جامعة سعد دحلب بالــبليــدة

كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة ماجستير

التّخصص : علوم التّربية التّعليمية و مشكلات التّعلم

العوائق التعليمية و الابستمولوجية في مادة اللّغة العربية و آدابها " النّحو نموذجي " و أثرها في تحقيق الكفاءة اللغوية لتلميذ التّعليم الثانوي

من طرف

سمية نصّاح

أمام اللّجنة المشكلة من

ـ بوسالم عبد العزيز	ـ أستاذ محاضر (أ) جامعة البليدة	ـ رئيسا .
ـ لورسي عبد القادر	ـ أستاذ محاضر (أ) جامعة البليدة	ـ مشرفا مقررا .
ـ نعموني مراد	ـ أستاذ محاضر (أ) جامعة البليدة	ـ عضوا مناقشا .
ـ زقاي محمّد	ـ أستاذ محاضر (أ) جامعة المدية	ـ عضوا مناقشا .

البليدة ، ماي 2012

ملخص

قواعد اللّغة العربيّة هي العمود الفقري لمادة اللّغة العربيّة ، فالمطالعة و الأدب و البلاغة و النّقد تظل عاجزة عن أداء رسالتها ما لم تقرأ و تكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللّغوية . و الملاحظ خلال دراسات عربيّة متعددّة أنّ هناك ضعفا كبيرا لدى التلاميذ في هذا النّشاط ما جعل الطالبة تخصّص دراستها للبحث عن العوائق التّعليمية التّي جعلت التّلاميذ يجدون صعوبة في التّمكن منه ، و أيضا البحث عن العوائق الابستمولوجية التّي منعتهم من التّمكن من المفاهيم النّحوية المقررّة عليهم . و كان من أهداف هذه الدّراسة أيضا معرفة مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلميذ ، إذ أنّ هذه الأخيرة تحدث نتيجة معرفة ضمنية يمتلكها المتعلم عن لغته من نحو و صرف و دلالة .. و أيضا معرفة مدى تأثير هذه العوائق (التعليمية و الابستمولوجية) في مستوى الكفاءة اللغوية للتلميذ .

و كانت عينة الدّراسة تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا ، إذ تعدّ مادة اللّغة العربيّة مادة أساسيّة بالنّسبة إليهم ، و الملاحظ أنّهم يتحصلون على الشهادة و يلتحقون بالجامعة لكن نجد كلامهم مليئا بالأخطاء النّحوية و الصّرفية ، و ركاكة في التّعبير ، كما أنّهم يستخدمون العامية في المواقف الرّسمية التّي تتطلّب التّحدث بالفصحى .

و افترضت الباحثة أنّ هناك عوائق تعليمية تمنع التّلاميذ من التّمكن من قواعد اللّغة العربيّة ، و هي تتمثل في : التّخطيط غير المحكم لدرس النّحو ، التّنفيذ غير المحكم لدرس النّحو ، عدم ربط الأستاذ درس النّحو بالفروع المتبقية للغة العربيّة ، التّدريبات غير الكافية لدرس النّحو ، و أخيرا عدم استعانة الأستاذ بالوسائل التعليمة في درس النحو .

و عن الكفاءة اللّغوية افترضت الطّالبة أنّ مستواها لدى التّلاميذ ضعيف انطلاقا من الدّراسات السّابقة ، و أيضا من خلال المستوى الملاحظ على التّلاميذ في اللّغة العربيّة . و في الأخير افترضت أنّ لكل من العوائق التعليمية و الابستمولوجية تأثيرا قويّا على مستوى الكفاءة اللّغوية للتلميذ .

و لدراسة هذا الموضوع استعانت الطالبة بخمس أدوات بحث و هي : الاستبيان و الذّي طبّق لهدفين ، و ثاني أداة كانت شبكة الملاحظة لمعرفة العوائق التعليمية ، و ثالث أداة كانت دليل المقابلة للتّعرف على

العوائق الابستمولوجية . و أخيرا استعانت الطالبة باختبار تحصيلي لمعرفة مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلاميذ .

و فيما يخصّ النّتائج فقد أكدّت الدّراسة بأنّ التّنفيذ غير المحكم لدرس النّحو ، و كذلك عدم ربط الأستاذ بين فروع اللّغة العربيّة في تدريس النّحو و التّدريبات غير الكافية للدّرس تعد عوائقا تعليمية تمنع التّلاميذ من التّمكن من النّحو .

فبالنّسبة للتّنفيذ فعلى الأستاذ أن يكون واعيا بالإجراءات التّي سيقوم بها ، و فيما يخصّ التدريبات فعلى الأستاذ أن يعي أيضا أن القدرة على استعمال اللّغة يعتبر ضربا من المهارة ، و ممّا يساعد على اكتساب هذه الأخيرة الممارسة و التّكرار ، فإذا كان المتعلم يتعلم قاعدة نحوية معينة فإنّه لا يكفي أن يحفظها و يعيدها تكرارا آليا بل لابد له من ممارستها في المواقف التّعلميّة و مواقف الحياة بصورة طبيعية .

و عن الرّبط بين فروع اللّغة العربيّة فعلى الأستاذ أن لا يغفل علاقات التّأثير و التّأثر بين فروع اللّغة العربيّة ، فتدريس القواعد وسيلة لا غاية ، أنّها وسيلة لصحة الأسلوب و سلامة التّراكيب من اللّحن و الخطأ ، و تقويم اللّسان من الاعوجاج و الزّلل .

أمّا التّخطيط غير المحكم لدرس النّحو و عدم استعانة الأستاذ بالوسائل التّعليمية في درس النّحو فلا يعتبران عائقين تعليميين .

أما عن العوائق الابستمولوجية فأكدّت النّتائج أنّها موجودة فعلا و هي متمثلة في امتلاك التّلاميذ تصورات خاطئة عن المفاهيم التّي اكتسبوها خلال مسارهم التّعليمي ، أو من خلال عدم وعيهم المعرفي بهذه المفاهيم ، أو بتعبير آخر عدم وجود فضول معرفي لديهم يجعلهم يقفون موقف الحياد أمام المعرفة ، و هذا ظاهر من خلال إجاباتهم عن بعض الأسئلة المطروحة في دليل المقابلة بعبارة " لا أعلم " .

و عن مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلاميذ فقد كان ضعيفا كما افترضت الطّالبة ، لأنّ التّلميذ يجد صعوبة في النّحو و لا يستوعبه ، و لكي يتقن التّلميذ اللّغة كتابة و قراءة و تحدثا فإنّه يحتاج إلى إتقان قواعدها ، كي تساعده على إتقان هذه المهارات .

و تمّ التّوصل إلى وجود تأثير قوي للعوائق التّعليمية و الابستمولوجية في مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلاميذ . فالعوائق التعليمية و كذا العوائق الابستمولوجية جعلت التلميذ غير متمكن من قواعد لغته ما نتج عنه لغة ركيكة مليئة بالأخطاء النحوية... ، و بالتالي مستوى كفاءة لغوية ضعيف .

و في الأخير ، جاء الاستنتاج العام الذّي كان حوصلة عن نتائج الفرضيات ، و الخاتمة التّي عرضت فيها أهمّ خطوات الدّراسة و أهمّ ما جاء فيها .

كلمــة شكــر

أشكر الله تعالى الذي أنار لي البصيرة ، و شق طريق العلم و يسره لي . و الذي جعل دين الإسلام دين العلم و السلام ، و الذي أنزل أوّل آية أمرا صريحا لنبينا محمد صلى الله عليه و سلّم بالقراءة : " اقرأ باسم ربّك الذي خلق..."

يشرفني أن أتقدّم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور عبد القادر لورسي الذي أشرف على هذه المذكرة ، كما أشكر والدي العزيزين اللذين منحاني الثقة و الدعم و شجعاني على مواصلة درب العلم ، ووفرا لي كلّ الإمكانات لتسهيل دراستي .

بالإضافة إلى شكري أساتذة قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة البليدة ، الذين تعاونوا معي في هذه الدراسة .

شكري أيضا لأساتذة قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا الذين حكّموا شبكة الملاحظة .

و أتقدّم بالشكر الجزيل إلى أساتذة مادة اللغة العربية في ثانوية ابن رشد و منهم الأستاذة : زيتوني ، الأستاذ بومهدي ، الأستاذ محفوظ لمساعدتهم لي في كلّ ما أحتاجه ، بالإضافة إلى الأستاذ حاجي و الأستاذ بخات في ثانوية بني مراد الجديدة على تعاونهم الكبير معي ، بالإضافة إلى ناضر المؤسسة السيّد : بوصيادة الدّي وفّر لي كلّ الظروف للدراسة .

شكري لجميع أساتذة المادة في مختلف الثانويات لتعاونهم معي

أشكر أيضا الأستاذ فيسيو ، و الأستاذة مقاتلي اللذين ساعداني في حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة اللغوية .

إهداء

إلى أعز الناس إلى قلبي أسرتي :

إلى من علمني الصبر لتحقيق النجاح

إلى من غرس معنى العطاء في جنبات خافقي

والدي

وإلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها

من علمتني وعانت الصّعاب لأصل إلى ما أنا فيه

وعندما تقهرني الهموم أسبح في بحر حنانها ليخفف من آلامي ..

والدتي

إلى من كانوا يضيئون لي الطريق

ويساندوني ويتنازلون عن حقوقهم

لإرضائي

إخوتي

أحبكم حبا لو مرّ على أرض قاحلة

لتفجرت منها ينابيع المحبة

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	- يوضح معايير تقييم شبكة الملاحظة .	24
02	- يوضح الدّرجات التّقييمية لمقياس الكفاءة اللّغوية.	26
03	- يوضح أوجه الاختلاف بين مفهومي التمييز و الحال .	61
04	- يوضح عدد التّلاميذ و توزيعهم حسب الثّانويات في الدراسة الاستطلاعية .	78
05	- يوضح نسبة صعوبة مادة اللّغة العربية و آدابها حسب رأي التّلاميذ .	79
06	- يوضح نسب صعوبة أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها حسب رأي التّلاميذ .	79
07	- يوضح أسباب صعوبة نشاط قواعد اللّغة العربيّة بالنّسبة للتّلاميذ .	80
08	- يوضح مجتمع البحث .	81
09	- يوضح عدد التّلاميذ الذّين طبّق عليهم دليل المقابلة حسب الثّانويات .	83
10	- يوضح خصائص التّلاميذ الذّين طبّق عليهم مقياس الكفاءة اللّغوية حسب الجنس .	84
11	- يوضح محاور شبكة الملاحظة .	87
12	- يوضح طريقة تعديل المحور الثالث من شبكة الملاحظة .	88

13	ـ يوضح المفاهيم النّحوية المحذوفة من الاستبيان من طرف الأساتذة و نسبة الاتفاق عليها .	91
14	ـ يوضح محاور دليل المقابلة و عدد أسئلتها .	92
15	ـ يوضح الدّرجات التّقييمية لمقياس الكفاءة اللّغوية .	98
16	ـ يوضح أسماء ثانويات الدّراسة الميدانية و مقرّها .	98
17	ـ يوضح نتائج شبكة الملاحظة " المحور الأوّل "	101
18	ـ يوضح نتائج شبكة الملاحظة " المحور الثاني "	102
19	ـ يوضح نتائج شبكة الملاحظة " المحور الثالث " .	104
20	ـ يوضح نتائج شبكة الملاحظة " المحور الرابع" .	105
21	ـ يوضح نتائج شبكة الملاحظة " المحور الخامس" .	107
22	ـ يوضح نتائج حساب التّكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية الأولى .	107
23	ـ يوضح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية أ .	109
24	ـ يوضح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية ب.	109
25	ـ يوضح نتائج حساب التّكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية جـ .	110
26	ـ يوضح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية د .	111
27	ـ يوضح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية و .	112
28	ـ يوضح المفاهيم النّحوية المعقدة و نسبتها .	113
29	ـ يوضح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الأوّل " .	114
30	ـ يوضح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الثاني " .	116
31	ـ يوضح إجابات التّلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الثالث" .	117
32	ـ يوضح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الرابع " .	118

33	ـ يوضح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الخامس" .	119
34	ـ يوضح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور السّادس "	120
35	ـ يوضح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور السّابع "	121
36	ـ يوضح أهم العوائق الابستمولوجية التّي عبّر عنها بصيغة المفرد	123
37	ـ يوضح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق .	124
38	ـ يوضح نتائج مقياس الكفاءة اللّغوية و نسبها حسب الثانويات	125
39	ـ يوضح نتائج المعالجات الإحصائية اللازمة لحساب معامل t لعينة واحدة و قياس واحد .	126
40	ـ يوضح يوضّح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع للاستقلالية .	128
41	ـ يوضح يوضّح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (للاستقلالية للفرضية الخامسة .	128

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	ـ يوضح نمودج لأقسام المكوّن الدلالي .	72
02	ـ يوضح العلاقة القائمة بين مكونات الجملة .	73
03	ـ يوضح التحويل بين الجملة المبنية للمعلوم إلى الجملة المبنية للمجهول .	74
04	ـ يوضح العلاقة بين علم التركيب و علم الدلالة و الفونولوجيا .	75

الفهرس

ملـــخص

شـكـــــر

قائمة الجداول و الأشكال

الفهرس

مقدمة 15

1 . 1 الإشكالية.....17

1 . 2 . الفرضيات 22

1 . 3 . أسباب اختيار الموضوع.....23

1 . 4 . أهداف الدراسة.....23

1 . 5 . أهمية الدراسة 23

1 . 6 . تحديد المفاهيم.....23

1 . 7 . الدّراسات السّابقة 26

1 . 8 صعوبات الدّراسة 33

2. 1 . مفهوم العائق التعليمي.....42

2. 2 . أنواع العوائق التعليمية.....35

2 . 2 . 1 . العوائق الاجتماعية.....35

2 . 2 . 2 . العوائق الفيزيولوجية أو العضوية.....35

2. 2 . 3 . العوائق البيداغوجية الديداكتيكية.....35

2 . 2 . 4 . العوائق الإبستمولوجية..... 35

2. 3 . استراتيجيات تجاوز العوائق التعليمية.....35

2. 4 . العوائق الابستمولوجية.....36

2 . 4 . 1 . تعريف الابستومولوجيا.....36

2. 5 . نظرية المعرفة.....38

2 .6. القطيعة الابستمولوجية 40

2. 7 . الابستيمولوجيا وتطور دلالات المفاهيم.....41

خلاصة 41

تمهيد 44

3. 1 نشأة النّحو.....44

3 . 2 . الآراء في واضع النحو و أول ما وضع منه..... 45

3 .3 - تسمية النّحو و مكان نشأته.....47

3. 4 . ماهية النّحو.....49

3. 5 . علميّة النّحو العربيّ.....49

3. 6 . أهمية تدريس النحو..... 50

3. 7 . أهداف تعليم النحو.....51

3. 7 . 1 . أهداف تدريس النحو و الصرف في المرحلة الثانوية 51

3. 8 . طرائق تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية.....51

3 . 8 . 1 . الطريقة القياسية (الاستنتاجية).....52

3 . 8 . 1 . 1 . خطوات الطريقة القياسية.....52

3 . 8 . 1 . 2 . مزايا و عيوب الطريقة القياسية مزايا و عيوب الطريقة القياسية.....53

3. 8 . 2 . الطريقة الاستقرائية.....53

3 . 8 . 2 . 2 . خطوات تدريس الطريقة الاستقرائية.....54

3. 8 . 3 . أسلوب النص.....55

3 . 8 . 3 . 1 خطوات تدريس بأسلوب النّص.....56

3 . 8 . 4 . أسلوب تحليل الجملة.....56

3 . 9 . المفاهيم المعقدة حسب دليل المقابلة.....57

3 . 9 . 1 . تعريف المفهوم.....57

3. 9 . 1 . 1 . الجمل التّي لا محل لها من الإعراب.....58

3. 9 . 2.1 . التمييز..... 59

3. 9 . 1 . 3 . الفضلة و إعرابها.....62

3. 9 . 1 . 4 . إعراب المسند و المسند إليه.....62

3 .9. 1 . 5 . كم الخبرية 63

3. 9 . 1 . 6 ظرف لما يستقبل من الزمان 63

3. 9 . 1 . 7 البدل و عطف البيان 63

خلاصة 65

تمهيد 66

4. 1 - من هو تشومسكي Chomsky 66

4. 2 . تعريف الكفاءة اللغوية.....67

4. 3 - ظروف نشأة النظرية التوليدية.....67

4. 4 - النحو التقليدي مقابل النحو التوليدي.....69

4. 5 - القواعد في نظرية النحو التوليدي.....70

4. 6 - بنية القواعد التوليدية التحويلية.....71

4 . 6 . 1 - المكون الفونولوجي.....71

4 . 6 . 2 - المكون الدلالي.....71

4 . 6 . 3 - المكوّن التركيبي.....73

4. 6 . 3 . 1 - مكوّن الأساس.....73

4 . 6 . 3 . 2 - المكون التحويلي.....73

4. 7 . المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة.....75

4. 7 . 1 . المهارة (Habilété) 75

4. 7 . 2 . الأداء / الانجاز (Performance) 76

خلاصة 77

5. 1 . الدراسة الاستطلاعية و نتائجها 78

5. 2 . منهج الدراسة 81

5. 3 . مجتمع الدراسة 81
5. 4 . عينة الدراسة 82
5 . 4 . 1 . خصائص أفراد العينة 84
5. 5 . أدوات الدراسة 85
5 . 5 . 1 . الاستبيان 85
5 . 5 . 2 . صدق الاستبيان و ثباته 85
5. 5 . 2 . شبكة الملاحظة 86
5 . 5 . 2 . 1 . مصادر بناء شبكة الملاحظة 86
5 . 5 . 2 . 2 . تصميم شبكة الملاحظة في صورتها المبدئية 86
5 . 5 . 2 . 3 .صدق شبكة الملاحظة و ثباتها 87
5 . 5 . 2 . 4 . طريقة تصحيح شبكة الملاحظة 89
5. 5 . 3 . استبيان المفاهيم النحوية 90
5. 5 . 4 . دليل المقابلة 92
5. 5 . 4 . 1 - الإعداد أو التّخطيط للمقابلة 92
5 . 5 . 4 . 2 . إجراء المقابلة 93
5 . 5 . 4 . 3 . إنهاء المقابلة 93
5. 5 . 4 . 4 . صدق دليل المقابلة و ثباته 94
5 . 5 . 4 . 5 . طريقة تصحيح دليل المقابلة 94
5. 5 . 5 . مقياس الكفاءة اللغوية 94
5. 5 . 5 . 1 . أسئلة الاختيار من متعدد 96
5 . 5 . 5 . 2 . أسئلة الإكمال 97

5 . 5 . 5 . 3 . أسئلة الصواب و الخطأ 97

5. 5 . 6 . صدق مقياس الكفاءة اللغوية و ثباته 97

5. 5 . 7 . طريقة تصحيح المقياس 97

5. 5 . 8 . المجال الزّماني و المكاني للدراسة 98

5. 5 . 8 . 1 . المجال المكاني للدراسة 98

5. 5 . 8 . 2 . المجال الزّماني للدراسة 98

5. 5 . 9 . المعالجات الإحصائية 99

6. 1 . عرض و تحليل و مناقشة الفرضية الأولى 107

6. 2 . عرض وتحليل و مناقشة الفرضية الثانية 113

6. 3 . عرض و تحليل و مناقشة الفرضية الثالثة 125

6. 4 . عرض و تحليل و مناقشة الفرضية الرابعة 126

6. 5 - عرض و تحليل و مناقشة الفرضية الخامسة 128

الاستنتاج العام 129

خاتمة 132

الملاحق 133

قائمة المراجع .....

الفصل 1
الإطار النظري للدراسة

1 . 1 - الإشكالية :

تعود اللّغة العربيّة في جذورها إلى عهود موغلة في القدم ، و امتدادا لما يقول به عدد من علماء اللغة منذ نهاية القرن التاسع عشر ، و منهم اللّغوي الايطالي الشهير الفريد ترمبالي ، فإنّ أصل لغات العالم القديمة كلّها مشتقة من أصل واحد " العربية " . [1] ص: 134 .

ويشير محمود فهمي حجازي أنّ اللّغة العربية لغة منطقة كبيرة من العالم ، و هي اللّغة الرّسمية في كل دول الجامعة العربية على الرّغم من أنّها ليست وحدها لغة التّعامل العلمي في عدد من التّخصصات في جامعات العالم العربيّ و مراكز البحوث ، كما التّخصصات في جامعات العالم العربي ، و مراكز البحوث . [2] ص : 157 .

و تعتبر اللّغة العربية إحدى اللغات الجديرة بأن تعلم لما لديها من خصائص أشار إليها الكثير من العلماء العرب و الغربيين ، فقد أشار مثلا ارفنج (Irving) إلى هذه الجدارة عندما كان يتحدث عن قدرة العربيّة على الاشتقاق و التّوليد و خصوبة المفردات فيها بحيث يمكن عن طريق جذور الكلمات صوغ ما يراد صوغه و التّعبير على مستويات مختلفة من دقة الأداء و تفاوت المعنى . [3] ص : 31 .

يشير كمال بشر أنّ اللّغة العربيّة تعاني مشكلات كثيرة و متنوعة المناحي و الاتجاهات ، شأنها في ذلك شأن غيرها من اللّغات ، غير أنّ مشكلة العربية تتسم بأنّها من ذلك النّوع الذّي يهدّد مقوّماتها و كيانها ، و يعوق تقدّمها و ازدهارها ، و من ثمّ يحرمها من التّفاعل المتبادل بينها و بين أهليها ، و يجعلها عاجزة عن أداء دورها في بيئتها عجزا كلّيا أو جزئيا بحسب ما يحيط بها من ظروف و ملابسات ، و لهذا كان من الحتم النّظر في هذه المشكلات بغية إصلاح المسار اللّغوي . [4] ص : 128 .

ويقول عبد الحميد عوض (1995) أنّه بالرغم من الأهمية التّي تمثلها القواعد في تعليم اللغة العربية وما نالته وظفرت به من اهتمام إلاّ أنّها ما زالت تمثل صعوبة بالنّسبة للدّارسين، وتتضح مظاهر الشّكوى من صعوبتها في كثرة أخطاء تلاميذ المراحل التّعليمية المختلفة، وعدم استطاعتهم الإعراب الصّحيح

للكلمات والجمل، وعدم ضبط بنية الكلمة ضبطا صحيحا كما يظهر في قراءتهم وأحاديثهم وكتاباتهم، فكثير منهم يحفظون ولكن أسلوبهم ركيك، وعباراتهم رديئة وإنشاؤهم ضعيف إلى جانب انخفاض مستوى تحصيلهم في المادة وعدم قدرتهم على توظيف تلك القواعد في مجالات الحياة المختلفة، ولم تقتصر هذه الشّكوى على طلاب المدارس بل جرى اللّحن على الألسنة والأعلام في بنية اللّغة وتراكيبها، وفى مفرداتها، أسماء كانت أو أفعالا مصادر أو مشتقات – ثم في بناء الجملة فلا يكاد يفلت منه أحد من العامة أو الخاصة . [5] ص : 233 .

و مشكلة ضعف التلاميذ في النحو حسب عبد الكريم خليفة ينطبق على التّعليم الجامعي ، كما ينطبق على التعليم ما قبل الجامعي . وقد أشار في كتابه إلى عدّة روايات عن ضعف اللغة في عصر الإسلام منها : روي عن حديث عليّ ، رضي الله تعالى عنه ، مع الأعرابي الذّي أقرأه المقرئ " إنّ الله بريء من المشركين و رسوله " بكسر اللاّم في رسوله ، حتى قال الأعرابي : برئت من رسول الله ، فأنكر ذلك عليه السّلام ، و رسم لأبي الأسود من عمل النّحو ما رسمه ...فكان ما روي من أغلاط النّاس من ذلك إلى أن شاع ، و استمر فساد هذا الشّأن . [6] ص : 29 .

و هذه عائشة عبد الرحمان في السّتينيات (1969) تصف حال المتعلمين في زمانها بقولها: "الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أنّ التّلميذ كلما سار خطوة في تعلّم اللّغة العربيّة زاد جهلا بها، ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي في الطّريق التّعليمي إلى آخر الشّوط فيتخرج في الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه، بل قد يتخصّص في دراسة اللّغة العربيّة حتّى ينال أعلى درجاتها، ويعييه مع ذلك أن يملك هذه اللّغة التّي هي لسان قوميّته ومادة تخصّصه". [7] ص : 191 .

أمّا حاليا و ما هو ملاحظ أيضا أنّ تلاميذ التعليم الثانوي عموما و تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة خصوصا و المقبلون على اجتياز شهادة البكالوريا ، و حيث تعتبر مادة اللّغة العربيّة و آدابها أساسيّة بالنّسبة إليهم ، نجد تعبيرهم محشوا بالأخطاء الإملائية ، النّحوية ، و الصّرفية ...و رداءة في الخطّ ، و أخطاء في القراءة ، و أسلوبا ركيكا في التّعبير، أخطاء فادحة في الإعراب... و هذا بشهادة أساتذتهم .

و في هذا الصدد يقول كمال بشر : " فما أكثر وقوع الخطأ في أوجه الإعراب عند قراءة المكتوب . و يشيع هذا بين القارئين كافة ، بلا فرق ، و قد يمتد إثمه إلى بعض المتخصّصين في اللّغة ، فليس بمنكور أنّ أكثر هذه الأخطاء يرجع إلى ضعف الثقافة اللّغوية ، و عدم تمكن القارئ من قواعدها و ضوابطها . و الملاحظ أنّ جملة كبيرة من الأخطاء في الإعراب (بمعنى علاماته) ترجع إلى عدم

إدراك الحالات الإعرابية من رفع و نصب و جزم ، و من ثم يقع الخلط و التّجاوز في الإتيان بالعلامة المميزة لكل حالة و الدّالة عليها بحسب القواعد المقررة " . [4] ص : 185 .

وقد فرّق طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي(2009) بين القواعد و النّحو ، فالنّحو هو العلم الذّي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا و بناء . و قواعد اللّغة العربيّة فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله فتشمل قواعد النّحو و الصّرف . [8] ص : 194.

و لقد أنجزت الكثير من الدّراسات تظهر ضعف التّلاميذ في هذا العلم الهام في اللّغة العربية ، فقد أشار سام عمار إلى إحداها و التّي أنجزتها نظيرة الجعفري في سوريا عام 1981 م بخصوص تحصيل الطّلاب في النّحو بعد دراسته مدّة ثماني سنوات ، أي منذ الثّالث ابتدائي ، و حتى الأول الثّانوي ، و بينت الدراسة أنّ الطّلاب (شملت العينة طلاب محافظتي دمشق و ريفها) يعانون ضعفا في تمثل قواعد النحو لدى ضبط النّص بالشّكل ، و في كتابتهم و تعبيرهم ، كما يعانون منه في الإعراب .
[9] ص : 91 .

كما قامت فاطمة عويمر بدراسة سنة (2009) تحت عنوان " معجم المصطلحات النّحوية بين الوضع و الاستعمال ، دراسة وصفية تحليلية ميدانية " حيث أجرت اختبارا على عينة و هي 29 طالبا من جامعة البليدة ، و 16 طالبا من جامعة الجزائر ، حيث طلبت منهم أن يعرفوا المصطلحات التّالية مع التّمثيل و هي : الفعل ، الفاعل ، المفعول به ، المفعول المطلق ، المبتدأ ، الحال ، الخبر ، التنازع ، العطف ، الإغراء و التّحذير ، الاستغاثة ، التمييز ، القلب المكاني ، الإبدال ، الإعلال ، الإدغام ، القياس ، السّماع و التّقدير . و قد خصصت المصطلحات الثلاثة الأخيرة لطلبة السنة الثّالثة و الرّابعة دون السّنة الثّانية ، لأنّهم لم يدرسوها بعد .
و قد توصلت الدّراسة إلى النتائج المتحصل عليها تثبت ـ بنسبة احتمال عالية ـ عدم قدرة الطّالب على تحديد مفاهيم المصطلحات الصرفية نظرا لقلة الاهتمام بها ، حتى أنّ بعض الطلبة لا يفرق بين النّحو و الصّرف ، و كذا الأمر بالنّسبة لمصطلحات أصول النّحو ، على الرّغم من قرب العهد بها ، و مردّ ذلك إلى عدم تعوّد الطّلبة على تلقينها لفترة زمنية طويلة مثل بعض مصطلحات النحو .
[10] ص : 230 ، 232 .
و لما للمفاهيم النّحوية من أهميّة ، فقد أجريت العديد من الدّراسات التّي تؤكد على أهميّة اكتساب المتعلم لها باعتبار أنّ تلك المفاهيم هي صلب علم النّحو واكتسابها يساعد على مواجهة صعوبات النّحو لدى التّلاميذ ومن أهم تلك الدّراسات دراسة حورية الخياط (1982) التي استهدفت تحديد المفاهيم النّحوية المتضمنة بكتب القواعد بالمرحلة الإعدادية وإعادة بناء المادة العلمية وفقا لبناء مفاهيمى مقترح[11]،

ودراسة فتحى مبروك البحراوى (1998) والتّي استهدفت الدّراسة تشخيص ضعف تلاميذ الصّف الثّاني الإعدادي في اكتساب المفاهيم اللّغوية و علاجه .[12]

و لما أيضا للنّحو من أهميّة ، فهو بمفهومه الشّامل يشكل صلب الكفاءة اللّغوية ، في المنظور التشومسكي ، لأنّها نظام ضمني مركب : نحوي ، صرفي ، صوتي و دلالي ، و إتقان هذا النّظام ينبغي أن يشّكل الهدف الأوّل لتعليمنا لغتنا العربية .

و الكفاءة حسب سام عمار (2005) مفهوم افتراضي يجسده واقعيا على صعيد الاستخدام اللّغوي مفهوم الأداء . و الأداء في عرف من يعلمون في ميدان تعليم اللّغات ، يكون على أربعة أشكال رئيسة مجمع عليها تسميّ اصطلاحا مهارات : الاستماع أو الفهم الشفوي ، التّكلم أو التعبير الشفوي ، القراءة أو الفهم الكتابي ، و الكتابة أو التعبير الكتابي ، و إتقان المهارات الرئيسيّة و المركبة معا يشكل في النتيجة اتقانا واقعيا للكفاءة اللّغوية . إذا الكفاءة اللّغوية هي حسب تشومسكي " Chomsky " الذّي يعتبر أول من استخدم هذا المفهوم: " المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث مستمع عن لغته ، و بتعبير أكثر دقة هي نظام مستبطن من القواعد يتيح للدماغ أن ينتج آو يفهم عددا غير متناه من الجمل " .

[9] ص: 94 ، 95 .

و لقد أجريت أيضا دراسات عن الكفاءة اللّغوية نذكر منها دراسة مصطفى رسلان سنة 1998 م التّي استهدفت بناء مقياس لتعرف مستوى الكفاءة اللّغوية للطّلاب في نهاية مرحلة التّعليم الثانوي بشقيه العام والفني . ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد قائمة بالمهارات والتراكيب اللغوية الأساسية التي عولجت في مناهج اللّغة العربيّة بمراحل التعليم المختلفة، والمترجمة لأهدافها والتي منها "مهارات التراكيب اللغوية (استخدام القواعد النحوية) ومهارات فهم المقروء " . ثم عرضت على المحكمين لإقرار صلاحيتها؛ وتمّ بناء اختبار المهارات والتراكيب اللغوية الأساسية في ضوئها .

وقد بدأت الدّراسة الميدانية بتحديد عيّنة الدّراسة، التّي بلغت(240) طالبا وطالبة من طلاب الصّف الثالث الثانوي العام والفني من عدة محافظات مصر، وقد تم تطبيق الاختبار على تلك العينة .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها تدنى مستوى الكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي عن مستوى الكفاءة المأخوذة في تلك الدراسة (60%) ومن المهارات اللغوية التي أثبت الطلاب تدنيا فيها :" الجملة الاسمية والفعلية، الأفعال والحروف الناسخة، المفعول به، النعت، المستثنى، المنقوص والمقصور "وقد أرجع الباحث هذا التدني إلى افتقار المعلم نفسه تلك المهارات اللغوية، مما انعكس على أدائه اللغوي، ومن ثم عجزه عن إكسابه طلابه النموذج اللغوي الصحيح .

و لهذا أدرك عدد كبير من علماء اللّغة المعنيين بتعليمها ، أنّ النّحو كعلم يمكن أن يكون هدفا لذاته، و يمكن لعالم لغوي أن يسلخ عددا غير قليل من سنوات عمره في استقصاء لهجة من اللّهجات ، و قد

يأتي آخر يستكمل ما بدأه ، و هكذا . و لكن الحصيلة التعليمية لهذه الجهود محدودة ، خاصة فيما يتعلق بطلاقة اللّسان و بناء الكفاءة اللّغوية . [13] ص : 466 .

و لمعرفة سبب أو أسباب ضعف التّلاميذ في النّحو ، الذّي انعكس على مستوى كفاءتهم اللّغوية ، يأتي دور التّعليمية التّي موضوعها دراسة الظواهر التّفاعلية بين معارف ثلاث و هي المعرفة العلمية ، و المعرفة الموضوعة للتدريس التي ينقلها المعلم و المعرفة التّي يتحصّل عليها التلميذ و كل ذلك في فضاء زمني محدّد . و من المواضيع التي يدرسها هذا العلم : العوائق التعلييمية و الابستمولوجية . و يقصد بالعائق : الحاجز أو العقبة ، والمانع والحائل. ومن النّاحية الفلسفية يعني العامل المسبب لتراجع المعرفة، وعدم حصول تقدمها ، أي عامل تثبيط وركود ونكوص ثم تعطل . أما من النّاحية التربوية فحسب " لوجاندر "Legendre " فالعائق صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أن تعثر تعلمه. [14] .

إذ و خلال بناء المعرفة يلاحظ التلميذ و بصفة دورية إن المعارف و التصورات التي مكنته في الماضي من حل بعض المشكلات لم تصبح بنفس الجدوى في وضعية جديدة ، أي لم يبقى لها المفعول الكافي للمساعدة على إيجاد الحل في الوضعية الجديدة . و من هنا يتأكد تعريف العائق بأنه العقبة و الصعوبة التّي تواجه المتعلم لتحد من نشاطه و تحول دونه و تحقيق الأهداف ، إذ يقف في طريقه فيتعذر عليه تحقيق أهداف الدرس ، كما قد تواجهه هذه العقبة فيصعب عليه فهم الدرس و الإفادة منه ، و قد يكون العائق تصورا مغلوطا أو غير مكتمل البناء يعرقل تقدم البناء المعرفي .
و على المختص في التعليمية إذا الكشف أو البحث عن العوائق التعليمية و الابستمولوجية التي تمنع التّلميذ من التّمكن من النّحو .

و مما سبق الإشارة إليه يمكن أن نطرح التساؤلات التالية :

1- هل هناك عوائق تّعليمية يواجهها تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في نشاط قواعد اللّغة العربيّة ؟

2- هل هناك عوائق ابستمولوجية تعرقل تّلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة من التّمكن من المفاهيم النّحوية ؟

3 ـ ما هو مستوى الكفاءة اللغوية لتلاميذ السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ؟

4 ـ ما مدى تأثير العوائق التّعليمية على الكفاءة اللّغوية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ؟

5 ـ ما مدى تأثير العوائق الابستمولوجية على الكفاءة اللّغوية لتلميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ؟

1 . 2 ـ فرضيات البحث :

1 ـ الفرضية الأولى العامة : توجد عوائق تعليمية تمنع تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة من التّمكن من قواعد اللّغة العربية .

و تتفرّع من هذه الفرضية الأولى العامة خمس فرضيات جزئية و هي :

أ ـ يعتبر عدم التّخطيط المحكم من طرف الأستاذ لدرس قواعد اللغة عائقا تعليميا .

ب ـ يعتبر التنفيذ غير المحكم لدرس قواعد اللغة عائقا تعليميا .

ج ـ يعتبر عدم ربط الأستاذ بين فروع اللّغة العربية أثناء تدريسه لقواعد اللغة عائقا تعليميا .

د ـ يعتبر عدم التدريب الكافي لدروس القواعد عائقا تعليميا .

هـ ـ يعتبر عدم استعانة الأستاذ بالوسائل التعليمية أثناء تنفيذ درس القواعد عائقا تعليميا .

2 ـ هناك عوائق ابستمولوجية تعرقل التلاميذ من التّمكن من المفاهيم النحوية .

3 ـ مستوى الكفاءة اللّغوية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة منخفض .

4 ـ تؤثّر العوائق التّعليمية بشكل قوّي على مستوى الكفاءة اللّغوية لتلميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة .

5 ـ تؤثر العوائق الابستمولوجية بشكل قوّي على مستوى الكفاءة اللّغوية لتّلميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة .

1 . 3 ـ أسباب اختيار الموضوع :

إنّ لقواعد اللّغة العربيّة أهميّة كبيرة ، إذ أنّها تعمل على تقويم ألسنة التّلاميذ و تجنّبهم الخطأ في الكلام و الكتابة ، و تعوّدهم على استعمال المفردات سليمة و صحيحة ، فضلا عن صقلها الذّوق الأدبي لدى التّلاميذ ، و تعويدهم صحّة الحكم و دقة الملاحظة و نقد التّراكيب ، و تعمل القواعد أيضا على شحذ

عقول التلاميذ و تدريبهم على التفكير المتواصل و المنظم ، و تمكنهم من فهم التراكيب المعقدة و الغامضة .

و الملاحظ حاليا أنّ مدارس التعليم العام، و حتى الجامعات تشهد ضعفاً ملحوظاً في أوساط الطلبة في اللغة العربية؛ ضعفاً علمياً ووظيفياً: في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتّواصل، وفي تحصيل علوم اللّغة العربيّة، وفي الإقبال عليها و هذا حسب ما توصلت إليه عدّة دراسات على مستوى العالم العربي . وقد زادت مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية وتفشت ، و أصبحنا نجد لغة ضعيفة باهتة على ألسنة التلاميذ ، بها جملة من الأخطاء النّحوية واللّغوية والإملائية، ورداءة في الخط والكتابة، وركاكة وضعف في الصّيغ والرّوابط الأسلوبية، ومشكلات في القراءة الجهرية، وقصوراً في الفهم والاستيعاب . و لهذا ارتأت الطالبة البحث عن العوائق التعليمية و الابستمولوجية التّي كانت سببا وراء

هذا التّدني الملحوظ في مستوى اللّغة العربية لدى التّلاميذ خصوصا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة حيث تعتبر مادة اللّغة العربيّة و آدابها مادة أساسية و لها أهميّة كبيرة و يكون التّركيز عليها أكبر ، و لكن مستوى التلاميذ فيها ضعيف .

1 . 4 ـ أهداف الدّراسة :

ـ تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن العوائق التّعليمية التّي يواجهها تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في نشاط قواعد اللّغة العربية و التي تمنعهم من التمكن من هذا النشاط ، وكذا البحث عن العوائق الابستمولوجية التي تعتبر تصورات عقلية معرفية يكونها التلاميذ للمفاهيم النّحوية المقررة عليهم ، و ذلك من خلال تحديد المفاهيم النحوية التي يعتبرها الأساتذة صعبة الفهم بالنسبة للتلاميذ . و من أهداف هذه الدراسة أيضا معرفة مستوى الكفاءة اللّغوية لتلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة و ما مدى تأثير العوائق التعليمية و الابستمولوجية على مستوى كفاءتهم اللغوية .

1 . 5 ـ أهميّة الدّراسة :

يعتبر البحث في موضوع العوائق عملا جوهريا في التّعليمية ، لما لهذا المفهوم من دور في عرقلة مسار المتعلم في اكتساب المعرفة . إذ يتجلى دور المختص في التعليمية في التنبؤ بهذه العوائق و البحث عنها و كشفها و معاينتها . كما أن موضوع الكفاءة اللّغوية في أي لغة كانت أصبح يطرح من طرف الكثير من اللغويين . و لأنّ اللّغة العربيّة لغة جديرة بأن تعلّم فإنّ تحقيق الكفاءة اللّغوية فيها يجب أن يتحقق لدى متعلميها .

1 . 6 ـ تحديد المفاهيم :

العائق التعليمي :

ـ التعريف اللغوي للعائق : (جمع عوائق و عوّق) : كل أمر يعوق و يشغل ، المانع الرّجل الذي لا خير فيه و عوائق الدّهر شواغله . [15] ص : 375 .

التعريف الاصطلاحي للعوائق التعليمية :

يعرفها " لوجاندر "Legendre بأنّها : صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أن تعثر تعلمه . [14].

التّعريف الإجرائي :

هو عدم مراعاة الأستاذ في تدريسه لنشاط قواعد اللّغة العربية التّخطيط الجيد للدّرس و تنفيذه ، و كذا عدم مراعاة مبدأ الرّبط بين فروع اللّغة العربية ، بالإضافة إلى عدم توفير تدريبات كافية للمفاهيم المقدمة في الدّروس و أخيرا عدم الاستعانة بالوسائل التّعليمية في تنفيذه للدرس . و هذا ما تظهره نتائج شبكة الملاحظة المعدّة لتحديد العوائق التّعليمية .

جدول رقم 01 : معايير تقييم شبكة الملاحظة :

المحاور / التّقييم	التّخطيط لدرس النحو	تنفيذ درس النحو	الرّبط بين فروع اللغة العربية	التدريبات الكافية	الاستعانة بالوسائل التعليمية
عائق	3 - 0	6 - 0	3 - 0	6 - 0	2 - 0
غير عائق	7 - 4	12 - 7	7 - 4	12 - 7	5 - 3

العوائق الابستمولوجية :

التّعريف الاصطلاحي للابستمولوجيا :

يعرفها لالاند" A. Lalande في معجمه الفلسفي حسب حسن عبد الحميد بأنّها : << ذلك المبحث الذّي يعالج معالجة نقدية مبادئ العلوم المختلفة وفروعها ونتائجها بهدف التّوصل إلى إرساء أساسها المنطقي، كما أنه ينشد تحديد قيمة هذه العلوم ودرجة موضوعيتها . [16] ص : 7.

التّعريف الإجرائي للعائق الابستمولوجي :

هي مجموعة الأفكار أو التّصورات الخاطئة المتمثلة في ذهن التّلميذ حول المفاهيم النّحوية التّي سبق و أن درسها خلال السّنة الدّراسية ، في برنامج نشاط قواعد اللّغة العربيّة . أو ما اكتسبه سابقا خلال مساره الدّراسي ، و هذا ما تبيّن من خلال تطبيق دليل المقابلة الذي احتوى على أسئلة عن سبعة مفاهيم نحوية اعتبرت معقدة من وجهة نظر أساتذة المادة .

التّعريف الإجرائي للمفهوم النحوي : هو المفردات التّي يعبّر بها أو يستخدمها التّلميذ عن المفاهيم موضوع الدّراسة ، أثناء الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه في دليل المقابلة .

النّحو :

التعريف اللّغوي : يعرّفه ابن منظور(1410 هـ) بأنه القصد و الطّريقة ، يكون ظرفا و يكون اسما ، نحاه ينحو و ينحاه نحوا و انتحاه ، و نحو العربية منه ، إنّما هو انتحاء سمت كلام في تصرفه من إعراب و غيره كالتثنية و الجمع و التصغير ، و التّكبير و الإضافة و النسب و غير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها من الفصاحة فينطق بها ، و إن لم يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها رد إليها . و هو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا ، و الجمع أنحاء و نحو .

[17] ص : **309 ، 310 .**

التعريف الاصطلاحي : يعرفه ا لأشموني حسب محمود فهمي حجازي أنّه : " العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي اتلف منها " .

[18] ص : 60 .

و في كتاب الخصائص لابن جني " النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب. [19] ص :66 .

الكفاءة اللغوية :

التعريف اللغوي : نقول : كفأ ـ الكفاءة : القدرة على العمل و حسن القيام به ، الجدارة و الأهلية .

[20] ص : 843 .

التّعريف الاصطلاحي :

تعرفها نور الهدى لوشن (2006) بأنّها **: "** المعرفة الحدسية الضمنية للغة ، و هي القدرة على توليد الجمل و فهمها و على التّمييز بين صحيح الكلام و سقيمه ، أي بين الجمل النحوية و الجمل اللانحوية " . [21] ص :337 ، 338 **.**

التّعريف الإجرائي :

هو قدرة التّلميذ على تحديد الإجابات الصّحيحة ، و على التّعرف على الخطأ و تصحيحه في مقياس الكفاءة اللّغوية الذّي يعرض عليه ، و الذي يحتوي على 48 سؤالا في النّحو و الصّرف و المعنى . و يمكن للتلميذ أن يصنّف من خلال مستوى كفاءته اللغوية ضمن إحدى الفئات الثّلاث التّالية :

جدول رقم 02 : يوضح الدّرجات التّقييمية لمقياس الكفاءة اللّغوية

التقييم	كفاءة لغوية ضعيفة	كفاءة لغوية متوسطة	كفاءة لغوية جيدة
العلامة	15 - 0	31- 16	48 - 32

1 7. ـ الدّراسات السابقة :

يمكن تصنيف الدّراسات الميدانية إلى المجموعات الأربع التالية :

المجموعة الأولى : هي المجموعة الخاصة بحصر المباحث النحوية الشائعة على ألسنة الطّلاب و الأخطاء الشائعة لديهم ، و قياس مستوى التحصيل . و قد تجلى هذا الاتجاه واضحا في تسع دراسات هي ما يلي :

1 ـ دراسة قام بها **محمود أحمد السّيد** للحصول على درجة الدكتوراه عام 1972 م و كان موضوعها " أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالإعدادية " . و كان الهدف من هذه الدّراسة هو بناء منهج القواعد النحوية في المرحلة الإعدادية بناءا على أسس موضوعية ، غير معتمدة على التقدير الشخصي أو الآراء الذاتية .

2 ـ و في دراسة قام بها **محمد رمضان فارس** عام 1975 ـ 1976 م للحصول على الماجستير بعنوان " التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية في الأردن " ، كان الهدف هو التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثالث إعدادي في الضفة الشرقية من الأردن ، في المدارس الحكومية ، و الخاصة ، و المدارس التابعة لوكالة الغوث .

3 ـ و في نفس الوقت تقريبا قام **سمير استيتية** في الأردن بدراسة بعنوان : " التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية " و قد هدفت هذه الدراسة مثلها مثل الدّراسة السّابقة إلى التعرف على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة ، و لكن في نهاية المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة بالأردن .

4 ـ و في عام 1978 م قام **هشام عامر عليان** بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان : " مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين و المعلمات في الأردن " . و قد هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على مستوى التحصيل في النحو لدى طلاب و طالبات هذه المعاهد و العلاقة بينه و بين مستوى التحصيل العام للطلاب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية .

5 ـ و في عام 1981 م **قام فتحي شعيشع** في مصر بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان : " الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية " ، و قد هدفت هذه الدراسة إلى حصر الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية ، و الأسباب التي تكمن وراءها ، و مدى اختلاف هذه الأخطاء باختلاف الجنس و الصف الدراسي ، و مدى مساهمة موضوعات النحو المقررة في علاج هذه الأخطاء .

6 ـ و في عام 1984 م قام **علي احمد مدكور** بدراسة استطلاعية في الرياض بالمملكة العربية السعودية بعنوان : " قواعد النحو المقررة بين الواقع و ما يجب أن يكون " ، و قد كان الهدف من هذه الدراسة ـ بالدرجة الأولى ـ هو لفت الانتباه و توجله الأذهان إلى أنّ الأساس الذي يوضع عليه منهج النحو هو أساس ذاتي قاصر ، يعوزه الدليل العلمي و التثبيت الموضوعي . و قد حاول الباحث أن يرى إلى أيّ مدى تتفق موضوعات النحو المقررة على طلاب الصف الأوّل متوسط في هذا الصّف لذا حاول تحديد الأسس التي يجب أخذها في الاعتبار عند بناء منهج النحو . [22] ص : 328 ، 329.

7 ـ و قام **محمود أحمد السيد** بدراسة عام 1983 م بعنوان : " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية و أساليب التّعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي " . و كان الهدف من هذه الدراسة حصر الأخطاء النحوية الشائعة في أساليب الناشئة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي في التعبيرين الشفوي و الكتابي ، و العمل على تحليل القوالب اللغوية الواردة في أساليب الكتاب المعاصرين و القدماء بحثا عن المباحث الوظيفية المستعملة فيها ، كل هذا من اجل بناء منهج لدراسة القواعد النحوية على أسس موضوعية وظيفية .

8 ـ و في دمشق ، قامت **نظيرة جفري** مصري عام 1980 ـ 1981 م بدراسة للحصول على شهادة الماجستير بعنوان : " دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثمان سنوات في المدارس الرسمية العامة لمدينة دمشق " ، و كان الهدف من هذه الدراسة الوقوف على نتائج تحصيل

الطلاب بعد دراسة النحو على مدى ثمان سنوات في صفوف المراحل الثلاث ، و محاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه النتائج .

9 ـ و في الرّياض قام **علي احمد مدكور و محمد موسى عقيلان** عام 1987 م بدراسة بعنوان : " المباحث النّحوية التّي يشيع استعمالها و يشيع الخطأ فيها لدى تلاميذ الصّف الأوّل من المرحلة المتوسطة " ، و يهدف هذا البحث إلى بيان الموضوعات النّحوية و كذلك الأخطاء النّحوية التّي تشيع في كتابات التلاميذ مع بيان الفروق بين هذه الموضوعات و الموضوعات المقررة عليهم بالفعل ، و من ثم بيان القواعد التي يجب أن تراعى في بناء منهج قواعد اللغة .

التّعليق على الدّراسات التّسع الأولى :

لقد شملت دراسات هذه المجموعة أربعة بلدان عربية و هي : الأردن ، مصر ، المملكة العربية السّعودية ، سوريا ، و دراسة واحدة فقط شملت بلدان الوطن العربي .

و لقد ركّزت هذه الدّراسات على مرحلتين فقط من مراحل التّعليم " الإعدادية و الثانوية " ، و أغفلت مرحلة التّعليم الابتدائي التّي تعتبر المحطة الأولى التّي يتلقى فيها المتعلمون قواعد اللغة العربيّة ، و هناك دراسة واحدة فقط و التّي أجريت في بلدان الوطن العربيّ و التّي تعتبر الوحيدة التّي شملت مراحل التعليم العام ككل .

الملاحظ أنّ أهداف هذه الدّراسات تباينت بين : رصد الأخطاء النّحوية الشّائعة لدى الطّلبة في نهاية المرحلة الإعدادية كالدّراسة التّي قام بها محمد أحمد فارس ، و نفس الهدف كان أيضا للدّراسة التّي قام بها سمير استيتية لكن في المرحلة الثانوية و في نفس البلد – الأردن - .

و كانت الدّراسة التّي قام بها فتحي شعيشع لنفس الهدف السّابق أيضا لكن كانت دراسته في المعاهد الأزهرية ، أضافت هذه الدّراسة بالإضافة إلى الهدف السّابق الأسباب التّي تقف وراء الأخطاء النحوية و كذا اختلافها باختلاف الجنس ، إضافة إلى البحث عن مساهمة موضوعات النحو المقرّرة في علاج هذه الأخطاء و هذا ما لم تتناوله الدراستان السابقتان .

و قد اتفقت الدّراستان اللّتان قام بها كل من علي أحمد مدكور و محمّد أحمد السيد عن تحديد المنهج الملائم لتعليم النّحو في الأردن والمملكة العربيّة السعودية ، و كان التّركيز حول الأسس التّي يجب أخذها بعين الاعتبار عند بناء منهج النّحو .

أمّا الدّراسة التي قام بها كل من علي أحمد مدكور و محمّد موسى عقيلان فقد شملت الهدفان السابقان ، أي رصد الأخطاء النّحوية الشّائعة و كذلك القواعد التّي يجب أن تراعى في بناء منهج قواعد اللغة العربيّة . و فيما يخص الدّراسة التي قام بها هشام عامر عليان فقد اختلفت العينة من طلاب مراحل التعليم إلى

طلاب معاهد المعلمين و المعلمات في الأردن ، و التّي كان هدفها التعرف على مستوى التحصيل في النّحو لدى طلاب هذه المعاهد و العلاقة بينه و بين مستوى التّحصيل العام للطّلاب في امتحان شهادة الدّراسة الثّانوية . و لقد اشترك هدف الدّراسة التّي قامت بها نظيرة جفري مع هدف الدّراسة السّابقة و لكن مع اختلاف في العينة التّي شملت طلاب صفوف المراحل الثلاث .

المجموعة الثانية : و تتمركز حول طرائق تدريس النّحو ، تحسينها و تطويرها ، و تتمثل هذه المجموعة في ثلاث دراسات هي على النّحو التّالي :

1 ـ في مصر قام **محمود احمد السيد** بدراسة للماجستير عام 1969 م بعنوان : " دراسة مقارنة بين طرائق اللغة العربية " و قد قامت هذه الدراسة على أساس أن ضعف التلاميذ في النحو يعود بالدرجة الأولى إلى طرائق التدريس المتبعة و هي الطريقة الاستنباطية و الطريقة المعدلة .

2 ـ و في دمشق ، قامت **حورية الخياط** عام 1979 م بدراسة للماجستير بعنوان " فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو في المرحلة الإعدادية " ، و كان الهدف من الدراسة هو بيان فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو في المرحلة الإعدادية مقارنة بالطريقة التقليدية .

3 ـ و في مصر ، قام **شعبان عبد القادر أبو غزالة** عام 1983 م بدراسة للماجستير بعنوان : " أثر تدريس وحدة تعليمية في مادة القواعد النّحوية على تحصيل طلاب الصّف الأوّل ثانوي بالمعاهد الأزهرية " . و الهدف من هذا البحث هو تدريس مجموعة من موضوعات النّحو بطريقة متكاملة من خلال وحدة من النصوص المختارة لذلك .

التّعليق على الدّراسات الثلاث السّابقة :

المتفحص لهذه الدّراسات الثلاث يلاحظ أنها ركزت على الطرق المستخدمة في تدريس النّحو و مدى فعاليتها .

لقد اقتصرت الدّراسة التّي قام بها محمود أحمد السّيد على المقارنة بين الطّريقتين : الاستنباطية و الطّريقة المعدلة ، و ارجع ضعف التلاميذ في النّحو إلى استخدام أساتذة مادة اللغة العربية لهاتين الطّريقتين .

أما الدّراستان الباقيتان لحورية الخياط و شعبان عبد القادر أبو غزالة فكان هدفهما معرفة مدى فعالية برنامج مقترح في تدريس النحو و كذا الاستعانة بالنّصوص المختارة و ذلك لتحسين مستوى الطلاب في النحو .

المجموعة الثالثة : و تتمركز حول قضية إعادة بناء منهج النّحو على أسس و معايير وظيفية و موضوعية . و قد دعت بعض الدّراسات السّابقة التّي تبني هذا الاتجاه من أهمّها دراسة **محمود احمد السيد** ، و دراسة **على احمد مدكور** اللّتان سبق عرضهما ضمن دراسات المجموعة الأولى . أمّا الدراسات التي تمركزت حول هذا المفهوم فهما دراستان :

1 ـ دراسة محمد صلاح الدين علي مجاور عام 1956 م في مصر ، و هي من أولى الدراسات ، إن لم تكن أولها على الإطلاق في هذا المجال . و عنوان هذه الدّراسة : " أدوات الرّبط في اللّغة العربيّة و مدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها " ، و تهدف الدّراسة هذه إلى الوقوف على مدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمال تلك الأدوات . ثم إلى وضع منهج لهذه الأدوات يتماشى مع

الاستعدادات على تلك الأدوات . ثم إلى وضع منهج لهذه الأدوات يتماشى مع استعدادات التلاميذ . كما تهدف إلى معرفة اثر هذا المنهج في التّقريب بين فروع اللّغة ، و معرفة أثر تدريس هذه الأدوات بحسب وظيفتها في المعنى .

2 ـ دراسات حورية الخياط في مصر عام 1982 م للدّكتوراه بعنوان : " إعادة بناء مفاهيم النحو في النحو في المرحلة الإعدادية " و كان أهم أهداف هذه الدّراسة هو الإجابة عن السّؤال التّالي : كيف يمكن إعادة بناء مادة النحو في المرحلة الإعدادية بالجمهورية العربيّة السّورية بناءا إلى تحقيق الأهداف المبتغاة من تدريس هذه المادة ؟ . [22] ص : 330 ، 331 .

التّعليق على الدّراستين السّابقتين :

تناولت هاتان الدّراستان مناهج تدريس النّحو ، و مدى تأثيرها في التقريب بين فروع اللّغة العربية ، و كذلك تناول المفاهيم النّحوية بالدّراسة من خلال مراعاة المرحلة العمرية التّي تدرّس فيها هذه المفاهيم ، و مدى قدرة التلاميذ على استعمالها و هذا ما وضحته الدّراسة التي قام بها صلاح الدّين علي مجاور من خلال البحث عن مدى قدرة التلاميذ في المرحلة الإعدادية على استعمال أدوات الربط ، أمّا الدّراسة الثانية فركزت على المفاهيم النّحوية في المرحلة الإعدادية و البحث عن كيفية إعادة بناء مادة النّحو بناءا إلى تحقيق الأهداف المبتغاة من تدريس هذه المادة .

و لقد اشتركت الدّراسة التّي قامت بها حورية الخياط مع موضوع الدّراسة الحالية من حيث تناولهما لموضوع المفاهيم النحوية و اختلفتا في الهدف من البحث حيث تركّز الدّراسة الحالية إلى معرفة العوائق الابستمولوجية التّي تمنع التّلاميذ من التّمكن من المفاهيم النّحوية المقرّرة عليهم .

المجموعة الرابعة : و هذه المجموعة خاصة بتحديد مشكلات تدريس اللّغة العربيّة عامة و النّحو خاصة ، و قد تجلى في دراستين :

1 ـ دراسة **صالح جواد الطعمة** في العراق عام 1971 م و هي بعنوان : " مشكلات تدريس اللّغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية " ، و كان من أهّم أهداف هذه الدراسة : الكشف عن صعوبات تدريس النّحو في المرحلة الثانوية ، من حيث المنهج و الموضوعات المقررة خاصة .

2 ـ دراسة إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم عام 1974 م حول تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالبلاد العربية . و قد هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على واقع تعليم اللغة العربية بالبلاد العربية و المشكلات التي تواجهها ، و استطلاع الرّأي حول معالجة هذه المشكلات . [22] ص : 332 .

التّعليق على الدّراستين السّابقتين :

يلاحظ أنّ الدّراستين السّابقتين ركزتا حول واقع تدريس اللّغة العربيّة في الوطن العربيّ عموما ، كالدّراسة التّي قامت بها المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، و البحث عن مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية خصوصا ، كالدّراسة التّي قام بها صالح جواد الطّعمة الذّي ركز أكثر فيها عن صعوبات تدريس النحو في المرحلة الثانوية من حيث المنهج و الموضوعات المقرّرة . و لقد اشتركت هذه الدّراسة مع موضوع الدّراسة الحالي في الكشف عن العوائق التعليمية التّي جعلت النّحو صعبا بالنّسبة للتّلاميذ ، إذ حسب دراسة صالح جواد الطّعمة فإن التّلاميذ يجدون صعوبة في قواعد اللّغة العربيّة و هذا منطلق الدّراسة الحالية أيضا ، و كذلك اشتركت الدّراستان في عيّنة الدّراسة التّي كانت تلاميذ المرحلة الثانوية .

3 ـ و قام الباحث **علي احمد مدكور** بتجربة على طريقة ابن خلدون في تربية الملكة اللّسانية ـ كما سيتم شرحها في الفصول النظرية ـ للوقوف على مدى فعالية هذه الطريقة في إنقاص الأخطاء النحوية في التعبيرين التحريري لطلاب الصّف الأوّل متوسط في مدرستين من مدارس الرياض حيث جعل احد الفصول مجموعة ضابطة و الفصل الآخر مجموعة تجريبية .

اختار المؤلف مدرسين يقوم منهم بالتدريس في مدرسة من المدرستين ، للمجموعتين الضابطة و التجريبية ، و هما من طلاب التربية الميدانية ، و قد دربهما الباحث على أسلوب الطريقة الجديدة ، و من اهمم ميزات هذين الطالبين أنهما كانا غير متأثرين بأساليب أو مقررات سابقة في التدريس غير تلك التي دربهما الباحث عليها . [22] ص : 351 ، 352 .

و قد كانت النتائج في ضوء الأهداف التي وضعها الباحث وبعد تحليله لبيانات التجربة ما يلي :

أوّلا : المجموعة الضابطة قد حافظت على نفس متوسط الأخطاء النحوية الذي بدأت به التجربة تقريبا ، حيث أنها قد حققت نفس مستوى الأخطاء من الموضوعات القبلية ، و مرورا بالموضوع التجريبي الأول إلى موضوع التجريبي الثامن .

ثانيا : أنّ متوسط أخطاء المجموعة التجريبية قد تناقص مطردا و ذا دلالة من الموضوعات القبلية ، و مرورا بالموضوع التّجريبي الأوّل إلى التّجريبي الثّامن .

ثالثا : أنّ الفروق بين متوسط أخطاء المجموعتين قد بدأ يتضح من الموضوع التّجريبي الأوّل ، حيث أصبح الفارق بينهما ذا دلالة إحصائية ، ثم أخذ يتسع نتيجة تناقص متوسط عدد أخطاء المجموعة التّجريبية ، حتى أصبح الفارق بينهما ذا دلالة جوهرية في الموضوع الثامن .

رابعا : لقد لاحظ الباحث الأثر الايجابي للطّريقة المقترحة في تعبير المجموعة التّجريبية ، بعد الموضوع الأوّل مباشرة ، حيث أنّ التّحسن كان بدا ينعكس أيضا على جوانب أخرى في التّعبير غير تناقص الأخطاء النّحوية ، و كان أكثرها بروزا هو انخفاض مستوى أخطاء التّلاميذ في التحرير العربي ، أي في الإملاء ، و علامات التّرقيم و ما إلى ذلك .

خامسا : لقد لاحظ الباحث أمرا آخر ، خاصة ابتداء من منتصف التّجريبية ، و هو أن تعبير تلاميذ المجموعة التجريبية ، قد بدأ يجود في معناه و في مبناه .فقد تخلصوا من كثير من المعاني المغلوطة ، و الأفكار المشوشة ، التي كان تعبيرهم ممتلئا بها . و ما إلى ذلك إلا أن التلاميذ كانوا يكتبون بألفاظ رأوها ، و يعبرون عن معان درسوها ، و حفظوها ، و اقتبسوا منها ، و نسجوا على منوالها ، فجاء تعبيرهم متماسكا نسبيا في مبناه و معناه .

سادسا : و على العكس من ذلك كان تعبير أفراد المجموعة الضابطة ، حيث كان مستوى الأخطاء في التحرير العربي ، و في المعاني ...و في العرض ، لا تقل سوءا عن الأخطاء النحوية . حيث رصد المحلل مستوى عاليا من الأخطاء في هذه الجوانب بالإضافة إلى الأخطاء النّحوية .

و سابعا : لقد ثبت من التّحليل أن التّدريب الموزع من خلال النّصوص المختلفة على أساليب النّحو الهامة و الشّائعة ، كالفعل ، و الفاعل ، و المفعول ، و المبتدأ و الخبر ، و أن و أخواتها ، و الجر المجرور...الخ

أفضل بكثير جدّا من التّدريب المركز على موضوع واحد ، يدّرس مرّة واحدة دراسة عميقة ثمّ ينسى بعد ذلك .

ثامنا : من كل ما سبق يتضح لنا مدى جدية الطريقة المقترحة و مدى فعاليتها في تربية الملكة اللسانية عموما ، و في تقليل الأخطاء النحوية لدى التلاميذ في مراحل ما قبل التعليم الجامعي على وجه الخصوص .

قد خرج الباحث من كل ما سبق بمجموعة من التّوصيات و الاقتراحات أهمها :

- التوقف عن تعليم قواعد النحو بشكلها الحالي الذي يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى بعد ذلك دون أن تترك أثرا يذكر في تربية الملكة اللّسانية لدى تلاميذ مراحل التعليم ما قبل الجامعي . و عدم التركيز في هذه المراحل على الإعراب و معرفة أواخر الكلم ، حيث أنّ فقدان الإعراب لا يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ ، بل يمكن أن يعتاض عنه بقرائن الكلام التّي تدل على خصوصيات المقاصد و مقتضى الحال .

- إنّ فقدان الإعراب في لغة التّلاميذ في مراحل التّعليم قبل الجامعي و غير التّخصص ليس بضائر اللّغة ، ما دامت تؤدّي مهمتها في الفهم و الإفهام و توضيح المراد . و إذا كان الواقع الحالي يؤكد ذلك ، فإنّ

هذا الواقع نفسه يؤكد أيضا أنّ تدريس النحو منفصلا عن اللّغة قد أدّى ليس فقط إلى ضعف النّاشئة في اللّغة و النّحو ، بل أيضا إلى نفورهم منها و الصّدود عنها .

التّعليق على الدّراسات السّابقة ككل :

لقد تناولت الدّراسات المتعددة في الاتجاهات الثّلاث السّالفة الذّكر مشكلات اللغة العربية بالأخص مشكلة ضعف التّلاميذ في مختلف مراحل التّعليم في النّحو ، فركزّت بعض الدّراسات على الكشف عن الأخطاء النّحوية الشّائعة و أسبابها ، وركزت دراسات أخرى على تحديد المنهج الملائم لتعليم النّحو في مراحل التّعليم و كذا القواعد و الأسس التّي يجب أن تراعى في بناء منهج قواعد اللغة العربية ، بينما تناولت دراسات أخرى مستوى التّحصيل في النّحو . و من الدّراسات من تناولت الطرق المستخدمة في تدريس النّحو و مدى فعالية هذه الطرق و كذا مدى فعالية نماذج مقترحة في تحسين مستوى التّلاميذ في النّحو .

1 . 8 ـ صعوبات الدّراسة :

إنّ الباحث و أثناء قيامه بدراسة موضوع بحثه يواجه صعوبات عديدة بإمكانها أن تعرقل عمله ، أو تعطله . و في هذه الدّراسة واجهت الطّالبة الكثير من العراقيل من طرف بعض أساتذة مادة اللّغة العربيّة و آدابها من خلال التّماطل في الرّد على الاستبيانات . و كذا رفض بعضهم السّماح لها بالدخول للقيام بالملاحظة العلمية أثناء فترة تدريسهم .

أمّا من ناحية التلاميذ ، فقد انقطع الكثير منهم عن الدّراسة ابتداء من شهر ماي بحجة مراجعة الدّروس في المنزل ، فكان لزاما على الطّالبة الانتقال بين أكثر من ثانوية حتّى تجد عدد قليل من التّلاميذ .

و فيما يتعلق بالمراجع فقد واجهت الباحثة مشكلة إيجاد مراجع عن العوائق التّعليمية و الابستمولوجية نظرا لحداثة هذا الموضوع .

الفصل 2
العوائق التعليمية و الابستمولوجية

تمهيد :

إنّ اهتمام التّعليمية ينصّب حول دراسة التّفاعلات التي تربط بين كل من المعلم والمتعلم والمعرفة داخل مجال مفاهيمي معيّن وذلك قصد تسهيل عملية تملّك المعرفة من طرف المتعلمين، فالتعليمية تقترح على نفسها موضوعا متشعبا ، يتمثل في الكشف عن الآليات والميكانيزمات المستخدمة من طرف الفرد المتعلم لتملك المفاهيم والمعارف المتصلة بمجال معرفي معين، أي أن هذا العلم يدرس مختلف القضايا التّي يطرحها تدريس مادة معرفية محددة ، لأنّ الأبحاث أثبتت أن المتعلم يواجه صعوبات وعوائق في مجال معين ولا يواجهها عندما ينتقل إلى مجال معرفي آخر، كما لو كان الحال بين المواد الأدبية والعلمية والاجتماعية ، و في هذا الفصل سنتناول مفهومي العوائق التعليمية و الابستمولوجية بشيء من التفصيل .

2. 1 . مفهوم العائق التعليمي :

يقصد بالعائق : الحاجز أو العقبة ، والمانع والحائل. ومن النّاحية الفلسفية يعني العامل المسبب لتراجع المعرفة، وعدم حصول تقدمها ، أي عامل تثبيط وركود ونكوص ثم تعطل . أما من النّاحية التربوية فحسب " لوجاندر "Legendre فالعائق صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره يمكن أن تعثر تعلمه . [14] .

و العائق أيضا : تعبير عن الحواجز والموانع التي تجعل عملية التعلم غير ممكنة حتى عندما يكون التلميذ مهتما ومركزا ولديه دافعية، فتاريخ المفاهيم العلمية تكّون بعد عدّة تصحيحات متتالية، وقد تم التّغلب على العوائق بفضل تساؤلات جديدة . [23] .

2. 2 . أنواع العوائق التعليمية :

تنقسم العوائق التعليمية إلى أربعة أصناف هي :

2 . 2 . 1 . العوائق الاجتماعية **:** تتمثل على الخصوص في الثقافة السائدة داخل المجتمع . والإديولوجيا المسيرة للفرد والتي تعمل على صياغة أفكاره وتوجهاته من خلال وسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع الأخرى، والتي تؤثر بشكل أو بآخر على المتعلم. كما أنّ العامل الإثنولوجي المتمثل في بعض المعتقدات الخاطئة والأعراف والخرافات والأحكام المسبقة والتّي تشكل عائقا كبيرا أمام تطوير النّشاط التّعليمي.

2 . 2 . 2 . العوائق الفيزيولوجية أو العضوية : يسمى هذا النّوع من العوائق بالعوائق النّمائية أو السيكوعضوية. وهي متمثلة ضمن الخصائص الفردية والتّي تختلف من شخص إلى آخر.

2 . 2 . 3 . العوائق البيداغوجية الديداكتيكية : ترتبط بنوعيّة المشروع التعليمي الذي اعتمده المدرس. وذلك على مستوى مختلف المكونات البيداغوجية المتداخلة في النشاط التعليمي.

2 . 2 . 4 . العوائق الإبستمولوجية : يقول " أسطولفي Astolfi " : إنّ هذه العوائق هي كل ما يحول دون تقدم العقلانية بشكل غامض وغير مباشر لأنها نابعة من اللاّشعور الجمعي. ويعتبر العائق إبيستمولوجيا عند باشلار Bachelard في تعطلات واضطرابات تبدو كضرورة وظيفية لبناء المعرفة من طرف الفرد .

2 . 3 . استراتيجيات تجاوز العوائق التعليمية:

يقترح **جيوردان Giordan** أربع استراتيجيات لتجاوز العوائق التعليمية. وهي كالتّالي :

- الاستراتيجيات المقترحة.
- الوضعيات الموفقة .
- التّشكيك في معرفة وتصورات التلميذ من ذاته
- يتدخل المدرس بهدف تهديم التصورات الخاطئة لدى التلميذ باختيار الأسلوب الملائم .
- الحوارات المتعارضة .
- إحداث صراع معرفي بين التلاميذ أفرادا وجماعات، واستغلال هذا الصراع لإعادة تنظيم المعارف لا المقترحة من طرف التلاميذ.

-ـ وضعية استكشاف التصورات .

ـ يعمل أفراد المجموعة بمساعدة المدرس على استكشاف تصوراتهم حول الموضوع وذلك من أجل التوصل إلى المعارف المرجوة وتصنيفها.

-المعارضة بين المعرفة المرجوة ومعرفة التلميذ

-إبراز القطيعة بين المعرفتين للتوصل إلى المعرفة العلمية السليمة . [14] .

2. 4 . العوائق الابستمولوجية :

للتّعرف على العوائق الابستمولوجية ، يتعين علينا أوّلا تحديد مفهوم الابستمولوجيا ، و توضيح معناها ، و إزالة اللبس عنها .

2 . 4 . 1 . تعريف الابستومولوجيا :

ظهر مصطلح ابستمولوجيا **Epistemologie** بعد الفلسفة الكانطية في القرن التاسع عشر و هي مكونة من لفظين : ابستمي **episteme** و معناها : علم **Science** و لوقوس **Logos** بمعنى : منطق ـ نقد ـ علم ـ دراسة ـ نظرية ـ مقالة ...و عليه فكلمة ابستمولوجيا من حيث الاشتقاق اللّغوي تشير إلى مقالة في العلم . [24] ص : 84 .

ومن وجهة نظر أخرى فإنّ مصطلح ابستميولوجيا من epistemeالإغريقية بمعنى **معرفة** ، و logos بمعنى **علم** ، و في الاصطلاح فان الابستمولوجيا هي **نظرية المعرفة** بوجه عام ، إلاّ أنّ أهل الفلسفة دأبوا على التفريق بينهما ، فقصروا نظرية المعرفة Erkenntnistheorie (G) Theory of knowledge (E) Théorie de la connaissance (F) على البحث في طبيعة المعرفة ، و أصلها ، و قيمتها ، ووسائلها ، و حدودها ، أو البحث في المشكلات الفلسفية المترتبة على العلاقات بين الذات المدركة و الموضوع المدرك . أو ما بين العارف و المعروف . و أما الابستمولوجيا فالأحرى أن تكون ترجمتها نظرية المعرفة ، بل نظرية العلوم ، أو فلسفة العلوم ، و مجالها دراسة مبادئ العلوم و فرضياتها و نتائجها ، دراسة نقدية ، من شانها إظهار جذورها المنطقية ، و قيمتها الموضوعية . و لا ينبغي أن نفهم من قولنا أنها نظرية العلوم أنها تدرس ضمنا المناهج العلمية فهذه موضوع لعلم المناهج Methodology و هو قسم من المنطق ، و على ذلك تكون الابستمولوجيا مدخلا لنظرية المعرفة ، و أداة مساعدة لها لا غناء عنها .

و الابستمولوجيا تدرس المعرفة بالتّفصيل في العلوم المختلفة ، من جهة ما هي معرفة بعدية Posteriori ، مفصلة على أبعاد العلوم و أبعاد موضوعاتها ، و تكون دافع الفلاسفة لهذا البحث هو عدم ثقتهم في المعرفة الحسّية . و المؤسّس الحقيقي لهذا العلم هو أفلاطون ، و يسود الاعتقاد أنّ أعلى

درجات المعرفة هي المعرفة العلمية ، و قد يقتصر البعض المعرفة على **العقل** بوصفه أداتها ، أو على **الحس** ، معا ، أو على العيان أو الوجدان Intuition .[25] ص : 17 ، 18 .

يقول فوكو " Michel Foucault " : " كلمة **ابستمي** تعني مجموع العلاقات التّي يمكنها أن تجمع في مرحلة معطاة الممارسات المقالية التي تتضمن عدة أوجه ابستمولوجية بالعلوم المرتبطة بأنساق مكونة " . ثم يضيف : " الابستمي ليست شكلا من أشكال المعرفة ، أو نمطا من أنماط العقلانية يظهر وحدة موضوع البحث في فكر معين أو مرحلة معينة من خلال اختراقه لمجالات العلوم المختلفة ، بل أنها مجموع العلاقات التي يمكن أن نكتشفها في مرحلة معطاة بين العلوم عندما نقوم بتحليلها في مستوى الاطرادات المقالية". أي أن الابستمي تعني مجموع المقولات الموضوعية Categorie Objectives التي تحدد الانفتاح على المعارف المختلفة في العصر الواحد .[26] ص :56 .

و لقد تعدّدت اصطلاحات الفلاسفة حول كلمة " ابستمولوجيا " حيث يعرفها " لالاند LALANDE" بقوله : " هي فلسفة العلوم و لكن بمعنى أكثر دقة ، فلا تخص فقط دراسة المناهج العلمية ، التّي هي موضوع الميتودولوجيا Methodology و التّي تعد جزءا من المنطق ، كما أنّها ليست تركيبا أو توقعا حدسيا للقوانين العلمية على الطّريقة الوضعية أو التّطورية إنها في جوهرها الدّراسة النّقدية لمبادئ و فرضيات و نتائج مختلف العلوم ، الهادفة إلى تحديد أصلها المنطقي لا النّفسي و قيمتها و مدى موضوعيتها " .

فلو حاولنا تحليل هذا التعريف الدّي يقدمه " لالاند " فإنّنا نجده يحصر مهمة الابستمولوجيا في البحث عن المبادئ و الأسس التّي تقوم عليها مختلف العلوم و فحص الفرضيات التّي نضعها لاستخلاص نتائجها ، فهي دراسة نقدية تبيّن مدى صحة النّتائج و تماسكها أي البحث في موضوعيتها و قيمتها العلمية بغض النّظر عن أصولها النّفسية . فالابستمولوجيا :

- دراسة نقدية تهتم بالبحث عن شروط المعارف العلمية ، و بتعبير أوجز : الدّراسة النقدية للمعرفة العلمية . [24] ص : 84 ، 85 .

أمّا بياجيه (Piaget) فيرى أنّ كلمة استمولوجي أو ما يعرف بالنّظرية المعرفية تهتم بكيفية معرفة الفرد لما يعرفه و مدى هذه المعرفة .[27] ص: 69 .

تتخذ الابستمولوجيا العلم موضوعا لها، لتتناوله بالبحث والاستقصاء للوقوف على مبادئه وقضاياه النّظرية الأولية وقيمه ومعاييره ، وعلى مقارباته للواقع ، وهي بهذا تتناول أصوله التّاريخية ، بتتبع مراحل وعوامل تقدمه ، وتحاول الكشف عن أسباب وفترات تقهقره.

وهي تسعى ضمن هذا التّناول التّاريخي التتابعي Diachronique للمعرفة العلمية لتجاوز التّتبع السّردي إلى الانتقال إلى الفحص النّقدي الثّاقب لتشكل المفاهيم المعرفة العلمية وتطوّر مدلولاتها وقضاياها النظرية. [28] ص : 38 ، 39 .

2. 5 . نظرية المعرفة :

نحن نزعم ـ في حياتنا العلميّة ـ أنّنا نعرف الأشياء التي من حولنا ، و نعرف النّاس الذّين نعاشرهم ، و نتعامل معهم ، و لا يدور بخلد الرجل العادي أي شك في انه يعرف كل ذلك ، فهو يرى أمامه الناس و الأشياء و يقول مثلا : هذا كتاب ، و هذه سبّورة ، و هذه سبورة ، هذه كراسّة ، و هذه شجرة ، .....الخ . و يعتقد أنّ هذا الأمر لا جدال فيه ، لأنّه يرى كل ذلك أمامه رأي العين و يشعر به و يدركه بحواسه و يبني عليه أحكامه . فإذا أردنا أن نبحث هذه المعارف و نتساءل مثلا ، كيف عرفت ذلك ؟ هل أنت على يقين من صحّة ما تعرف ؟ هل وسيلتك إلى ما عرفت عن الناس و الأشياء و الأفكار توصل إليك المعلومات بطريقة صحيحة .

إذا أخذنا نطرح عليه مثل هذه الأسئلة ، فإنّه سيهز بالطّبع رأسه عجبا لهذه الأسئلة التي قد يعتبرها من قبيل سخف القول و لغو الكلام و ربما يعتقد أن السائل ليس في حالة عقلية طبيعية ، فالبحث في أمور المعرفة بهذه الطريقة يعد في نظر الرجل العادي بحثا عميقا لا جدوى منه و لا معنى له ، و في وسعه أن يجابه هذه التساؤلات بقوله : لقد عرفت أن هذا كتاب لاني أراه أمامي ، و اعرف أن هذه سبورة لأنّي أيضا أراها أمامي ، و لن تستطيع المناقشات الفلسفية أن تغير في قليل أو كثير من معرفتي لهذه الأشياء لاني أراها بعيني و لا أشكّ في معرفتي لها ، و تلك هي طبيعة الفكر العادي ، و لكن الفكر الفلسفي لا يقف عند حدود هذه الاعتقادات العامة الرّاسخة غير المبررة عقليا ، فهو فكر شغوف بالبحث و التّنقيب ، و الفحص و التعليل إيمانا منه بان الفهم الصّحيح يتطلب الاستناد إلى البرهان المنطقي و التّدليل العقلي .

و الكلمة الدالة على نظرية المعرفة في اللّغة الانجليزية هي Theory of Knowledge ، أمّا في اللغة الفرنسية فهناك تفرقة بين ما يطلق عليه Théorie de la connaissance و ما يطلق عليه Epistémologie الأمر الذي يقتضي بيانه :

أ ـ فكلمة Epistémologie تدل عند بعض الكتاب على **فلسفة العلوم** ، و لكن بالمعنى أكثر تحديدا ، فهي ليست دراسة المناهج العلمية ، التي هي موضوع علم مناهج البحث / Methodology Methodologie ، و يؤلف قسما من المنطق ، و ليست أيضا تركيبا أو توقعا حدسيا للقوانين العلمية (على طريقة الوضعية و التطورية) . بل و هي في جوهرها دراسة نقدية للمبادئ و الفروض و النتائج

التّي بمختلف العلوم ابتغاء تحديد أيهما المنطقي (لا النفساني) ، و قيمتها و مداها الموضوعي . و لهذا ينبغي أن نميز " الابستمولوجيا " من نظرية المعرفة ، و إن تكن الأولى تدرس المعرفة بالتفصيل بطريقة بعدية Posteriori في مختلف العلوم و الموضوعات أو دراسة في وحدة الفكر .

و في ضوء هذا يرى البعض أنّه لا مكان للحديث عن ابستمولوجيا عامة ، فالابستمولوجيا في رأيهم هي نظرية الإنتاج النّوعي للتّصورات العلميّة ، أنها النظرية التّي تهتم بشكل نظريات كل علم على حده . و معنى هذا انه إذا أمكن التّحدث عن ابستمولوجيا الرّياضيات أو العلوم الطبيعية أو الحيوية ، فإنّنا لا نستطيع التّحدث عن ابستمولوجيا العلم أو عن الابستمولوجيا ، فالابستمولوجيا بناءا على هذا ليست نظرية المعرفة التقليدية ، فنظرية المعرفة ، في تصور هذا الفريق تهتّم بجميع أنواع المعارف دون تخصيص ، أو على الأصح بقدرتها العارفة مهما كان الموضوع المعروف ، في حين أنّ الابستمولوجيا تتعرض لنوع خاص من المعارف هي المعارف العلمية . [29] ص : 286 ، 287 .

أما كلمة نظرية المعرفة **Théorie de la connaissance** ، فتدل على دراسة العلاقة بين الذّات و الموضوع في فعل المعرفة و فعل المعرفة هو عبارة عن عملية تجمع في داخلها بين شكل من أشكال الاتحاد و شكل من أشكال التفريق أو التمييز في الوقت نفسه ، فكوني اعرف شيئا يعني هذا بمعنى معين أن أصبح إنا و الموضوع الذي اعرفه شيئا واحدا أو على الأقل اجعل نفسي تتأثر أو تنطبع بشيء يتميز به الموضوع و هكذا نجد انه يحدث في لحظة المعرفة اتحاد بيني و بين الموضوع ـ إن صح هذا التعبير ـ أي اتحاد بين الذات العارفة و الموضوع الذي هو محل المعرفة .

و لكن لو فرضنا أنّ الإنسان العارف قد بدل موقفه و أصبح هو نفسه مكان هذا الموضوع ، فانه لن يكون في مقدوره حينئذ أن يعرف لأنه لكي يكون في وسع المرء معرفة موضوع من الموضوعات فانه يجب أن يكون موقفه إزاء هذا الموضوع هو موقف الواعي به ، و بعبارة أخرى ، انه في مكاني أستطيع أن أدرك الناس و الأشياء من حولي. و لكن لو وضعت مكاني قطعة من الحجر يحيط بها ما كان يحيط بي من أناس و أشياء لما استطاعت قطعة الحجر هذه أن تدرك شيئا مما كنت أدركه ، فالذات لا بد أن تبقى ذاتا (و ذاتا واعية) لكي تستطيع أن تعرف ، و هذا يعني انه يجب أن يكون هناك تميز بين الذات و الموضوع على الرغم مما اشرنا إليه من وجود شكل من أشكال الاتحاد بينهما في لحظة المعرفة .

[29] ص : 289 .

و بعد توضيح مفهوم الابستمولوجيا و ما تعنيه ، نعود لتوضيح مصطلح العوائق الابستمولوجية فلقد تناول غاستون باشلار "Gaston Bachelard "هذا المفهوم ارتباطا بالعلاقة بين التفكير العلمي

والتفكير العامي، باعتبار التّفكير العامي مباشر ويتصف بالانطباعية، والمفاهيم المغلوطة، ومفارق للشروط الموضوعية التّي يبنى عليها التّفكير العلمي، في حين يتصّف التّفكير العلمي بالانفتاح الاستمرارية و التّطور. .

إن تجاوز العوائق الإبستمولوجية يعني إعادة بناء الأفكار من جديد قصد تشكيل المعرفة، فالعوائق تكمن أساسا في عمق المعرفة، فيصبح العائق بمثابة مانع يحد من إمكانية تكوين أو تلقي المعرفة، ولذلك ينبغي التأكيد على ضرورة وعي المدرسين والمربين بالعائق الإبستمولوجي لتجاوزه، انطلاقا من دراسة الشروط الموضوعية للوضعيات التعليمية. فلا بد من البحث عن العوائق الحائلة دون التحصيل المعرفي في عملية التدريس، حتى يقبل التلاميذ على درس التربية الإسلامية. [30] .

2 . 6 . القطيعة الابستمولوجية:

لقد عرّف عثمان عي (2008) القطيعة المعرفية بأنّها عبارة عن قفزات نوعية تحدث في تاريخ العلوم ، و تحدث أيضا عند نشأة علم جديد أو نظرية علمية جديدة قاطعا للصّلة مع ما سبق من علوم و معارف . إنّ القطيعة إعلان عن ميلاد علم جديد غير مرتبط بما قبل تاريخه (ميلاده) ، و لا تعتبر القطيعة الباشلارية عن تغيير مفاجئ إنّما المقصود المسار المعقد الذّي يتكون في أثنائه نظام لم يعرف من قبل و أنّ النّظريات العلمية المستجدة في كل عصر لا يمكن النّظر إليها على أنّها استمرار للنّظريات السّابقة ، فلا يمكن إرجاع فيزياء انشتاين إلى فيزياء نيوتن ، و لا فيزياء نيوتن إلى غاليلي Galilée و منه إلى أرسطو Galilio . و مفهوم القطيعة بلغة باشلارية متجادل مع مفهوم العائق ، فإذا كانت العوائق سببا في تباطؤ و اختلال المعرفة العلمية و جمودها فإنّ القطيعة هي الفعل الابستمولوجي الذّي تمّ به تجاوز هذه العوائق و نشط الفكر العلمي بعد جموده .

و يعتبر تاريخ العلوم تاريخا للقطائع الابستمولوجية ، قطائع منهجية على مستوى التصورات و على مستوى المناهج . و هي قطائع نابعة من داخل العلم ، و تاريخ العلوم من ناحية تاريخية يهتم بتتبع تاريخية إنتاج التصورات العلمية ، فكل علم له سيرورته الخاصة ، يمّر العلم بمراحل يعرف فيها تارة تباطؤات نتيجة العوائق ، و أحيانا أخرى نوعا من التّسارع يسبب حدوث قطيعة بين مرحلة و أخرى .

[24] ص : 144 ، 145

2. 7. الابستيمولوجيا وتطور دلالات المفاهيم :

يحدث ضمن هذا الجانب من الاستقصاء الخاص بمساهمة المقاربة الإبستيمولوجية في العملية التّعليمية، (أي في تبليغ المحتوى المعرفي) تقاطع كبير بين الابستيمولوجيا وتاريخ العلوم (Histoire des sciences).

وفي هذا الصّدد، يمكن للمقاربة التّاريخية أن تقدّم عونا بالغ الأهمية، بفضل إعطائها للمتلقي (أو المتعلم) (L'apprenant) خلفية واسعة حول صيرورة تشكل وتطور دلالات المفاهيم؛ وعن أبعاد تبلور مختلف مضامين المعرفة العلمية، وعلاوة على ذلك، فهي تلقي الضوء على السياق العام لمختلف الإضافات العلمية، وكذا الظروف التي رصدت فيها هذه الإضافات؛ وقُيِّدت في سجل العلوم.

ويجدر بنا أن نذكر بأنّ التقاطع الحاصل بين مؤرخ العلوم والباحث في المجال الابستيمولوجي لا يعني بأيِّ حال من الأحوال حصول تداخل كلي بينهما، فالباحث في الابستيمولوجيا ينطلق من تصور خاص لمسيرة المعرفة العلمية . [16] ص : 19 .

فهو يطرح القضية من منطلق " العقبات الإبستيمولوجية" (Les obstacles épistémologique).

فكما يقول غاستون باشلار (Gaston Bachelard): << فإنّنا عندما نبحث عن الشّروط النّفسانية لتقدم العلوم، سرعان ما نتوصل إلى هذا الاقتناع، بأنه ينبغي طرح مسألة المعرفة العلمية بعبارات العقبات .

و لقد استطاع باشلار أيضا من خلال مفهوم العقبة الإبستيمولوجية أن يطرح أسلوبا جديدا لدراسة تطور العلوم، كشف من خلاله عن مختلف الأسباب التّي تعيق تطوّر المعرفة العلمية، وهو لا يقصد بالعقبة، العقبات الخارجية مثل تركيب الظواهر وزوالها، أو ضعف الحواس والعقل البشري، فهو يعني بها العقبات التي ترتبط بعملية الحصول على المعرفة أو حسب تعبيره التي تكمن في صميم فعل المعرفة بالذات . [31] ص : 13 .

ويكّمن الفرق بين تاريخ العلم و الابستيمولوجيا حسب باشلار في أن: << مؤرخ العلوم مُطالب بدراسة الأفكار بوصفها "وقائع" (Des faits) ، أما الابستيمولوجيا فهي ملزمة بدراسة الوقائع بوصفها أفكارا (Des idées)، ثم تدمجها في نظام تفكير معين. فالواقعة المفسرة خطأ في أي عصر تبقى مجرد

واقعة بالنسبة للمؤرخ. هذا في حين تُمسي في عين الابستيمولوجيا عبارة عن عقبات، أي أنّها تشكل فكرا مضادا (Une contre-pensée) · [32] ص :55 .

هذا وقد أطلق غاستون باشلار Gaston Bachelard على حقبة الاكتشافات العلمية التّي حدثت في مجرى تاريخ العلوم، والتّي كانت تعبيرا عن انتصارات المعرفة العلميّة على المعارف السّابقة على العلم ، وعلى كافة العراقيل التّي تحجز تطور العلم، والتي كانت، أيضا، تعبيرا عن سلسلة الانتصارات التي حققها العقل البشري أمام الأخطاء والجهل والحواجز، قلت أطلق باشلار على المرحلة التي ينتصر فيها العلم والعقل، ويحدث فيها تجاوز المرحلة السابقة للعلمية، مفهوم "القطيعة الإبستيمولوجية" (Obstacle épistémologique)، وهو المفهوم الذي يشير إلى " اللحظة النظرية التي تنفصل فيها المعرفة العلمية عن ماضيها الأيديولوجي .[33] ص : 73 .

هذا و اقترح لاروشيل و ديزوتيل " LAROCHELLE ET DSAUTELS " (1992) نظرية التّغيير الإدراكي التي أطلقوا عليها اسم " العرقلة الابستمولوجية " فكتبا : " بالفعل ، بترحيل و دراسة محتوى الادراكات التي كونها المتعلمون تلقائيا تجاه أحداث يومياتهم ، أعاد الديدكتيون اكتشاف ملائمة إحدى الاقتراحات البنائية ، على طريقتهم ، و على وعي أنّ كل ممارسة تربوية لا يمكنها توفير المعرفة للمتعلمين : يجب أن يتم التّركيب و التأليف معها !"

تناول لاروشيل و ديزوتيل" LAROCHELLE ET DSAUTELS " (1992) بعدئذ مفهوم النّزاع المعرفي . فوصفوا استخدامه البيداغوجي ، و أشاروا للمشاكل المعروضة نتيجة هذا الاستخدام ، و اقترحوا ، بالأحرى استخدام " نماذج تغيير إدراكي " .

و يصيغ المؤلفون ملاحظة مهمة للغاية ، فيستنتجوا أنّ المفهوم العلمي يتم تقديمه دائما و كأنّه مرغوب فيه بالنسبة للإدراك السابق . فيتساءلوا حينئذ على أي مبدأ ترتكز مثل هذه الرؤية للعلم .

" تتصدر ، دائما ، دفعة الادراكات العلمية ، على حساب الادراكات التي بناها المتعلمون . أضف إلى ذلك ، كلها منتجات استدلالية ، تكون الادراكات العلمية نقية مما يميز خطاب ، إمّا إطار معناه ، أو مناعته التي لا تتمتع بها ادراكات المتعلمين " .

مع تأمين هذه الاحتياطات ، يشير المؤلفون إلى رغبتهم بنموذج التّغيير الإدراكي الذي جاء عند " سترايك " و " بوسنر " " Posner & Strike " (1982) ، و يقترحون تبديل الاسم إلى " التعقيد الإدراكي " . بالفعل فان المعرفة تتطور كنظام معقد . فتموضع لاروشيل و ديزوتيل (1992) في هذا المنظور من التغيير الادراكي و اقتراحهما إستراتيجية عرقلة ابستمولوجية . " تكمن هذه الإستراتيجية ، أساسا في تشجيع تصور نقدي للمسلمات و المبتغيات التي توجه كل إنتاج للمعرفة ، منها المعرفة العلمية " . [34] ص : 250 ، 251 .

لقد ساهمت تجربة **دو لا جارندري** (1974 ، 1980 ، 1982 ، 1987) في العديد من الأعمال من اجل تعميم و نشر الأبحاث حول المميزات المعرفية و طرق عمل التلاميذ . فعلمتنا التجربة ، حسب قوله ، أنّ المتعلم يمتلك استعدادات مدرسية ، و طريقة عمل و أسلوب لمعالجة المعلومة . أشار **دولاجارندري** في أوائل مراحل تعليمه للفلسفة أنّ فكر التلاميذ يكون مليئا بالمعارف . بإطلاعه على فكر باشلار و أعماله و بصورة خاصة فلسفة ال " لا " استخلص منها هذا الباحث مفهوم " الجانبية البيداغوجية " و ذلك عام 1980 م .

بالفعل ، أظنّ أنّ فكر تلاميذي ليس صفحة بيضاء (tabula rasa) . عندهم خبرة ، ضمنية لكنّها تشمل بديهيات استبصار تغذيها حجج متفرقة و متباعدة ، كل ذلك يشكل اللاوعي أو شبه وعي بيداغوجي ... بالعودة إلى فلسفة باشلار " Bachelard" ...لماذا التّلاميذ الذّين كانوا بدون أيّ مكسب للقراءة ، أو أيّة خبرة بالحياة ، لا يكون لديهم جانبية بيداغوجية ؟ و إذا قطن تلميذ داخل أفكار فلسفية من شأنها أن تمنع عنهم الفهم ، عندما تقترح عليه فلسفات أخرى ، ألم يصبح قادرا على استعمال أساليب تساعده على التعلم و الفهم و التأليف ؟ "

إجمالا لكل تلميذ عادات في السّلوك العقلي قد تصبح **عوائق ابستمولوجية** لكل تغيير ذهني نريد أن نفرضه عليه ، هكذا يقول " دولاجارندري " (1980) نصطدم بالعوائق الابستمولوجية .

تشكل العادة المضطربة قوّة من غير الممكن تدميرها " دون أن نبتعد عن كل الايجابية التّي تحتويها ، فالتّلميذ يقاوم عندما نريد إرغامه على تغيير الطّريقة و ذلك بنوع من غريزة حب البقاء الحيوي البيداغوجي . " [34] ص : 151، 152 .

خلاصة :

إنّ تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس المواد يعتمد أساسا على إبراز العوائق التعليمية بما فيها الابستمولوجية ضمن الأنشطة التّعليمية التّعلمية . فمن خلال هذه العمليّة يتمّ تصحيح التّمثلات الخاطئة لدى التلميذ والتّمكن من بناء المفاهيم العلميّة بشكل سليم . وبالتّالي الإسهام في تكوين تلميذ ذي شخصية متكاملة وبناءة .

الفصل الثالث

النحو العربي

تمهيد :

تعتبر التّعليمية نظرة تربوية حديثة يقصد بها دراسة تمشيات التعليم و التعلم الخاصة بمادة دراسية معينة ، فهي تدرس تاريخ تلك المادة و ابستمولوجيتها ، و كلّ الكفايات المتعلقة بها و كذا ظروف التعليم و التعلم ، و لكن داخل الفضاء المدرسي . و لأنّ موضوع بحثنا هذا يدور حول العوائق التّعليمية و الابستمولوجية في مادة النحو العربي ، فلابد من معرفة تاريخ هذا العلم أوّلا قبل الشّروع في أهدافه و أهميته و طرق تعليمه .

3. 1 ـ نشأة النّحو :

كان اختلاط العرب بغيرهم قبل الإسلام قليلا ، إذ يكاد أن ينحصر في تجارتهم نحو اليمن أو الشّام ، أو مجاورتهم للفرس أو الروم ، و لم يكن هذا ليؤثر في اللّسان العربي ، إذ الألفاظ التي كانوا يستعملونها مع هؤلاء و هؤلاء قاصرة غالبا على ما يتعاملون به من نقود أو بيع و شراء ، و ما إلى ذلك من أسماء سلعة أو أدوات قتال ، أو غير ذلك من الألفاظ التي لا تؤثر تأثيرا كبيرا في لغتهم التي تجري في كيانهم مجرى الدّم في العروق . فلم تصب لغتهم بداء اللحن إلا قليلا ، و لم يكن هذا القليل داعيا إلى وضع حد له ، لأنه لا يمثل الخطورة الكبيرة على اللغة ، إلا إذا أزاد و انتشر و استشرى على السنة بعض العرب و فصحاء القوم .

فلما سطع نور الإسلام و دخل النّاس في دين الله أفواجا ، و من كل الأقوام ، اختلط العرب بغيرهم فتطلب هذا أن يفهم بعضهم بعضا ، فحدث الاحتكاك في النطق و السمع ، و السمع أبو الكلمات ، فسمع هذا نطق ذاك ، و سمع ذلك لحن هذا ، فتكون من هذا و ذاك نطق ليس فصيحا كله ، إذ أصيب كثير منه باللّحن ، و كثر اللحانون ، و امتد أثرهم إلى العرب الخلص في الحواضر و البوادي ، إلا ما ندر ، فهب أولوا الأمر من المسلمين ينظرون في اللحن و يبغضون فيه .

و الأمثلة الآتية تبين مظاهر هذا اللحن :

1 ـ لحن رجل بحضرة الرسول صلى الله عليه و سلم فقال عليه السلام : ارشدوا أخاكم فانه قد ظل .

2 ـ كراهة أبي بكر (ت 13 ه) ـ رضي الله عنه ـ اللحن ، و تحذير الناس منه و تنفيرهم عنه ، إذ كان يقول : (لان أقع فاسقط أهون علي من ا ناقرا فألحن) .

3 ـ مرّ عمر بن الخطّاب (ت 23 ه) ـ رضي الله عنه ـ على قوم يسيئون الرمي ، فغضب منهم و قرعهم ، فقالوا : إنا قوم متعلمين ، فاشتد غصبه و قال : و الله لخطؤكم في لسانكم أشد عليّ من خطئكم في رميكم ، (سمعت رسول الله صلى الله عليه و سلم) يقول : رحم الله امرأ أصلح من لسانه .

4 ـ كتب كاتب لأبي موسى الأشعري (ت 44 ه) كتابا مرسلا إلى عمر ، خط فيه : من أبو موسى الأشعري إلى عمر ، فأرسل عمر إلى أبي موسى يأمره ؛ بان يضرب كاتبه سوطا ، و يؤخر عطاءه سنة

5 ـ سمع أعرابي مؤذيا يقول : " اشهد أن محمدا رسول الله " بنصب رسول ، فقال ويحك يفعل ماذا .

6 ـ انتشار اللحن بين الناس جعل عمر بن الخطاب يقول ك تعلموا العربية فإنها تثبت العقل ، و تزيد في المروءة . [35] ص : 15 ، 16 .

فهذه أمثلة قليلة من كثير ، مما جعل الغيورين من العلماء و الحلفاء يسعون للحيلولة دون اللحن ، ففكروا في وضع ضوابط تكون نبراسا يرجع إليه . فكان النحو بعدما ذكرنا من المواقف السابقة قد برز إلى الوجود ، على يد من هداه الله لرسم الخطأ . و هاك موجز للخطوات الايجابية لوضع النحو .

3 . 2 . الآراء في واضع النّحو و أول ما وضع منه :

اختلف العلماء قديما في أوّل من وضع النّحو ، و أوّل ما وضع منه ، و يمكن إيجاز بعض الآراء فيما يلي :

1 ـ قيل أوّل من وضع النّحو ، و أسّس قواعده ، و حدّ حدوده ، هو أمير المؤمنين **علي بن أبي طالب** رضي الله عنه ، و انّه دفع إلى أبي الأسود رقعة كتب فيها : الكلام كله : اسم ، و فعل ، و حرف ، فالاسم إما أنبا عن المسمى ، و الفعل ما انبىء به ، و الحرف ما أفاد المعنى ، و قال له : انح هذا النّحو ، و أضف إليه ما وقع إليك ، ثم وضع أبو الأسود باب **العطف و النعت** ، ثم باب **التّعجب و الاستفهام** ، إلى أن وصل إلى باب (أن) ما عدا (لكن) ، فلما عرضها على الإمام علي أمره أن يضم (لكن) إليها .

و كلما وضع بابا من أبواب النّحو عرضه على الإمام إلى أن حصل على ما فيه الكفاية ، فقال : ما أحسن هذا النّحو الذّي قد نحوت . و روي أن سبب وضع علي للنّحو ، انه سمع أعرابيا يقرا : " لا يأكله إلا الخاطئين) فوضع النّحو .

2 ـ و قيل أنّ أوّل من وضع النّحو ، و أسّس قواعده ، و حدّ حدوده ، **أبو الأسود الدؤلي** (ت 67 ه) ، و كان ذلك بإشارة من **زيـاد بن أبيه** والي البصرة ، و ذلك أنّ أبا الأسود الدؤلي جاء إلى زياد فقال : إنّي

أرى العرب قد خالطت هذه الأعاجم ، و فسدت ألسنتها ، أفتأذن لي أن أضع ما يعرفون به كلامهم ؟ فقال له زيد لا تفعل . فجاء رجل إلى زياد ، فقال : أصلح الله الأمير ، توفي أبانا و ترك بنونا فقال زيد : ادع لي أبا الأسود ، فلما جاءه قال له : ضع للنّاس ما كنت نهيتك عنه ، ففعل .

3 ـ و قيل أنّ أبا الأسود أصّر على وضع القواعد حينما قالت له ابنته ـ في ليلة كثيرة النّجوم ـ أو في يوم شديد الحرّ ، ما أحسن السماء ـ بضم أحسن ـ و كسر همزة السماء ، أو ما اشد الحر بضم الدال و كسر التاء ـ فقال نجومها أو القيظ ـ بضم الميم و الظاء ـ حيث ظن أنها تستفهم ، لان الضبط يشير إلى الاستفهام ، فتحيرت و ظهر لها خطؤها ، فعلم أبو الأسود أنها أرادت التعجب ، فقال لها : قولي يا بنية : ما أحسن السّماء بفتح النّون و الهمزة أو ما أشد الحر ـ بفتح الرّاء ـ فعمل باب التّعجب و باب الفاعل و المفعول به و غيرهنّ من الأبواب .

وقد رجح الدّارسون هذا الرأي و استدلوا به بما يلي :

أ ـ روي عن أبي الأسود انه سئل : من أين لك هذا النحو ؟ فقال : لفقت حدوده من علي بن أبي طالب .

[35] ص : 19 ، 20.

بـ ـ أنّ رجلا بمدينة الحديثة اسمه محمد بن الحسين ، كان جمّاعة للكتب ، و قد آلت إليه خزانة صديق له مشتهرا بجمع الخطوط القديمة وجدت عنده أوراق تدل على هذا ، يقول ابن إسحاق فرأيتها و قلبتها فرأيت عجبا ، و إلاّ أنّ الزّمان قد أخلقها ، و عمل فيها عملا ادرسها ، و رأيت مما يدل على هذا النّحو عن أبي الأسود ، ما هذه حكايته ، و هي أربع أوراق ، و احسبها من ورق الصّين ، و ترجمتها هذه : **فيها كلام في الفاعل و المفعول** ، عن أبي الأسود رحمة الله عليه بخط يحيى بن يعمر و تحت هذا الخط بخط عتيق : هذا خط فلان النّحوي و تحته هذا خط النضر بن شميل .

و الذّي نراه أنّ النّحو كان موجودا قبل أبي الأسود سواء قيل انه بتوقيف أو كان بالتّواضع و الاصطلاح ، و دليلنا هو :

4 ـ حاول بعض المستشرقين أن يربط نشأة النّحو العربي بالنّحو السّرياني و اليوناني و الهندي ، و لكن هذا الرأي مطروح مبدأ لما ينطوي عليه من زيغ و بهتان ، و ذلك لأنه لا يمكن إثبات ذلك علميا ، و خاصة أنّ النّحو العربي يدور على نظرية العامل ، و هي لا توجد في أيّ نحو أجنبي ، و كل ما يمكن أن يقال انّه ربّما عرف النّحاة أن لبعض اللّغات الأجنبية نحوا ، فحاولوا أن يضعوا نحوا للعربية راجعين في ذلك إلى ملكاتهم العقلية التّي كانت قد رقيت رقيا بعيدا .

5 ـ و **ذهب احمد بن فارس** (ت 396 هـ) و **أبو علي الفارسي** إلى أن النحو قديم قدم خلق الإنسان ، إذ أنّ العرب العاربة كانت عندهم معرفة بمصطلحات النحو بتوقيف من قبلهم ، و تعلموا و تعلموا هذا بتوفيق من الله سبحانه و تعالى ، و استدلوا لذلك بقوله تعالى : " و علّم آدم الأسماء كلّها " فتلقف العرب

خلفهم عن سلفهم هذا ، و لذلك كانوا يتأملون مواقع الكلم ، فلم يكن كلامهم استرسالا أو ترخيما بل كان عن خبرة بقانون العربية ، فالنّحو قديم قدم البشرية .

ـ ما روي عن عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) أنّه قال : سمعت رسول الله صلّى الله عليه و سلّم يقول : " رحم الله امرأ أصلح من لسانه " ، فما هي الطريقة التّي يصلح بها الإنسان من لسانه إذا لحن ؟ إنّها طريقة النّظر فيما كان له قانون .

ـ ما روي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنّه قال : تعلموا العربيّة فإنّها تثبت العقل و تزيد في المروءة . فمن أين و كيف نتعلم العربية ، بدون أن يكون لها قانون قد وضع .

ـ ما روي عن أمر علي (رضي الله عنه) أو عمر (رضي الله عنه) أو زياد بن أبيه في قصة المقرئ الدّي أقرا الأعرابي : " إنّ الله بريء من المشركين و رسوله " بالجر ، لأنّه لا يقرأ القرآن إلاّ عالم بالعربيّة ، فمن أين يأتي قانون العربية إذا لم يكن هناك ضابط ، و إلاّ فنطق العرب بالعربيّة بدون ضابط سواء يستوي في ذلك جميعهم ، و لا يوصف احدهم فيها بعلم عن غيره .

ـ قصة عبد العزيز بن مروان و الأعرابي الدّي شكا ختنه ، حيث ألزم عبد العزيز نفسه ألاّ يخرج إلى النّاس حتى يتعلّم العربيّة ما يقيم به لسانه فحبس نفسه مع من علّمه العربيّة . [35] ص : 21 ، 22 .

3.3 ـ تسمية النّحو و مكان نشأته :

قديما لم يعرف النّحو بهذا الاسم بل كان يعرف بعلم العربيّة ، و هذه التسمية ظهرت في عهد الطبقة الثانية من علماء البصرة حيث اشتهرت عنها مؤلفات اتسمت بأنّها نحوية ، و صرح فيها باسم النحو .

: تجمع المصادر على أنّ العراق كان مهدا لنشأة النحو ، و ذلك للأسباب الآتية :

1 ـ كان العراق ملجأ للعجم قبل الفتح الإسلامي ، و بعد الفتح أقبل المسلمون عليها عربا و عجما ، إذ أنّها تمتاز بأساليب الحياة النّاعمة و رغد العيش .

2 ـ كان العراق أكثر البلاد العربية إصابة بوباء اللّحن و تعرضا لمصائبه بسبب هذا المزج (بين العرب و العجم) .

3 ـ كان العراقيون ذوي عهد قديم بالعلوم و التّأليف و لهم فيها خبرة متوارثة . تعد البصرة أسبق مدن العراق اشتغالا بالنّحو ، حيث احتضنت النّحو زهاء قرن من الزّمان قبل أن تشتغل به الكوفة التي كانت بدورها اسبق من بغداد ، فالبصرة هي التّي أشادت صرح النّحو ، و رفعت أركانه ، بينما كانت الكوفة مشغولة بقراءات الذكر الحكيم ، و رواية الشعر و الأخبار ، و كان القدماء يعرفون ذلك ، فنصوا عليه لعبارات مختلفة ، و من ذلك قول ابن سلام : " و كان لأهل البصرة في العربيّة قدمه ، و النّحو و لغات العرب و الغريب عناية " . و يصرّح ابن النّديم في هذا المجال تصريحا أكثر وضوحا إذ يقول في حديثه عن نحاة الكوفة و البصرة : إنّما قدما البصريين أوّلا لأنّ علم العربيّة عنهم أخذ " ثم اشترك علماء

البصرة و الكوفة في النّهوض بالنّحو من عهد الخليل بن أحمد شيخ الطّبقة الثّانية من البصريين ، و أبي جعفر الرؤاسي شيخ الطّبقة الأولى من الكوفيين حيث نمت أصوله و كملت عناصره في مستهل العصر العباسي الأوّل على يد المبرد خاتم البصريين و ثعلب خاتم الكوفيين .

و يمكن إيجاز أسباب أسبقية البصرة على غيرها من مدن العراق في الاشتغال بالنّحو فيما يلي :

ـ **العامل السّياسي :** كانت البصرة عثمانية أموية ، و كانت الكوفة علوية عبّاسية ، و لقد سكن الإمام علي ـ كرم الله وجهه ـ الكوفة ، و اتخذها مقرّا بخلافته ، و إذا كان أهل الكوفة مطيعين له ، فدعوها إليهم ، في الوقت الذي شقّ فيه أهل البصرة عليه عصا الطّاعة . ثم جاءت السّيدة عائشة (ت 58 هـ) البصرة ، و معها جيش طلحة و الزّبير مطالبين بثأر عثمان ، و قد كانت موقعة الجمل بين عائشة و عليّ ، فكان ما كان ، و من ثمّ تمسكت كل من البلدتين بما تدين له ، فاستمرت البصرة هاشمية عثمانية و الكوفة قريشية علوية ، و لما كانت مسالة التّحكيم ، و لما كان الغانم فيها الأمويون كان طبيعيا أن يكون الاستقرار و الطّمأنينة و الهدوء للبصريين أنصارهم ، في الوقت الذي كانت فيه قلوب الكوفيين تغلي على البصريين ، و تضمر لهم الكراهية و البغضاء ، يقول الأعشى (ت 83 هـ) على لسان الكوفيين :

فإذا فاخرتمونا فاذكروا ******* ما فـعلنا بكم يوم الجمـل

إلاّ أنّ هذا لم يدم طويلا ، فقد تغيّر الحال ، و سقطت الدّولة الأموية ، و جاءت الدّولة العباسية ، و كان مبدأ ظهورها في الكوفة ، إذ تمت البيعة لأبي العباس السّفاح (ت 136 هـ) أوّل خلفائها بدعوة لآل البيت ، فناصره الكوفيون، فحفظ العباسيون لهم هذا الصّنيع ، فعطفوا عليهم ، و كافاؤوهم ، فانقلب ذلّ الكوفيين في عصر الأمويين إلى عزّ في عصر العباسيين ، و أفل نجم البصرة بعد أن كان ساطعا ، و لئن تقاعست البصرة في عهد العباسيين ، فقد فازت بقصب السبق في عهد الأمويين على غيرها ، فتمكنت من حمل لواء رئاسة العربيّة ، و لا سيما النّحو . [35] ص : 23 .

ـ **الموقع الجغرافي :** كان لموقع البصرة الجغرافي الأثر البارز في سبقها للاشتغال بالنّحو ، فالبصرة تقع على أطراف البادية مما يلي العراق ، فهي اقرب مدن العراق إلى العرب الأقحاح الذّي لم تلوث لغتهم بعامية الأمصار ، فعلى مقربة منها بوادي نجد غربا و البحرين جنوبا ، و الأعراب يفيدون إليها منهما و من داخل البصرة و ليست كذلك الكوفة و بغداد ، فمكن هذا أهل البصرة أن يأخذوا عن العرب دون أن يتكلفوا مشاق السّفر .

ـ **قرب سوق المربد من البصرة :** كان للعامل الثّقافي أيضا أثر واضح في سبق البصرة للاشتغال بالنّحو ، إذ كانت تنعقد فيها مجالس للعلم والمناظرة ، و يفد إليها الشّعراء و رواتهم ، فهي تشبه سوق عكاظ في الجاهلية ، و ينزل فيها العلماء ، و الأدباء و الأشراف للمذاكرة و الرواية ، و الوقوف على ملح الأخبار ، و كان اللّغويون يأخذون عن أهله ، و يدونون ما يسمعون ، فيأخذ عنهم النّحويون ما يصحّح قواعدهم ، و لم تكن سوق الكناسة بالكوفة ، إذ أنّ ساكنيها من الأعراب أقل عددا و فصاحة ممن كان بالبصرة ، و إن

كان منهم لفيف من أبي أسد و غيرهم ، إلاّ أنّ اغلبهم يمانيون ، و أهل اليمن قد فسدت لغتهم لمجاورتهم الحبشة . و اتصالاتهم بالهند ، و مخالطتهم التجار الذين يفدون إليهم من مختلف الأمصار .

[35] ص : 23 ، 24 ، 25 .

3. 4 . ماهية النّحو :

يقول **ابن جني** حسب عبد الفتاح حسن البجة (2005) في تعريف النّحو : هو انتحاء سمت كلام العرب ، في تصرفه من إعرابه و غيره ، كالتثنية ، و التّحقير ، و التّكسير ، و الإضافة ، و النسب و التركيب و غير ذلك ، ليلحق من أهل اللغة بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها . و إن لم يكن منهم و إن شذ بعضهم عنها رد به إليها .

و يمكن ، مما قاله **ابن جني** استشراف ما يأتي :

ـ إنّ القواعد اللّغوية " النّحوية " هي محاكاة ، أو تقليد للأساليب العربيّة ، و ليست أنظمة تحشى بها العقول لمجرد الحفظ ، و إنما هي ضوابط تضبط اللسان من الانحراف اللغوي .

ـ إنّ الوظيفة الأولى لها هي ردّ من ينحرف لسانه إلى جادة الصّواب .

ـ إنّ الغاية من تعلّم هذه القواعد مساعدة المتكلم ، و الكاتب على اللّحاق بالعرب في الفصاحة .

ـ إنّ العلماء القدماء كانوا يفهمون النّحو على أنّه نظام من التّراكيب و العبارات و ليس مجرد حركات إعرابية تظهر على أواخر الكلم .

ـ إنّ هذه الأنظمة هي وسيلة و ليست غاية ، بمعنى أنّنا ندرسها لنقوم بها ألسنتنا ، و كتاباتنا و ليس المقصود من تدريسها أن تكون هدفا من الأهداف التعليمية .

ـ يؤكد هذا ما قاله ابن جني : إنّ النّحو من الوسائل ، و ليس من علوم المقاصد و الغايات .

ـ إنّ القواعد النّحوية ضرورية لتعليم اللّغة نطقا و كتابة . [36] ص : 24 ، 25 .

3. 5 . علميّة النّحو العربيّ :

لقد تناول حسن خميس الملخ (2002) موضوع علميّة النّحو العربيّ حينما أشار إلى وجود صفات علميّة تحقق ميزة العلم في أيّ معرفة ، ذلك أنّه لا يخضع للميل و الهوى و اختلاف الأذواق و الخرافة ، و إن جاز أن يكون شيء من الاختلاف في نتائجه ، فقد يكون راجعا إلى الخطأ في تطبيق قوانينه و معاييره ، أو إلى ما يسمى بضوابط التّوجيه التي تعني أنّ الخروج من القاعدة لا يكون إلاّ بالقاعدة .

و قد رأى الدّكتور **تمّام حسّان** أنّ خصائص العلم المضبوط أربعة : أوّلها : الموضوعية التّي تحقّق بالاستقراء النّاقص ، ثم ضبط نتائجه . و ثانيها : الشّمول بالاتكاء على مبدأ الحتمية في التّعميم ، ثمّ تجريد الثّوابت على شكل قوانين و قواعد تنتج المتغيرات . و ثالثهما : التّماسك بأن يكون بين عناصر الموضوع المدروس ترابط عضوي يتمثل بعدم التّناقض فلا تطعن نتيجة بأخرى ، و بالتّصنيف للسّيطرة

على مفردات العلم . و رابعها : الاقتصاد بأن نستغني بالأصناف عن المفردات ، و بأن تقتصد القاعدة كل الجزئيات التيّ تنطبق عليها .

و قد تبيّن الدّكتور تمّام حسّان أنّ خصائص العلم المضبوط تنطبق على النّحو ، فعدّ النّحو علما ، و قد قيل في تعريفه أنّه " صناعة علميّة " .

إنّ اقتراب الدكتور تمّام حسّان الشّديد من بنية التّفكير العلمي بالخصائص التّي خلعها على النّحو العربيّ لا يلغي أنّه أهمل خصيصتين نحسب أنّهما على قدر كبير من الأهميّة ، و هما :

ـ البرهنة ، فالعلم ينبغي أن يكون قادرا على تقديم البرهان أو البراهين التّي تحدّد مصداقيته دائما ، لأنّ البرهنة تبعد الشّك عن نتائج العلم .

ـ تكوين إطار نظري مرجعي للعلم " نظرية " تمثّل المثالية المنظمة للعلم في التّفسير و التّنبؤ و الضّبط .

و قد فسّر الدّكتور **عزّ الدّين مجدوب** هذا النّقص في التّصور عند عالم جليل في مثل نباهة الدّكتور تمّام حسّان ، و صدق حماسه للسّانيات و البحث العلمي المنهجي بأنّه من تأثير تسلسل آراء بعض دعاة " التّيسير" إلى مشروعه العلمي ، و لاسيما **إبراهيم مصطفى** في كتابه المشهور " إحياء النّحو " إذ خلط بين القاعدة و التّقعيد . [37] ص : 28 ، 29 .

3. 6 . أهميّة تدريس النّحو :

تتجلى أهميّة النّحو في الوظيفة التيّ يؤديها من خلال الفهم و الإفهام ، و هي فهم اللّغة حين تسمع ، و فهمها حين ترى مكتوبة ، و إفهامها للآخرين بواسطة الكلام ، و إفهامها لهم بواسطة الكتابة .

فأهميّة تدريس النّحو حسب عبده داود تتحدد في كونه " وسيلة لإتقان المهارات اللّغوية التّي يجب أن يمتلكها الدارس ، ليتمكن من تحقيق هذه الأهداف ، و هي : الاستماع ، القراءة ، التّعبير الشّفوي و التعبير الكتابي .

و للنّحو أهميّة أدبية " إذ من خلاله يمكن كشف الصّياغة الباطنية ، و كشف ضرورة نسبية تتعلق بمجال معلوم لعمل فنّي على حدة ، إذ أنّ النّحو روح الكلام ، و يتصل اتصالا وثيقا بالمعنى ، و هو السّبيل إلى فهم المعنى و دراسته " . [38] ص: 52 .

كما للنّحو أهمية في النّظام اللّغوي " فبدون القوانين النّحوية المتعلقة بالكلمات أو التّراكيب لا يمكن فهم الشّعر ، و إذا أريد شرح نصّ أدبي لا بد من الرّجوع إلى النّظام النّحوي لتكون هناك قيمة عالية للنتائج . [39] ص : 193 ، 194.

3. 7 . أهداف تعليم النّحو :

حدّد حسن عبد الباري عصر (2000) أهداف تعليم النّحو ، إذ و حسبه فإنّ تعليم النّحو على العموم ينبغي أن يهدف إلى :

ـ إكساب التّلاميذ القدرة على كشف الغموض و الخطأ ، في المعاني و التّعبيرات الملبسة ، مع تحديد أسباب اللّبس .

ـ اقدار التّلاميذ على إدراك المعاني الوظيفية للكلمات في التّراكيب .

ـ اقدار التّلاميذ على إدراك وحدة المعنى الذّي تؤديه التّراكيب المختلفة .

ـ تنمية مهارات التّلاميذ في استعمال اللغة ، و إنتاجها في طلاقة أوّل الأمر ، ثم تعويدهم فحص منطق التراكيب بعد إنتاج التراكيب ذاتها ، أو عند وقوع اللبس في المعاني و التّراكيب التي يعبّر عنها التلاميذ . [40] ص : 289 .

3. 7 . 1 . أهداف تدريس النّحو و الصّرف في المرحلة الثانوية :

إنّ تدريس النّحو و الصّرف في المرحلة الثانوية يهدف إلى ما يأتي :

ـ استكمال دراسة القضايا الأساسية في النّحو و الصرف التي عولجت في المستويين (الثقافة العامة المشتركة و المتطلبات الأساسية) .

ـ تنمية ثروة الطّالب اللّغوية عن طريق ممارسة ما يدرسه من الشواهد و الأمثلة و الأساليب .

ـ إدراك العلاقة بين الإعراب و المعنى و أثر اللّغة في الإبانة عن الموضوع .

ـ توظيف القواعد النّحوية و الصّرفية التّي تعلمها في مراحل تعلمه في حياته العلمية و العملية .

ـ التّمييز بين الخطأ و الصّواب و مراعاة العلاقات بين التراكيب عن طريق التّحليل و التّذوق .

تعرف المصادر و المشتقات في اللّغة و دلالة كل منها في النص و عمل المصدر و المشتقات الأخرى .

ـ التّعرف على بعض أدوات اللغة و المعاني التّي تستعمل لها .

ـ التّعمق في فهم بعض القضايا النحوية و الصرفية على نحو تفصيلي متكامل . [41] ص : 181 .

3. 8 . طرائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية :

هناك طرائق كثيرة لتدريس قواعد اللغة العربية ، و مع انه لا توجد طريقة مثلى متبعة للتدريس ، فإنّ الأدبيات تذكر طريقتين هما القياسية و الاستقرائية ، و تذكر أسلوبا معدّلا عن الطّريقة الاستقرائية هو (أسلوب النّص) . و سنضيف إلى ذلك أسلوبا جديدا نصطلح عليه أسلوب تحليل الجملة . و هو يسير على وفق المنطق الاستقرائي .

3. 8 . 1 . الطريقة القياسية (الاستنتاجية) :

تعد هذه الطّريقة من أقدم الطّرائق المتبعة في تدريس النّحو ، و تقدم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي ، أو جزيئيات داخلة تحت هذا الكلي . و القياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ، و من المبادئ إلى النتائج . و هي بذلك من طرق العقل في الوصول من المجهول إلى المعلوم . [41] ص : 181 ، 182 .

ووضّح علي أحمد مدكور هذه الطريقة (2009) إذ تقوم على البدء بحفظ القاعدة ، ثم إتباعها بالأمثلة و الشّواهد المؤكدة لها و الموضحة لمعناها . و الأساس الذّي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التّدريب . كما أنّها تستهدف تحفيظ القواعد و استظهارها باعتبارها غاية في ذاتها ، و ليست وسيلة . و قد أدّى استخدام هذه الطّريقة إلى انصراف كل من المدرس و التّلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد ، و تكوين السّلوك اللّغوي السّليم . فالموقف الذّي يتعلّم فيه التّلاميذ القواعد طبقا لهذه الطّريقة موقف صناعي ، لا يماثل و لا يقترب من مواقف التّعبير التّي فيها إلى استخدام هذه القواعد . و من أهمّ الكتب المؤلفة لهذه الطّريقة كتاب ابن عقيل . [22] ص : 337 ، 338 .

كما ألّفت كتب أخرى كثيرة لتدريس قواعد اللغة العربية على وفق الطريقة القياسية ، و من أمثلة هذه الكتب كتاب " جامع الدروس العربية " و كتاب " النّحو الوافي " . [41] ص : 182 .

3. 8 . 1 . 1 . خطوات الطّريقة القياسية :

التمهيد و المقدمة : و هي الخطوة التي يتهيأ فيها التلاميذ للتّدريس الجيّد ، و ذلك بالتّطرق إلى الدّرس السابق ، و بذا يتكون للتّلاميذ خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد و الانتباه إليه .

عرض القاعدة : نكتب القاعدة كاملة و محددة و بخط واضح و يوجه انتباه التلاميذ نحوها ، بحيث يشعر الطالب أنّ هناك مشكلة تتحدى تفكيره ، و انه يجب أن يبحث على الحل . و يؤدي المعلم هنا دورا بارزا و مهما في التّوصل إلى الحل مع طلبته . و يلاحظ أنّ القاعدة إذا كانت مطولة يمكن تجزئتها أو تقسيمها على أقسام يتناول المعلم كل قسم منها بوصفه قاعدة مستقلة .

تفصيل القاعدة : بعد أن يشعر التّلاميذ بالمشكلة ، يطلب المعلم في هذه الخطوة من التلاميذ الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا تاما . فإذا عجز هؤلاء عن إعطاء أمثلة ، فعلى المعلم أن يساعدهم في ذلك ، بان يعطي الجملة الأولى ليعطي الطلبة أمثلة أخرى قياسا على مثال أو أمثلة المعلم . و هكذا يعمل هذا التفصيل على تثبيت القاعدة و رسوخها في ذهن التّلميذ و عقله .

التطبيق : بعد شعور التّلميذ بصحة القاعدة و جدواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها فإنّ التّلميذ يمكن أن يطبق على هذه القاعدة ، و يكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في

جملة مفيدة ، و ما إلى ذلك من القضايا التّطبيقية التّي لها علاقة بفحص القاعدة و اكتشاف نضجها لدى التلاميذ . [41] ص : 183 .

3. 8 . 1 . 2 . مزايا و عيوب الطريقة القياسية :

لكلّ طريقة في التدريس مزايا و عيوب ، و فيما يخص الطّريقة القياسية فإنّها تمتاز بسهولة السّير فيها على وفق خطواتها المقررة ، فالتّلميذ الذّي يفهم القاعدة فهما جيدا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذّي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها ، و هي طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتا طويلا ، و أنها تساعد التلاميذ على تنمية عادات التّفكير الجيّد . [41] ص : 182 .

أمّا عن عيوب هذه الطّريقة فقد حددها علي احمد مذكور(2009) إذ أنّها تعوّد التّلاميذ على الحفظ و المحاكاة العمياء ، و عدم الاعتماد على النفس ، و الاستقلال في البحث . كما أنّها تضعف فيهم القدرة على الإبداع و الابتكار . و من مساوئها أيضا ، إنّها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم و الإدراك ثم تنتهي بالجزيئيات . أي أنّها عكس قوانين الإدراك ، حيث تبدأ بالصّعب و تنتهي بالسّهل . و قد أدّى هذا إلى نفور التّلاميذ من دراسة النّحو . [22] ص : 338.

3. 8 . 2 . الطريقة الاستقرائية :

تستند هذه الطريقة إلى أساس فلسفي مؤداه أنّ الاستقراء هو الأسلوب الذّي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة و مدارجها ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها ، و عليه فهدف هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد و الحقائق و استخدام الاستقصاء في تتبعها و الوصول إليها .

إنّ تاريخ الاستقراء بوصفه طريقة نشا على يد الألماني " فريديريك هربارت " في نهاية القرن التاسع عشر و مستهل القرن العشرين . و نتيجة للخطوات المنطقية الخمس التي وضعها هربارت أصبحت تعرف بالطريقة الهربارتية ، و تسمى أيضا بالطّريقة التّرابطية نسبة إلى نظرية في علم النفس التّرابطي . [41] ص : 188.

وحسب علي احمد مدكور(2009) تسمّى أيضا هذه الطّريقة بالطريقة الاستنباطية التي تقوم على البدء بالأمثلة التي تشرح و تناقش ، ثمّ تستنبط منها القاعدة . و هذا هو المتبع غالبا في مناهج " النّحو في المرحلة الثانوية ، في معظم الأقطار العربية . أمّا في المرحلة المتوسطة أو الإعدادية ، فدروس النحو غالبا ما تبدأ بنصّ كامل ، يقرأ ثمّ يناقش مع التركيز على الشّواهد ، ثم تستنبط منه القاعدة . و طريقة هربارت ذات خطوات خمس ، و هي : المقدمة و العرض ، و الربط ، و استنباط القاعدة ، و التطبيق . و من اشهر الكتب التي الفت وفقا للطريقة الاستنباطية ، كتاب " النّحو الواضح " للأستاذ علي الجارم .

و الجدير بالذكر أنّ مصممي مناهج تدريس اللّغات في أمريكا و معظمهم بلاد اورويا قد هجروا طريقة "هربارت " من زمن بعيد ، و استفادوا في وضع مناهج اللّغات عندهم و في تدريسها بفكرة ابن خلدون التي تركز في تكوين الملكة اللّسانية على دراسة النّصوص اللّغوية الجميلة .[22] ص : 338 ، 339 .

3. 8 . 2 . 1. خطوات تدريس الطّريقة الاستقرائية :

تدرّس قواعد اللّغة العربيّة على وفق هذه الطّريقة بالخطوات الآتية :

ـ **التّحضير أو التمهيد أو المقدمة :** في هذه الخطوة يهيئ المعلم المتعلمين لتقبل المادة الجديدة ، و ذلك عن طريق القصة و الحوار أو بسط الفكرة بحيث تثير في نفوس المتعلمين الذكريات المشتركة فتشدهم إلى التعلق بالدرس ، و هي أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح و سبيل إلى فهم الدرس و توضيحه . و في هذه الخطوة أيضا يحمل المعلم المتعلمين على التفكير فيما سيعرضه عليهم من المادة ، و قد يكون ذلك بإلقاء أسئلة تدور حول الدرس السّابق ، إذ يصبح المتعلمون على علم من الغاية من الدّرس ، و يكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفونه من المعلومات السّابقة ، ثم يتجه انتباههم و تفكيرهم إلى الخطوة اللاحقة .

إنّ لهذا التمهيد وظائف أهمّها :

ـ جلب انتباه المتعلمين .

ـ إزالة ما علق بأذهانهم من الدرس الذي سبق درس القواعد .

ـ ربط الموضوع السّابق بالموضوع الجديد .

ـ تكوين الدّافع لدى المتعلمين باتجاه الدّرس الجديد .

ـ **العرض :** و هو لب الدّرس ، و به يتحدد الموضوع بحيث يعرض المعلم عرضا سريعا ، الهدف الذي يريد الوصول المتعلمين إليه ، فهو ـ أي العرض ـ مادة مغذية تصل بما سبقها لما لحقها ، و هو يدل على براعة المعلم . إنّ في هذه الخطوة يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة و يدونها على السبورة .

الرّبط أو التداعي أو المقارنة أو الموازنة : في هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها ، و تعني أيضا الموازنة و الرّبط بين ما تعلمه المتعلم اليوم و ما تعلمه بالأمس ، فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات و تتسلسل في ذهن المتعلم . و بعد إجراء عملية الموازنة و المقارنة و تدقيق الأمثلة و إظهار العلاقات فيما بينها يصبح ذهن المتعلم مهيأ للانتقال إلى الخطوة التّالية ، و هي خطوة التعميم و استنتاج القاعدة .

ـ **التّعميم " استنتاج القاعدة " :** في هذه الخطوة يستنتج المتعلم بالتّعاون مع المعلم قاعدة و هي وليدة فهم القسم الأعظم من المتعلمين للدّرس . و قد تكون القاعدة التّي توصل إليها المتعلمين غير مترابطة من النّاحية اللّغوية و لكنها مفهومة في ذهن المتعلم ، و دور المعلم هنا تهذيبها و تشذيبها و كتابتها في مكان

بارز من السبورة ، باستخدام وسائل أيضا مناسبة . و يجب هنا على المعلم أن يتثبت أن القاعدة أصبحت ناضجة في أذهان معظم المتعلمين ، فإذا لم يستطع عدد كبير من المتعلمين التوصل إلى القاعدة يجب على المعلم ذكر أمثلة أخرى مساعدة أو إعادة الدّرس ، بتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاجا صحيحا .

ـ **التطبيق :** تعلق على هذه الخطوة أهميّة كبرى ، فدراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلاّ بالتطبيق عليها ، و تدرب المتعلمين تدريبا كافيا على الأبواب التّي يدرسونها ، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النّظري من الخصائص اللّغوية . في حين أنّ التّطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة و التّعبير السليم .

إنّ التّطبيق على القاعدة هو في الواقع فحص لصحتها ، فإذا ما فهم المتعلمون الموضوع جيّدا ، استطاعوا أن يطبّقوا عليه تطبيقا جيّدا . [41] ص : 191 .

3 . 8 . 3 . أسلوب النّص :

و يسمّى هذا الأسلوب بأسلوب السّياق المتصل أو الطّريقة المعدلة عن الاستقرائية . و تعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللّغة و مأثور القول ، بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السّياق الذّي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها و فهم قواعدها . و تعنى هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره و أحداثه و سياقه و شكله الكلّي ، بحيث يدرس هذا النّص درسا لغويا من جوانبه المختلفة و بما يساير طبيعة اللّغة صوتا و مبنى و معنى و ذوقا و بلاغة و نحوا .

إنّ لهذه الطريقة أساسين أحدهما لغوي و الآخر تربوي ، أمّا الأساس اللّغوي فينطلق من كون اللّغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت و صرف و تركيب و دلالة . و الأجدر أن تدرّس قواعد اللّغة في ظلال تكامل هذه العناصر ، أمّا الأساس التّربوي فمؤداه أنّ أصدق أنواع التّعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه و ذات مغزى عنده .

و تكامل الخبرة اللّغوية يفرض دراسة النّصوص ، سواء أكانت شعرا أم نثرا ، يكون النّحو هنا متضمنا في النّصوص المتصلة المعروضة على المتعلمين ، و المهم في النّص أن يكون معبّرا عن واقع المتعلم مراعيا ميله و نموه العقلي و ملبيا حاجاته . و بهذا يكون درس النحو عملا ذا قيمة و معنى . [41] ص : 195 .

تمتاز طريقة النّص بأنّها تمزج القواعد بالقواعد نفسها و تعالجها في سياق لغوي علمي و أدبي متكامل ، و أنّها تقلّل من الحساس بصعوبة النّحو ، و تظهر قيمته في فهم التّراكيب ، و تجعله وسيلة لأهداف اكبر من الفهم و الموازنة و التّفكير المنطقي المرتب . زيادة على أنها تعتمد على القراءة و تجعلها مدخلا للنّحو ، و تجعل من تذوق النّصوص مجالا لفهم القواعد لنمزج بذلك بين العواطف و العقل .

و إنّ مزج النّحو بالتّعبير الصّحيح يؤدي بطبيعة الحال إلى رسوخ اللّغة و أساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية . و هي أخيرا تدرّب على القراءة السّليمة و فهم المعنى و توسيع دائرة معارف االمتعلمين و تدريبهم على الاستنباط .

و على الرّغم من هذه المزايا الكثيرة لطريقة النّص فإنّها لا تخلو من مآخذ ، و أنّ أهمّ هذه المآخذ صعوبة الحصول على نصّ متكامل يخدم الغرض الذّي وضع من اجله ، لأنّ الذّي كتب النّص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين . و يتصف النّص عادة بالاصطناع و التكلف إذا كان الهدف تضمينه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها لدرس معين . و من مآخذها أنّ المعلم لا يستوفي خطوات طريقة النّص جميعها ، و بخاصة النّص المطول فقد يضيع وقت الدّرس ، و لا يصل إلى القاعدة المطلوبة . يزاد على ذلك أنّها قد تدفع الطلبة إلى التركيز على القراءة و إهمال القواعد النحوية ، لان الوقت اللازم للنحو يتوزع على مناقشة أخرى فيقل نصيب النّحو من الدّرس .

3. 8 . 3 . 1 . خطوات تدريس بأسلوب النّص : تدرس القواعد بحسب هذا الأسلوب بإتباع الخطوات الآتية :

- **التّمهيد :** و هي خطوة ثابتة في دروس القواعد أيّا كانت الطريقة المتبعة ، و في هذه الطريقة أيضا يمهد المعلم بالتطرق إلى الدّرس السّابق ليهيء طلبته للدّرس الجديد .

- **كتابة النص :** يكتب النّص على السبورة و يقرؤه المعلم قراءة أنموذجية يركز من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدرس ، و يفضل استخدام وسائل الإيضاح المناسبة ، و بخاصّة الطّباشير الملون لكتابة المفردات و الجمل موضوع الدرس .

- **تحليل النّص :** يحلّل النص في انّه يتضمن قيما و توجيهات تربوية فضلا عن تضمنه الجانب اللّغوي . و بعملية التحليل هذه يتطرق المعلم إلى القواعد النحوية المتضمنة في النص بمعنى أنّ المتعلمين يصبحون مهيئين من خلال ذلك باستنتاج القواعد الخاصة بالدرس .

- **القاعدة أو التعميم :** بعد أن يتوصل معظم المتعلمين إلى القاعدة الصحيحة يدون المعلم هذه القاعدة بخطّ واضح و في مكان بارز من السبورة بعد تهذيبها صياغة صحيحة .

- **التّطبيق :** و تعني هذه الخطوة أن يطبّق المتعلمون على القاعدة أمثلة إضافية ، و يكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التّي يوجهها المعلم أو تكليف المتعلمين بتأليف جمل معينة حول القاعدة . [41] ص : 197 .

3. 8 . 4 . أسلوب تحليل الجملة :

يقوم هذا الأسلوب على فلسفة تحليل اللّغة باعتماد على المعنى . إذ يأخذ بنظر الاعتبار بعض العبارات و دلالتها . فنحن عندما نريد أن نتحدث إلى الآخرين يجب أن نختار الكلمات الملائمة من ناحية القواعد

المعنى . و ذلك يعني أنّ اللّغة تحتم نظاما يجب إتّباعه في ترتيب الكلمات و تنظيمها في القول ، لان كلّ كلمة تمثّل موقعا في الجملة تحدّد وظيفتها النّحوية تبعا لهذا الموقع .

إنّ هذا الأسلوب بعد ذلك يعتمد على المعاني و مواطن الاستعمال في تدريس قواعد اللّغة العربية ، لأنّه يعمل على تحديد وضع الحركة الإعرابية الصّحيحة بفهم معنى المفردة أو الجملة أولا .

فنحن عندما نقرأ لا نقرأ الكلمات مشكولة و عندما نريد أن نعبّر عمّا يجول في خواطرنا لا يمكن أن تكون عباراتنا مشكولة أيضا ، الدّي يشكلها هو المعنى الذي تؤدّيه و مواطن الاستعمال الدّي تستعمل فيه .

إنّ أسلوب تحليل الجملة بوصفه أسلوبا لتدريس قواعد اللغة العربية يقوم على أن يحلّل المتعلمون بالتعاون مع الأستاذ النص سواء كان ذلك النص آية قرآنية ، أو حديثا نبويا أو بيتا من الشعر أو قولا مأثورا ، أم جملة اعتيادية ، و يكون هذا التحليل معتمدا على فهم المعنى .

إنّ فهم المعنى ييسّر للمتعلم الوصول إلى تحديد موقع اللّفظة أو الجملة من الإعراب . ذلك لأنّ النظام النّحوي في اللغة العربيّة يدور حول فكرة الإعراب ، و فكرة الإعراب هي فكرة مركزية في النّحو العربي ، و هو الإطار الضّروري في التّحليل النّحوي . [41] ص : 202 .

3. 9 . المفاهيم المعقدة حسب دليل المقابلة :

3. 9 . 1 . تعريف المفهوم :

قدّم العديد من المتخصصين في التّربية و علم النفس التّربوي تعريفات متفاوتة للمفهوم . فقد عرفه **ديسكو " Dececco "** حسب جودت احمد سعادة (1988) بأنّه صنف من المثيرات التّي يمكن أن تكون مجموعة أشياء أو حوادث ، أو أشخاص تشترك معا بخصائص عامة ، و يشار إليها باسم خاص .

[42] ص : 59 .

أمّا المصطلح فقد حدّده الدّكتور شاهين حسب حامد صادق نقيبي (2005) بأنّه :" اللّفظ أو الرّمز اللّغوي الدّي يستخدم للدّلالة على مفهوم علمي أو عملي أو فنّي ، أو أيّ موضوع ذي طبيعة خاصة " .

[43] ص : 171 .

و المفهوم النّحوي يرمز إلى سمة أو مجموعة من السمات المجردة وهو يصنف السمات النحوية التّي تندرج تحته ويميز بينها وبين السمات التّى تندرج تحت غيره من وحدات البناء النّحوي الأخرى، كما أنه لا ينطبق على معنى معين أو موقف خاص، بل ينطبق على مجموعة من المعاني والمواقف التّي تشترك في السمات نفسها . [44] ص : 18 .

3. 9 . 1 . 1 . الجمل التي لا محل لها من الإعراب :

وضّح عبده الراجحي (2008) الجملة التي لا موقع لها بأنّها الجملة التّي لا تحل محل كلمة مفردة ، و من ثم لا يقال فيها أنها موضع رفع أو نصب أو جزم ، و هي أنواع يمكن ترتيبها على النّحو التالي :

ـ الجملة الابتدائية : و يقصد بها الجملة التّي يفتتح بها الكلام سواء كانت جملة اسمية أو فعلية . فجملة : زيد قائم . جملة لا محل لها من الإعراب لأنها جملة ابتدائية تؤدي معنى مستقلا ، لا يصح أن يحل محلها لفظ مفرد و إلاّ ضاع المعنى ، و لذلك نقول أنها جملة لا محل لها من الإعراب .

ـ الجملة المستأنفة : و هي الجملة المنقطة عما قبلها ، أي أنها تعد جملة ابتدائية أيضا ، و ذلك مثل : مات زيد رحمه الله .

فجملة (رحمه الله) وقعت بعد معرفة (زيد) و هي ليست حالا منه ، بل هي منقطعة عن الجملة السابقة ، لأنها دعاء له بالرحمة ، و نعربها على النحو التالي :

رحمه : فعل ماض ، و الهاء مفعول به في محل نصب

الله : لفظ الجلالة فاعل .

و الجملة من الفعل و الفاعل لا محل لها من الإعراب جملة مستأنفة .

ومن الجمل المستأنفة الجملة المؤخر عنها العامل في باب (ظن) ، مثل : زيد كريم أظن

زيد كريم : مبتدأ و خبر .

أظن : فعل مضارع ، الفاعل ضمير مستتر وجوبا تقديره انأ .

و الجملة من الفعل و الفاعل لا محل لها من الإعراب جملة مستأنفة . [45] ص : 358 ، 359 .

ـ الجملة المعترضة : و هي الجملة التي تعترض بين شيئين يحتاد كل منهما الآخر ، و النّحويون يقولون أنّ هذا الاعتراض يفيد توكيد الجملة و تقويتها ، و يقع الاعتراض في مواضع ، نذكر منها :

ـ بين الفعل و مرفوعه : سافر ـ أخبرت ـ زيد .

أخبرت : فعل ماض ، و التّاء نائب فاعل . و الجملة من الفعل و نائب الفاعل لا محل لها من الإعراب ، جملة معترضة . [45] ص : 360 .

ـ الجملة التفسيرية : و هي الجملة التي تفسر ما يسبقها و تكشف عن حقيقته ، و قد تكون مقرونة بحرف تفسير أو غير مقرونة .

مثال : نظر الحيوان في استعطاف أي اعطني طعاما .

أي : حرف تفسير مبني على السكون لا محل لها من الإعراب .

اعطني : فعل ، و فاعل ، و مفعول أوّل .

طعاما : مفعول ثان . و الجملة من الفعل و الفاعل لا محل لها من الإعراب ، جملة تفسيرية .
[45] ص : **363 .**

ـ جملة جواب القسم : و الله ليفلحن المجد
يفلحن : فعل مضارع مبني على الفتح لاتصاله بنون التّوكيد المباشرة .
المجد : فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة .
و الجملة من الفعل و الفاعل لا محل لها من الإعراب ، جواب القسم .
الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم : و كلمات الشرط غير الجازمة هي : لو ـ لوما ـ لما ـ إذا .
لو حضر زيد لأكرمته .
جملة أكرمته لا محل لها من الإعراب ، جواب الشرط .
و كذلك في : لولا زيد لأكرمتك .
جملة جواب الشرط هنا لا محل لها من الإعراب .
فان كانت كلمة الشّرط جازمة ، فقد سبق أنّ الجواب إن كان مقرونا بالفاء أو إذا الفجائية كان لجملة الجواب محل من الإعراب ، فان كان الجواب غير مقرون بهما لم يكن للجملة محل .
ـ جملة الصلة : جاء الذي نجح ، جاء الذي خلقه كريم .
الجملة الفعلية (نجح) و الاسمية (خلقه كريم) لا محل لها من الإعراب ، صلة الموصول .
ـ الجملة التابعة لجملة لا محل لها من الإعراب :
حضر زيد و لم يحضر علي .
الواو : جرف عطف .
لم : حرف نفي و جزم و قلب .
يحضر : فعل مضارع مجزوم بلم و علامة جزمه السكون .
علي : فاعل مرفوع بالضمة الظاهرة .
و الجملة من الفعل و الفاعل لا محل لها من الإعراب . (لأنّها معطوفة على جملة : حضر زيد ، و هي جملة ابتدائية) . [45] ص : 364 ، 365 .

3. 9 .1 . 2 . التّمييز :

حده و وظائفه :

وضّح هادي نهر (2008) التّمييز الغويا اذ قال : هو فصل شيء عن شيء . قال تعالى : " و امتازوا اليوم أيّها المجرمون " من سورة يس الآية 59 . أي انفردوا من المؤمنين .

و في الاصطلاح النّحوي : اسم جامد يذكر بعد مبهم لإزالة إبهامه و بيان المراد منه نحو (عندي طنّ قمحا) . و علامته تضمنه معنى " من " أي : عندي طنّ قمح . أو ، من قمح . ووظيفته الأساسية إزالة إبهام المفردات قبله و بيان المراد منها ، أو إزالة إجمالي نسبة . [46] ص : 647 .

شروطه :

يشترط جمهور النّحاة في التّمييز أن يكون اسما جامدا نكرة ، لأنّه أشبه الحال في بيان ما قبله . و الحال في الأصل وضعها نكرة .

حكمه الإعرابي :

1 ـ الأصل في التّمييز " الجر " على غير ما هو مشهور عند النّحاة ، لأنّ التّمييز موضع لبيان الجنس ، و الأصل فيه لفظة " من " و لكنّها تحذف اختصارا . و قد جرت العادة بذكر التّمييز في المنصوبات ، لأنّه في الحقيقة " مفعول منه " حتّى أضحى التّمييز في قائمة المنصوبات . و صار النصب أصلا فيه . و مع هذا يذكر النحاة جواز الجر بـ"من " في تمييز المفرد ، أو جرّه بالإضافة ، هذا إذا لم يضف إلى غيره . فنقول : (عندي مثقال ذهبا) ، و (مثقال من ذهب) ، و (مثقال ذهب)

2 ـ تمييز العدد يجب أن يكون مجرورا مع الثلاثة إلى العشرة و بلفظ الجمع . تقول : عندي سبعة كتب و ثلاث مجلات ، و كذلك مع المائة و الألف و المليون .

و مفردا منصوبا مع الأعداد المركبة ، و المعطوفة و أعداد العقود . تقول :

- عندي سبعة عشر كتابا ، و ثلاث و عشرون مجلة .
- و عندي سبعة و عشرون كتابا و عشرون مجلة .
- عندي عشرون كتابا و عشرون مجلة .

3 ـ فان أضيف تمييز المفرد إلى غير التّمييز وجب نصبه ك : (ما عندي قدر راحة ماء) .

و كذلك التّمييز الواقع بعد اسم التفضيل إذا لم يكن فاعلا في المعنى ، نحو : زيد أفضل عالم . فإن كان فاعلا في المعنى ، نحو : زيد أفضل عالم .

فإن كان فاعلا في المعنى وجب نصبه نحو : آنت أعلى منزلة ، و آنت أعلى النّاس منزلة .

4 ـ تمييز النّسبة منصوب لا غير . تقول : (غرست الأرض شجرا) و (امتلأ القلب غضبا) .

أنواعه :

1 ـ تمييز ملفوظ : و هو ما يبين إبهام ذات مفرد وقع قبله ، و الذوات المبهمة ، أمّا أن تكون مكيلات ، أو ممسوحات ، أو مزروعات أو معدودات أو ما شبّه بها من تلك المقادير .

و يدخل ضمن هذا التمييز ما جاء بعد كم الخبرية ، و كم الاستفهامية ، و من هذا التمييز أيضا ما دلّ على مماثلة نحو : (من لنا بمثله شاعرا) . أو دل على مغايرة نحو : (إنّ لي غيرها طرقا) . أو كان مفرعا من مميزه نحو : (عندي ساعة ذهبا).

2 ـ تمييز ملحوظ و يسمى تمييز الجملة : و هو ما يبين إبهام نسبة شيء إلى شيء في الجملة التّي هو فيها و أكثر ما يكون **محوّلا من فاعل** نحو :(ازداد محمّد بعلمه رفعة) و التقدير : ازدادت رفعة محمّد .
أو عن **مفعول به** نحو :(رفعت ضيفي قدرا). و التقدير : رفعت قدر ضيفي .
ـ عن **مبتدأ** نحو : (محمّد أكثر من زيد مالا) و التقدير : محمّد ماله أكثر .
ـ أو عن **المضاف إليه** و **المضاف مبتدأ** نحو : (له درّك شاعرا) .
ـ أو عن **فاعل الصّفة** خبرا كانت أو نعتا نحو : (محمّد كريم أبا و أمّا) ، و (الأمهات حسان أخلاقا) .
و يلحق بذلك ما تضمن معنى الفعل كالمصدر في نحو : (تعجبني معاشرته صديقا) ، و **اسم الفاعل** نحو : (القلب مشتعل غضبا) ، و **اسم المفعول** نحو : (الأرض مفجرة خضرة) .

و الصفة المشبهة نحو : (محمّد طيّب معشرا) ، و فعل التعجب ....و ما ضمّن معنى الفعل نحو : (حسبك بمحمّد رجلا) ، (ويل محمّد ظالما) ، و (يا لمحمّد شاعرا) . [46] ص : 649 ، 650 .

ـ أوجه الاتفاق و الاختلاف بين التمييز و الحال :

أوجه الاتفاق : اتفق الحال و التّمييز في: التنكير و النصب و رفع الإبهام و كلاهما قيد إسنادي "فضلة "
أما أوجه الاختلاف فسنوضحها في الجدول التالي :

جدول رقم 03 : أوجه الاختلاف بين مفهومي التمييز و الحال : [46] ص : 652

الحـــــــال	التمييـــــــــــز
ـ يأتي الحال مفردا و جملة و شبه جملة .	ـ لا يكون إلاّ مفردا .
ـ الحال تتعدد بعطف او غيره .	ـ التمييز لا يتعدد .
ـ الحال يتقدم على عامله .	ـ التمييز لا يتقدم على عامله إلاّ ضرورة .
ـ الحال مشتق أصلا .	ـ التمييز جامد أصلا و قد يتعاكسان .
ـ الحال تكون مؤكدة لعاملها .	ـ لا يقه التمييز هذا الموقع .
ـ الحال يبين الهيئات .	ـ التمييز يبين إبهام الذوات أو النسبة .
ـ الحال على معنى " في " .	التمييز على معنى " من " .

.

تعريف المشتق : هو ما أخذ كم غيره ، و له أصل تفرع منه ، و يقاربه في المعنى ، و يشاركه في الحروف الأصلية ، و يدل على شيئين اثنين . و أنواعه عشرة : الماضي ، المضارع ، الأمر ، اسم الفاعل ، اسم المفعول ، الصفة المشبهة ، اسم التفضيل ، اسم المكان ، اسم الزّمان ، اسم الآلة .

تعريف الجامد : هو اللفظ الذي يؤخذ منه ، و هو لا يدل إلاّ على شيء واحد . و هو نوعان : ما يدل على المعنى ، و هو المصدر الذي هو اصل الاشتقاق . و ما يدل على الذّات . [47] ص : 34 ، 35 .

3. 9 . 1 . 3 . الفضلة و إعرابها :

تعلمت أنّ العمدة في الجملة الاسمية هما المبتدأ و الخبر مثل : " هي لن تموت " ، كما أنّ العمدة في الجملة الفعلية هما الفعل و الفاعل مثل : " تلوح في العتمة " . [48] ص : 127 .

لماذا تعتبر المنصوبات الآتية فضلة ؟ : المفعول المطلق ، المفعول لأجله ، المفعول فيه ، المفعول معه ، الحال ، التّمييز .

المفعول المطلق : هو المصدر الفضلة المؤكد لعامله أو المبين لنوعه أو عدده . و ذكر الفضلة احتراز من نحو : " درّس الأستاذ درسا حسنا " ، فانه يفيد بيان النوع و لكنه ليس بفضلة . و ذكر المؤكد لعامله مخرج لنحو : كرهت النفاق .

فان الثاني مصدر فضلة مفيد للتوكيد و لكن المؤكد ليس العامل في المؤكد .

المفعول له (لأجله) : هو المصدر الفضلة المعلل لحدث شاركه في الزمان و الفاعل ، و يجوز فيه أن يجرّ بحرف التّعليل .

المفعول فيه : ما ذكر فضلة لأجل أمر وقع فيه من الزّمان مطلقا ، أو مكان مبهم (أسماء الجهات ، الدّال على مساحة معلومة ، المشتق من المصدر) .

المفعول معه : هو الاسم الفضلة التّالي واو المصاحبة مسبوقة بفعل أو ما فيه معناه . [48] ص : 128 .

أما التّمييز و الحال فقد سبق التطرق لهما .

3. 9 . 1 . 4 . إعراب المسند و المسند إليه :

المسند في الجملة هو : المحكوم به أو المخبر عنه ، و هو :

الفعل التام : دخل الطالب .

اسم الفعل : رويدك لا يخدعنك الربيع .

خبر المبتدأ : المجتهد ناجح ، (المجتهد ينجح) .

ما أصله خبر المبتدأ : خبر كان و أخواتها ، خبر إنّ و أخواتها ، المفعول الثاني لظن و أخواتها .

المصدر النائب عن فعله : إحسانا إلى الوالدين .

المسند إليه في الجملة : هو المحكوم عليه أو المخبر عنه . و هو :

الفاعل : للفعل التام أو ما يشبهه : جاء علي الكريم خلقه فكل من " علي " و" خلقه " مسند إليه .

نائب الفاعل : وضع الكتاب .

المبتدأ الذّي له خبر . الصيف حار .

ما أصله مبتدأ : اسم إنّ و أخواتها ، المفعول الأوّل لظن و أخواتها . [48] ص : 104 ، 105 .

3. 9 . 1 . 5 . كم الخبرية :

وضّح هادي نهر (2008) كم الخبرية بأنّها تفيد الإخبار عن الكثرة لا عن الاستفهام ، و لذلك فهي لا تحتاج إلى جواب ، و تمييزها إمّا أن يكون مفردا مجرورا بإضافتها إليه كتمييز المائة . نحو : كم عمل علمي في تراثنا العربي . و بـ " من " تقول : كم من عمل علمي في تراثنا العربي .

تعرب كم حسب موقعها من الجملة كما هو الحال في " كم الاستفهامية " ، فإن كني بها عن حدث كانت : في محل نصب على المصدرية ، نحو : كم صبر صبرت .

ـ و إن كنّي بها عن ظرف كانت في محل نصب على الظّرفية نحو : كم ليلة سهرت من أجل التفوق .

ـ و إن كنّي بها عن ذات و لم يأت بعدها فعل ، أو جاء بعدها فعل لازم ، أو متعد استوفى مفعوله كانت مبتدأ نحو :

- كم من نخيل في البستان لا يثمر . مبتدأ
- كم من أعشاب ضارة نبتت في البستان . مبتدأ
- كم من نخيل غرسناه و لم يثمر . مبتدأ
- كم من نخيل غرسناه و لم يثمر . مفعول به . [46] ص : 678 ، 679 .

3. 9 . 1 . 6 : ظرف لما يستقبل من الزمان : إذ ـ إذا ، حينئذ :

جاء في الكتاب المدرسي لمادة اللّغة العربيّة و آدابها للسّنة الثّالثة ثانوي (2008 ـ 2009) ، أنّه معنى الظّرفية أي الزمن أو وقت أو حين (دنت) ، و هو ماض مبهم (غير محدّد) ، لننظر إلى قول الشّاعر : فرحنا إذ قدمت قدوم سعد ***** و إذ رؤياك في الأيام عيد .

و لقد أضيفت إذ في الصّدر إلى جملة فعلية ، أمّا في العجز فأضيفت إلى جملة اسمية و عليه يكون إعرابها ظرف زمان مبنيا على السكون في محل نصب على الظّرفية ، و هو مضاف ، و الجملة الفعلية أو الاسمية بعده في محل جرّ مضاف إليه . [49] ص : 55 ، 56 .

3. 9 . 1 . 7 . البدل و عطف البيان :

3 . 9 . 1 . 7 . 1 . ماهية البدل :

ـ البدل لغة : العوض ، تقول : خذ هذا بدلا من هذا أي : عوضا منه . قال تعالى : " عسى ربنا أن يبدلنا خيرا منها " سورة القلم 32

و في الاصطلاح : هو التابع المقصود بالحكم بلا واسطة ، لذا يصح أن يصح أن يحذف اللّفظ الذّي قبله و يجعل هو بدلا منه ، فإذا قلنا (عدل الخليفة عمر رضي الله عنه) نجد أنّ اسم (عمر) تابع لما قبله (

الخليفة) في الإعراب . و أنّه هو المقصود بالحكم دون متبوعه ، فالخبر الذي ننقله متعلق ب " عمر " نفسه و ليس بالخليفة . و لو شئنا لاستغنينا عن كلمة (الخليفة) و استبدلنا بها كلمة " عمر " فنقول : عدل عمر . فالخليفة إذا متبوع يدعوه النحاة مبدلا منه ، أمّا " عمر " فاسم تابع يسمى (بدلا) و لا واسطة بين البدل و متبوعه .

ـ الغرض من البدل في المقام الأوّل التوكيد و البيان و زيادة على ما يكون ، و هناك وظائف أخرى لكل نوع من أنواعه كإفادة الكلية أو الجزئية و الاشتمال ، أو دفع الغلط و النسيان . [46] ص : 1014 ، 1015

3. 9 . 1 . 7 . 2 . أنواع البدل :

ـ بدل الكل من الكل : و هو ما كان التّابع فيه هو نفس المتبوع مطابقا له في الدّلالة عليه كلّه . و لذا سماه يسبويه " هو هو " ، و هو مساو للمبدل منه في المعنى مع اختلاف في لفظيهما على الأغلب لأنّهما قد يتفقان في اللفظ بشرط أن يكون الثاني للبيان و الإيضاح .

ـ بدل بعض من كل : و أطلق عليه سيبويه " شيء منه " و ظابطه أنّ يكون البدل جزءا حقيقيا من المبدل منه سواء كان هذا الجزء أكبر من باقي الأجزاء أو أصغر منها أو مساويا لها : تقول : أكلت الرّغيف ثلثه ، أو ربعه ، أو نصفه .

و من علامات هذا البدل وجود ضمير يتصل بالبدل يعود على المبدل منه ، و يناسبه إفرادا أو تثنية ، أو جمعا تأنيثا أو تذكيرا .

و يمكن أيضا الاستغناء عن البدل بالمبدل منه من غير أن يفسد المعنى ، تقول : سهرت الليل نصفه . و لك أن تقول : سهرت الليل ، مع إبقاء الفرق الدلالي بين القولين واضحا .

ـ بدل اشتمال : هو شيء مما يشتمل عليه المتبوع لا جزء منه ، فحين تقول : أعجبني الطالب خلقه ، أو : لا تقاطع المتكلم حديثه و إن طال . تجد أنّ (خلقه) بدل من الطالب ، و (حديثه) بدل من المتكلم . و أنّ المبدل هو المقصود بحديث المتكلم بدليل أنّه يجوز الاستغناء بها عن قبلها . فالبدل هنا ليس بدل كل من كل ، و لا جزء من كل ، فليس (خلقه) ذات الطالب ، و ليس (حديثه) كذلك . و لكن كليهما يدلان على شيء كم خصائص ما قبلهما . و ما يشتمل عليه الإنسان ، و هو من خصائصه ، و الحديث كذلك ، فبدل الاشتمال إذن يدل على معنى معين في متبوعه من خصائصه أو مما يشتمل عليه . و هو كما ترى كبدل بعض من كل بحاجة إلى ضمير يعود على المبدل منه و يطابقه .

3. 9 . 1 . 7 . 3 . عطف البيان :

يقول هادي نهر (2008) عن حدّ عطف البيان و شروطه : هو تابع جامد مشبه الصّفة في إيضاح متبوعه و عدم استقلاله . أو هو : أن تعطف على الاسم فتبنيه بالكنية ، أو على الكنية فتبنيها بالاسم . كقولك : جاء محمّد و قيل : كلّ اسمين لا يعرف أحدهما إلا بالآخر .

أما عن ما بين عطف البيان و البدل فيقول : عطف البيان كبدل الكل من الكل . و النّاظر للشّروط التّي وضعها النّحاة لعطف البيان تبيّن له الفرق بينه و بين البدل . فعطف البيان مع ما يجريه عليه كالاسم الواحد ، و من جملة واحدة ، و ليس بذلك البدل ، لأنّه و الميل منه من جملتين أي على نيّة تكرار العامل . في حين أنّ عامل عطف البيان هو نفسه العامل في متبوعه . ثمّ إنّ البدل يقدر أنّه في موضع المبدّل منه ، و ليس كذلك عطف البيان .

و مع هذا كلّه يمكن القول أنّ كل ما جاء عطف بيان في المعارف مفيد التّوضيح ، و أنّ كل ما جاز أن يعرف عطف بيان في القرآن الكريم جاز أن يعرب بدلا ، بل إنّ بعض النّحاة قد قرّر بجلاء أنّه : " إلى الآن لم يظهر لي فرق جليّ بين بدل الكل من الكل و عطف البيان ، بل لا ادري عطف البيان إلاّ البدل ." و ما ذكره بعض النّحاة من مواضع يتوجّب فيها عطف البيان لا غير ردّها أو تأويلها على أساس أنّها بدل .

[46] ص : 1034 ، 1037.

خلاصة :

من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل ، يتبين لنا أنّ النّحو علم له قوانينه و مبادئه ، و يجب على كل متعلم الإلمام به حتّى يستقيم لسانه ، و يبتعد عن اللّحن و الخطأ في تعبيره . و حتى يتمكن من إيصال رسالته بلغة سليمة مفهومة تصل إلى سامعها دون حاجته إلى التأويل .

و كما تمّ توضيحه في هذا الفصل أيضا فإنّ هناك عدّة طرق لتدريس النّحو و لكل طريقة مزاياها و عيوبها ، فعلى الأستاذ أن يختار الطّريقة الأنسب التّي يرى أنّها ستحقّق الهدف من الدّرس .

الفصل 4

الكفاءة اللغوية

تمهيد :

يتناول هذا الفصل موضوع الكفاءة اللّغوية التّي طالت لائحة الأسئلة و التّساؤلات عنها ، فهل هي إتقان أصوات اللغة ؟ هل هي حفظ للألفية و بعض شروحها ؟ ثم أهي كفاءة أم كفاءات ؟ و هل كفاءة الطفل ككفاءة الراشد ؟ و هل كفاءة الطّالب ككفاءة المعلم ؟ و هل تشمل الكفاءة اللّغوية الفصحى و لهجاتها ؟ و أين الثّقافة في موضوع الكفاءة ؟ ...الخ . و لأنّه ليس من السّهل تبني فهم واحد للكفاءة اللّغوية و مع غياب الإجابات الشّافية عن كثير من التّساؤلات المطروحة ، فان للبحث العلمي مساهمات جادة يمكن الانتفاع بها لتشكل علامات هادية في طريق الوصول إلى فهم ناضج لهذا المفهوم. و من المحاولات العلمية التي ساهمت في هذا الميدان **النظرية التحويلية التوليدية** التّي جاء بها تشومسكي " Chomsky "عام 1957 م على الأوساط الألسنية و الفكرية ، و التّي ساهمت في التّفريق بين مصطلحين الأداء اللّغوي و الكفاءة اللغوية .

4. 1 ـ من هو تشومسكي Chomsky :

ولد أفرام نوم تشومسكي (Avram Noam Chomsky) حسب جون سيرل (1979) عام 1928 م في الولايات المتحدة الأمريكية ولاية فيلادلفيا .. و هو يهودي بالميلاد ، لكنّه ـ و هو اليهودي ـ كان أعلى الأصوات في الولايات المتحدة الأمريكية و خارجها في انتقاد السياسة الإسرائيلية و في الانتصار للحق الفلسطيني ، و لم يكن موقفه هنا سياسيا ، و إنّما كان علميا ، و تلك قيمته . [50] ص : 123 .

إنّ الأستاذ تشومسكي بالاختصاص " عالم لغويات " و دراساته و أبحاثه تدرّس في كل الجامعات مرجعا و حجة ، و قد توصل إلى اختراق لا شك فيه ، حيث اثبت أن موهبة اللّغة موروثة مع سر الخلية ، و أنّ الإنسان يولد مستعدا للنطق بلسانه ، كما هو مستعد للنظر بعينه ، و للسمع بأذنه ، و للإدراك بحاسته ما بين عقله و شعوره . [51] ص : 6 .

لقد عمل الأستاذ تشومسكي بصفة أستاذ لعلم اللغة في معهد ماساشوستن للتّكنولوجيا .
و تنتمي المدرسة اللّغوية (النّحو التّوليدي و التّحويلي) التّي ترتبط باسمه إلى الخط الذي رسمه **بلومفيلد** (Bloomfield) ، و استمر به **ز يليك هاريس** (Zellig Harris) الذّي لعب دورا أساسيا في توجه تشومسكي .
يعود نجاح تشومسكي" Chomsky "إلى الأهميّة الخاصة التي تنطوي عليها نظرياته العلمية . كما يعود أيضا إلى روحه السّجالية المتوهجة التّي تجلت في مؤلفاته العلميّة و السّياسية على السّواء .
و تجلت هذه الرّوح على الصّعيد العلمي في نقده للمذهب السلوكي في علم اللّغة و علم نفس اللغة بتناوله لمؤلف سكينر (B. F. Skinner) السّلوك اللّغوي عام 1959 م .كما تجلت هذه الرّوح أيضا على الصعيد السياسي في نقده للسياسة الأمريكية الخارجية و بخاصة في ما يتعلق بتدخل الولايات المتحدة الأمريكية في فيتنام . و كان أحد أعنف انتقاداته في هذا الصّدد قد ظهر في مؤلفه " أمريكا و متنفذوها الجدد " . [50] ص : 123 .

4. 2 . تعريف الكفاءة اللغوية :

عرّف الأخصائيون النّفسانيون و علماء اللّسانيات سنة 1960 م الكفاءة بأنّها : ما يستطيع أيّ شخص تحقيقه . و أشاروا إلى أنّ مفهوم الكفاءة مفهوم جد واسع و متشعب . [52] ص : 64 .
و الكفاءة اللّغوية حسب نور الهدى لوشن (2006) هي المعرفة الحدسية الضمنية للّغة ، و هي القدرة على توليد الجمل و فهمها و على التّمييز بين صحيح الكلام و سقيمه ، أي بين الجمل النحوية و الجمل اللاّنحوية .
أمّا تشومسكي فيسمي القدرة على إنتاج جمل و تفهمها في عملية تكلم اللغة بالكفاءة اللّغوية (Compétence) قال : " يشير مصطلح الكفاءة اللغوية إلى قدرة المتكلم ـ المستمع المثالي ـ على أن يجمع بين الأصوات اللغوية و بين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته .[21] ص : 337 ، 338.

4. 3 ـ ظروف نشأة النظرية التوليدية :

يقول صالح بلعيد (2008) : إنّ العالم الحديث يشهد بأنّ النّظرية التّحويلية التّوليدية التّي كانت لها جذورها القديمة بدءا من النّحاة الجدد أمثال **"**هرمان باول " Hermann Paul و اللّغويين الذين جاؤوا قبله أو بعده أمثال : جان بودوين دي كورتيني ، و سوسير ... و التي استفادت من أفكار **جاكبسون " R. Jakobson"** و من التّطور الحاصل في مجال الهاتف جعلها تمتاز بعلميّة ،

و خاصّة اعتمادها على الصّور التّطبيقية في كثير من اللّغات ، بعد أن أجريت على تعليم اللغات بما فيها اللغة العربية و أعطت نتائج معقولة .[53] ص : 115 ، 116 .

و لقد أشار محمد علي الخولي (1981) أنّ طريقة النّظرية التحويلية في سرد حقائق اللّغة طريقة جديدة تخالف الطريقة التقليدية للنّحويين. فهي طريقة تشبه معادلات الكيمياء أو متطابقات الجبر. فكلما ألف المرء هذه الطريقة شبه الرّياضية، ازداد تفهمه لهذه النظرية وخف تعقدها بالنسبة له .
[54] ص : 18 ، 19.

و لقد مرت هذه النظرية بمراحل ثلاث :

تبدأ المرحلة الأولى في الخمسينات و تمتد إلى منتصف الستينات ، و قد سعت النظرية التوليدية في هذه المرحلة إلى أن تجعل من اللّسانيات علما ، و يبدو أنّها اتخذت من الفيزياء مثلا يحتذى ، و يمثل هذه الفترة كتاب تشومسكي Chomsky : (البنية المنطقية للنظرية اللسانية 1965 م) .

و تبدأ المرحلة الثانية من سنة 1965 م إلى سنة 1970 م ، و فيها تعرضت النظرية التوليدية إلى قضية لا تخلو معالجتها من حدّة : و هي قضية الدلالة .

أيجب على عالم اللغة ـ و هو يدرس نحوا من الأنحاء ـ أن يتعرض لمعنى الكلمات و الجمل ؟ و في حالة الإيجاب كيف يكون ذلك ؟ و تمتد المرحلة الثّانية حتى وقتنا هذا . و النّحو التّوليدي في هذه الفترة غايته النحو الشمولي أو الكلي .

و قد نشأ النحو التوليدي كرد فعل على التيار السائد آنذاك و هو البنيوية ، فما الذي يعيبه النّحو التوليدي على البنيوية ؟

فالبنيوية ـ خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ـ تقوم أساسا على الوصف و لا تتعداه إلى غيره ، فهي قد أغرقت في الوصفية و التزام الموضوعية ، فاستحالت الدراسة اللغوية عند البنيويين علما تصنيفيا بحتا . [21] ص : **333 .**

فقبل نشر كتاب تشومسكي Chomsky البنى التركيبية في عام 1957 م كان العديد من علماء اللغة الأمريكيين (و ربما معظمهم) أنّ هدف علمهم هو تصنيف عناصر اللغة الإنسانية . و قد كتب **هوكيت Hockett** عام 1942 م أنّ " علم اللغة هو علم تصنيفي " . و لنفترض ، على سبيل المثال ، أنّ لغويا أراد أن يقدم وصفا للغة معينة ، و لنقل أنّها اللّغة العربيّة (في الأصل : اللّغة الفرنسية) ، إنّه يأخذ في البداية بجمع " معطياته " أي جمع كميّة كبيرة من جمل هذه اللغة ، و يقوم بتسجيلها على مسجل للصّوت أو تدوينها بواسطة رموز صوتية فونتيكية ، و من ثم يبدأ العمل على هذا " المتن " للغة ، فيصنف عناصر المتن إلى مختلف مستوياتها اللّغوية : المستوى الأوّل تمثله الوحدات الصّوتية الصّغرى ذات الدلالة الوظيفية ، أي الفونيمات او اللافظات ، و من ثم تجتمع الفونيمات ، على المستوى التّالي ، لتشكل عناصر الدّلالة الصّغرى المحمّلة بالمعنى ، أي المورفيمات ، أو الفاردات (بالعربيّة ، مثلا ، تشكل كلمة

"برق " مورفيما واحدا مكوّنا من ثلاث فونيمات) بعد ذلك تجتمع المورفيمات ، على المستوى الأعلى ، لتشكل الكلمات و صفوف الكلمات كالمركبات الاسمية و المركبات الفعلية و تأتي أخيرا ، على المستوى الأرفع ، تتابعات صفوف الكلمات ، أي الجمل ، و أنواع الجمل الممكنة .

كان هدف النظرية اللغوية إذا هو أن توفّر لعالم اللّغة مجموعة من الطّرائق الدّقيقة ، أي مجموعة من وسائل الاكتشاف التّي بمقدوره أن يستخدمها لكي يستخرج من " المتن " الفونيمات و المورفيمات . ..الخ [50] ص : 124 ، 125 .

ـ البنيوية تقدم الدراسة اللغوية على ما يسمّى بالمدونة اللغوية ، و هي عبارة عن مجموعة محدودة من الملفوظات المنجزة . و هذه المدونة لا يمكن أن تمثل اللغة و إن حاولت ، فالملفوظات غير محدودة بالضرورة ، فالمدونة لا يمكن لها ـ في أحسن الحالات ـ أن تعبّر عن الملفوظات التّي اشتملت عليها .

4. 4 ـ النحو التقليدي مقابل النحو التوليدي :

كان النحو التّوليدي بمثابة أوّل محاولة رئيسية يقوم بها تشومسكي Chomsky للرّد على النّموذج التّصنيفي الذّي طرحته اللّغويات الوصفية . و يجدر بنا الذّكر أنّ النّحو أنواع ، فهناك :

نحو معياري Persereptive Grammar : و هو يمثّل كتيبا عن الاتجاهات نحو الاستعمالات النّحوية ، فمثلا كيف تكون هناك لغة فرنسية جيدة و أخرى ركيكة .

نحو مرجعي Reference Grammar : و هو وصف للعديد من الأوجه النّحوية للّغة ما بالقدر الذّي يعتقد أنّه مفيد للاستعمال في غرض معين ، و يقصد بهذا النوع من النحو ، أن يكون مجموعة موثقة من الحقائق النحوية .

أمّا النّوع الأخير فيصطلح عليه النّحو التربوي Pedagogical Grammar : و هو كتاب لتدريس و تعلّم اللّغة .

و تفترض كافة هذه الأنواع النّحوية مسبقا أن يعرف المتحدث اللّغة ، وأن يكون لديه على الأقل ملكة لغوية سليمة تؤدي وظيفتها على النّحو المطلوب . لقد كان هذا الافتراض المسبق ضمنيّا ، حيث كان النّحاة الأقدمون و المحدثون و التّعليميون يعتقدون على وجه الخطأ أنّهم يصفون اللّغة ، بينما كانوا على خير تقدير يعطون إلماعات لا تسمن و لا تغني من جوع إلا لفرد كانت لديه بالفعل تلك المعرفة التّي يفترضونها مسبقا .

أمّا النّحو التوليدي Generative Grammar : فهو نظرية عن نظام للمعرفة ، و يسعى إلى تقديم إجابات للأسئلة التّي تطرحها و تفترضها كافة أنواع النحو الأخرى مسبقا . فمثلا : ما الذي يعرفه

المتحدثون ، و يكون من شانه أن يمكنهم من الاستخدام الذكي لالماعات و الأمثلة التّي يقدمها النّحو المعياري ؟ . و لذا فان النّحو التوليدي نحو نظري ، يسعى إلى الإجابة على هذه الأسئلة ، ما كان ذلك النّظام المعرفي في المخ للفرد الذّي يتحدث و يفهم لغة ما ؟ ما الذّي يشكل اللّغة التّي يعرفها ذلك الفرد و يملك ناصيتها ؟ يسمىّ النّحو الذّي يتصدى لهذا الموضوع بالنّحو التوليدي . [50] ص : 78 ،79 .

4. 5 ـ القواعد في نظرية النحو التوليدي :

و اعتبر محمد علي الخولي (1981) أنّ القواعد التحويلية هي : أية قواعد تعطي لكل جملة في اللّغة تركيباً باطنياً وتركيباً ظاهرياً وتربط بين التركيبين بنظام خاص يمكن أن تكون قواعد تحويلية ولو لم تصف نفسها بهذا الوصف. إنّ وصف العلاقة بين التّركيب الباطني والتّركيب الظاهري يسمى تحويلاً أو قانوناً تحويلياً. والعلاقة بين التركيبين تشبه عملية كيماوية يتم التّعبير عنها بمعادلة أحد طرفيها المواد قبل تفاعلها والطرف الآخر هو الناتج بعد التفاعل. إنّ التركيب الباطني يعطي المعنى الأساسي للجملة. وهذا التّركيب هو تركيب مجرد وفرضي يتوقف عليه معنى الجملة وتركيبها بعد أن تصبح تركيباً ظاهرياً. وبذلك يكون التركيب الظاهري حقيقة فيزيائية ملموسة ونستعمله إذا تكلمنا أو كتبنا.. [54] ص : 21 .

تقوم القواعد من الزّاوية الألسنية التّي تعتمدها على تحديد الكفاءة اللّغوية التّي يمتلكها العربيّ ، و التّي تتيح له أن ينتج و يتفهم جمل لغته غير المتناهية سواء من حيث عددها أم من حيث عناصرها . و بتعبير آخر تصف هذه القواعد كل الجمل التّي تندرج ضمن اللّغة العربية و تفسيرها .

تهتم ـ إذا ـ القواعد بوصف جمل اللّغة العربيّة بصورة وافية و شاملة . و المسألة التّي تعترضنا هنا ، هي وصف قواعد الكفاية اللّغوية العائدة إلى متكلم اللّغة و التّي تختلف عن قواعد الأداء الكلامي ، و يقتضي حل هذه المسالة اعتماد ما نسميه بالحدس اللّغوي .

تحدّد النظرية الألسنية التّوليدية التّحويلية ، في الواقع ، موضوع دراستها بالإنسان المتكلم ـ المستمع السّوي التابع لبيئة لغوية متجانسة تماما و الذّي يعرف لغته جيّدا ، و يمكن اعتبار المتكلم ـ المستمع ـ بالإضافة إلى اعتباره موضوع الدّراسة الألسنية ، مصدر اللّغة عندما يستعمل ، في أداءه الكلامي ، معرفته الضّمنية بقواعد اللّغة ، فبصورة عامة ، يستطيع الإنسان الذّي يتكلم لغة معينة ، أن ينتج جمل لغته و أن يفهمها ، و أن يدلي بأحكام عليها من حيث الخطأ و الصّواب في التّركيب .

و نسمي مقدرة متكلم اللغة على إعطاء المعلومات حول مجموعة من الكلمات المتلاحقة من حيث أنّها تؤلف جملة صحيحة أو جملة منحرفة عن قواعد اللّغة ، بالحدس اللّغوي الخاص بمتكلم اللّغة . و هذه الأحكام اللّغوية التّي باستطاعة متكلم اللّغة إقرارها في ما يختص بجعل لغته هي التّي توفّر ، بالذّات

المادة اللّغوية التّي نضع من خلالها القواعد . و ذلك لأنّ عملية مساءلة الحدس اللّغوي الخاص بالمتكلم تتيح ملاحظة القضايا اللّغوية و استنباط قواعد اللّغة من خلالها . [55] ص : 8 ، 9 .

4. 6 ـ بنية القواعد التوليدية التحويلية :

يقول إبراهيم الخليل (2007) أنّ نعوم تشومسكي" Chomsky " أفاد من النّحاة و اللغويين السّابقين ابتداء من : فرانز بواز ، إدوارد بلومفيلد و نظريته القائمة على تحليل الجملة لمكوناتها النّحوية المباشرة . و استخدام الرّموز التّي ابتدعها هذا الأخير و منها **Np** للمركب أو المكوّن الاسمي ، و **Vp** للمكوّن أو المركب الفعلي ، و art للمكوّن الحرفي . و أفاد كذلك مما قيل في نظرية (المورفيم) مثلما أفاد أيضا من زيلغ هاريس" Harris" و كتابه تحليل الخطاب ، و لاسيما حديثه المستفيض عن صنف الصّيغة ، و عن تلازم محوري الاستبدال و المجاورة ..

و تشكّل أصول اللّغة ، في إطار النّظرية التّوليدية التحويلية ، تنظيما يربط بين الأصوات و المعاني ، و تتألف من ثلاثة أقسام متماسكة يشتمل كل منها على تنظيم قواعدي . و هذه الأقسام الثلاثة هي : المكوّن الفونولوجي ، المكوّن التّركيبي و المكوّن الدّلالي . [56] ص : 91 .

إنّ المكوّن التركيبي حسب ميشال زكريا (1986) هو المكوّن التّوليدي الوحيد أي المكوّن الذّي يتناول في ما يتناوله ، البنية العميقة للجمل و بعدد عناصرها المؤلفة في حين أن المكوّنين الآخرين هما تفسيريان . فبعد أن يثبت المكوّن التّركيبي بنى الجمل ، يفسّر المكوّن الدّلالي معاني هذه البنى و يفسّر المكوّن الفونولوجي أصواتها .

4 . 6 . 1 ـ المكون الفونولوجي : يقوم المكون الفونولوجي بتخصيص كل تركيب لغوي بنطق خاص ، انطلاقا من لفظ كل مورفام على حدة ، و من خلال تآلف هذه المورفيمات . و يحتوي على مجموعة قواعد تختص بدراسة الأصوات اللغوية . [55] ص : 15 .

4 . 6 . 2 ـ المكون الدلالي : في هذا الصّدد ، يرى تشومسكي " Chomsky **"** أنّ التّراكيب ليست مجرد تجاوز ألفاظ ، حتّى و لو لم تكن متجاوزة بل إنّ هذا النّوع هو الذّي يأخذ حيّزا كبيرا من اهتمامه . و هذه العلاقات تمثلت عنده في مستويين : الشّكل العميق أي النّحو في معناه العام ، و الشكل السّطحي أي المستوى الصّوتي ، و كل طرف يؤثر في الآخر و يتلاحم معه مع بروز الثاني على الأوّل.

و يشترط تشومسكي مع سلامة الجملة من حيث تركيبها النّحوي أن تكون متماشية مع قياس اللّغة ، فتكون بذلك الجملة سليمة من حيث تركيبها النّحوي Grammaticalité و مناسبة لمدلولات اللّغة المعينة Acceptabilité . و لتوضيح ذلك يورد تشومسكي مثاله المشهور :

- الأفكار الخضراء التي لا لون لها تنام بلطف .
- Colorless green ideas sleep furiously
- غاضبة تنام الأفكار الخضراء التّي لا لون لها .

Furiously Sleep ideas green colorless

و نلاحظ أنّ الجملة الأولى سليمة من حيث الجانب النّحوي ، و لكنّها خالية من المعنى الصّحيح و أنّها من حيث الاستحسان غير مقبولة في الحديث اليومي و لا في المنطق و المعقول ، إذ لا يعقل أن تكون هناك أفكارا خضراء ، ثم تكوّن بدون لون في الوقت نفسه ثمّ بعدها تنام غامضة أيضا . أمّا الجملة الثانية فتجمع بين عدم السّلامة النّحوية و عدم الاستحسان من حيث المعنى . و يمكن أن تكون الجملة الأولى مقبولة من ناحية الصّورة الشّعرية أمّا من ناحية الحديث اليومي المتفق عليه فلا .

ثمّ إنّ تشومسكي لا يقف عند هذا الحد و إنّما يبتعد إلى أبعد من ذلك حين نجده يقسّم المكوّن الدّلالي إلى مجالين اثنين : مجال له علاقة بالمعجم ، ثم مجال له علاقة بقواعد الإسقاط . ففي مجال المعجم فهو عبارة عن قائمة من المداخيل المعجمية تتميز بسمات فونولوجية و تركيبية و دلالية . و هو يسند لكل كلمة معنى أوّليّا بمعنى انفراد كلّ كلمة بمعنى أوّلي داخل المعجم و خارج السّياق الحدث الكلامي . أمّا في مجال قواعد الإسقاط فهي عبارة عن القواعد التّي تقرن بين الوحدات المعجمية و البنى التركيبية التّي يوّلدها مكوّن الأساس ، و من ثم يكون التّواصل بهذه الطّريقة إلى مدلول الجملة . و يمكن تمثيل ذلك بمثال من أجل تقريب هذه المعاني بشكل واضح و هو على النّحو التّالي : أكل الرجل تفاحة .

أكل ـ / فعل / + تام / ـ + / متعد / - / فاعل حي / .....الخ .

أل - / تعريف / - / + محدد / - + / مفرد أو جمع / - / + مذكر أو مؤنث / ....الخ .

رجل - / اسم / - / + حي / - + / إنسان / - / + ذكر / - راشد .....الخ .

تفاحة - / اسم / - / + طبيعي / - + / نبات / - / + فاكهة / - + مؤنث .....الخ .

الشكل رقم 01 : نموذج لاقسام المكوّن الدّلالي

لقد اعتبر تشومسكي " Chomsky " الجملة وحدة لغوية أساسيّة ، و قد عرفت الجملة في النّحو التوليدي بما هي : " مجموعة من العبارات تخلقها ميكانيكية القواعد في النّموذج التوليدي " ، غير أنّ البنية السّطحية لم تفسّر دلاليا في المرحلة الأولى من تطوّر النّظرية ، أمّا في مرحلته التّالية فقد فسّرت نحويا و دلاليا . [57] ص : 70 ، 71 ، 72 .

4 . 6 . 3 ـ المكوّن التركيبي : Composant syntaxique

و هو المكوّن الوحيد الذّي يفرد جملة بنية عميقة تجعل لها تفسيرا دلاليا و بنية سطحية تمثل التفسير الفونولوجي لواقع الجملة . و نعني بالبنية العميقة ذلكم " المشير الضّمني الذّي تولده القواعد الرّكنية ، و الذّي يتّم إجراء التّحويلات عليه لبناء الجمل في البنية السّطحية " . بمعنى وضع الحدث الكلامي في دماغ المتكلم دون أن يشعر به ; فالبنية العميقة هي بنية مجردة و ذهنية . و عندما تحدث عملية ترتيبية في المخارج و الحروف (عملية التلفظ) يحصل تغيرا على مستواها و تنشأ بذلك البنية السطحية ، و لا تدرك البنية الخفية إلاّ بتتبع عمليات التّحويل التّي يقوم بها المتكلم عندما يتكلم . أمّا البنية السطحية فهي " نتاج العملية التّوليدية التّي يقوم بها المكوّن التّركيبي و نعني بهذا الشّكل الصّوتي النّهائي للتتابع الكلامي المنطوق فعلا ، فهي ترتبط بالأصوات اللّغوية المتتابعة ، و يتم تحديد التّفسير الصّوتي بعمل غيرها " . و من ثمّ فإنّ المكوّن التّركيبي يتكوّن أساسا من مكونين اثنين :

4 . 6 . 3 . 1 ـ مكوّن الأساس : يحتوي هذا المكوّن الأساس على قواعد إعادة الكتابة التّي ينطلق فيها تشومسكي من فكرة أساسية و هي كيفية اشتقاق الجملة و هو يرمز إلى إعادة الكتابة بالسّهم أي أنّ ما قبل السّهم يعاد كتابته بما بعد السّهم و ذلك قصد بيان العلاقة القائمة بين مكوّنات الجملة ;حيث يحصل على ما يسمىّ بأركان الجملة . و يمكن أن نمثّل لعمل قواعد إعادة الكتابة بالمشير الركني التالي :

ج ← ركن الاستناد + ركن التكملة .

ركن الاستناد ← ركن فـــعلي + ركن اسمـــي .

ركن فعلـــي ← زمـــــــن + حـــــــدث .

ركن اسمـي ← تعريـــــف + اســـــــم .

ركن التّكملة ← ركـــــــن حرفـــــــي .

ركن حـرفي ← حـــــــرف + ركن اسمـي .

ركن اسمـي ← تعريـــف + اســـــم .

الشكل رقم 02 : العلاقة القائمة بين مكونات الجملة [57] ص : 69 ، 70

4 . 6 . 3 . 2 ـ المكوّن التّحويلي : يحتوي المكوّن التحويلي على مجموعة التّحويلات التّي يبدل كل منها مشيرا ركنيا بمشير ركني آخر ، و التّي تخضع إلى ضوابط بعضها كليّة و بعضها الآخر خاص بكل لغة ، و تتسم التحويلات بالقضايا التالية :

ـ تكون التّحويلات إمّا إلزامية و إمّا اختيارية .

ـ تكون التحويلات إمّا دورية و إمّا غير دورية .

ـ يأخذ كل تحويل مكانه في ترتيب التّحويلات . [55] ص : 16 .

ففي النّحو التّوليدي التّحويلي يقول جلال شمس الدين(2003) أنّ هناك نوعان من التّحويلات ; التّحويلات الإجبارية obligatory و التحويلات الاختيارية optional . فالتّحويلات الإجبارية و قواعد بنية العبارة هما اللّذان ينتجان لنا الجملة النواة Kernel sentence . أمّا إذا استخدمنا قواعد بنية العبارة بالإضافة للقواعد الاختيارية ، نشأت لدينا جملا أكثر تعقيدا . و الجمل النّواة هي عادة جمل بسيطة تقريرية declarative و إخبارية indicative ، و يمكن أن تتحوّل إلى جمل أكثر تعقيدا كالمبنية للمجهول مثلا باستخدام التّحويلات الاختيارية ، فلو افترضنا الرّموز التّالية :

N. P = noun phrase	تعبير اسمي
Aux = Auxiliary verb	فعل مساعد
V = verb	فعل
en =	علامة الماضي التام

يمكن تصوير التّحويل التّالي من جملة نواة أي جملة إخبارية مثبتة مبنية للمعلوم إلى جملة أكثر تعقيدا و هي ذات الجملة و لكنها مبنية للمجهول ، و ذلك باستخدام قاعدة اختيارية كما يلي :

NP1+ Aux + V + NP2 ⟶ NP2+ Aux + be + en + V+ by + NP1

The + man + may + have + opened + the + door ⟶

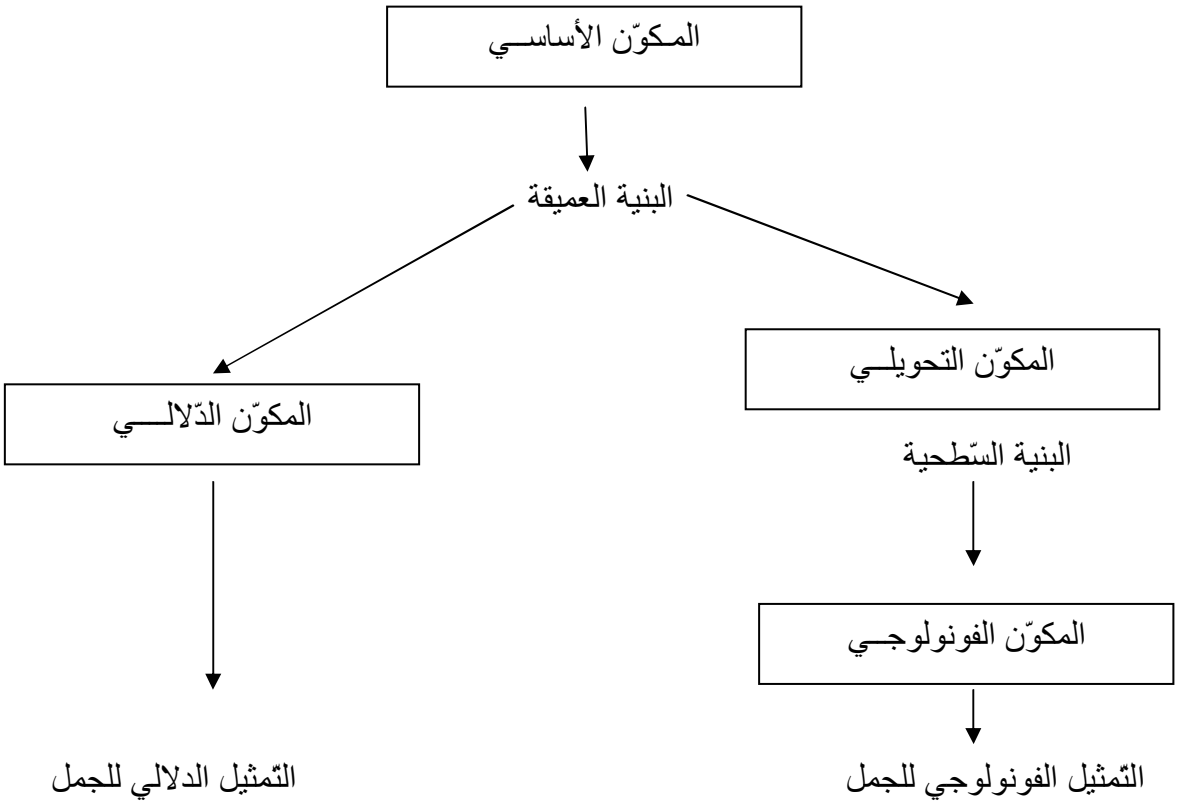
The + door + have + been + opened + by + the man .

الشكل رقم 03 : التحويل من الجملة المبنية للمعلوم إلى الجملة المبنية للمجهول[58] ص : 191 ، 192

.

و يشير عبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز (1984) أنّ البنية العميقة والسطحية ـ اللتان سبق الإشارة إليهما ـ في نحونا العربي القديم ما هي إلا ظاهرة التّقدير أو التّأويل للمعنى. وهنا جزء مما شرحه الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز عن التقديم والتأخير للبنية العميقة والسّطحية . [59] ص : 111 .

و لتوضيح ما سبق يمكن تصوير العلاقات بين علم التركيب و علم الدلالة و الفونولوجيا في الشكل التالي :



الشكل رقم 04 : العلاقات بين علم التركيب و علم الدلالة و الفونولوجيا [50] ص : 133

.

4. 7 . المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة :

لقد أشارت فاطمة الزهراء بوكرمة (2008) إلى وجود مفاهيم متداخلة مع مصطلح الكفاءة اللغوية في مختلف المراجع ، و كذا المناهج التعليمية و من بين هذه المفاهيم :

4. 7 . 1 . المهارة (Habilété) : تعتبر المهارة " مجموعة محصورة ضمن الكفاءات المعينة التّي تنتج عن حالة من التّعلم ، و هي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية . و الكفاءات الحركية تعني خصوصا المعرفة الفعلية (Savoir faire) التي تظهر على مستوى الحركات المنتظمة بشكل معقد ، كما هو الشّأن في مجال الرّياضة ، و عادة ما يرتبط هذا المفهوم مع كيفيات المعرفة (Savoir) و المعرفة الفعلية في الصّناعة التقنية و مع الانجاز(Performance) و أيضا مع الكفاءات المعرفية المجردة . و على المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساس (Habileté) التّي تعتبر شرطا ضمن المنهاج باعتبار هذه الأخيرة أداة الانتقال إلى المكتسبات ، كما يمكن التّمييز بين المهارات ذات المستوى العالي و بين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة .

و بناءا على هذا يمكن اعتبار المهارة غاية التعلم التي تتضمن في الوقت ذاته عددا من الكفاءات و القدرات التي تسمح للمتعلم بالقيام بانجاز مهام معينة بشكل دقيق ، و في وقت قصير حيث يعتبر هذا الانجاز عن درجة تحكم المتعلم في مهارته ، و تتصل هذه الأخيرة بعدّة دلالات يعبّر عنها المتعلم من خلال النّشاطات المختلفة في المجالات الثلاثة : المعرفية و النّفس حركية و الوجدانية . [60] ص : 129 ، 130 .

و في نفس المرجع السّابق (2008) ، تشير الباحثة إلى التباين الموجود بين الكفاءة اللغوية و مصطلح الأداء و الانجاز ، و هذا ما سنوضحه فيما يلي :

4. 7 . 2 . الأداء / الانجاز (Performance) : يعتبر الأداء أو ما يسمى بالانجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التّي سيكون فيها السّلوك النّهائي ملاحظا . كما يعتبر الأداة التي تبرهن عن تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم و هو أيضا هدف يتضمن تفاعل أكثر من زوج أو ثلاثة مجالات للسّلوك الإنساني ، بمعنى أنّ الانجاز هو المؤشر للقدرة و الاستعداد .
أمّا فيما يخصّ المجالات المقصودة فهي المجال المعرفي النفس الحركي ـ الوجداني ، و يمكننا القول أنّ الانجاز هو ما يتمكن الفرد من القيام به آنيا ، و بهذا يصبح مفهوم الانجاز يقترن بمفهومي الاستعداد و القدرة في مفهومهما السّابق .
فإذا كانت القدرة تدل على ما يستطيع الفرد القيام به و يسجل ذلك الفرد الملاحظ بدرجة من الدّقة و الوضوح ، فإنّها بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في الانجاز . [60] ص : 134 .
و في رأي تشومسكي" Chomsky" تنقسم اللّغة إلى : لغة الكلام ووصف اللّغة بتعبير كفاية و قدرة Compétence و الكلام بتعبير الأداء Performance . و الكفاية هي القدرة التّي تتكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معيّن و التّي تمكّنه من التّعبير عمّا يريد بجمل جديدة ، أي التّي تمكّنه من تكوين ما يريد من الجمل الجديدة في المناسبات المختلفة ، و يسمي تشومسكي هذه القدرة (المعرفة اللّغوية Verable knowledge . و يعتقد بأنّ أهمّ مقوّمات هذه القدرة هي معرفة الفرد بالقواعد الصّرفية النّحوية التّي تربط المفردات بعضها ببعض في الجمل ، بالإضافة إلى معرفة مجموعة أخرى من القواعد أطلق عليها " القواعد التّحويلية Transformational Rules و هي التّي تعمل على البنية العميقة للجملة ، و هي البنية التي تحمل المعاني فتحولها إلى الشّكل الخارجي الذّي يعبّر عنه بالأصوات . بينما الأداء أي الكلام فيقصد به الأصوات اللّغوية التي ينطقها الفرد بالفعل و التّي قد لا تكون صورة صحيحة للغة لأن فيها الكثير من التردد و التكرار و التوقف و مخالفة القواعد اللّغوية . [61] ص : 317 ، 318 .

خلاصة :

لقد أحدث مفهوم الكفاءة اللّغوية كما رأينا في هذا الفصل هزّة في ميدان علم اللّغة ، و الملاحظ أنّه تضافر مع النّظرية التوليدية التّحويلية التّي جاءت بهذا المفهوم على يد تشومسكي Chomsky نظريات معرفية في ميدان علم النفس نقضت كثيرا من المبادئ التّي قام عليها تعليم اللّغات البنيوي السّلوكي و تعلمها . و حريّ بنا أن نفيد مما قدمه هذان التياران في خدمة تعليم لغتنا و تعلمها .

الفصل 5

الجانب المنهجي للبحث

يهدف هذا الفصل إلى التّعريف بمنهج البحث و بالأدوات المستخدمة فيه ، و عرض الخطوات التّي عملت من أجل بنائها و التّأكد من خصائصها السّيكومترية . و كذلك الخطوات التي عملت من أجل تنفيذها . و يعرض هذا الفصل أيضا مجتمع البحث و طرق اختيار عينته . و الأساليب الإحصائية التي استخدمت للوصول إلى نتائج البحث .

5. 1 . الدّراسة الاستطلاعية و نتائجها :

إنّ للدّراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة في جمع المعلومات الميدانية حول موضوع البحث ، و التي تساعد الباحث في اختيار الأدوات المناسبة لدراسته و التحقق من خصائصها السّيكومترية و كذا التعرف على العقبات التي يمكن أن يصادفها أثناء دراسته الميدانية فيعمل قدر الإمكان لتفاديها . و في هذه الدّراسة ، قامت الباحثة ببناء استبيان غرضه استكشافي فقط و ذلك للتّأكد من عدم تمكّن التّلاميذ من فهم و استيعاب مادة قواعد اللّغة العربية المبرمجة ضمن حصص مادة اللّغة العربية و آدابها للسنة الثالثة ثانوي شعبة ـ آداب و فلسفة ـ . و لقد وزع الاستبيان على 174 تلميذ ا و تلميذة مقسمين على الثّانويات بالشّكل التّالي :

جدول رقم 04 : يوضح عدد التّلاميذ و توزيعهم حسب الثّانويات في الدّراسة الاستطلاعية

أسماء الثّانويات	عدد التلاميذ	عدد الذكور	عدد الإناث	الأوراق المستبعدة
ـ ديار البحري .	31	06	25	00
ـ عمر ملاك .	39	09	29	00
ـ عمر بن الخطاب .	37	11	26	01
ـ هني رابح.	27	03	24	01

- هواري محفوظ .	40	08	32	00

و لقد كانت نتائج هذا الاستبيان كما يلي :

جدول رقم 05 :يوضح نسبة صعوبة مادة اللغة العربية و آدابها حسب رأي التّلاميذ

الإجابات / أسماء الثانويات	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
هواري محفوظ	32	% 80	8	% 20
عمر ملاك	22	% 57.89	16	% 42.10
هني رابح	15	% 57.69	11	% 42.30
عمر بن الخطاب	20	% 54.05	17	% 45.94
ديار البحري	10	% 32.25	21	% 67.74
المجموع	99	% 56.37	73	% 43.61

يوضح لنا الجدول السّابق أنّ أغلبية تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة ـ آداب و فلسفة ـ يجدون صعوبة في تعلّم مادة اللّغة العربية و آدابها ، و هذا بعد طرح السّؤال التالي : **" هل تجد صعوبة في تعلم مادة اللغة العربية "** .حيث كانت أعلى نسبة بثانوية هوّاري محفوظ قدرت بـ 80 % تليها الثانويات الأخرى بنسب مختلفة . و قدر متوسط النّسب لكل الثّانويات بـ : 56.37 % . و هي نسبة كافية للقول أنّ أغلبية التّلاميذ يجدون صعوبة في تعلم هذه المادة .

أمّا في ما يخص السّؤال الثّاني من أسئلة الاستبيان فكانت النتائج كالآتي :

جدول رقم 06 : يوضح نسب صعوبة أنشطة مادة اللغة العربية وآدابها حسب رأي التّلاميذ

مواد اللغة العربية / اسم الثّانويات	نصوص أدبية	قواعد اللغة	بـلاغـة	مطالعة	تعبير
ديار البحري	% 9.67	% 70.96	% 12.90	% 3.22	% 3.22
هواري محفوظ	% 10	% 67.5	% 17,5	% 0	% 5

عمر بن الخطاب	% 16.21	% 59.45	% 16.21	% 2.70	% 5.40
عمر ملاك	% 7.89	% 52	% 34.57	% 0	% 5.26
هني رابح	% 26.92	% 46.15	% 23.07	% 0	% 3.84
المجموع	% 14.13	% 59.21	% 20.25	% 2.96	% 4.54

و في قراءة لنتائج الاستبيان يتضح لنا أنّ النّسبة الكبيرة في كل ثانوية كانت مخصصة لحصة قواعد اللّغة العربية ، فكانت أعلى نسبة في ثانوية ديار البحري الجديدة ، حيث أنّ 70.96 % من تلاميذ القسم النهائي شعبة آداب و فلسفة يجدون صعوبة في فهم و استيعاب قواعد اللغة العربية . تليها ثانوية **هوّاري محفوظ** بنسبة 67.5 % ، ثم ثانوية **عمر بن الخطّاب** بنسبة 59.45 % ، و ثانوية **عمر ملاّك** كانت نسبتها 52 % . أمّا ثانوية **هنّي رابح** فحددت النسبة بـ : 46.15 % . و كان متوسط النّسب ككل يساوي : 59.21 %. أمّا النشاط الثاني الذّي يجد التّلاميذ فيه صعوبة فكان نشاط البلاغة بمتوسط نسبة يساوي :20.25 % ، يليه النّصوص الأدبية بـ 14.13 % ، ثم نشاط التّعبير و المطالعة الموجهة بمتوسط نسبة 4.54 % و 2.96 % على التّوالي .

أما عن السّؤال الثالث و الأخير في الاستبيان و الذّي كان هدفه التّعرف عن سبب استصعاب التلاميذ للنّشاط الذين اختاروه ، ففي النسبة التي استصعبت قواعد اللّغة العربية كان السّبب ما يلي :

جدول رقم : 07 : يوضّح أسباب صعوبة نشاط قواعد اللّغة العربيّة بالنّسبة للتّلاميذ

الأسباب	**صعوبة المفاهيم النحوية**	**طريقة الأستاذ في التدريس**	**كثافة البرنامج**	**أسباب أخرى**
النسب المئوية	% 45.01	% 25.78	% 29.21	00

و المتفحص لنتائج هذا الجدول ، يرى أنّ سبب صعوبة نشاط قواعد اللّغة العربية لدى التّلاميذ يرجع لأسباب متفاوتة ، حيث أنّ 45.01 % من التّلاميذ ـ و هي النّسبة الغالبة ـ يرون أنّ المفاهيم النّحوية هي سبب الصّعوبة ، في حين يرى 29.21 % منهم أنّ سبب الصّعوبة هو كثافة البرنامج المقرر عليهم . أمّا النّسبة المتبقية و المقدرة بـ : 25.78 % فترى أنّ طريقة الأستاذ في تقديم الدّروس هي السّبب .

وبعد رؤية الباحثة للنّسبة النّهائية في نشاط قواعد اللّغة العربية التي كانت عالية ، تأكد لها وجود مشكلة يجب دراستها .

و بعد التّأكد من وجود مشكلة البحث ، قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث التي ستعتمد عليها في الدّراسة ، و ذلك بصورة مبدئية للتّأكد من مدى صلاحيتها للقياس ، و ذلك بحساب معاملات : الصّدق و الثّبات .

2.5 ـ منهج الدراسة :

إنّ تناول أي موضوع بالدراسة يتطلّب منا اختيار منهج يتناسب مع طبيعته والغاية التي نريد الوصول إليها ، و بما أننا سنبحث عن العوائق التعليمية و الابستمولوجية و عن تأثير هذه العوائق على الكفاءة اللّغوية للمتعلم فان المنهج المناسب هو المنهج **الوصفي التحليلي**، الذي يهتم بتصوير ما هو كائن ، أي الوضع الراهن أو الحادثة . فهو يصف خصائصها و مركباتها و يصف العوامل التّي تؤثر عليها ، و الظّروف التي تحيط بها ، و يحدد العلاقات الإرتباطية بين المتغيرات التي تؤثر على تلك الظاهرة ، و انطلاقا من هذا التصوير الشامل يمكن التّنبؤ و الاستنتاج بالأوضاع المستقبلية التي ستؤول إليه هذه الظاهرة . فالبحث الوصفي لا يعتمد على الملاحظة السّطحية أو الوصفات العرضية في حلّ المشكلة قيد البحث ، بل انّه يتبع خطوات معينة واضحة . [62] ص 95 ، 96 .

3.5 . مجتمع الدّراسة :

يشمل مجتمع الدّراسة جميع عناصر الظّاهرة قيد الدراسة ، و بالنسبة لهذا البحث فكان مجتمع الدّراسة فيه مجموع التلاميذ المتمدرسين في السّنة الثّالثة ثانوي شعبة ـ آداب و فلسفة المتواجدين بقطاع البليدة وسط و هم موزّعين بالشّكل التّالي :

جدول رقم 08 : يوضح مجتمع الإحصائي للدّراسة :

أسماء الثانويات	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
ـ الفتح .	58	108	166
ـ ابن الرشد .	15	72	87
ـ عمر بن الخطاب .	22	58	80
ـ ماحي محمد .	28	37	65
ـ محمد بن تفتيفة .	17	22	39
ـ متقنة أحمد زبانة .	43	82	126

ـ متقنة بن قاسم الوزري .	24	32	56
ـ عمر ملاك .	36	61	97
ـ هواري محفوظ .	20	66	86
ـ رابح بيطاط .	19	30	49
ـ هني رابح .	06	23	29
ـ ديار البحري الجديدة .	06	26	32
ـ كريتلي مختار .	32	90	122
ـ ابن خلدون .	29	52	81
ـ مفدي زكريا .	14	52	66
ـ ابن تومرت .	11	23	34
ـ محمد زيدان .	15	66	81
ـ اعمر اوعمران .	03	17	20
ـ علي بن تواتي .	21	45	66
حسيبة بن بوعلي .	19	37	56
المجموع	438	1000	1438

(مركز التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني ـ البليدة ـ إحصائيات أكتوبر 2010) .

5 . 4 ـ عيّنة الدّراسة :

تتطلّب دراسة ظاهرة أو مشكلة ما توفر بيانات و معلومات ضرورية عن هذه الأخيرة لتساعد الباحث في اتخاذ قرار أو حكم مناسب حيالها . و لأنّ الحاجة إلى اتخاذ قرارات سريعة بخصوصها ـ الظّاهرة أو المشكلة ـ قد لا يمكن أو يساعد على دراسة جميع عناصر المجتمع ، لذا يلجأ الباحث في مثل هذه الحالات إلى استخدام أسلوب العينة .

و في هذا البحث تمّ استخدام نوعين من العينة :

الأولى كانت **العينة العشوائية و** التّي تعرف بأنّها العينة المتجانسة التّي يشترك جميع أفرادها في صفات معينة ، و التّي فيها نعطي جميع أفراد المجتمع الإحصائي نفس الفرصة في الاختيار ، أي ما يعرف بتكافؤ الفرص أو تساوي الاحتمالات . [63] ص: 80

و لقد استعملت هذه العينة مع الاستبيان الأوّل الذّي كان هدفه استكشافيا فقط وذلك للتّأكد من وجود مشكلة البحث و التي تتعلق بمعرفة الحصة الدّراسية من حصص هذه المادة و التّي هي : النّصوص الأدبية ، قواعد اللّغة ، البلاغة ، المطالعة الموجهة و التّعبير الكتابي التّي يجد التّلاميذ فيها صعوبة في الفهم و الاستيعاب ، حيث تمّ اختيار الثّانويات عشوائيا عن طريق القرعة ، ثمّ داخل المؤسسات تمّ اختيار أقسام السّنة الثالثة ثانوي عشوائيا عن طريق القرعة أيضا في حالة ما إذا كان هناك أكثر من قسم .

و استعملت أيضا مع مقياس الكفاءة اللّغوية الذي طبّق على تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ، حيث اختيرت العينة عشوائيا أيضا عن طريق القرعة كما تمّ سابقا . و استعمل هذا النّوع من العينة أيضا مع التّلاميذ الذين طبّق عليهم دليل المقابلة الذّي خصّص لدراسة العوائق الابستمولوجية .

أمّا النّوع الثّاني فكان **العينة الغرضية أو العمدية** : ففي بعض الأحيان يسعى الباحث لتحقيق هدف أو غرض معين من دراسته فيقوم باختيار أفراد العينة بما يخدم و يحقق هذا الغرض أو الهدف .

[64] ص : 160.

و قد استخدم هذا النّوع من العينة مع استبيان المفاهيم النّحوية المقررة في البرنامج الدّراسي للسّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة و الذّي وزّع على الأساتذة الذّين سبق لهم و أن درّسوا تلاميذ هذا القسم ، لأنّه و خلال الدّراسة الاستطلاعية تبين للباحثة أنّه ليس كل أستاذ ثانوي لمادة اللّغة العربية و آدابها سبق و أن درّس قسم الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ، و إنّما هناك من درّس الأقسام العلمية فقط خلال سنوات عمله .

جدول رقم 09 : يوضح عدد التّلاميذ الذّين طبّق عليهم دليل المقابلة حسب الثّانويات :

اسم الثانوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
- ابن الرّشد .	06	% 20,00
- عمر بن الخطّاب .	03	% 10.00
- عمر ملّاك .	05	% 16.66
- ديار البحري الجديدة .	03	% 10.00
- رابح بيطاط .	07	% 23.33

ـ متقنة هواري محفوظ.	03	% 10.00
ـ هنّي رابح .	03	% 10.00
ـ المجموع	30	**% 99.99**

يظهر الجدول السّابق أفراد العينة التّي طبق عليها دليل المقابلة ، و عددهم ثلاثون موزعين على سبع ثانويات ، و لقد كانت أكبر نسبة في ثانوية رابح بيطاط بـ 23.33 % تليها ثانوية ابن الرشد بنسبة 20,00 % ، ثم عمر ملاك ب : 16.66 % يليهم بنفس النسبة 10.00 % كل من ثانوية عمر بن الخطاب ، ديار البحري الجديدة ،متقنة هواري محفوظ و ثانوية هني رابح.

5 . 4 . 1 . خصائص أفراد العينة :

بما أنّ موضوع الدّراسة تطلب تعدّد أفراد العينة (تلاميذ و أساتذة) ، و بما أنّ أدوات البحث تعددت ، فإنّ الباحثة ستعرض خصائص كل نوع على حدا .

جدول رقم 10: يوضح خصائص التّلاميذ الذين طبّق عليهم مقياس الكفاءة اللّغوية حسب الجنس :

اسم الثانوية	عدد الذكور	النسبة المئوية	عدد الإناث	النسبة المئوية	المجموع
ـ ابن الرشد .	05	%14.28	30	% 85.71	35
ـ متقنـــــة اوعمـــــر اوعمران	07	% 31.81	15	% 68.18	22
ـ رابح بيطاط .	06	% 33.33	12	% 66.66	18
ـ عمر ملاك .	03	% 16.66	15	% 83.33	18
ـ ديار البحري الجديدة	07	% 23.33	23	% 76.66	30
ـ متقنة هواري محفوظ	08	% 33.33	16	% 66.66	24
ـ هني رابح .	04	%14.28	24	%85.71	28
ـ المجموع	**40**	% 23.86	**135**	%**76.13**	**175**

يتضح لنا من خلال قراءة النّسب المئوية الموجودة في الجدول أنّ عدد الذّكور في كل الثانويات قليل مقارنة بعدد الإناث الذّي كان كبيرا جدا ، حيث فاق نصف عدد التلاميذ الإجمالي في كل ثانوية .

فمتوسط نسب عدد الذكور في الثّانويات السّبع المذكورة قدّر بـ : 23.86 % ، أمّا عدد الإناث فقدّر متوسط النسب بـ : **76.13**% .

5. 5 ـ أدوات الدّراسة :

إنّ الاختيار الأنسب للأدوات المستخدمة في البحث بغرض الحصول على المعلومات و البيانات التّي لها صلة بموضوع البحث و التي تخدم أغراضه من أهم الخطوات التّي يقوم بها الباحث ، و في هذه الدّراسة تمّ الاعتماد على الأدوات التّالية :

ـ استبيان لاستطلاع واقع تدريس مادة اللّغة العربيّة و آدابها في مرحلة الثّانوي ـ شعبة آداب و فلسفة ـ و الأهم معرفة الحصّة الدّراسية من حصص هذه المادة التّي يجد فيها التّلاميذ صعوبة ، و ذلك من اجل التّأكد من وجود صعوبة فعلا يتلقاها التّلاميذ من مادة النّحو ـ قواعد اللغة ـ .

ـ شبكة الملاحظة لرصد العوائق التعليمية التي تمنع التّلاميذ من التمكن من مادة النّحو .

ـ استبيان المفاهيم النّحوية المقررة في برنامج مادة اللّغة العربية و آدابها للسّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة .

ـ دليل المقابلة موجه للتّلاميذ

ـ مقياس الكفاءة اللّغوية للتّلاميذ .

5 . 5 . 1 . الاستبيان :

كان الاستبيان أوّل أداة تقوم الباحثة بجمع البيانات بها ، و كان الغرض منه استكشافيا فقط للتّأكد من وجود مشكلة البحث . و يعرف الاستبيان بأنّه أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة ، مرتبة بأسلوب منطقي مناسب ، يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها . [64] ص :88 .

و لقد تمّ بناء الاستبيان انطلاقا من تحديد الهدف منه ، و الذّي كان : معرفة مدى صعوبة مادة اللّغة العربية بالنّسبة للتلاميذ ، و ما هو أهمّ نشاط في هذه المادة ة يجد التّلاميذ صعوبة في استيعابه ، و ما هو سبب هذه الصّعوبة . ثم تمّ صياغة الأسئلة التّي كان عددها ثلاث .

5. 5 . 1 . 1 . صدق الاستبيان و ثباته :

لقياس صدق الاستبيان اكتفت الطالبة بموافقة أساتذة مادة اللّغة العربيّة على محتواه ، و لحساب الثبات استخدمت الطالبة طريقة إعادة تطبيق الاختبار ، فوزّعت الأداة على عينة أولية قدّرت ب : 34 تلميذا ، ثم بعد أسبوعين أعادت التّطبيق مع 30 منهم فقط ، أما الأربعة الآخرين فكانوا غيابا . ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار في التّطبيقين ، فكانت النّتيجة :

$r = 0.76$ ، و هو معامل ارتباط موجب قوّي ، و هو إحصائيا دال عند مستوى الدلالة $\propto = 0.01$.

5. 5 . 2 . شبكة ملاحظة :

لقياس العوائق التّعليمية تمّ اللجوء إلى استعمال شبكة الملاحظة و التّي تعرف بأنّها : عملية يقوم بها الباحث معتمدا على إدراكاته بحواسه في جمع المعلومات عن ظاهرة ينوي دراستها . و يعرف سترانج يموريس (1966) حسب نائل بسام محمد الملاحظة : أنّها وسيلة أساسية و ضرورية و مصدر للحصول على معلومات عن الفرد موضوع الدراسة . كما يعني ملاحظة الوضع الحالي للفرد في قطاع محدد من قطاعات سلوكه تشمل ملاحظة سلوك الفرد في مواقف الحياة اليومية العادية و في مواقف اجتماعية ، و تقوم الملاحظة العلمية المنظمة منها على ملاحظة السلوك و تسجيله .

[65] ص : 285 ، 286.

لقد هدفت الدّراسة من بناء شبكة الملاحظة : رصد العوائق التّعليمية التّي تعرقل التّلاميذ من التّمكن من النحو ـ قواعد اللغة ـ .

5. 5 . 2 . 1. مصادر بناء شبكة الملاحظة :

اعتمدت الطالبة في بناء شبكة الملاحظة على بعض المصادر العلمية ، و التي كانت على النحو التالي :

ـ بعض الكتب التي تناولت كيفية إعداد شبكة الملاحظة و كيفية تطبيقها .

ـ بعض الكتب التي تناولت موضوع تدريس مادة اللّغة العربية و آدابها في مرحلة الثّانوي و خصوصا مادة النّحو ـ قواعد اللّغة العربية ـ ومنها :

- حسن عبد الباري عصر ،(2000) ، **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين " الإعدادية و الثانوية "** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، دون طبعة .
- علي احمد مدكور ، (2009) ، **تدريس فنون اللغة العربية ـ النظرية و التطبيق** ـ عمان ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى .

- طه علي حسين الديلمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ،(2005)، **اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها** ، عمان ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى .
- رشدي احمد طعيمة ، محمّد السّيد منّاع ، (2001) ، **تدريس العربية في التعليم العام ـ نظريات و تجارب ـ** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، دون طبعة .

5. 5 . 2 . 2 . تصميم شبكة الملاحظة في صورتها المبدئية :

في ضوء ما تقدّم من قراءات لعدّة كتب تتناول موضوع تدريس مادة اللغة العربية و آدابها ، أمكن للطالبة صياغة عبارات بصورة مبدئية ، و ذلك عن طريق تحديد المحاور الرئيسية للعوائق التعليمية ، مع تحليل كل محور إلى عبارات إجرائية واضحة و محددة يمكن الاستدلال عليها بوصفها مؤشرات للحكم على وجود عوائق تعليمية .

و قسمت شبكة الملاحظة إلى ستّة محاور كانت كالتّالي :

المحور الأوّل **: التّخطيط الجيد لدرس النّحو** ، وكان المحور الثاني يتعلق **بتنفيذ درس النحو** ، أمّا المحور الثالث فكان **الرّبط بين فروع اللّغة العربية** ، المحور الرابع كان يتناول موضوع **التدريبات الكافية** ، وكان موضوع المحور الخامس **الاستعانة بالوسائل التعليمية في تدريس مادة النحو ـ قواعد اللغة** ـ ، أمّا المحور الأخير فكان موضوعه **هدر الوقت أثناء تدريس مادة النحو .**

و بهذا يكون مجمل عبارات الشّبكة : **43** عبارة موزّعة بالشّكل التالي :

جدول رقم 11 : يوضح محاور شبكة الملاحظة :

المحاور	عدد المؤشرات
ـ التخطيط الجيد لدرس النحو .	6
ـ تنفيذ درس النحو .	11
ـ الربط بين فروع اللغة العربية .	4
ـ التدريبات الكافية .	12
ـ الاستعانة بالوسائل التعليمية .	4
ـ هدر الوقت .	6

5. 5 . 2 . 3. صدق شبكة الملاحظة و ثباتها :

قبل عرض الشبكة على المحكمين الذّين انقسموا إلى فئتين : أساتذة من قسم اللّغة العربية و آدابها ، و أساتذة من قسم علم النّفس و علوم التّربية و الارطفونيا " انظر في الملاحق " ارتأت الطالبة إلغاء

المحور السّادس و الأخير من الشّبكة و المتعلق بهدر الوقت و ذلك لأنّ العوامل المذكورة فيه تتعلق بجميع المواد المدرّسة و ليست مقتصرة على نشاط قواعد اللغوية ، بالإضافة إلى أنّ البنود المؤشرة عليها تتعلّق أكثر بأمور إدارية لا يمكن تفاديها كهدر الوقت في مناداة التلاميذ لمعرفة الغياب ...الخ .

صدرت الشّبكة بخطاب للمحكمين لإبداء الرّأي حول صحّة مضمون العبارات ، و مناسبتها لما وضعت لقياسه و إبداء الرّأي في صدق المحتوى ، و كذلك رأيهم في حذف أو إضافة عبارات جديدة يرونها مناسبة .

و بعد التّحكيم ، أجرت الطالبة الكثير من التّعديلات على الشّبكة من حذف ، إضافة ، و تعديل في بعض المؤشّرات و هي كما يلي :

ـ قامت الطالبة بإضافة مؤشرا في المحور الأوّل و هو :

ـ يعلم الأستاذ تلاميذه بالهدف التي يسعى إلى تحقيقها من تدريس النحو .

أما التعديل فقد تمّ على النّحو التالي :

عدّل المؤشّر : يحضّر الأستاذ عددا من الأمثلة ما يشبع به حاجات التلاميذ للمعرفة اللّغوية . و أصبح :

ـ يحضر الأستاذ أمثلة بعدد الأهداف التّي يسعى إلى تحقيقها من الدّرس .

أمّا المحور الثاني : " تنفيذ درس النّحو " فقد عدّل بالشّكل التّالي :

ـ أضيف مؤشر : يلزم الأستاذ التلاميذ التحدث بالفصحى أثناء الدرس .

ـ و كذلك : ـ ينبه الأستاذ التلاميذ التركيز على المعنى الذي تفيده الكلمة في الجملة قبل رؤية حركة إعرابها .

و فيما يتعلّق بالمحور الثّالث " الرّبط بين فروع اللّغة العربية " فقد كان كل مؤشر فيه مركبا من فعلين و قد تمّ تعديله بالشّكل التّالي :

جدول رقم 12 : يوضح طريقة تعديل المحور الثالث من شبكة الملاحظة :

المؤشرات قبل التعديل	المؤشرات بعد التعديل
ـ يحقّق الأستاذ الرّبط بين درسي النّحو و النّصوص الأدبية من خلال استظهار القواعد النّحوية وتطبيقها في دروس النصوص .	ـ يستظهر الأستاذ القواعد النّحوية في درس النصوص الأدبية و التواصلية . ـ يطبق الأستاذ القواعد النحوية في درس النصوص الأدبية و التواصلية .
ـ يحقق الأستاذ الربط بين درسي النحو و البلاغة خلال استظهار القواعد النحوية وتطبيقها في دروس البلاغة .	ـ يستظهر الأستاذ القواعد النحوية في دروس البلاغة . ـ يطبق الأستاذ القواعد النحوية في دروس

	البلاغة .
ـ يحقق الأستاذ الربط بين درسي النحو و التعبير من خلال طلب توظيف القواعد النحوية المتعلمة في التعبير .	ـ يطلب الأستاذ من التلاميذ توظيف القواعد النّحوية المتعلمة في دروس التّعبير .
ـ يحقق الأستاذ الربط بين درسي النحو و المطالعة الموجهة من خلال استظهار القواعد النحوية وتطبيقها في دروس المطالعة الموجهة	ـ يستظهر الأستاذ القواعد النحوية في نشاط المطالعة الموجهة . ـ يطبق الأستاذ القواعد النحوية في دروس المطالعة الموجهة .

أمّا المحور الرّابع " التّدريبات الكافية " فقد تم تعديله بالشّكل التّالي :

ـ عدّل البند : يحرص الأستاذ على تحفيظ القاعدة للتلاميذ و كأنّها محور الدرس . لتصبح :

ـ يطلب الأستاذ من التلاميذ استحضار القاعدة فقط دون شرحها .

و عن المحور الخامس و الأخير و المتعلق ب " الاستعانة بالوسائل التعليمية " ، فقد أضيف بند واحد و هو : ـ يستعين الأستاذ بوسائل التعليمية الحديثة ، و ذلك بنسبة اتفاق بين المحكمين قدرت بـ : 87.5 % و عن سبب ذلك برّر الأساتذة أنّ النّحو أصبح مادّة جافة ، و أنّ المعلومات النظرية صعبة عموما على الحفظ إن لم ترافقها المعينات البصرية التي تساعد على ترسيخها و تثبيتها في الذهن ، و أنّه حاليا أصبحت الوسيلة التعليمية مكونا هاما من مكونات الدّرس الناجح ، و لا سيما إن كان يقوم على أنشطة عقلية مجردة مثل أنشطة درس النّحو ، لذا يجب الاستعانة بها .

أمّا في ما يخص معامل الثّبات فلم تجد الباحثة الطّريقة التّي يمكن حساب معامل الثبات بها مع شبكة الملاحظة .

5. 5 . 2 . 4 . طريقة تصحيح شبكة الملاحظة :

يجب الإشارة هنا أوّلا إلى أنّه أثناء التطبيق تمّ الاستعانة بملاحظتين متخرجتين من قسم علم النفس و علوم التربية تخصّص علم النّفس المدرسي ، و الإرشاد و التّوجيه و ذلك لمساعدتها في تطبيق شبكة الملاحظة ، و هذا نظرا لطبيعة الموضوع الذّي يقتضي تخصيص عدد كبير من السّاعات لكل أستاذ (10 ساعات) لكل واحد ، بحيث يتم حضور حصتين من كل نشاط " نصوص أدبية و تواصلية ، قواعد اللغة العربية ، مطالعة موجهة ، تعبير ، بلاغة ، و هذا بترخيص من الأستاذ المشرف .

و قد تمّ تدريب الملاحظتين في الدّروس الأخيرة من العام الدّراسي المنصرم ، و الأسبوع الأوّل من العام الدّراسي الحالي و حضور أوّل حصّة معهما للاطمئنان من فهمهما لكيفية التّطبيق .

و لقد تمّ الاعتماد في تصحيح شبكة الملاحظة على المتوسطات المحسوبة لكل مؤشر من المؤشرات الموجودة في المحاور الخمسة ، و تلك المتوسطات كانت نتيجة ما تمت ملاحظته في الدّراسة الاستطلاعية ، أو الميدانية بالنّسبة للمؤشرات التّي أضيفت . و للتّوضيح أكثر نعطي المثال التّالي :

ـ يستظهر الأستاذ القواعد النّحوية في دروس المطالعة الموجهة . فكلما تلاحظ الباحثة أنّ الأستاذ استظهر قاعدة نحوية في درس المطالعة الموجهة تضع علامة (+) ، ثمّ في الأخير تجمع العلامات عند كل الأساتذة الذّين تمّت ملاحظتهم و تحسب المتوسط الحسابي . و عند تحليل النّتائج تقوم الباحثة بحساب عدد العلامات عند كل أستاذ و تقارنها بالمتوسط المحسوب ، فإذا كان عدد العلامات أكبر من المتوسط ، فهذا يعني أنّ الأستاذ قام فعلا باستظهار القواعد في دروس المطالعة الموجهة ، و إذا كان العدد أصغر من المتوسط فهذا يعني أنّ الأستاذ لم يقم بالاستظهار .

و نفس الخطوات بالنسبة لجميع المؤشرات الأخرى .

ـ أمّا في ما يخصّ المؤشّر : ـ يخصّص الأستاذ وقتا كافيا للتّدريب على القاعدة ، فقد حدّد المتوسط الحسابي للزّمن بـ 10 دقائق و 30 ثانية .

ـ و عن المؤشر الخاص بـالمحور الثاني : ـ يستخدم الأستاذ العامية أثناء دروس مادة اللّغة العربيّة ، فقد حدّد المتوسط بـ : 47 كلمة .

و في الأخير ، كان يمنح للمؤشر الذّي يعتبر عائقا العلامة (0) ، و للمؤشر الذّي لا يعتبر عائقا العلامة (1) و في الأخير تجمع العلامات الخاصّة بكلّ محور ، و يتم تقييمها حسب ما تمّ توضيحه في التّعريف الإجرائي للعائق التعليمي.

5. 5 . 3 . استبيان المفاهيم النّحوية :

قامت الطالبة بالإطلاع على برنامج نشاط القواعد المبرمج للسّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ، الذّي كان يحتوي على 22 درسا موزعين على 35 أسبوعا في العام الدّراسي ، ثمّ قامت بتحليل محتوى كتاب السّنة الثّالثة ثانوي لمادة اللّغة العربية و آدابها ، لتحديد المفاهيم الرئيسية " عنوان درس القواعد " و المفاهيم التي تنطوي تحت هذا المفهوم .

و للتّأكد من صلاحية الاستبيان تمّ عرضه على 6 أساتذة من ثانوية الفتح و عمر بن الخطاب الذّين سبق لهم و أن درّسوا السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة . و الذّين عدّلوا فيه حيث تم حذف ما يلي :

جدول رقم 13 : يوضح المفاهيم النّحوية المحذوفة من الاستبيان من طرف الأساتذة و نسبة الاتفاق عليها :

المفهوم	عدد الأساتذة المطالبين بحذف المفهوم	نسبة الاتفاق على الحذف
ـ معتل الآخر .	06	% 100
ـ حروف الجر .	05	% 83.33
ـ حروف العطف .	05	%83.33
المضاف .	06	% 100
ـ ياء المتكلم .	06	%100
ـ إذ الاسمية .	05	% 83.33
ـ إذ الحرفية .	05	% 83.33
ـ إذا الاسمية .	05	%83.33
ـ إذا الحرفية .	05	% 83.33
ـ التّوكيد اللفظي .	06	% 100
ـ مضاف إليه .	06	% 100
ـ شرط جازم مقترن بفاء .	06	% 100
ـ الفعل التام .	06	% 100
ـ اسم الفاعل .	06	% 100
ـ خبر المبتدأ .	06	% 100
ـ ما أصله خبر المبتدأ .	06	% 100
ـ الفاعل .	06	% 100
ـ نائب الفاعل .	05	% 83.33
ـ المبتدأ الذي له خبر .	06	% 100
ـ موازين الأفعال .	06	% 100
ـ اللفيف .	06	% 100

ـ اللفيف المفروق .	06	% 100
ـ اللفيف المقرون .	06	% 100

5. 5 . 4 . دليل المقابلة :

استعانت الطالبة بدليل المقابلة لقياس متغير العوائق الابستمولوجية ، و ذلك لكونها الأداة الأنسب التّي تسمح للتّلاميذ بالإجابة بكلّ حرية عن الأسئلة المطروحة عليهم ، و للكشف عمّا يمتلكونه من معرفة أو تصوّر عن المفاهيم النّحوية المتناولة في هذا الدّليل .

وقد عرّف هادي مشعان ربيع (2005) المقابلة بأنّها موقف بين فردين أو أكثر ، يدور فيه حديث مع شخص أو مجموعة من الأشخاص يسودها جو من الثقة المتبادلة بين الطرفين من اجل جمع المعلومات لأغراض معينة . [66] ص : 105.

.

و كما هو معروف ، فان للمقابلة خطوات على الباحث الاعتماد عليها و الالتزام بها . و في هذه الدراسة تم أوّلا :

5. 5 . 4 . 1 ـ الإعداد أو التّخطيط للمقابلة :

من خلال تحديد الأشخاص الذين سوف يتم مقابلتهم ، و في هذه الدراسة كانت العينة بالنسبة لدليل المقابلة التلاميذ الذين يدرسون السّنة الثالثة ثانوي شعبة ـ آداب و فلسفة ـ و الذين أتمّوا برنامج قواعد اللّغة العربية المخصّص لهم .

ـ تم أيضا إعداد المحاور الرّئيسية التي تدور حولها المقابلة ، و التّي كانت حسب ما تمّ التّوصل إليه من خلال نتائج الاستبيان الذي وزّع على أساتذة التعليم الثانوي و الذين سبق لهم و أن درّسوا السنة الثالثة ثانوي ـ شعبة آداب و فلسفة ـ :

ـ ثم تحديد الأسئلة الرئيسية لكل محور ، و التي كانت موزعة بالشّكل التالي :

جدول رقم 14 : يوضح محاور دليل المقابلة و عدد أسئلتها :

المحاور الرئيسية	عدد الأسئلة الرئيسية
ـ الجمل التي لا محل لها من الإعراب .	05
ـ الفضلة و إعرابها .	05
ـ المسند و المسند إليه .	04

ـ كم الخبرية .	03
ـ البدل و عطف البيان .	04
ـ ظرف لما يستقبل من الزمان .	04
ـ أحكام التمييز و الحال .	06
ـ المجموع .	31

ـ أمّا عن زمان و مكان إجراء المقابلة ، فلم يكن للطالبة القدرة على التّحكم فيهما نظرا لعدم القدرة على ضمان حضور التّلاميذ في المكان أو الزّمان المحدّد لهم ، لذا لجأت الباحثة لإجراء المقابلة في ساعات الفراغ بين الحصص الدّراسية ، و داخل قاعات الدّرس لأنّها منعت من استغلال المكتبات .
و لقد قدّر أقصر وقت لإجراء المقابلة بـ : 15 د ، و أطول وقت : 35 د ، لذا قدّر متوسط وقت المقابلة بـ : 25 د .

5. 5 . 4 .2 . إجراء المقابلة :

لقد بدأت الطالبة مقابلاتها بالتّعريف بنفسها و بالتّرحيب بالتّلميذ و شكره على الموافقة لإجراء المقابلة معها ، و طمأنته أنّ الأسئلة التي سوف تطرح عليه ليست أسئلة خاصة و شخصية ، و إنّما هي أسئلة تتعلق بما تناوله في دروس قواعد اللّغة العربية خلال السّنة الدّراسية ، و ما يعرفه من معلومات سابقة .
و لقد أجريت المقابلة مع 30 تلميذ ا موزعين على عدّة ثانويات ، حسب ما توّفر للطالبة ، لأنّ في شهر ماي قلّ عدد التّلاميذ الملتحقين بالثّانويات .

ـ تمّ طرح الأسئلة بالتّرتيب كما هي موجودة في الدّليل ، و إعطاء الوقت الكافي للتّلميذ للإجابة دون تقديم مساعدة أو تلميح عن الإجابة الصّحيحة أو إظهار ردة فعل من الطالبة بأنّ الإجابة المقدمة من طرفه صحيحة أو خاطئة .
ـ كانت الطالبة تسجل الإجابات التي يقدمها التّلميذ كما تصدر منه حتّى و لو كانت بالعامية .

5. 5 . 4 . 3 . إنهاء المقابلة :

عند انتهاء الطالبة من طرح الأسئلة الموجودة في دليل المقابلة ، تسأل التّلاميذ عن رأيهم في هذه الأخيرة ، هل كانت سهلة أم صعبة بالنّسبة إليهم ، ثم تشكرهم على إجراء المقابلة معها ، و متمنية لهم التوفيق في امتحان الباكالوريا .

5. 5 . 4. 4 . صدق دليل المقابلة و ثباته :

مثل أيّ أداة بحث ، يجب على الباحث التّأكد من خصائصها السيكومترية قبل تطبيقها على أفراد عينته ، فبالنّسبة لدليل المقابلة فقد لجأت الطالبة إلى الاعتماد على صدق المحكمين من قسم اللّغة العربيّة و آدابها كخطوة أولى ، (انظر في الملاحق) . حيث أفادوا الطالبة في تعديله ، و حذف ما لا يتناسب و المفاهيم المتداولة ، و مع ما يرونه مناسبا للتّلميذ في الإجابة عنه حسب مستواه .

أمّا في ما يخص الثّبات ، لجأت الطالبة إلى استخدام معامل التجزئة النّصفية ، حيث و بعد تحليل النتائج منحت الإجابة الصّحيحة العلامة " 1 " ، و الإجابة الخاطئة العلامة " 0 " ثم قامت بحساب الدّرجات الكلية لكلّ تلميذ ، و قد قدر معامل الثّبات بـ : 0,67 و هو معامل يدعو للاطمئنان عند استخدامه .

.5.5. 4 . 5 . طريقة تصحيح دليل المقابلة :

بعد إجراء المقابلة مع التلاميذ ، قامت الطالبة بتحليل محتوى إجاباتهم ، ثم مقارنتها بالإطار النظري للمفاهيم النحوية ، و بالاستعانة بأستاذة اللّغة العربية و آدابها في التّصحيح ، ثم يتم منح العلامة 1 للإجابة الصّحيحة ، أمّا الإجابة الخطأ فتمنح العلامة 0 و تعتبر تصورا خاطئا .

5 . 5 . 5 ـ مقياس الكفاءة اللغوية :

بعد اختيار لموضوع الدّراسة ، تمّ البحث عن أداة تقيس مستوى الكفاءة اللغوية لتلاميذ الثانوي ، فوجدت الطالبة مقياس أعدته جامعة الإمارات العربية المتحدة ، **اختبار العين لقياس الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية** ، و هو عبارة عن قرص مبرمج (Logiciel).

، و هناك مقياس آخر أعدّه الباحث مصطفى رسلان سنة 1998 م بمصر في دراسته لنيل شهادة الماجستير، التي كانت بعنوان : **الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي (عام – فني) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية** ، و لقد تعذر الحصول على كلا المقياسين .

، قامت الطالبة بالبحث مجددا عن مقياس يقيس الكفاءة اللغوية للمتعلمين في مرحلة الثانوي فأثمر البحث بالعثور على مقياس أعدّه باحثان عربيان ، و هو اختبار تشخيصي في النّحو ، الصّرف ، الصّوت ، المعجم ، العروض ، الإملاء و المعنى . قام ببنائه الباحثان : إسماعيل احمد عمايرة و حنان إسماعيل عمايرة و هو في الأصل يحتوي على :

- 586 بند أو سؤال في النّحو .
- 1451 بند في الصّرف و الصّوت و المعجم .

- 195 بند في العروض .
- 190 بند في الإملاء .
- 392 بند في المعنى

و يرمي هذا الاختبار إلى قياس مدى تمثيل الطلاب لقواعد النحو ، الصرف ، المعنى ، الصوت ، العروض و الإملاء . و هو عبارة عن مجموعة تعتمد على أمثلة لغوية متنوعة مختارة من القران الكريم و الحديث الشريف ، و الشعر اللطيف و الحكم و الطرائف و من كل ما يصلح أن يكون نصوصا تطبيقية تخلو من المستهجن و الغريب . كما تم الابتعاد في بنائه عن النّصوص العويصة و الشواهد النّابية عن الذوق أو الخلق . و في مقابل هذا راع الباحثان أن تكون النصوص سلسة ممتعة على أقل تقدير ، مقبولة في تمثيل الواقع اللغوي الذي تسعى كتب اللغة إلى تقديمه . و كثيرا ما تعددت الاحتمالات في هذه الأسئلة ، و ذلك حتى يقل الاعتماد على الحدس و التخمين . و هي أسئلة تحتاج إلى التأمل و التدبر ، فالواثق من قدراته ، و المؤسس تأسيسا لغويا جيدا يستطيع أن يتعرف على الإجابة الصحيحة دونما حيرة أو تردد ، و أمّا الأقل ثقة فيجد نفسه ـ على مقدار قدراته ـ أمام إجابتين تبدوان له سليمتين أو متشابهتين ، فإن كان ضعيفا ، غير مؤسس ، بدت له جميع الإجابات متشابهة لا فرق بينها .[67] ص : 7 ، 8 .

و ليست الغاية من هذه الأسئلة أن تعلم قواعد اللغة ، و إنما تهدف أن تقيس مستوى المعرفة اللغوية لدى ممتحن كان قد اعد نفسه ، و أراد أن يرى مدى تحصيله ، و هي تصلح في العادة لقياس **كفاءة** الموظفين ممن أتموا المرحلة الثانوية على الأقل ، و لطلبة الجامعات ، و المذيعين ، و مقدمي البرامج الإذاعية و التعليمية ، و لاختبار مستويات الطلبة عند القبول في الجامعات ...إلى غير ذلك من أغراض مشابهة .

و الأسئلة المطروحة متنوعة ، فمنها النّحوي ، و هو الأكثر ، و قد روعي في إعداده أمران : قياس مدى قدرة الممتحن على فهم المعنى ، و هذا يعني أن لابد له من أن يفهم المعنى أولا ، حتى يكون قادرا على الإعراب . و الأمر الثاني فيتطلب من الممتحن أن يكون ملما بالمصطلحات النّحوية الأساسية ، و الفروق بينها ، و القدرة على الضبط الصحيح للكلمة في أوضاعها المتغيرة من الجملة .

و منها الصرفي ، و يرمي إلى التثبت من معرفة الأنواع الصرفية للكلمة معرفة عملية ، فيكون قادرا على الميز بين المصادر ، و الأفعال ، و المشتقات ، كاسم الفاعل ، و اسم المفعول ...الخ .

كما ترمي الأسئلة الصرفية إلى معرفة ما قد يطرأ على الكلمة من تبدلات صرفية صوتية ، وما تتعرض له الكلمة من إعلال و إبدال و حذف ، و كيف ينعكس ذلك على ميزانها الصّرفي .

أما أسئلة الصوت ، فقد تتداخل أهدافها مع الأهداف النحوية و الصرفية ، لان علم الصوت يبحث في مكونات الكلمة و الجملة و العلاقة بين الأصوات في تركيب المقطع ، و كيف تأثر الأصوات و تأثرها النّاجم عن تجاورها ...

أما أسئلة الإملاء فالغاية منها الثقة من قدرة الممتحن على الكتابة السّليمة. و من الأسئلة أيضا ما يرمي إلى التحقق من أن الممتحن قادر على الرجوع إلى المعجم ، و هذا يعني انه قادر على معرفة المجرد من المزيد ، و ما يطرأ على الكلمة من حذف في أصولها ، أو إدغام ، أو إعلال ، أو إبدال ، و هكذا يتداخل الغرض الصّرفي مع الغرض المعجمي في هذه الأسئلة .

و قد حرص الباحثان على الابتعاد عن الأسئلة التي تحتاج إلى أكثر من إجابة صحيحة. و اقتصرا على ما له إجابة واحدة ، و هذا يعني أن الإجابات المثبتة لا تحتمل سوى إجابة صحيحة واحدة . و هذا ادعى إلى إبعاد الممتحن عن التّشتت .

و قد أتيحت الفرصة لتجربة العديد من هذه الأسئلة على طلبة الجامعة ، و لكن لم يكن يعتمد عليها وحدها في التّقويم . [67] ص : 9 ، 10 ، 11 .

و بعد قراءة الطالبة لمحتويات المقياس و بنوده اختارت أوّلا 90 بندا مراعية في ذلك أن يكون السّؤال المطروح قد تم تناوله بالدّراسة إمّا في برنامج السنة الثالثة ثانوي ، أو في برنامج السّنوات التعليمية السّابقة في مادة اللّغة العربيّة و آدابها ، و للتّأكد من ذلك اطلعت على برنامج المادة من الابتدائي حتّى الثانوي ثم عرضت الأسئلة على 06 أساتذة اللغة العربية و آدابها في التعليم الثانوي ، و كانت نتيجة إطلاع الأساتذة على المقياس كما يلي :

الاتفاق على أنّ كل الأسئلة مناسبة ماعدا ثلاث أسئلة و هي السّؤال رقم : 9 - 31 - 47 . حيث :

- كانت نسبة الاتفاق على حذف البند رقم 9 : 100 % .
- كانت نسبة الاتفاق على حذف البند رقم 47 : 100 % .
- أمّا البند رقم 31 فكانت نسبة الاتفاق على الحذف : 83.33 % .

فأصبح بذلك العدد الكلي للبنود : 87 بند .

- و لقد احتوى الاختبار على ثلاثة أنواع من أنواع الاختبارات التحصيلية ، و هي :

5. 5 . 5 . 1 . أسئلة الاختيار من متعدد :

و تعد أسئلة هذا النّوع من الاختبار حسب صلاح احمد مراد و أمين علي سليمان من أهمّ الأسئلة الموضوعية ، لأنّها تشتمل على معظم الأنواع الأخرى من الأسئلة ، حيث يمكن صياغة الاختيار من بديلين ، و أسئلة المقابلة ، و أسئلة إعادة التّرتيب ، و أسئلة الإجابات القصيرة بصورها المتعددة في صورة الاختيار من متعدد ، و أيضا يمكن أن تقيس أهدافا عقلية في مستويات متعددة .

و يتألف سؤال الاختيار من متعدد في ابسط صوره من مقدمة (أو متن السؤال) يحدد فيها المعلم المشكلة التي قد تصاغ في هيئة سؤال أو عبارة استفهامية ، أو في شكل عبارة ناقصة . و لا يوجد فرق في الصياغتين من حيث طريقة الإجابة على السّؤال . يلي هذه المقدمة قائمة من الحلول المحتملة

للمشكلة التي تسمى البدائل ، و احد هذه البدائل هو الإجابة الصّحيحة أو الأكثر صحة و باقي البدائل عبارة عن مشتتات أو بدائل غير صحيحة ، ثم يطلب من الطالب أن يقرا السؤال و قائمة البدائل قراءة متمعنة ثم ينتقي البديل الصحيح لكل سؤال. [68] ص : 186 .

5. 5 . 5 . 2 . أسئلة الإكمال :

و تعرّف بأنّها : نوع من الأسئلة يطلب فيه من التّلميذ أن يضع الكلمة المناسبة مكان النّقط معتمدا على الاسترجاع ، و يهدف إلى قياس قدرات متنوعة لدى التّلاميذ كالتّعرف و التطبيق و الاستنتاج و التّحليل و التّقويم ، و يفضل فيها أن تكون التّكملة في نهاية السّؤال و ليس في أوّله . و أن تكون واضحة المعاني بعيدة عن الغموض و لا تحتمل أكثر من معنى .

5. 5 . 5 . 3 . أسئلة الصّواب و الخطأ :

و هو نوع من الأسئلة يعطي للتّلميذ عبارة ، و يطلب منه تحديد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة ، و يفضل فيها أن تكون كل عبارة خاصة بعرض فكرة واحدة ، و يراعى أن توّزع الأسئلة بين الصّواب و الخطأ بطريقة تحد من التخمين إلى أقصى درجة ممكنة . [69] ص : 15 ، 16 .

5 . 5 . 6 . صدق مقياس الكفاءة اللغوية و ثباته :

و بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قدرت بـ : 130 تلميذا تمّ حساب معامل الصّدق و الثبات ، عن طريق استخدام **برنامج SPSS** حيث قدّر معامل ثبات المقياس بـ : 0.69 باستعمال معامل آلفا كرونباخ ، و هو معامل ثبات يدعو للاطمئنان عند استخدامه ، . أمّا معامل الصدق فاستخدم : معامل الاتساق الدّاخلي لبنود الاختبار .

5. 5 . 7 . طريقة تصحيح المقياس :

يحتوي المقياس على 48 بندا ، تمّ إعطاء الإجابة الصّحيحة العلامة " 1" ، أمّا الإجابة الخاطئة فأعطيت العلامة " 0 " و بالتالي : يصبح أعلى علامة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ 48 و ادني علامة هي 0 .
و بما أنه لدينا ثلاث فئات و المدى بين أعلى درجة في المقياس و أدنى درجة هو 48 درجة و بالتالي نقسم 48 على 3 (أي 3 فئات) و لهذا نتحصل على الرقم 16 أي أن كل فئة مداها 16 درجة و بالتّالي تكون الفئات كما يلي :

جدول رقم 15 : يوضح الدّرجات التّقييمية لمقياس الكفاءة اللّغوية

التقييم	كفاءة لغوية ضعيفة	كفاءة لغوية متوسطة	كفاءة لغوية جيدة
العلامة	15 - 0	31- 16	48 - 32

5. 5 . 8 . المجال الزماني و المكاني للدراسة :

5. 5 . 8 . 1 . المجال الزماني :

لقد أجريت الدّراسة الميدانية على عدّة مراحل حسب أدوات البحث المستخدمة ، فبالنسبة لاستبيان المفاهيم النّحوية الذّي طبّق على الأساتذة كانت مدتّه شهر ونصف انطلاقا من توزيع الاستمارات في بداية شهر جانفي إلى منتصف شهر فيفري .

أمّا دليل المقابلة المطبّق على تلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة ، فقد انتظرت الباحثة مع اقتراب نهاية السّنة الدّراسية حتى تضمن أنّ التّلاميذ أخذوا كلّ دروس نشاط قواعد اللّغة العربية ، فبدأ تطبيق الدّليل مع بداية شهر ماي إلى غاية نهاية العام الدراسي . و لأنّ عدد التّلاميذ كان غير كاف استمر تطبيق المقابلة مع بداية السنة الدراسية 2011 - 2012 أي من 25 سبتمبر إلى غاية 10 أكتوبر مع التّلاميذ المعيدين .

و فيما يتعلق بمقياس الكفاءة اللّغوية ، فقد انتظرت الطالبة أيضا نهاية البرنامج الدّراسي حتّى يتسنى لها التطبيق ، فجرى ذلك شهر ماي من العام الدراسي 2010 - 2011 .

و فيما يخص شبكة الملاحظة المعدّة لتحديد العوائق التّعليمية فانطلقت مع بداية العام الدّراسي 2011 - 2012 ، و ذلك ابتداءا من يوم 20 سبتمبر إلى غاية 22 أكتوبر.

5 . 5 . 8 . 2 . المجال المكاني للدراسة :

لقد أجريت الدراسة في عدد من ثانويات مقاطعة البليدة وسط ، و التّي كانت :

جدول رقم 17 : يوضح أسماء ثانويات الدّراسة الميدانية و مقرّها

اسم الثانوية	مقرها
ـ ثانوية ابن الرشد .	ـ وسط مدينة البليدة .
ـ ثانوية عمر بن الخطاب .	ـ بن بولعيد .

ـ ثانوية رابح بيطاط .	ـ أولاد يعيش .
ـ متقنة هوّاري محفوظ .	ـ أولاد يعيش .
ـ ثانوية عمر ملاك .	ـ أولاد يعيش .
ـ متقنة اوعمر اوعمران .	ـ بوفاريك .
ـ ثانوية مفدي زكرياء .	ـ بوفاريك .
ـ ثانوية هني رابح .	ـ خزرونة .
ـ ثانوية ديار البحري الجديدة	ـ ديار البحري ـ بني مراد ـ

5 . 5 . 9 . المعالجات الإحصائية :

معامل الثبات ألفا كرونباخ :

لحساب معامل الثبات طبقت المعالجة الإحصائية آلفا كرونباخ والذّي يساوي :

$$\alpha = \frac{\text{ن}}{\text{ن-1}} \times \left(1 - \frac{\text{ع}^2_{\text{ه}}}{\text{ع}^2_{\text{ك}}}\right).$$

لحساب معامل ارتباط بيرسون نستخدم القانون التالي :

$$RP = \frac{N\varepsilon\times\gamma - (\varepsilon x)\times(\varepsilon\gamma)}{\sqrt{[\,n\varepsilon(x)2-(x)2\,][n\varepsilon\gamma 2-(\varepsilon\gamma)2\,]}}$$

و قد استخدم لحساب معامل ثبات الاستبيان الذّي طبّق على التلاميذ بغرض معرفة مدى صعوبة مادة اللغة العربية لديهم ، و هذا بعد تطبيق الاستبيان مرتين " التطبيق و إعادة التطبيق " .

اختبار X^2 (كاف مربع) لدلالة الفروق بين التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة :

- لاختبار التأثير بين متغيرين نوعيين نستعمل اختبار X^2 (كاف مربع) للاستقلالية

و الذّي يساوي :

$$X_c^2 = \sum \frac{(Fo - Fe)2}{Fe}$$

حيث أنّ:

F_o : التكرارات المشاهدة .

F_e : هي التكرارات المتوقعة.

اختبار t لعينة واحدة و قياس واحد :

$$\bar{x} = s = \frac{s}{\sqrt{n}}$$

$$t = \frac{\bar{x} - u}{\bar{x}s}$$

و استخدم لقياس مستوى الكفاءة اللغوية لتلاميذ السنّة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة و هذا لمحاولة معرفة هل هناك فروق في المتوسطات بين العينة و المعيار .

الفصل 6

الجانب التّطبيقي

يتناول هذا الفصل نتائج الدّراسة الميدانية ، حيث يتّم فيه عرض الفرضيات و تحليلها ، و مناقشة النّتائج المتوصل إليها من تطبيق جميع أدوات البحث و المتمثلة في : شبكة الملاحظة المخصّصة للبحث عن العوائق التعليمية ، استبيان المفاهيم النحوية للتعرف على المفاهيم المعقدة بالنّسبة للتّلاميذ من وجهة نظر أساتذة مادة اللّغة العربيّة ، دليل المقابلة المخصّص لرصد العوائق الابستمولوجية ، و أخيرا مقياس لمعرفة مستوى الكفاءة اللّغوية لتّلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة .

نتائج شبكة الملاحظة :

جدول رقم 17 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة " المحور الأوّل " :

البنود	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
- يحدد الأستاذ مسبقا الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من درس النحو	12	%66.66
- يعلم الأستاذ تلاميذه بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من الدرس .	07	% 38.88
- يحدد الأستاذ في كراسته المفاهيم التي تتضمنها القاعدة التي ينوي تدريسها .	05	% 27.77
- يحضر الأستاذ أمثلة بعدد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من الدرس	07	%38.88
- يحضر الأستاذ أمثلة تتعرض للمشكلات الإعرابية العويصة .	00	% 00
- يعط الأستاذ أمثلة تتعرض لكل أحكام قاعدة الدرس .	16	% 88.88
- يربط الأستاذ الدرس الجديد بسابقه .	08	% 44.44

توضّح لنا النّتائج الموضّحة في الجدول أنّ نسبة 66.66% من أساتذة مادة اللّغة العربيّة و آدابها يحدّدون الأهداف التّي يسعون لتحقيقها من درس النّحو ، و لكن و من خلال ما تمت ملاحظته أنّ الأهداف اقتصرت على نوعين فقط : الأهداف العامة و هي تحمل عنوان المحور المدرّس ، و الأهداف الخاصة : و هي تحمل عنوان درس قواعد اللّغة ، وهذا أمر شائع بين جميع أساتذة المادة . و حين

تقصي الأمر في سياق انجاز هذا البحث تبين أنّ هذا ما طلب من الأساتذة القيام به و هذا ما تعودوا عليه . و لكن كأهداف خاصة و إجرائية كما هو متعارف عليه في علم النفس فهذا أمر غير موجود . و كذلك الملاحظ أنّ الأهداف توضع للإشارة إليها فقط .

و للإشارة ، فإنّ تحديد الأهداف التّي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها في تدريس القاعدة حسب حسن عبد الباري عصر يجب أن تمزج فيها الأمور التالية :

ـ المعرفة النحوية ، مهارات التحليل الإعرابي و مهارات النحو العربي . و أنّ التّدريس الجيّد لا يتوقف على كثرة الأهداف ، بل يتوقف على قلّة الأهداف مع ضرورة تحقيقها بأقصى كفاءة و نجاح ممكنين .

[40] ص : 334

أما إعلام الأساتذة التّلاميذ بتلك الأهداف فلم تتعدى النّسبة 38.88 % فقط ، و الإعلام يكون من باب الإشارة إلى موضوع الدّرس لا غير ، كأن يخبر الأستاذ تلاميذه بأنّ درسهم ذلك اليوم سيكون : الجمل التّي لا محل لها من الإعراب ، فقط و يتم الشروع في الدّرس مباشرة .

و فيما يخص تحديد الأستاذ المفاهيم التّي تتضمنها القاعدة التي ينوي تدريسها في كراسته ، فكانت نسبة الأساتذة قليلة جدا ، إذ قدرت ب : 27.77 %

و عن تحضير الأستاذ أمثلة تتعرض للمشكلات الإعرابية العويصة فكانت النّسبة منعدمة ، و لقد أعطى 88.88 % من الأساتذة أمثلة تتعرض لكل أحكام قاعدة الدرس ، و هذا ما يعط الفرصة للتّلاميذ لفهم كل عناصر الدرس من خلال الرّجوع إلى المثال في حالة عدم فهم أي نقطة من الدّرس .

أمّا عن الرّبط بين الدّرس الجديد بسابقه ، فقد كانت نسبة الأساتذة الذّين فعلوا ذلك 44.44 % فقط ، و هذه نقطة مهمة أشار إليها حسن عبد الباري عصر إذ أنّ التّمهيد للدّرس و ربطه بسابقه و الاستعانة بالتّعبيرات الجارية في الدّخول إلى القاعدة من بين العناصر الأساسية في التّخطيط لدرس النّحو العربيّ .

[40] ص : 334.

جدول رقم 18 : نتائج شبكة الملاحظة " المحور الثاني " :

البنود	عدد الأساتذة	النسب المئوية
ـ يعالج الأستاذ الأمثلة النحوية ثلاث مرات .	06	33.33 %
ـ يناقش الأستاذ و يعالج المفاهيم و المعاني اللغوية أولا .	08	44.44 %
ـ يشرح الأستاذ و يعالج المفاهيم أولا ، ثم القواعد أخيرا .	07	38.88 %
ـ يطلب الأستاذ من تلميذين يختارهم عشوائيا إعادة شرح القاعدة .	06	33.33 %
ـ يستخدم الأستاذ العامية أثناء دروس اللغة العربية .	11	%61.11
ـ يعيد الأستاذ شرح القاعدة بطرق مختلفة .	08	44.44 %
ـ يستخدم الأستاذ أثناء الشرح ألفاظا يسال التلاميذ عن معناها .	05	27.77 %
ـ ينبه الأستاذ التلاميذ على التركيز على المعنى الذي تفيده الكلمة في الجملة قبل رؤية حركة إعرابها .	05	27.77 %

- يبين الأستاذ العلاقة بين الإعراب و المعنى .	08	% 44.44
- لا ينتقل الأستاذ من مفهوم لآخر دون التأكد من فهم التلاميذ له .	07	%38.88
- يقدم الأستاذ أمثلة تكون في صورة قطعة موجزة متكاملة أو آيات قرآنية أو في صورة نص غير متكامل .	08	% 44.44
- يحرص الأستاذ على أن يصل التلاميذ إلى القاعدة النحوية بالاستقراء و التنقيب ثم الاستنتاج مع التعليل و التبرير .	05	% 27.77
- يلزم الأستاذ التلاميذ التحدث باللغة الفصحى أثناء الدرس .	05	% 27.77

تبيّن لنا النّسب الموضّحة في الجدول أعلاه ، أنّ نسبة أساتذة مادة اللّغة العربيّة و آدابها الذّين يعالجون الأمثلة النحوية ثلاث مرات في نشاط قواعد اللغة العربية تقدر بـ : 33.33 **%** فقط ، إذ هناك حسب ما تمت ملاحظته أنّ بعض الأساتذة يكتفون بمعالجة الأمثلة النّحوية مرة واحدة أثناء بدء الحصة و لا يعودون إليها و يتمّ المرور مباشرة إلى القاعدة . و معالجة الأمثلة و النصوص بصورة واضحة أمر مهم لأنّها الأساس في فهم الدّرس النّحوي و الأساس في استنباط القاعدة ، كما أنّها الأساس في التطبيق على الدرس بعد ذلك .

و عن مناقشة و معالجة المفاهيم و المعاني اللغوية أوّلا ، فكانت نسبة الأساتذة تقدر بـ : 44.44 **%** و الدّرس الجيد يجب أن يبنى على معالجة المفاهيم أولا و مناقشتها و إزالة ما فيها من غموض يراه التلاميذ ، فالمعروف أنّ النّحو له بنيته المجرة ، و لبنته الأولى هي المفهومات النحوية . لذا على الأستاذ أن يكون على وعي كامل بالمصطلحات المتضمنة في درسه و ما لها من تعاريف ، و مناقشتها مع التّلاميذ قبل المرور إلى القاعدة . و كانت نسبة من اعتمد على مناقشة و معالجة المفاهيم أوّلا ، ثمّ القواعد أخيرا 38.88 **%** ، و الأمر المهم هو أن يبدأ الدّرس بمعالجة المفاهيم أوّلا ثمّ القواعد أخيرا و ذلك ضمانا للمنطقية في الشّرح و التّرتيب العقلي لدى التّلاميذ و هذه نقطة ركز عليها أيضا حسن عبد الباري عصر . [40] ص : 335.

أما عن استخدام العامية أثناء الشرح ، فقد استعمل 61.11% من أساتذة اللغة العربية و آدابها العامية أثناء شرحهم ، لذا على الأستاذ اجتناب العامية أثناء الدرس و الابتعاد عن استخدامها و ذلك لتعويد التّلاميذ على سماع اللّغة العربيّة الفصحى ، و تأكيدا للتطبيق الفعلي للقاعدة و كذا تأكيدا للممارسة اللّغوية الصّحيحة .

و لقد أعاد 44.44 % من الأساتذة شرح القاعدة النحوية بطرق مختلفة ، و هذه نقطة جوهرية لأنّ الفصل الدراسي فيه ثلاث مستويات عقلية لدى التلاميذ (ضعيف ، متوسط ، قوي) لذا على الأستاذ أن ينوّع شرحه ليجذب إليه التّلاميذ في كل مستوى من تلك المستويات .

جدول رقم 19: يوضح نتائج شبكة الملاحظة " المحور الثالث " :

البنود	عدد الأساتذة	النسب المئوية
ـ يستظهر الأستاذ القواعد النحوية في دروس النصوص الأدبية .	18	% 100
ـ يطبق الأستاذ القواعد النحوية في دروس النصوص الأدبية .	18	% 100
ـ يستظهر الأستاذ القواعد النحوية في دروس البلاغة .	03	% 16.66
ـ يطبق الأستاذ القواعد النحوية في دروس البلاغة .	03	% 16.66
ـ يطلب الأستاذ من التلاميذ توظيف القواعد النحوية في دروس التعبير .	02	%11.11
ـ يستظهر الأستاذ القواعد النحوية في دروس المطالعة الموجهة .	04	% 22.22
ـ يطبق الأستاذ القواعد النحوية في دروس المطالعة الموجهة .	03	%16.66

تظهر لنا النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أنّ نسبة 100 % من أساتذة مادة اللّغة العربيّة و آدابها يستظهرون قواعد اللّغة العربيّة في دروس النصوص الأدبية ، و هذا ضروري لأنّ الومضات النّحوية المدرّسة ـ حسب الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية و آدابها ـ ، إنّما هي معارف مستمدة من النّصوص نفسها من أجل خدمة المعنى و المبنى في تلك النصوص ، لذا كان على الأستاذ لزاما أن يقدم دروس القواعد انطلاقا من النّصوص و أيضا التّطبيق يكون عليها . و هذا ما يفسّر النّسبة العالية جدّا .

و لكن خلافا لذلك ، فان نسب استظهار و تطبيق القواعد اللّغوية في باقي أنشطة مادة اللّغة العربيّة فإنّها نسب ضعيفة جدا . إذ نجد فقط نسبة 16.66 % من الأساتذة من يستظهر و يطبّق القواعد اللّغوية في دروس البلاغة ، و هي نسبة غير كافية لتحقيق مبدأ الرّبط بين فروع اللّغة العربيّة . و نجد أيضا نسبة 11.11% من الأساتذة من يطلب من تلاميذه توظيف القواعد المتعلمة في تعبيرهم سواء كان الكتابي آو الشفهي ، و إنّما كان تركيز الأستاذ على تقنيات معينة تتمثل في : تلخيص النّص أو تقليصه بالإضافة إلى نثر المنظوم ...متناسيا استظهار القواعد و تطبيقها في التعبير ، فما هي فائدة إنشاء تعبير محترم فيه منهجية التقنيات و لكنّه محشو بالأخطاء النحوية أو الصّرفية أو فيه خلل في تراكيب الجمل و معناها ....

أمّا فيما يتعلق باستظهار القواعد في أنشطة المطالعة الموجهة فكانت النّسبة لا تتجاوز 22.22 % ، و هي نسبة ضعيفة ، فحسب احمد عبده عوض فإنّه و من خلال دراسة النّص يتدرب التلاميذ على القراءة و على الاستماع ، و على القواعد ، و على الخط و الإملاء ، و على التعبير الشفهي و الكتابي ، و من هنا تأتي تكاملية اللغة و ربط فروعها بعضها ببعض . و كانت نسبة التطبيق أيضا ضعيفة ، إذ نجد فقط 16.66% من الأساتذة من يطبق القواعد في نصّ المطالعة الذي تميّز بطوله النسبي ، و الذي عولج فيه قضايا أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية ، مثيرا بعض القضايا و المشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية ، و بين المجتمعات البشرية ، مثل قضايا البيئة و العولمة و التّسامح الدّيني و ثقافة الحوار و غيرها . فركّز الأستاذ على ما سبق ذكره غافلا في كل ذلك قواعد اللّغة العربيّة التّي تعمل

على تقويم ألسنة التّلاميذ و تجنّبهم الخطأ في الكلام و الكتابة ، و تعوّدهم على استعمال المفردات سليمة صحيحة ، فضلا عن صقلها الذّوق الأدبي لدى التّلاميذ ، و تعويدهم على صحّة الحكم و دقّة الملاحظة و نقد التّراكيب . [70] ص : 71 .

و من هنا نشير إلى أنّ الأهميّة من تدريس فروع اللّغة العربية بعضها مع بعض ، و هنا تظهر أيضا أهميّة تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة ، و هو أن تعلم كوحدة متكاملة ، لا كفروع مستقلة وهذا ينبع من أن اللّغة وحدة متكاملة لا يمكن فصلها إلى فروع متعددة ، و هذا المفهوم يحقق أهداف تعليم اللغة العربية ، و من ثم إتقانها ، و هي فهم اللغة حين سماعها ، و فهمها إن قرئت أو كتبت ، و نقل الأفكار بواسطتها إلى الآخرين شفويا أو كتابة ، و أيضا تكمن في فهم و إفهام اللغة مقروءة و مكتوبة ، و كذلك شفاهة .

جدول رقم 20 : يوضح نتائج شبكة الملاحظة " المحور الرابع " :

البنود	عدد الأساتذة	النسب المئوية
ـ يقبل الأستاذ أيّ إجابة من التلميذ دون أن يدعمها بتفسير لها و تدليل عليها .	12	% 66.66
ـ يختبر الأستاذ أداء التلاميذ في درس النّحو من خلال التدريبات الموجودة في الكتاب فقط .	09	%50,00
ـ يكلف الأستاذ التلاميذ بالواجبات المنزلية تتصل بالتطبيق على القاعدة	04	% 22.22
ـ يحرص الأستاذ على التطبيقات الشفهية على القاعدة .	02	%11.11
ـ يطلب الأستاذ من التلاميذ الإتيان بأمثلة جديدة تتصل بموضوع الدرس	05	% 27.77
ـ يخصص الأستاذ وقتا كافيا للتدريب على القاعدة .	05	% 27.77
ـ يحرص الأستاذ على أن يتم التطبيق على نصوص جديدة من الصّحف أو القرآن أو من الشّعر .	10	% 55.55
ـ يطلب الأستاذ من التّلاميذ استحضار القاعدة فقط دون شرحها .	10	% 55.55
ـ يعط الأستاذ الفرصة للتلاميذ للتناوب في شرح الدرس و الكتب مغلقة	04	% 22.22
ـ يدفع الأستاذ التلاميذ إلى اكتشاف الأخطاء النحوية بأنفسهم .	03	% 16.66
ـ يدفع الأستاذ التلاميذ إلى تصويب الأخطاء النحوية بأنفسهم .	03	% 16.66

يوضّح محمد صالح سمك أن أهمية النّحو تتجلى في تدريب التّلاميذ على القاعدة النّحوية ، لأنّ القواعد التّي يجنيها هؤلاء من هذا الجانب عديدة منها أنّ التّدريب وسيلة إلى تثبيت قواعد اللّغة و تدربهم على الاستعمال الصّحيح للألفاظ و التّراكيب ، هذا من ناحية ، و من ناحية أخرى ففي التّدريب تنمية لخبرات التّلاميذ و إثراء لثروتهم اللّغوية ، كما أنه وسيلة يعرف بها الأستاذ مستوى تلاميذه اللّغوي ، و يقف على أهمّ الصّعوبات التّي يواجهونها فيعمل على معالجتها . [71] ص : 785 .

و لكن ما تظهره النّتائج المتوصل إليها تظهر أنّ 66.66 % من الأساتذة يقبلون إجابات من التّلاميذ دون أن يدعموها بتفسير لها و تدليل عليها ، و هذا لا يعط للأستاذ الفرصة للتّأكد من أنّ الإجابة التّي

قدّمها التّلميذ عن قناعة منه ، و هي نتيجة تفكيره و فهمه أو أخذها من الكتاب المدرسي أو من كراس المادة للسّنة الدّراسية التّي سبقت سنته . و ما تمّت ملاحظته في الدّراسة الميدانية أنّ أغلبية التّلاميذ يقدمون إجابات عن مختلف الأسئلة التّي يطرحها الأستاذ بالاستعانة من كراس قديم و الأستاذ يثني على التّلميذ و على إجابته الصّحيحة .

أمّا عن اختبار الأستاذ أداء التّلاميذ في درس النّحو من خلال التّدريبات الموجودة في الكتاب فقط ، فقد قدرت النسبة ب : 50,00% ، و هذا ما يمنح للتّلميذ الفرصة إلى الرّجوع إلى كراس المادة لسنة دراسية سابقة و الاستعانة به في الإجابة ، بعكس إذا استعان الأستاذ بمراجع أخرى لتدريب التلاميذ على القاعدة فهو بهذا يقلّل فرصة اعتماد التّلميذ على مرجع سابق في الإجابة و الاعتماد على نفسه من خلال إمعان فكره في البحث و التقصي و استرجاع معلوماته ، أو سؤال الأستاذ عن ما لم يفهمه من الدّرس ، و كذا يعطي هذا الأمر الفرصة للأستاذ للتّأكد من مدى فهم التلاميذ للدّرس .

لقد طلب ما نسبته 55.55 % من الأساتذة استحضار القاعدة دون شرحها للتّأكد من فهم التلميذ لها ، و هذا ما يجعل هذا الأخير يعتمد على الحفظ فقط و يغفل جانب الفهم ، و هذا ما يجعل القاعدة أيضا عرضة للنّسيان ، و كما هو معروف فإن اللّغة ممارسة و تطبيق و أداء و ليس حفظ آلي للقاعدة .

و هذا ما يقلل فرصة تحدث التلاميذ أيضا باللغة العربية الفصحى و بالتّالي إغفال الجانب الشفهي من اللّغة ، الذّي يؤدي إلى ترسيخ فكرة أنّ اللّغة العربية عموما لا تصلح إلا لتكون أداة لحفظ التّراث و نقله إلى الأجيال القادمة و عدم صلاحيتها ـ أي اللّغة ـ لاستخدامها كأداة التخاطب اليومي سواء في وسط تعليمي أو غيره.

و لقد قدّرت نسبة الأساتذة الذّين يدفعون التّلاميذ إلى اكتشاف الأخطاء النحوية بأنفسهم و تصويبها أيضا 16.66 % ، و هذا أمر يجب التأكيد عليه لأنّه يجب تعويد التّلاميذ على اكتشاف الأخطاء النّحوية حين سماعها أو مشاهدتها و تدريبهم على هذه المهارة الأساسيّة و تنمية الحسّ اللّغوي لديهم ، و لأنّ الاعتناء بمعالجة الأخطاء من صميم أهداف تدريس النّحو .

و عموما نقول أنّه يجب الاهتمام بالتّدريبات النّحوية سواء كانت شفويا أو كتابيا لأنّها سبيل تحقيق الوظيفية في النّحو ، ذلك لأنّ التّدريب و الممارسة المستمرة ما هما إلاّ تأكيدا لفهم القاعدة و القدرة على تطبيقها . و أنّ الإكثار من التّدريبات الشّفوية و الكتابية معا سبيل لرسوخ الدّرس النّحوي و سهولة التطبيق عليه ، كما أنّ الاهتمام بالتّطبيقات الشّفوية في الدّرس النّحوي على وجه الخصوص سبيل عصمة اللّسان من الزّلل بصورة عامة ، و سبيل لإكساب التّلاميذ القدرة على التّطبيق الكلامي للقاعدة .

جدول رقم 21 : يوضّح نتائج شبكة الملاحظة " المحور الخامس "

البنود	عدد الأساتذة	النسب المئوية
ـ يستخدم الأستاذ الطباشير " القلم الملوّن " في إظهار و توضيح الظواهر اللغوية .	09	% 50
ـ يعتمد الأستاذ على الكتاب المدرسي فقط في تقديم الدروس و لا ينوع مصادره .	14	% 77.77
ـ يستعين الأستاذ بقاموس لغوي في شرح المفردات الصعبة الموجودة في الأمثلة أو الدرس .	04	% 22.22
ـ يستعين الأستاذ برسوم بيانية أو مشجرات أو أقواس للإشارة إلى العلاقات بين المفاهيم .	11	% 61.11
ـ يستعين الأستاذ بوسائل العرض الحديثة أثناء درس النحو .	02	% 11,11

تبيّن لنا النتائج الموضحة في الجدول أنّ 50 % من الأساتذة يستخدمون القلم الملوّن في إظهار و توضيح الظواهر اللغوية الموجودة في الأمثلة ، مثل الحركات الإعرابية و موقع الكلمة في الجملة ... و لقد تبين للباحثة أنّ 77.77 % من الأساتذة يعتمدون على الكتاب المدرسي فقط في تقديم الدّروس و لا ينوّعون مصادرهم ، في حين يستعين 22.22 % فقط من الأساتذة بقاموس لغوي في شرح المفردات الصّعبة الموجودة في الأمثلة أو الدّرس . أما النسبة الباقية فيعتمدون و يكتفون بالشّرح المقدّم في الكتاب المدرسي فقط . و لقد أظهرت النتائج أيضا أنّ 61.11 % من الأساتذة يستعينون برسوم بيانية أو مشجرات أو أقواس للإشارة إلى العلاقات بين المفاهيم . و عن الاستعانة بوسائل العرض الحديثة أثناء تنفيذ درس النحو فقد كانت النسبة مقدرة بـ 11.11 % فقط ، حيث استعان أستاذان لمادة اللّغة العربيّة بقاموس الكتروني مثبّث في حاسوب محمول .

6. 1 . عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

ـ فٍ : لا توجد عوائق تعليمية تمنع التلاميذ من التمكن من قواعد اللّغة العربيّة .

جدول رقم 22: نتائج حساب التّكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية الأولى العامة :

المشاهدات	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بعوائق ذات حدّة	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بمحدودية العوائق .	المجموع
F_o	15	03	18
F_e	09	09	18

لتعيين القيمة الحرجة نطبق القانون التالي:

$df = K - 1$

$df = 2-1$ ⟵ ومنه : $df = 1$

ولمعرفة قيمة Fe نطبق القانون التّالي : $F_e = \frac{N}{K}$ ومنه :

$F_e = \frac{18}{2}$ $F_e = 09$

و لأنّ $df = 1$ فإننا نلجأ إلى استخدام قانون كاف مربع المعدل :

$$\sum X_c^2 = \frac{(Fo - Fe - 0.5)2}{Fe}$$

النتيجة $\boxed{X_c^2 = 8.05}$

القرار : من خلال النّتائج المتحصل عليها من تطبيق اختبار كاف مربع نلاحظ أنّ قيمة X_c^2 و التّي تساوي 8.05 أكبر من قيمة X_o^2 المجدولة و التّي تساوي 6.64 عند مستوى الدلالة $\propto = 0.01$ و درجة حرية $df = 1$ و منه نرفض الفرضية الصّفرية أي أنّه توجد عوائق تعليمية تمنع التلاميذ من التمكن من قواعد اللّغة العربيّة .

التّفسير : تأكد النّتائج بنسبة 99 % أنّه توجد عوائق تعليمية تعرقل التّلاميذ من التّمكن من قواعد اللغة العربية ، مع احتمال نسبة خطأ 1 % .

ـ تثبت النّتائج المتوصل إليها أنّه توجد فعلا عوائق تعليمية تقف حاجزا أمام تمكن تّلاميذ السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة من قواعد اللّغة العربيّة ، وهذه العوائق ستكون إمّا : التّخطيط غير المحكم لدرس النّحو ، التنفيذ غير المحكم للدّرس ، عدم ربط الأستاذ بين فروع اللّغة العربيّة أثناء تدريسه للمادة ، التدريبات غير الكافية ، و أخيرا عدم استعانة الأستاذ بالوسائل التّعليمية أثناء تدريسه . و هذا ما ستظهره نتائج الفرضيات الجزئية .

6. 1 . 1 . عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية :

ـ الفرضية الجزئية أ :

ـ فº : لا يعد التّخطيط غير المحكم عائقا تعليميا .

جدول رقم 23 : نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية أ :

المشاهدات	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بعوائق ذات حدّة	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بمحدودية العوائق	المجموع
F_o	08	10	18
F_e	09	09	18

النتيجة : $X_c^2 = 0.52$

اتخاذ القرار : من خلال النّتائج المتحصل عليها من تطبيق اختبار كاف مربع نلاحظ أنّ قيمة X_c^2 و التّي تساوي 0.52 أصغر من قيمة X_o^2 المجدولة و التّي تساوي 2.71 عند مستوى الدّلالة $\propto = 0.05$ و درجة حرية df =1 و منه نقبل الفرضية الصّفرية أي أنّ التّخطيط غير المحكم لدرس النّحو لا يعدّ عائقا تعليميا .

التفسير: تأكّد النّتائج المتحصل عليها بنسبة 95 % أنّ التّخطيط غير المحكم لدرس النّحو لا يعدّ عائقا تعليميا . مع احتمال نسبة خطأ 5 % .

ـ من خلال النتائج المتوصل إليها يتبين لنا أنّ التّنفيذ غير المحكم لدرس النّحو لا يعد عائقا تعليميا ، فقد يستطيع الأستاذ أن يستغني عن التخطيط كما ورد في البحث ويكتفي بالاعتماد على خبرته أو أقدميته في تحضير الدّرس و التّخطيط له .

ـ الفرضية الجزئية ب :

ـ ف^o : لا يعدّ التّنفيذ غير المحكم لدرس النّحو عائقا تعليميا .

جدول رقم 24 : نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية ب :

المشاهدات	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بعوائق ذات حدّة	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بمحدودية العوائق	المجموع
F_o	16	03	18
F_e	09	09	18

النتيجة : $X_c^2 = 9.38$

اتخاذ القرار : نلاحظ أنّ قيمة X_c^2 و التّي تساوي 9.38 أكبر من قيمة X_o^2 المجدولة و التّي تساوي 5,41 عند مستوى الدلالة $\propto = 0.01$ و درجة حرية df =1 و منه نرفض الفرضية الصّفرية أي أنّ التنفيذ غير المحكم لدرس النحو يعد عائقا تعليميا .

التفسير : تأكدّ النّتائج بنسبة 99% أنّ التّنفيذ غير المحكم لدرس النّحو يعد عائقا تعليميا .

ـ أثبتت النّتائج أنّ التّنفيذ غير المحكم لدرس النّحو يعد عائقا تعليميا ، حيث أنّ التنفيذ المحكم يجب أن يعتمد على مهارات أو أساسيات على الأستاذ أن يلتزم بها ليحقق أهدافه ، و هذا ما لم يكن موجودا عند الأساتذة ، و من هذه الأساسيات : معالجة الأمثلة النّحوية أكثر من مرة حتى يتمكن التلاميذ من تدارك ما لم يفهموه من شرح المرة الأولى ، و كذلك و هذه نقطة مهمة أن يناقش الأستاذ المفاهيم النّحوية و يعالجها و يتأكد من فهم التلاميذ لها قبل أن يصل إلى القاعدة . و أن يتجنب التّحدث بالعامية لأنه أوّلا نموذج يحتذ به ، و كذلك لتعويد التلاميذ سماع اللّغة الفصحى حتى ترسخ في أذهانهم فيتعودوا عليها و يعتبر ذلك أيضا ممارسة و تأكيدا للقواعد النحوية المتعلمة ، إذ لا يجب أن لا ننسى أنّ التمكن من اللغة يأتي أولا من خلال السّمع الجيّد ثم الممارسة و التطبيق . و على الأستاذ أيضا أن ينوّع أساليب شرحه مراعيا في ذلك مبدأ الفروق الفردية داخل القسم ...و عليه أيضا خلال تنفيذه للدرس إلزام التّلاميذ التحدث بالفصحى ممارسة كما قلنا للغة ، و غيرها من المهارات التي تم التطرق إليها في هذه الدّراسة .

ـ الفرضية الجزئية جـ :

ـ فـ٥ : لا يعتبر عدم الرّبط بين فروع اللّغة العربيّة عائقا تعليميا .

الجدول رقم 25 : يوضح نتائج حساب التّكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية جـ :

المشاهدات	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بعوائق ذات حدّة	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بمحدودية العوائق	المجموع
F_o	14	04	18
F_e	09	09	18

النتيجة : $X_c^2 = 5.61$

اتخاذ القرار : نلاحظ أن القيمة المحسوبة $\leqslant$ من القيمة المجدولة 3.84 عند df =1 و مستوى الدّلالة $\propto = 0.05$ و منه نرفض الفرضية الصفرية . أي أنّ عدم الرّبط بين فروع اللّغة العربيّة يعتبر عائقا تعليميا .

التفسير : تأكد النّتائج بنسبة 95 % أنّ عدم الرّبط بين فروع اللّغة العربية يعتبر عائقا تعليميا مع نسبة خطأ 5 % .

ـ إنّ للّغة العربيّة فروعا ، أهمّها قواعد اللّغة العربيّة ، فالمطالعة و الأدب و البلاغة و النّقد و ...تظل عاجزة عن أداء رسالتها ما لم تقرأ بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللّغوية ، لذا فإنّ الرّبط بين جميع هذه الفروع يعد مطلبا لأنّ قواعد اللّغة وسيلة لصحة الأسلوب و سلامة التراكيب من الخطأ ، فتدريس النصوص مثلا " أدبية كانت أو تواصلية " وسيلة لزيادة الثّورة اللّغوية ، و لا يمكن أن تكون قراءتنا مقرونة بأخطاء ، و كذلك التّعبير وسيلة للتّعويد التّلاميذ على الكلام الفصيح ، و الأسلوب الصّحيح ، فلا يعقل أن نعبّر و تعبيرنا فيه الكثير من الأخطاء فهذا قد يغير المعنى الذي نريد الوصول إليه ، و كذلك شأن البلاغة ، فكيف يعقل أن ندرك المعنى الذّي يرمي إليه المتحدث دون دراية منا أو تمكن من المفاهيم النحوية و بلاغتها و ...لذا فإنّ فروع اللّغة العربيّة بمثابة الجداول التّي تصب في مجرى واحد . لذا يعتبر عدم الفصل بين فروع اللّغة العربيّة عائقا تعليميا .

ـ الفرضية الجزئية د :

ـ فـ^{o} : لا تعتبر التّدريبات غير الكافية لدرس النّحو عائقا تعليميا .

جدول رقم 26 : نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية د :

المشاهدات	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بعوائق ذات حدّة	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بمحدودية العوائق	المجموع
F_o	14	04	18
F_e	09	09	18

النتيجة : $X_c^2 = 5,61$

اتخاذ القرار : نلاحظ أنّ قيمة X_c^2 و التّي تساوي 5.61 أكبر من قيمة X_o^2 المجدولة و التي تساوي 3.84 عند مستوى الدّلالة $\propto = 0.05$ و درجة حرية df =1 و منه نرفض الفرضية الصّفرية أي أنّ التّدريبات غير الكافية لدرس النّحو تعتبر عائقا تعليميا .

التفسير : تأكد النّتائج بنسبة 95 % أنّ التّدريبات غير الكافية لدرس النحو تعتبر عائقا تعليميا .
ـ إنّ التّدريبات وسيلة لتثبيت القاعدة النّحوية في ذهن التّلميذ ، لأنّ التّكرار و طول المران ، و الممارسة المستمرة يسكب التلميذ أيضا كفاءة و بالتالي أداء الذّي يظهر في تمكنّه من المهارات الأربع : الكتابة ، القراءة ، الحديث و السّماع . لذا على الأستاذ أن يحرص على إكساب التّلاميذ مهارات التطبيق على القاعدة النحوية ، و ذلك من خلال التطبيق في مواقف جديدة و كذلك من خلال إكسابهم القدرة على اكتشاف الأخطاء النّحوية و تصويبها .و أن يحرص على أن يتّم تقويم الأخطاء التّي يقع فيها في حصص جميع فروع اللّغة العربيّة عامة ، و قواعد اللّغة خاصة ، و إشراك التّلاميذ أنفسهم في عملية التّقويم ، و عليه أن يجعل التطبيق يتم من خلال قطعة متكاملة و عليها أسئلة شاملة لمعظم القواعد النحوية ، و يسعى من خلالها الأستاذ إلى الرّبط بين فروع اللّغة العربيّة . و لهذا تعتبر التّدريبات النّحوية مهمة لأنّها تكسب التّلاميذ القدرة على الاستخدام اللّغوي الصّحيح في المواقف الضّرورية ، و غيابها أو قلتها يعتبر عائقا أمام تمكن التّلاميذ من قواعد اللّغة العربيّة .

ـ الفرضية الجزئية هـ :

ـ ف°: لا يعتبر عدم استعانة الأستاذ بالوسائل التعليمية عائقا تعليميا .

جدول رقم 27 : يوضح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق الفرضية هـ :

المشاهدات	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بعوائق ذات حدّة	مجموع الأساتذة الذين يتصفون بمحدودية العوائق	المجموع
F_o	09	11	18
F_e	09	09	18

النتيجة $X_c^2 = 0,27$

اتخاذ القرار : نلاحظ أنّ قيمة X_c^2 و التّي تساوي 0.27 أصغر من قيمة X_o^2 المجدولة و التي تساوي 3.84 عند مستوى الدلالة $\propto = 0.05$ و درجة حرية df =1 و منه نقبل الفرضية الصّفرية أي أنّ عدم استعانة الأستاذ بالوسائل التعليمية في درس النحو لا يعد عائقا تعليميا .

التّفسير : تأكد النّتائج بنسبة 95 % أنّ عدم استعانة الأستاذ بالوسائل التّعليمية لا يعتبر عائقا تعليميا .
إنّ الاستعانة بالوسائل التعليمية يسهم في تحقيق الأهداف المسطرة ، بحيث تكون هذه الوسائل المصاحبة لها متمشية مع المتعلمين ، عاملة إلى الوصول إلى الأهداف بأيسر وقت و أقل جهد ، و لا يمكن للوسائل

التعليمية أن تؤدي إلى تحقيق الأهداف إلا إذا كان الأستاذ الذّي يستخدمها مؤمنا بجدوى الوسيلة التعليمية متحمسا لاستخدامها . ذلك لأنّ الأستاذ هو المنظم و القائد و الموجه للنّشاط المعرفي و التّعليمي .
و العلاقة بين الأستاذ و المتعلم تظل علاقة إنسانية و لا يمكن للأدوات المادية أن تحل محل الأستاذ في العملية . و كقراءة للنتيجة المتوصل إليها من الفرضية ، و التي أكدت أن عدم استعانة الأستاذ بالوسائل التعليمية لا يعد عائقا تعليميا و من خلال التحليل الذي سبق يمكن القول أنّ الوسائل التّعليمية مهمة إذ تساعد في تحقيق الأهداف ، و لكن لا يمكن اعتبارها عائقا تعليميا يمنع التّلاميذ من التّمكن من قواعد اللّغة العربيّة ، و يمكن أيضا القول أنّه ربّما طبيعة المرحلة التعليمية التي أجريت عليها الدراسة " المرحلة الثانوية " لا تتطلب الاستعانة بالوسائل التعليمية .

6. 2 . عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

جدول رقم 28 : يوضح المفاهيم النّحوية المعقدة و نسبتها :

المفاهيم المعقدة	عدد الأساتذة	نسبة التعقيد
ـ كم الخبرية .	21	% 70
ـ البدل و عطف البيان .	21	% 70
المسند و المسند إليه .	21	% 70
ـ الفضلة و إعرابه .	20	% 66.66
ـ الجمل التي لا محل لها من الإعراب .	18	% 60
ـ ظرف لما يستقبل من الزمان .	18	% 60

يبيّن لنا الجدول السّابق المفاهيم النّحوية التّي يعتبر أساتذة مادة اللّغة العربية و آدابها أنّها صعبة بالنّسبة للتّلاميذ الذّين سبق و أن درّسوهم ، و المفاهيم عددها ستة ، حيث تقاربت نسبة صعوبتها ، فكان مفهوم **كم الخبرية** أصعب مفهوم بالنّسبة للتّلاميذ بنسبة 70 % مع مفهوم آخر و هو **البدل و عطف البيان** بنفس النّسبة و كذلك **المسند و المسند إليه** . أمّا المفاهيم الأخرى فكانت : **الفضلة و إعرابه** بنسبة 66.66 % ، يليها مفهومي **الجمل التي لا محل لها من الإعراب** بنسبة 60 % يليه ظرف لما يستقبل من الزمان بنفس النسبة . و لقد تمّ أخذ هذه المفاهيم السبعة الصعبة فقط ، لأنّ نسبة التعقيد فاقت 60 % حسب الأساتذة ، أما بقية المفاهيم فكانت نسبة التعقيد فيها لا تتجاوز 50 % .

جدول رقم 29 : يوضّح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الأوّل "

السؤال	إجابات التلاميذ	عدد الإجابات	النسبة المئوية	عدد التّلاميذ
الأوّل	- هي التّي تتكون من فعل + فاعل + مفعول به	18	60 %	30
	- هي الجملة المركبة و الجملة البسيطة .	04	13.33%	
	- هي الجملة الاسمية و الجملة الفعلية .	10	33.33%	
	- هي الفعل + فاعل + مفعول به + مضاف + مضاف إليه .	06	20.00%	
	- لا اعلم	02	6.66 %	
الثاني	- هي الجملة التي لا يمكن إعرابها .	15	50 %	30
	- هي التّي لا يمكن تأويلها إلى مفرد .	07	23.33%	
	- الجملة التي لا تحتوي على مفاعيل .	05	16.66%	
	- لا اعلم	03	10 %	
الثّالث	- الذين تمكنوا من تعداد الجمل السّبع كاملة .	10	33.33 %	30
	- الذين تمكنوا من تعداد خمس جمل .	07	23.33%	
	- الذين تمكنوا من تعداد أربع جمل .	03	10.00 %	
	- الذين تمكنوا من شرح الجمل كاملة .	08	26.66%	
	- الذين تمكنوا من شرح بعض الجمل .	07	23.33%	
	- لا أعلم .	10	33.33 %	
الرابع	- هي التي يمكن تأويلها إلى مفرد .	07	23.33%	30
	- هي الجملة التي يمكن تجزئة عناصرها .	12	40%	
	- هي التي تحتوي على مفاعيل .	05	16.66%	
	- لا اعلم .	06	20%	
الخامس	- التأويل : إرجاع الفعل إلى مصدره .	09	30%	30
	- إرجاع الكلمة إلى المفرد .	06	20%	
	- تحويل المفرد إلى الجمع أو العكس .	05	16.66%	
	- التّأويل هو التفسير .	08	26.66%	
	- لا اعلم .	02	6.66%	

من خلال قراءتنا لما هو موضّح في الجدول أعلاه ، يتبيّن لنا أنّ 60 % من التّلاميذ يرون أنّ معنى الجملة في قواعد اللّغة العربيّة أنّها ما تكوّن من فعل و فاعل و مفعول به . و هذا صحيح نسبيا لأنّ الجملة حقيقة تتكون من العناصر المذكورة إلاّ أنّها تقتصر على الفعل و الفاعل فقط إلاّ إذا كان فعلها متعديا فهو يحتاج إلى مفعول و أحيانا إلى مفعولين . أمّا 13.33% من التلاميذ يعتقدون أنّ الجملة هي " المركبة و البسيطة " ، أو هي الجملة الاسمية و الفعلية بنسبة 33.33% . و ما تمّ ذكره لا يعتبر تعريفا للجملة ، و إنّما هو تعداد لأنواعها .

و ما نسبته 20.00% منهم يرون أنّ الجملة بالإضافة على وجود الفعل و الفاعل و المفعول به فيها فهي تحتوي أيضا على المضاف و المضاف إليه .

في حين صرّح 6.66 % من التّلاميذ أنّهم لا يعرفون معنى الجملة في اللّغة العربيّة . و هي في الحقيقة وحدة كلامية تؤدي معنى مفهوما حسب تعريف أساتذة اللّغة العربيّة لها .

أمّا فيما يتعلق بمعنى الجملة التّي لا محل لها من الإعراب فقد تمكن فقط ما نسبته 23.33% من التّلاميذ من معرفة الإجابة الصّحيحة عنها إذ هي الجملة التّي لا تؤول إلى مفرد ، أمّا نسبة 50 % من التّلاميذ و هي الغالبة فكانت إجابتهم أنّ الجملة التّي لا محل لها من الإعراب هي الجملة التّي لا يمكن إعرابها . و نسبة 16.66% يرون أنّها الجملة التّي لا تحتوي على مفاعيل و هذا مفهوم خاطئ كليّا .

في حين أنّ 10 % من التلاميذ لا يعرفون معنى الجملة التّي لا محل لها من الإعراب .

و عن تعداد الجمل التي لا محل لها من الإعراب فقد تمكن 33.33 % من التلاميذ من التعرف على الجمل التي لا محل لها من الإعراب ، في حين تمكن 26.66% منهم من التمكن من شرحها ، أمّا البقية فمنهم من تمكن من تعداد خمس جمل (23.33%) ، و منهم من عدّد أربع جمل (10.00 %) ، أمّا الذّين لم يتمكنوا من تعداد الجمل و شرحها فكانت نسبتهم 33.33 % .

و الملاحظ أنّ أغلبية التّلاميذ و المقدرة نسبتهم (50.00 %) يجدون صعوبة في التفريق بين الجملتين " المستأنفة و الابتدائية " .

أمّا عن سؤال معنى الجملة التّي لها محل من الإعراب فقد تمكّن ما نسبته أيضا 23.33% من معرفة الإجابة الصحيحة إذ هي الجملة التي يمكن تأويلها إلى مفرد ، أمّا الإجابات الأخرى فتعدّدت بين : أنّها الجملة التي يمكن تجزئة عناصرها (40%) ، أو هي التّي لا تحتوي على مفاعيل (16.66%) و هذا أيضا يعتبر مفهوما خاطئا للجمل التّي لها محل من الإعراب . أمّا ما نسبته 20% من التلاميذ لا يعرفون معنى الجملة التّي لها محل من الإعراب .

و عن السّؤال الأخير و المتعلق بمعنى التأويل في تعريف " الجمل التي لا محل لها من الإعراب : أنّها الجمل التي لا تؤول إلى مفرد " فقد تعددّت الإجابات بين : معنى التأويل إرجاع الفعل إلى مصدره (30%) ، التأويل هو تحويل المفرد إلى الجمع أو العكس (16.66%) ،التأويل هو التفسير وهنا التلميذ عرف المصطلح لغويا (26.66%) ، أمّا نسبة 6.66% من التلاميذ صرّحوا بأنّهم لا يعرفون المقصود بالتأويل .

جدول رقم 30 : يوضّح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الثاني "

السؤال	الإجابات	عدد الاجابات	النسبة المئوية	عدد التلاميذ
الأوّل	ـ ما لا يمكن التّخلي عنه في الجملة . ـ الركيزة . ـ لا اعلم .	06 12 18	% 20.00 %40.00 % 60.00	**30**
الثاني	**ـ** الفضلة هي كلام زائد . **ـ** هي كلمة أو جملة إذا حذفناها لا يختل المعنى **ـ** ما يأتي وراء الفعل و الفاعل . **ـ** لا اعلم	12 06 04 08	**%40** **% 20** **%13.33** **% 26.66**	**30**
الثالث	**ـ** مبتدأ و خبر في الجملة الاسمية و فعل و فاعل في الجملة الفعلية . في الجملة الاسمية : الاسم ، و في الجملة الفعلية هو الفعل . **ـ** في الجملة الفعلية : المنصوبات ، و في الاسمية : الأسماء . **ـ** لا اعلم .	06 12 06 06	**% 20** **% 40** **% 20** **%20.00**	**30** **30**
الرابع	**ـ** مفعول به ، مفعول مطلق ، مفعول لأجله ، مفعول فيه ، مفعول معه . ـ مفعول به ، مفعول لأجله ، مفعول مطلق . **ـ** مفعول به ، مفعول مطلق ، مفعول فيه . **ـ** مفعول به ، مفعول مطلق ، مفعول لأجله ، مفعول فيه .	04 10 06 10	**% 13.33** **% 33.33** **% 20** **% 33.33**	**30** **30**
ـ المفعول به	ـ الذي وقع عليه الفعل . ـ الذي يفسر الفعل . ـ الذي يعطي معنى للجملة . ـ لا اعلم	04 08 10 08	**% 13.33** **% 26.66** **% 33.33** **%26.66**	**30**
المفعول المطلق	ـ كلمة تتكرر مرتين . ـ الاسم المشتق من الفعل . ـ لا اعلم	12 11 07	**% 40** **% 36.66** **%23.33**	**30**
ـ المفعول لأجله	ـ يكون سببا لوقوع الفعل . ـ يكون اسما يوضح الغاية . ـ لا اعلم .	08 10 12	**% 26.66** **% 33.33** % 40.00	**30**
ـ المفعول فيه	**ـ** هو ظرف زمان أو مكان . ـ لا اعلم .	20 10	**% 40** **% 33.33**	**30**
ـ المفعول معه .	**ـ** الذّي وقع مع الفعل . ـ لا اعلم **.**	04 28	**%13.33** **% 93.33**	**30**
الخامس	**ـ** تشترك المفاعيل في النصب ، و تختلف في المعنى	24	**% 80**	**30**

	ـ تشترك في كونها اسما منصوبا ، و تختلف في المعنى .	06	20 %	

من خلال ما هو موضّح في الجدول السابق ، يتبين لنا أنّ نسبة 20.00 % من التلاميذ يرون أنّ العمدة في قواعد اللغة العربية هي ما لا يمكن التخلي عنه في الجملة و هذا صحيح نسبيا إلاّ أنّهم لم يحدّدوا ما معنى ما لا يمكن التخلي عنه . في حين يرى 40.00% منهم أنّ العمدة هي الرّكيزة ، أمّا النسبة الغالبة منهم و التي قدرت بـ : 60.00 % فإنهم لا يعرفون معنى العمدة .

و عن السؤال الثاني و المتعلق بمعنى " الفضلة " فردت ما نسبته 40% أنّه كلام زائد ، في حين يرى 20 % أنّ الفضلة كلمة أو جملة إذا حذفناها لا يختل المعنى و هذا صحيح حسب رأي أساتذة اللّغة العربية . و يرى 13.33% من التلاميذ أنّ الفضلة كل ما يأتي وراء الفعل و الفاعل . آمّا ما نسبته 26.66 % من التلاميذ فهم لا يعرفون معنى الفضلة .

و فيما يخصّ تحديد الفضلة في الجملتين الاسمية و الفعلية فقد تمكن فقط ما نسبته 20 % من التحديد ، إذ الفضلة الجملة الاسمية : المبتدأ و الخبر ، و الفعل و الفاعل في الجملة الفعلية . آمّا نسبة 40 % فقد اعتبرت الاسم هو الفضلة في الجملة الاسمية ، و الفعل في الجملة الفعلية . و نسبة 20 % من التّلاميذ يجدون أنّ الفضلة في الجملة الفعلية : المنصوبات ، و في الاسمية : الأسماء . و نفس النسبة السّابقة من التّلاميذ لا يعرفون الفضلة في الجملة الاسمية و الفعلية .

و عن تحديد المفعولات فهناك من عدد المفعولات الخمس : المفعول به ، المفعول معه ، المطلق ، لأجله ، فيه ، و هناك من عدّد بعضها فقط . و عن تعريف المفعولات : فقد تمكن 13.33 % من التّلاميذ فقط من معرفة معنى المفعول به . و 40 % من معرفة معنى المفعول فيه .

جدول رقم 31 : يوضّح إجابات التّلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الثالث"

السؤال	الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	عدد التلاميذ
السؤال الأوّل	ـ لا أعلم ـ هو الذّي يخبرنا بما قام به الفاعل . ـ هو الاسم الذي يلي الفعل .	07 14 09	%23.33 % 46.66 % 30.00	30
السّؤال الثّاني	ـ لا أعلم ـ المسند هو المبتدأ ، و المسند إليه الخبر . ـ المسند هو الفاعل ، و المسند إليه هو الفعل . ـ المسند هو الفاعل ، و المسند إليه ما يأتي وراءه	10 08 10 02	% 33.33 % 26.66 % 33.33 % 33.33	30
السؤال الثالث	ـ المسند هو المبتدأ و الخبر . ـ المسند هو الذّي نرجع إليه في الجملة (الأصل) ـ المسند هو الفاعل .	04 03 10	% 13.33 % 10.00 % 33.33	30

	ـ المسند هو المبتدأ	06	% 20.00	
السؤال الرابع	ـ الفاعل . ـ المبتدأ و الفاعل . ـ لا أعلم .	11 12 07	% 36,66 % 40.00 **%**23.33	30
السؤال الخامس	ـ الاسم الذي لا يمكن الاشتقاق منه الذي ينوب عن الفعل . ـ لا اعلم . ـ الكلمة التّي تأتي في مكان الفعل و تعوضه .	08 10 12	**%** 26.66 **%** 33.33 % 40.00	30

تبيّن لنا النّسب الموضّحة في الجدول أنّ 46.66 % من التلاميذ يرون أنّ المسند هو الذّي يخبرنا بما قام به الفاعل و هذا أمر خاطئ ، كما يرى 30.00 % منهم أنّ المسند هو الاسم الذّي يلي الفعل ، و هذا صحيح نسبيا لأنّه عادة بعد الفعل يأتي الفاعل أو نائبه ، أمّا ما نسبته 30.00 % لا يعرفون معنى المسند .

أمّا فيما يتعلق بالسّؤال الثّاني " الفرق بين المسند و المسند إليه " فتعددت الإجابات بين كون المسند هو المبتدأ ، و المسند إليه الخبر (26.66 %) ، المسند هو الفاعل ، و المسند إليه هو الفعل (33.33 %) ، المسند هو الفاعل ، و المسند إليه ما يأتي وراءه (33.33 %) ، و الحقيقة أنّ المسند يكون إمّا : الفعل ، خبر المبتدأ ، خبر الأفعال النّاقصة ، اسم الفعل و المصدر النائب عن فعله ، أمّا المسند إليه فيكون : فاعل الفعل التام ، نائب الفاعل ، المبتدأ ، ما أصله مبتدأ " اسم كان و اسم إنّ و المفعول الأوّل .

و ما تم ذكره تم طرح السؤالين الرابع و الخامس عليه و المتعلق بتحديد الكلمات التي تأتي مسندا و الكلمات التّي تأتي مسندا إليه و النتيجة انه هناك خلط كبير بين المفهومين حسب ما توضحه النسب المبينة في الجدول .

جدول رقم 32 : يوضّح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الرابع "

السؤال	الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	عدد التلاميذ
السؤال الأوّل	ـ تستعمل كم للسؤال عن الثمن . ـ تستعمل كم للسؤال عن العدد عموما . ـ تستعمل أحيانا للاستفهام ، و أحيانا تكون خبرية	12 10 08	**%**40.00 **%** 33.33 **%** 26.66	30
السؤال الثاني	ـ وصفت كم بالخبرية لأنها تعرب خبر . ـ وصفت كم بالخبرية لان ما بعدها يعرب خبرا . ـ وصفت كم بالخبرية لأنها تفيد الإخبار . ـ وصفت كم بالخبرية لأنها تحل محل الخبر .	09 06 09 06	**%** 30.00 **%**20.00 **%** 30.00 **%**20.00	30
السّؤال الثالث	ـ العدد المبهم هو العدد غير المعروف . ـ لا أعلم . ـ هو العدد الغامض .	16 04 10	% 53.33 % 13.33 % 33.33	30

من خلال قراءة النّسب الموجودة في الجدول ، نلاحظ أنّ 40.00% من التلاميذ يعتقدون أنّ استعمال " كم " في الكلام يكون لطرح سؤال عن الثمن فقط ، في حين يرى 33.33 % منهم أنّ استعمال " كم " يكون للسّؤال عن العدد عموما سواء كان ثمنا أو غير ذلك ، و النسبة القليلة من التّلاميذ و التّي قدّرت بـ : 26.66 % تعرف الاستعمال الصحيح لـ " كم " إذ لها استعمالان : الأول و كما هو متعارف عليه تكون كم استفهامية ، و الحالة الثانية تكون خبرية .

أمّا عن السّؤال الثاني و المتعلق بلماذا وصفت كم بالخبرية فتعددت الإجابات بين كونها لأنّها تعرب خبرا بنسبة 30.00 **%** ، **أو** لأنّ ما بعدها يعرب خبرا بنسبة 20.00% ، أو لأنّها تفيد الإخبار 30.00 **%** و لكن حتى و إن كانت هذه الإجابة تعتبر صحيحة و لكن الإخبار يكون عن الكثرة . و هناك من يقول أنّ كم وصفت بالخبرية لأنّها تحل محل الخبر و كانت نسبة هؤلاء 20.00**% .**

و فيما يتعلّق بالسّؤال الثّالث و المخصّص لمعرفة معنى العدد المبهم في قواعد اللّغة العربيّة فتباينت الإجابات بين : هو العدد غير المعروف بنسبة 53.33 % و هو العدد الغامض 33.33 % ، أمّا النّسبة المتبقية و المقدرة بـ : 33.33 % فكانت إجابتها بلا أعلم .و الإجابات كانت خاطئة لان العدد المبهم في قواعد اللغة العربية هو العدد المحصور بين 3 - 9 .

جدول رقم 33 : يوضّح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور الخامس"

السؤال	الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	عدد التلاميذ
السؤال الأوّل	ـ الظرف هو مرحلة معينة . ـ مقصود بالظرف : الزمان أو المكان . ـ لا أعلم . ـ الظرف هو الهيئة أو الحال . ـ الظرف هو الزّمان .	03 08 03 07 09	10.00 **%** 26.66 **%** 10.00 **%** 23.33**%** 30.00 **%**	30
السّؤال الثّاني	ـ تدخل إذا الظرفية في الجملة على الاسم . ـ تدخل إذا الظرفية في الجملة على الفعل . ـ تدخل إذا الظرفية على الاسم و الفعل . ـ لا أعلم .	07 05 10 08	23.33**%** 16.66 **%** 33.33 **%** 26.66 **%**	30
السؤال الثالث	ـ نلجأ إلى استعمال إذا : عندما نقصد الظرف ـ نلجأ إلى استعمال إذا : لا أعلم . ـ نلجأ إلى استعمال إذ : عندما نقصد المفاجئة ـ نلجأ إلى استعمال حينئذ : لا اعلم . ـ نلجأ إلى استعمال حينئذ : للظرف و المفاجئة .	05 09 12 12 18	16.66 **%** 30.00 **%** 40.00 % 40.00 % 60.00 **%**	30

السّؤال الرابع	ـ الزّمان الماضي . ـ الحاضر . ـ المستقبل .	14 04 22	% 46.66 % 13.33 % 73.33	30

تبيّن لنا النّسب الموضحة في الجدول أنّ 10.00 **%** من التّلاميذ يعتبرون الظرف مرحلة معينة على حد تعبيرهم ، و هم بذلك يقصدون الزّمان ، كما عبّر ما نسبته 30.00 % عن معنى الظرف بالزّمان ، و هذا صحيح نسبيا لأنّ الظرف يعني الإطار الزّماني و المكاني ، و لا يقتصر على الزّمان فقط ، و هذا المعنى توصل إلى معرفته 26.66 **%** فقط ، في حين يرى 23.33**%** أنّ الظرف هو الحال أو الهيئة و هذا مفهوم خاطئ .

و عن السّؤال الثاني فقد رأى 23.33**%** أنّ إذا الظرفية تدخل على الاسم ، في حين يرى 16.66 **%** من التلاميذ أنها تدخل على الفعل ، و في حقيقة الأمر أنّ إذا الظرفية تدخل على الاسم و الفعل و هذا ما تمكن من معرفته 33.33 **%** فقط ، أمّا ما نسبته 26.66 % فلا تعلم الإجابة .

أما السؤال الثالث فتعددت الإجابات عنه و اختلفت ، و تباينت . و فيما يخص الإجابة عن السؤال الأخير فقد تمكن 73.33 **%** من التّلاميذ من معرفة الزمان المقصود بلفظ " ما يستقبل من الزّمان " و هو المستقبل ، في حين اعتبر 46.66 % أنّ المقصود هو الماضي ، و 13.33 % اعتبر المقصود الزّمن الحاضر .

جدول رقم 34 : يوضّح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور السادس "

السؤال	الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	عدد التلاميذ
السؤال الأوّل	ـ التابع : هو الذي يتبع المتبوع . ـ الذي يتبع الاسم . ـ لا أعلم .	14 12 04	% 46.66 % 40.00 % 13.33	30
السؤال الثاني	ـ المتبوع الذي يتبع التابع . ـ هو الذي يتبع الفعل . ـ لا أعلم .	16 06 08	% 53.33 % 20.00 %26.66	30
السؤال الثالث	ـ بدل كل من كل ، بدل جزء من كل ، بدل اشتمال . ـ بدل كل من كل ، بدل جزء من كل ، و بدل مطابق . ـ بدل كل من كل ، بدل جزء من كل ، بدل اشتمال ، بدل مطابق . ـ لا أعلم .	04 12 09 05	% 13.33 % 40.00 % 30.00 % 16.66	30
السؤال الرابع	ـ يكون التابع و المتبوع معطوفين . ـ لا اعلم .	17 13	% 56.66 % 43.33	30

تبيّن النّسب الموجودة في الجدول أنّ التّلاميذ لا يعرفون المعنى الحقيقي للتابع ، إذ كانت إجابات مبسّطة لا تعط المعنى الحقيقي له ، إذ هو حسب 46.66 % و هي النّسبة الغالبة منهم : الذّي يتبع المتبوع ، و حسب 40.00 % الذّي يتبع الاسم ، أمّا النّسبة الباقية و المقدرة بـ 13.33 % فهم لا يعرفون معنى التابع . و فيما يخصّ البقية التّي أجابت فلقد صرّحت بالإجابة الموضّحة حتى لا يقال أنّهم لا يعرفون فقط و هذا حسب تعبيرهم .

و نفس الأمر تعلق بالسؤال الثاني ، فقد عكست الإجابات من طرف التلاميذ لأنّهم لا يعرفون معنى المتبوع إذ هو حسب 53.33 % : الذي يتبع التابع و حسب 20.00 % : هو الفعل الذي يتبع التابع . أما البقية 26,66 % فهم لا يعرفون معنى المتبوع .

و للإشارة فإنّ معظم التّلاميذ صرحّوا منذ بداية طرح الأسئلة المتعلقة بدرس " البدل و عطف البيان " أنّهم لم يفهموا هذا الدرس و أنّ الإجابات التّي سوف يقدمونها اعتباطية فقط حتّى لا يقال أنّهم لم يجيبوا .و عن تعداد أنواع البدل فقد لوحظ أنّ التلاميذ يحفظون الأنواع دون فهم لان الأمثلة المقدمة من طرفهم كانت مما تناولوه في أمثلة الدرس و لم يضف أيّ واحد منهم أيّ مثال جديد و حتى أثناء الشرح يقولون لا اعلم . و الملاحظ أيضا أنّ 30.00 % من التّلاميذ يعتبرون البدل المطابق نوع رابع بعد بدل كل من كل و البدل جزء من كل و بدل الاشتمال . في حين لم يعدد 40.00 % بدل اشتمال . و النّسبة الباقية و المقدرة ب : 16,66 % فإجابتهم كانت لا أعلم .

و فيما يخصّ السّؤال الأخير و المتعلق بمعنى " عطف البيان " فكانت نسبة 56.66 % من التّلاميذ يرون أنّ عطف البيان أن يكون التّابع و المتبوع معطوفين . و النسبة الباقية 43.33 % و هي نسبة كبيرة فهم لا يعرفون الإجابة .

جدول رقم 35 : يوضّح إجابات التلاميذ على أسئلة دليل المقابلة " المحور السابع "

السؤال	الإجابات	عدد الإجابات	النسبة المئوية	عدد التلاميذ
السؤال الأوّل	- هو : التحليل . - هو : التفريق . - هو : التخصيص - اسم نكرة منصوب يأتي لإيضاح مبهم	03 13 04 10	% 10.00 % 43.33 % 13.33 % 33.33	30
السؤال الثاني	- هو : الوصف - هو : التوضيح - الحالة التي يكون عليها الفاعل . - اسم نكرة منصوب - لا أعلم .	04 04 12 05 05	% 13.33 % 13.33 % 40.00 %16.66 % 16.66	30

السؤال الثالث	ـ كلاهما نكرة منصوب .	30	% 100	30
السؤال الرّابع	ـ لا أعلم . ـ منصوب . ـ حال مفرد و حال جملة . ـ الحال يكون أحيانا مجرورا	16 05 05 04	% 53.33 % 16.66 % 16.66 % 13.33	30
السّؤال الخامس	ـ هو : لا أعلم ـ ما تكون من أربع حروف أو أكثر . ـ كلمة أخذت من كلمة أخرى أصل . ـ ما يمكن تصريفه . ـ الكلمة التي يمكن أن نستخرج منها أفعالا .	07 03 04 06 10	**%**23.33 **%** 10.00 % 13.33 **%** 20.00 % 33.33	30
السؤال السّادس	ـ لا أعلم . ـ كلمة تتكون من ثلاث حروف . ـ كلمة لا يمكن تصريفها . ـ كلمة ليس لها أصل . ـ ما لا يمكن الاشتقاق منه .	08 04 05 04 09	**%** 26.66 **%** 13.33 % 16.66 % 13.33 **%** 30.00	30

تبيّن لنا النّسب الموضّحة في الجدول أنّ ما نسبته 43.33 % من التّلاميذ يعتقدون أنّ معنى مصطلح التّمييز في قواعد اللّغة العربيّة هو التّفريق . في حين يرى 10.00 % من التلاميذ أنّ التمييز هو التحليل ، و كلا التّعريفين خاطئ ، في حين تمكّن 13.33 % من التلاميذ من إعطاء التعريف الصّحيح للمفهوم إذ هو التخصيص ، و 33.33 % منهم يرى أنّ التّمييز هو اسم نكرة منصوب يأتي لإيضاح مبهم ، و هذا صحيح أيضا .

و فيما يتعلق بالسؤال الثّاني و المخصّص لتوضيح مصطلح الحال فقد جاء أنّه الوصف حسب 13.33 % من التلاميذ و هو اعتقاد خاطئ ، كما ترى نفس النسبة أنّ الحال هو التّوضيح ، و إن كان هذا صحيح نسبيا ،لأنّ الحال يأتي لإيضاح مبهم و ترى النّسبة الغالبة و المقدرة بـ 40.00 % أنّ الحال هو : الحالة التّي يكون عليها الفاعل و هذا صحيح نسبيا ،لأن الحال يأتي ليوضّح حال صاحبه و صاحب الحال يمكن أن يكون فاعلا ، أو مفعولا به و يكون معرفة إذا ليس بالضّرورة أن يكون صاحب الحال " فاعلا " ، في حين يجد 16.66**%** ، من التلاميذ أنّه اسم نكرة منصوب و هذا صحيح ، لكنّ السّؤال المطروح : هل كل اسم نكرة منصوب في نظر هؤلاء التلاميذ يعرب حال ؟ و نفس النسبة السّابقة لا تعلم معنى الحال .

أما عن أوجه الاتفاق و الاختلاف بين المصطلحين : التمييز و الحال فقد اجمع التلاميذ أنّ كلاهما نكرة منصوب و اقتصرت إجابتهم على ذلك . و الإجابة يفترض أن تكون أنهما يتفقان في كونهما اسمان نكرتان فضلتان منصوبتان رافعتان للإبهام .

و عن أحكام الحال فقد أجاب التّلاميذ بأنّها منصوبة ، و حال مفرد و حال جملة بنفس النّسبة 16.66 %

في حين أجاب 13.33 % أنّ الحال يكون أحيانا مجرور .في حين أنّ التمييز حكمه إمّا النصب و إمّا الجر و إمّا الرفع على البدلية ، و فيما يتعلق بالحال فصاحب الحال هو من يكون أحيانا مجرورا كقولنا : التقيت بالحاج محرما . و هنا نلاحظ الالتباس الذّي حدث للتّلاميذ بين المفهومين .

و بالنّسبة للسّؤال المتعلّق بمعنى المشتق فقد رأى 10.00 **%** أنّ المشتق هو ما تكون من أربع أحرف أو أكثر . في يرى 13.33 % انه كلمة أخذت من كلمة أخرى أصل وهذا صحيح نسبيا لكنهم اغفلوا أن يقاربه في المعنى و يشاركه في الحروف الأصلية . و يجد 20.00 **%** التلاميذ أنّ المشتق هو ما يمكن تصريفه ، و هذا أيضا صحيح نسبيا فقط لان من أنواع المشتقات : الفعل الماضي و المضارع و الأمر ، و هذه الأفعال يمكن تصريفها . و لكن لا ننسى أنّهم اغفلوا الأنواع الأخرى : اسم الفاعل ، اسم المفعول ، الصفة المشبهة ، اسم التفضيل ، اسم المكان ، اسم الزّمان ، اسم الآلة .

أما الجامد فقد تعددت الإجابات بين أنّها كلمة تتكون من ثلاث حروف ، كلمة لا يمكن تصريفها ، كلمة ليس لها أصل ، ما لا يمكن الاشتقاق منه و هذه الأخيرة إجابة صحيحة . و في الأصل الجامد هو اللّفظ الذّي يؤخذ منه ، و هو لا يدّل إلاّ على شيء واحد . و هو نوعان : ما يدّل على المعنى ، و هو المصدر الذّي هو أصل الاشتقاق . و ما يدّل على الذّات .

و بعد نهاية تحليل جميع إجابات التّلاميذ عن المفاهيم السّبعة التّي رأى الأساتذة أنّها صعبة الفهم ، يمكن إجمال أهم العوائق الابستمولوجية التي عبّر عنها من طرف التلاميذ بصيغة المفرد :

جدول رقم 36 : يوضح أهم العوائق الابستمولوجية التّي عبّر عنها بصيغة المفرد

المفهوم النحوي	العائق الابستمولوجي
ـ التأويل .	ـ التّحويل . ـ التّفسير .
ـ العدد المبهم .	ـ العدد غير المعروف .
ـ الظرف .	ـ الهيئة . ـ الحال . ـ الزّمان .
ـ التمييز .	ـ التّحليل . ـ التّوضيح .
ـ عطف البيان .	ـ كلمتين معطوفتين .

ـ يبين لنا الجدول السابق أهم التصورات الخاطئة عن خمس مفاهيم نحوية ، و لقد عبر التلاميذ عن هذه التصورات بصيغة المفرد ، أما البقية فتم الإشارة إليها من خلال تحليل إجابات التلاميذ عن أسئلة دليل المقابلة بشيء من التفصيل .

ـ الفرضية الثّانية :

ـ ف ° : لا توجد عوائق ابستمولوجية تمنع التلاميذ من التمكن من المفاهيم النحوية المقررة عليهم .

جدول رقم 37 : يوضح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) لحسن التطابق :

	عائق	غير عائق	المجموع
F_o	522	408	930
F_e	465	465	930

النتيجة :

$$X_c^2 = 13.07$$

القرار : نلاحظ أنّ قيمة X_c^2 و التّي تساوي 13.97 أكبر من قيمة X_o^2 المجدولة و التّي تساوي 6,64 عند مستوى الدّلالة & = 0.01 و درجة حرية df =1 و منه نرفض الفرضية الصّفرية أي : توجد عوائق ابستمولوجية تمنع التّلاميذ من التّمكن من المفاهيم النّحوية المقررة عليهم .

التفسير : تأكد النّتائج بنسبة 99 % أنّه توجد عوائق ابستمولوجية تمنع التّلاميذ من التّمكن من المفاهيم النّحوية المقررة عليهم .

تأكد النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية أنّ هناك عوائق ابستمولوجية تقف حاجزا أمام تمكّن التّلاميذ من المفاهيم النحوية ، و تتمثل هذه العوائق في تصورات يمتكلها التلاميذ و هي إما خاطئة أو غير مكتملة البناء ، و سيتم اكتشافها من خلال تحليل نتائج دليل المقابلة .

6. 3 . عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

جدول رقم 38 : يوضّح نتائج مقياس الكفاءة اللّغوية و نسبها حسب الثانويات

اسم الثانوية	مستوى كفاءة لغوية ضعيف	النسبة المئوية	مستوى كفاءة لغوية متوسط	النسبة المئوية	مستوى كفاءة لغوية جيد	النسبة المئوية	المجموع
- ابن الرشد	32	91.42 %	03	8.57 %	00	00	35
- متقنة اوعمر اوعمران	20	90.90 %	02	% 9.09	00	00	22
- رابح بيطاط .	16	88.88 %	02	11.11 %	00	00	18
- عمر ملاك	19	79.16 %	05	20.83 %	00		24
- ديار البحري الجديدة	22	73.33 %	08	26.66 %	00	00	30
- متقنة هواري محفوظ	20	83.33 %	04	16.66	00	00	24
- هني رابح	19	% 76	06	% 24	00	00	25
- متوسط النّسب		83.30 %		16.70 %	00	00	178

المشكلة : ما هو مستوى الكفاءة اللغوية لتلاميذ السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ؟

ـ هل هناك فروق في المتوسطات بين العينة و المعيار ؟

الفرضية :

ف ° : U= 16

ف ¹ : **U > 16**

جدول رقم 39 : يوضّح نتائج المعالجات الإحصائية اللازمة لحساب معامل t لعينة واحدة و قياس واحد

حجم العينة	التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري للمتوسطات
178	1.62	12.71	0.12

tt = 2,31	27.41 tc =

القرار : نرفض الفرضية الصّفرية عند مستوى الدّلالة & = 0.01 (اختبار ذو حد واحد)

و df = 177

التفسير : تأكّد النّتائج بنسبة 99 % أنّ مستوى الكفاءة اللّغوية لتلاميذ السّنة الثّالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ضعيف .

ـ يتبين لنا من خلال النتائج المتوصل إليها من الفرضية الثّالثة أنّ فعلا مستوى الكفاءة اللّغوية لتلاميذ السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ضعيف ، و هذا ما أظهرته نتائجهم عن المقياس الذّي طبّق عليهم ، إذ لم يتمكن عدد كبير من التلاميذ من معرفة أبسط القواعد النّحوية مثل : عندما يكون الفاعل ضميرا ، أو تحديد الفرق بين التمييز و الحال ، أو تحديد المفاعيل ، و من إعراب بعض الكلمات البسيطة التّي يفترض أنهم تعودوا عليها ، و خصوصا أن مادة اللغة العربية و آدابها تعتبر أهمّ مادة في هذه الشعبة و تركيزهم يكون عليها و على التّمكن منها و تحصيلها . و أيضا لم يتمكن عدد منهم من معرفة صيغ الكلمات ، أصلها و حتّى وزنها ، و حتى بلاغيا لم يتمكنوا من معرفة المعنى المقصود بالأبيات الشعرية المقدمة إليهم ، و تحديد الكنايات منها ، و هذا ما يعكس النتائج المتوصل إليها و التي تثبت فعلا ضعف الكفاءة اللّغوية للتلاميذ .

6. 4 . عرض و تحليل و مناقشة الفرضية الرّابعة :

ـ ف °: لا تؤثّر العوائق التعليمية بشكل قوي على مستوى الكفاءة اللغوية للتّلميذ .

جدول رقم 40 : يوضّح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) للاستقلالية :

العوائق / مستوى الكفاءة	وجود العائق	عدم وجود العائق	المجموع
ـ كفاءة لغوية ضعيفة	138 / 122.22	10 / 25.77	148
ـ كفاءة لغوية متوسطة	09 / 23.94	21 / 5.22	30
ـ كفاءة لغوية جيّدة	00 / 00	00 / 00	00
المجموع	147	31	178

$df = (R-1).(L-1)$ و منه : $\longrightarrow$ $df = (3-1).(2-1)$

$df = 2$

$fe = \frac{\sum R . \sum L}{N}$ النتيجة : $X_c^2 = 69.7$

القرار : نلاحظ أنّ قيمة X_c^2 و التّي تساوي 69.7 أكبر من قيمة X_o^2 المجدولة و التي تساوي 7.88 عند مستوى الدلالة & = 0.01 و درجة حرية df = 2 و منه نرفض الفرضية الصّفرية ، أي أنّ العوائق التّعليمية تؤثّر بشكل قوّي على مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلاميذ .

التّفسير : تأكد النتائج بنسبة 99 % أنّ العوائق التّعليمية تؤثّر بشكل قوّي على مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلاميذ .

ـ تأكد النتائج أن للعوائق التعليمية التّي تمّ التوصل إليها من خلال هذه الدراسة و هي : التنفيذ غير المحكم لدرس النحو ، عدم ربط الأستاذ بين فروع اللّغة العربيّة و أخيرا عدم وجود تدريبات كافية للدرس النحوي تأثير قوي على مستوى الكفاءة اللغوية للتلميذ ، فإذا لم يستطع الأستاذ أن يحقق أهداف درسه من خلال تنفيذ الدّرس بالطريقة المناسبة التّي تسمح للتلميذ من التّمكن من القواعد المقدمة إليه ، و إذا درس القواعد بمعزل عن الفروع الأخرى و كأننا نوصل إليه فكرة أنّ الفروع الأخرى ليست بحاجة إلى القواعد لذا لا نسترجعها و لا نوظفها ، و إذا لم يتدرب كفاية على الدرس النحوي مرارا و تكرارا ، سنجد مستوى كفاءة لغوية ضعيف نتيجة العوائق التي تم الإشارة إليها .

6. 5 . عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

ـ ف °: لا تؤثر العوائق الابستمولوجية بشكل قوي على مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلميذ .

جدول رقم 41 : يوضّح نتائج حساب التكرارات المشاهدة و المتوقعة لاختبار (كاف مربع) للاستقلالية للفرضية الخامسة :

العوائق مستوى الكفاءة اللغوية	عائق	غير عائق	المجموع
مستوى كفاءة لغوية ضعيف	17 13.3	02 5.7	19
مستوى كفاءة لغوية متوسط .	4 7,7	7 3.3	21
مستوى كفاءة لغوية جيد .	00 00	00 00	00
المجموع	21	09	30

$X_c^2 = 9.33$ **df = 2**

القرار : نلاحظ أنّ قيمة X_c^2 و التّي تساوي 9.33 أكبر من قيمة X_o^2 المجدولة و التّي تساوي 7.88 عند مستوى الدلالة & = 0.01 و درجة حرية df = 2 و منه نرفض الفرضية الصّفرية أي أنّ العوائق الابستمولوجية تؤثر بشكل قوي على مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلاميذ .

التّفسير : تأكد النتائج بنسبة 99 % أنّ للعوائق الابستمولوجية تأثير قوّي على مستوى الكفاءة اللّغوية للتلاميذ .

ـ لقد توصلت النّتائج أنّ للعوائق الابستمولوجية تأثير قوي على مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلاميذ ، إذ و من خلال امتلاك التلميذ تصورات خاطئة أو غير مكتملة البناء عن بعض المفاهيم النّحوية المقررة عليه كما توصلت إليه نتائج الفرضية الثانية يعني أنه لم يصل إلى إدراك المعنى الحقيقي لها و لا إلى ما توصل إليه ، و هو بذلك لا يستطيع توظيفها بشكل صحيح في حديثه ، أو كتابته أو قراءته و هذا ما انعكس على مستوى كفاءته اللغوية .

الاستنتاج العام:

يمكننا أن نخلص من خلال دراستنا لموضوع العوائق التعليمية و الابستمولوجية في مادة اللّغة العربية و آدابها " النحو نموذجي " و أثرها على الكفاءة اللغوية لتلميذ التعليم الثانوي شعبة آداب و فلسفة إلى استنتاجات عامة هي : أنه فعلا توجد عوائق تعليمية تمنع التلاميذ من التمكن من قواعد اللغة العربية و هذه العوائق حسب ما توصلت إليه الدراسة تتمثل أوّلا في : عدم تنفيذ الأستاذ لدرس النّحو بطريقة محكمة تسمح للتلاميذ فهمه و استيعابه ، لأنّ التّنفيذ الجيّد يبنى دائما على نقاط أساسية على كل أستاذ الاعتماد عليها و هي تتمثل عموما في تأكد الأستاذ من فهم التلاميذ للمصطلحات النّحوية و تعريفها و حدودها و أحكامها النّحوية حتّى ينطلق في مفاهيم أخرى و بالتّالي يكون بناء الدّرس على معالجة المفاهيم أوّلا ، ثم القواعد أخيرا و ذلك ضمانا للمنطقية في الشرح ، و لأنّ تمكّن التّلميذ من المفهوم يؤهبه لاستيعاب المفاهيم المتضمنة في الدّرس و بالتالي استيعابه . و على الأستاذ أيضا أن يحرص دائما على تنظيم جوانب القاعدة تنظيما منطقيا متدرجا يميّز بين القاعدة الأصلية و القاعدة الفرعية ، و أن لا يعالج القاعدة الفرعية بعيدا عن أصلها ،. و عليه أيضا أن يحرص دوما على تنظيم جوانب القاعدة تنظيما منطقيا متدرجا .

كما يجب على الأستاذ الابتعاد عن استخدام العامية أثناء حديثه مع التلاميذ عموما و أثناء شرحه للدّرس خصوصا و ذلك لتعويد التّلاميذ على سماع اللّغة العربيّة الفصحى ، و تأكيدا للتّطبيق الفعلي للقاعدة و كذا تأكيدا للممارسة اللّغوية الصّحيحة . لانّ الإعراب أبرز سمات اللّغة العربيّة ، و إهماله أو خرق قواعد النّحو يؤدي بنا إلى العامية .

و على الأستاذ أن ينوّع شرحه ليجذب إليه التلاميذ لأنّ القسم الدّي يدرّسه فيه مستويات عقلية مختلفة : الضعيف ، المتوسط ، و القوي . و عليه أن يقلّل من استعمال الألفاظ التّي قد لا يفهمها التّلاميذ فينصرفوا عنه . وان يبيّن العلاقة الموجودة بين الإعراب و المعنى و ليس اقتصار التلاميذ على رؤية الحركة الإعرابية للكلمة فيبنوا عليها إعرابهم . و المهم أن يقدّم أمثلة تكون في صورة موجزة متكاملة أو آيات

من القرآن الكريم و ليس الاعتماد على أمثلة بسيطة لا ترقى لان تكون أمثلة يتعود بها التلاميذ على فصيح الكلام .

و من العوائق التّي توصلت إليها الدراسة أيضا : عدم ربط الأستاذ لدرس النّحو بالفروع الأدبية الأخرى من بلاغة ، تعبير و مطالعة موجهة في حين أنّ اللّغة يجب أن تعلّم كوحدة متكاملة ، لا كفروع مستقلة وهذا ينبع من أن اللّغة وحدة متكاملة لا يمكن فصلها إلى فروع متعددة ، و هذا المفهوم يحقق أهداف تعليم اللغة العربية ، و من ثم إتقانها ، و هي فهم اللغة حين سماعها ، و فهمها إن قرئت أو كتبت ، و نقل الأفكار بواسطتها إلى الآخرين شفويا أو كتابة ، و أيضا تكمن في فهم و إفهام اللغة مقروءة و مكتوبة ، و كذلك شفاهة . و لأنّ الصلة بين الفروع جوهرية طبيعية،لأنها جميعها متعاونة لتحقيق الغرض الأصلي، وهو تمكين المتعلم من استخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً للإفهام والفهم،فيجب علينا النظر إلى أن : الفروع جميعها شديدة الاتصال لكلّ واحد ألا وهو اللغة

و لا يجب أيضا إغفال علاقات التأثير و التأثر بين فروع اللّغة العربية ، فتدريس القواعد وسيلة لا غاية ، أنّها وسيلة لصحة الأسلوب و سلامة التّراكيب من اللّحن و الخطأ ، و تقويم اللّسان من الاعوجاج و الزّلل ، فتدريس القراءة و النصوص وسيلة لزيادة الثروة اللفظية ، و الإعانة على الفهم و التذوق إذن ففروع اللغة كلها بمثابة الجداول التّي تصب في مجرى واحد .

ثم إنّ الرّبط بين الفروع فيه مسايرة للاستعمال الطبيعي للغة ، لأننا حين نستعمل اللّغة في التّعبير الشفوي أو الكتابي مثلا إنّما نستعملها وحدة مترابطة ، و نؤلف الجمل بصورة سريعة فيها و ترابط ، و بهذا يتم التعبير الكتابي و الشفوي دون تجزئة العملية التعبيرية بين البحث عن المفردات و البحث عن ترابطها و تأليفها جملا مفيدة .

و العائق الثالث كان التدريبات غير الكافية لنشاط القواعد ، إذ على الأستاذ أن يخصّص وقتا كافيا للتّدريب على القاعدة النحوية يتعدى 15 د ، و لا يقبل أي إجابة من التلميذ دون أن يدعمها بتفسير لها و تدليل عليها . و أن يحرص على أن يتم التّطبيق على نصوص جديدة من القرآن أو الشّعر و خصوصا أن يدفع الأستاذ التّلاميذ إلى اكتشاف الأخطاء النّحوية بأنفسهم و أيضا تصويبها .

أمّا فيما يخصّ التخطيط غير المحكم لدرس النّحو ، و كذلك عدم الاستعانة بالوسائل التعليمية فقد أثبتت الدراسة أنّهما لا يعتبران عائقين تعليمين يمنعان التلاميذ من التّمكن من قواعد اللغة العربية .

و فيما يتعلق بالفرضية الثانية و المخصصة لإمكانية وجود العوائق الابستمولوجية ، فلقد تحققت و التلاميذ يجدون فعلا صعوبة في التمكن من بعض المفاهيم النّحوية المبرمجة عليهم ، و التّي كان عددها سبعة حسب هذه الدّراسة ، و هذا راجع إمّا إلى امتلاكهم تصورات خاطئة عن المفاهيم التي اكتسبوها خلال مسارهم التعليمي ، أو من خلال عدم وعيهم المعرفي ، أو بتعبير آخر عدم وجود فضول معرفي لديهم يجعلهم يقفون موقف الحياد أمام المعرفة ، و هذا ظاهر من خلال إجاباتهم عن بعض

الأسئلة بلا أعلم . لذا فإنّ تعليم القواعد ينبغي أن يركز على المفاهيم النحوية وليس المصطلحات ذلك لأن من أكثر الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم القواعد النحوية الاهتمام بالمصطلحات أكثر من المفاهيم، كما ينبغي الاهتمام بالمفاهيم الأكثر شيوعا وجريا على ألسنة التلاميذ، وهى المفاهيم النحوية المرتبطة بخبراتهم السابقة لتكون أساسا لعملية التعلم ذي المعنى.

تحققت الفرضية الثالثة التّي تقول بأنّ مستوى الكفاءة اللّغوية لتلاميذ السّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ضعيف و هذا ما عكسته نتائج المقياس المطبق عليهم .إذ أنّ التلاميذ لم يتمكنوا حتى من معرفة بعض القواعد البسيطة في قواعد اللّغة العربيّة و هذا ما بينته نتائجهم .

وكي يتقن التّلميذ اللّغة كتابة و قراءة و تحدّثا ، فإنّه يحتاج إلى إتقان قواعدها كي تساعده على إتقان المهارات اللّغوية ، فالمتعلم لن يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء إلاّ بمعرفة القواعد الأساسية للغة ، و لن يكتب كتابة صحيحة أو يعبّر عن ذاته و عمّا يطلب منه ، بل و لن يتمكن من الإجابة عمّا يوجّه إليه من أسئلة بلغة سليمة إلاّ إذا كان ملمّا بالقواعد الأساسية اللاّزمة و مدركا لأهميّتها ، ووجوب مراعاتها في القراءة و الكتابة و المحادثة .

و كذلك تحققت الفرضية الرّابعة التّي تقول أنّ العوائق التّعليمية تؤثّر بشكل قوّي على مستوى الكفاءة اللّغوية للتلميذ لأنّ هذه الأخيرة تحصل بممارسة كلام العرب و تكرره على السّمع و التّفطن لخواص تراكيبه ، و ليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية دون معرفة متى و أين يمكن أن توظف بشكل صحيح و عن تأثير العوائق التّعليمية و الابستمولوجية فكان قويا على مستوى الكفاءة اللّغوية للتّلميذ ، إذ و من خلال عدم تمكن التلميذ من تمثل المفاهيم النّحوية بشكل صحيح فهو لا يعلم معانيها و استعمالاتها و أحكامها فكيف له أن يطبّقها في كلامه أو كتابته و هذا ما انعكس بشكل قوّي على مستوى كفاءته اللّغوية . و لأنّ الكفاءة اللغوية حسب المنظور التشومسكي يقول سام عمار أنّها نظام ضمني مركب : نحوي ، صرفي ، صوتي و دلالي . فإذا حدث خلل في هذا النظام و أولها النّحوي حدث خلل بالضّرورة على مستوى الكفاءة اللّغوية . [9] ص: 95 .

خاتمة :

من خلال تناولنا لموضوع العوائق التّعليمية و الابستمولوجية في مادة اللّغة العربيّة و آدابها ـ النّحو نموذجا ـ ، و مدى أثرها على مستوى الكفاءة اللّغوية لتلميذ التّعليم الثانوي و الذّي يتضمن ثلاثة فصول نظرية و المتمثلة في : فصل عن العوائق التعليمية و الابستمولوجية ، فصل عن قواعد اللغة العربية أو النحو العربي ، و فصل ثالث مخصص للكفاءة اللغوية . و فصلين تطبيقيين الأوّل خصص للجانب المنهجي ، و الآخر لعرض و تحليل و مناقشة النتائج ، يتبين لنا أنّ موضوع العوائق " التّعليمية و الابستمولوجية " موضوع صعب التناول لكثرة المتغيرات فيه ، و خصوصا مع غياب الإطار النظري و الدّراسات السّابقة التي يمكن أن تساعد الباحث في تناوله للموضوع ، و لكون التخصص الذي يعالج مثل هذا الموضوع " تخصص التعليمية " حديث و خصوصا في مجتمعنا . و تزداد الصعوبة أكثر مع موضوع العوائق الابستمولوجية الذي تناول في هذه الدراسة موضوع المفاهيم النحوية و تصورات التلاميذ عنها ، لأنّ موضوع التّصورات أيضا من أصعب المواضيع التي يمكن أن تدرس ، لأنّ التلميذ و من خلال تقديم إجابته لا يمكن للباحث أنّ يتأكد من أنّ المعلومة التّي يقدمها هي ما يعتقده فعلا ، أو أنّ التعبير خانه خصوصا مع ضعف الكفاءة اللغوية لديه و هذا ما أثبتته نتائج الدّراسة الميدانية .

و لكون موضوع العوائق التعليمية متشعب ، افترضت الباحثة خمسة عوائق للتأكد من أنها فعلا تعرقل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة من التمكن من قواعد اللّغة العربيّة ، و من هذه الخمس عوائق تمّ إثبات ثلاثة منها و هي : التنفيذ غير المحكم لدرس النحو ، عدم ربط الأستاذ بين فروع اللغة العربية ، و أخيرا التدريبات غير الكافية لدرس النحو ، حيث أنّ التنفيذ يجب أن يعتمد على مهارات أو أساسيات على الأستاذ أن يلتزم بها ليحقق أهدافه ، و هذا ما لم يكن موجودا عند الأساتذة ، و من هذه الأساسيات : معالجة الأمثلة النّحوية أكثر من مرة حتى يتمكن التلاميذ من تدارك ما لم يفهموه من شرح المرة الأولى ، و كذلك و هذه نقطة مهمة أن يناقش الأستاذ المفاهيم النّحوية و يعالجها و يتأكد من فهم التلاميذ لها قبل أن يصل إلى القاعدة . و أن يتجنب التّحدث بالعامية لأنه أوّلا نموذج يحتذ به ، و كذلك لتعويد التلاميذ سماع اللّغة الفصحى حتى ترسخ في أذهانهم فيتعودوا عليها و يعتبر ذلك أيضا

ممارسة و تأكيدا للقواعد النحوية المتعلمة ، إذ لا يجب أن لا ننسى أنّ التمكن من اللغة يأتي أولا من خلال السّمع أو السّماع الجيّد ثم الممارسة . و على الأستاذ أيضا أن ينوع طرق شرحه مراعيا في ذلك مبدأ الفروق الفردية داخل القسم ...و عليه أيضا خلال تنفيذه للدرس إلزام التّلاميذ التحدث بالفصحى ممارسة كما قلنا للغة ، و غيرها من المهارات التي تم التطرق إليها في هذه الدّراسة .

أمّا عن الرّبط بين فروع اللّغة العربيّة فعلى الأستاذ أن يعي أنّ فروع اللغة المتبقية من مطالعة و تعبير و ...تبقى عاجزة عن أداء رسالتها ما لم تقرأ بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللّغوية ، لذا فإنّ الرّبط بين جميع هذه الفروع يعد مطلبا لأنّ قواعد اللّغة وسيلة لصحة الأسلوب و سلامة التراكيب من الخطأ ، فتدريس النّصوص مثلا وسيلة لزيادة الثّورة اللّغوية ، و لا يمكن أن تكون قراءتنا مقرونة بأخطاء ، و كذلك التّعبير وسيلة للتّعويد التّلاميذ على الكلام الفصيح ، و الأسلوب الصّحيح و هكذا .

و أخيرا فقد اعتبرت أيضا التدريبات غير الكافية لدرس النّحو عائقا تعليميا ، لذا يجب توجيه اهتمام الأساتذة إلى ضرورة إكساب التلاميذ مهارات التطبيق على القاعدة النحوية ، و ذلك من خلال التطبيق في مواقف جديدة ، و ذلك من خلال أيضا إكسابهم القدرة على اكتشاف الأخطاء النّحوية و تصويبها ، و كذلك الحرص على أن يتم تقويم الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في حصص جميع فروع اللغة العربية عامة ، و النحو خاصة ، و إشراك التلاميذ أنفسهم في عملية التقويم ، و أن يترك التلميذ وحده ليكتشف الخطأ أثناء كتابته أو قراءته ، أو حديثه فيصوبه بنفسه حتّى يرسخ في ذهنه فيتجنب الوقوع فيه مجددا .

و الحرص على أن يتمّ التّطبيق من خلال قطعة متكاملة و عليها أسئلة شاملة لمعظم قواعد النّحوية ، و من خلالها أيضا يسعى الأستاذ إلى الرّبط بين فروع اللّغة العربيّة محققا بذلك هدفين في آن واحد .

و عن مستوى الكفاءة اللغوية ، و كما أثبتته نتائج الدّراسة فكان ضعيفا ، لذا نلاحظ على ألسنة التلاميذ وحتى بعد نيلهم شهادة البكالوريا نلاحظ عدم قدرتهم على الإعراب الصّحيح للكلمات و الجمل ، و عدم ضبطهم لبنية الكلمة ضبطا صحيحا ، و ذلك يظهر في قراءتهم و أحاديثهم و كتاباتهم أيضا ، بالإضافة إلى إنشائهم الضعيف المليء بالأخطاء النحوية و الإملائية و ...و نجد حتى استخدامهم لعبارات عامية .

و هذا الضعف في الكفاءة اللغوية راجع إلى العوائق التعليمية و الابستمولوجية التّي كانت حواجز تمنع التلاميذ من استيعاب الدّرس النّحوي و التّمكن منه ، فهذا ينعكس بشكل قوي على مستوى كفاءتهم اللّغوية . و حتى فيما يتعلق بالعوائق الابستمولوجية إذ نجد أنّ التلاميذ غير متمكنين من بعض المفاهيم النحوية المقررة عليهم و التي كان عددها حسب هذه الدراسة سبعة و ذلك نتيجة امتلاكهم تصورات خاطئة أو غير مكتملة البناء اكتسبوها خلال مشوارهم الدّراسي .

و يبقى هذا الموضوع يحتاج إلى كثير من الدّراسات و التّعمق ، و تناوله بكثير من التّدقيق لما لموضوع اللغة العربية من أهمية و خصوصا أننا نلاحظ الضّعف الكبير لدى التلاميذ فيها ، و لما لموضوع العوائق التعليمية و الابستمولوجية من أهميّة في العملية التّعليمية التعلمية و خصوصا إذا تم اكتشافهما

و العمل على تجاوزهما . كما يمكن تناول هذا الموضوع بالبحث عن عوائق تعليمية أخرى و لتكن الكفاءة اللّغوية لأستاذ اللّغة العربيّة و التّي يمكن أن تنعكس على مستوى كفاءة التّلميذ ، أو تناول العوائق النفسية ، أو طرائق تدريس اللغة العربية و مدى فعاليتها و هل يمكن اعتبارها عائقا تعليميا أيضا .

الملاحق

الملحق رقم (4)

استبيان واقع تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوي

في إطار تحضير رسالة الماجستير تخصص علوم التّربية التّعليمية و مشكلات التّعلم ، وفي إطار القيام بالدراسة الاستطلاعية نقدم لك أخي التلميذ هذه الاستمارة لرصد واقع تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوي شعبة آداب ، و لمعرفة الحصة الدراسية في المادة ـ اللغة العربية و آدابها ـ التي يجد فيها التلاميذ صعوبة ، و ذلك بغرض البحث عن العوائق التعليمية و الابستمولوجية التي تعرقل تمكنهم منها ، لذا ترجو الباحثة مساعدتكم بالإجابة على الأسئلة المقترحة عليكم بكل موضوعية و تشكركم على حسن تعاونكم معها .

التعليمة : في إجابتك عن الأسئلة ضع علامة (x) أمام الجواب الذي تختاره

اسم الثانوية : الجنس :

الأسئلة : .

1ـ هل تجد صعوبة في تعلمك مادة اللغة العربية و آدابها : نعم ( ) ـ لا ( )

3 ـ ما هي أهم حصة دراسية في مادة اللغة العربية و آدابها تجد فيها صعوبة : النصوص الأدبية ( ) ـ قواعد اللغة ( ) ـ البلاغة ( ) ـ المطالعة الموجهة ( ) ـ التعبير ( )

4 ـ أين تكمن الصعوبة :

ـ كثافة برنامج الحصة الدراسية ( ) ـ طريقة تدريس الأستاذ ( ) ـ صعوبة المفاهيم ( ) ـ لسبب آخر ( )

اذكره:

.....

.....

الملحق رقم (4)

استبيان واقع تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوي

في إطار تحضير رسالة الماجستير تخصص علوم التّربية التّعليمية و مشكلات التّعلم ، وفي إطار القيام بالدراسة الاستطلاعية نقدم لك أخي التلميذ هذه الاستمارة لرصد واقع تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوي شعبة آداب ، و لمعرفة الحصة الدراسية في المادة ـ اللغة العربية و آدابها ـ التي يجد فيها التلاميذ صعوبة ، و ذلك بغرض البحث عن العوائق التعليمية و الابستمولوجية التي تعرقل تمكنهم منها ، لذا ترجو الباحثة مساعدتكم بالإجابة على الأسئلة المقترحة عليكم بكل موضوعية و تشكركم على حسن تعاونكم معها .

التعليمة : في إجابتك عن الأسئلة ضع علامة (x) أمام الجواب الذي تختاره

اسم الثانوية : الجنس :

الأسئلة : .

1ـ هل تجد صعوبة في تعلمك مادة اللغة العربية و آدابها : نعم ( ) ـ لا ( )

3 ـ ما هي أهم حصة دراسية في مادة اللغة العربية و آدابها تجد فيها صعوبة : النصوص الأدبية ( ) ـ قواعد اللغة ( ) ـ البلاغة ( ) ـ المطالعة الموجهة ( ) ـ التعبير ( )

4 ـ أين تكمن الصعوبة :

ـ كثافة برنامج الحصة الدراسية ( ) ـ طريقة تدريس الأستاذ ( ) ـ صعوبة المفاهيم ( ) ـ لسبب آخر ( )

اذكره:

.....

.....

الملحق رقم (12) : الخطاب الموجه للجنة المحكمين على دليل المقابلة

وزارة الـتعليم العالـي و البـحث العلـــمي
كلـيــة آداب و علـوم اجـتماعيـــة
قسم علم النفس و علوم التربية
جامعة سعد دحلب ـ البليدة ـ

سيدي : يسعد الباحثة " نصّاح سمية " أن تعرض بين أيديكم دليل المقابلة هذا المعد من طرفها لبحثها الدّي هو في طور الانجاز للحصول على شهادة الماجستير تخصص التعليمية و مشكلات التعلم ، و الذي عنوانه : " العوائق التعليمية و الابستمولوجية في مادة اللغة العربية و آدابها و مدى أثرها على كفاءة المتعلم اللغوية.

دراسة ميدانية لقسم الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة ـ " النّحو نموذجي ـ "

ومن أهداف هذا البحث هو الكشف أو التعرف على العوائق الابستمولوجية التي تمنع التلاميذ من التمكن و استيعاب المفاهيم النحوية المقررة عليهم . و ذلك للإجابة على التساؤل التالي :

ـ ما هي العوائق الابستمولوجية التي تمنع التلاميذ من التمكن و استيعاب المفاهيم النحوية المقررة عليهم؟

وللبحث في هذا الموضوع ، قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب اللغة العربية و آدابها المخصص لشعبة آداب و فلسفة ـ السنة الثالثة ثانوي ـ و بناء قائمة بالمفاهيم النحوية التي يتضمنها الكتاب و تم توزيع هذه الأخيرة على 30 أستاذ ثانوي و تم تحديد في الأخير 7 مفاهيم معقدة جدا بالنسبة للتلاميذ .

و المفاهيم هي :

ـ ظرف لما يستقبل من الزمان . ـ الجمل التي لا محل لها من الإعراب . ـ الفضلة و أنواعها .

ـ المسند و المسند إليه . ـ البدل و عطف البيان . ـ كم الخبرية . ـ التمييز و الحال .

و رغبة في الإفادة من علمكم و خبرتكم ، يرجى من سيادتكم الأتي :

ـ قراءة الأسئلة جيدا ، و تحديد إن كانت مناسبة لموضوع الدرس .

ـ هل صياغة الأسئلة سليمة و مناسبة ؟

ـ مع العلم أن الباحثة بعد إجراء المقابلة مع التلاميذ ، سوف تقوم بتحليل المحتوى لرصد التصورات الخاطئة التي يمتلكها التلاميذ عن المفاهيم المذكورة سابقا و اعتبارها عوائقا ابستمولوجية .

و في الأخير تشكركم الباحثة على صبركم معها و على مساعدتكم لها .

و شكرا

أسئلة دليل المقابلة المخصص لمتغير العوائق الابستمولوجية :

I. الأسئلة المتعلقة بدرس " الجمل التي لا محل لها من الإعراب :

1 ـ هل يمكن أن توضح لي معنى الجملة ؟

2 ـ عندما نقول " جملة لا محل لها من الإعراب " ما الذي تفهمه من هذا ؟

3 ـ عندما نقول " جملة لها محل من الإعراب " ما الذي تفهمه ؟

4 ـ هل يمكن أن تعدد لي أنواع الجمل مع الشرح ؟

5 ـ ما المقصود بجملة معطوفة ؟ و ما المقصود بالتأويل ؟

II. الأسئلة المتعلقة بدرس الفضلة و أنواعها :

1 ـ هل يمكن أن تشرح لي ماذا تعني الفضلة ؟

2 ـ هل يمكن أن تحدد لي الفضلة في الجملة الاسمية و في الجملة الفعلية ؟

3 ـ ما هي المفاعيل التي تعرفها ؟ اشرحها لي مع ذكر مثال لكل مفعول ؟

4 ـ حدد لي العوامل المشتركة بين المفاعيل ؟ و فيما تختلف أيضا ؟

5 ـ ماذا نعني بالمشتق من المصدر ؟

6 ـ ما معنى العمدة في الكلام ؟

III. الأسئلة المتعلقة بدرس المسند و المسند إليه :

1 ـ يعرف المسند في الجملة بأنه : المحكوم ب هاو المخبر به . ما ذا تفهم من ذلك ؟

2 ـ ما الذي نعنيه بقولنا : ما أصله خبر المبتدأ و المصدر النائب عن فعله ؟

3 ـ وضح الفرق بين المسند و المسند إليه ؟

IV. الأسئلة المتعلقة بدرس " كم الخبرية :

1 متى نستعمل كم في الجملة ؟

2 ـ لماذا وصفت "كم " بالخبرية ؟

3 ـ ما الذي تفهمه عندما تسمع " عدد مبهم " ؟

V. الأسئلة المتعلقة بدرس "ظرف لما يستقبل من الزمان" :

1 ـ ما معنى ظرف ؟

2 ـ على ماذا تدخل إذا الظرفية في الجملة ؟ اذكر لي أمثلة ؟

3 متى نلجأ إلى استعمال : إذا ، إذ ، حينئذ ؟

4 ـ عندما نقول " ظرف لما يستقبل من الزمان " ما الذي نعنيه من هذا القول ، أو ما الذي تفهمه ؟

VI. الأسئلة المتعلقة بدرس " البدل و عطف البيان "

1 ـ هل يمكن أن توضح لي معنى " التابع " .

2 ـ هل يمكن أن توضح لي معنى " المتبوع ".

3 ـ هل يمكن أن توضح لي أنواع البدل مع إعطاء مثال لكل نوع و شرحه لي ؟

VII. الأسئلة المتعلقة بدرس " أحكام التمييز و الحال "

1 ـ هل يمكن أن توضّح معنى كلمة تمييز ؟

2 ـ هل يمكن أن توضّح معنى كلمة حال ؟

3 . هل يمكن أن توضّح لي الفرق بينهما ؟ و فيما يتفقان ؟

4 ـ هل يمكن أن تبرز لي أحكام الحال ،مع إعطاء مثال لكل حكم .

5 ـ ما معنى كلمة " جامد " ؟

6 ـ ما معنى كلمة " مشتق " ؟

الملحق رقم (13) : أسئلة دليل المقابلة بعد التعديل

I. الأسئلة المتعلقة بدرس " الجمل التي لا محل لها من الإعراب :

1- هل يمكن أن توضح لي ما هي الجملة في اللغة ؟

2 ـ عندما نقول " جملة لا محل لها من الإعراب " ما الذي تفهمه من هذا ؟

3 ـ هل يمكن أن تعدد لي أنواع الجمل التّي لا محل لها من الإعراب مع الشّرح ؟

4 ـ ما معنى الجمل التي لها محل من الإعراب ؟

5 ـ تعرف الجملة التي لا محل لها من الإعراب بأنّها " التّي لا يمكن أن تؤوّل إلى مفرد " فما المقصود بالتأويل هنا ؟

II. الأسئلة المتعلقة بدرس الفضلة و أنواعها :

1 ـ في قواعد اللغة العربية نقول " العمدة في الكلام " فما معنى هذا المصطلح ؟ .

2 ـ هل يمكن أن تشرح لي ماذا يعني مصطلح " الفضلة " في الجملة ؟

3 ـ هل يمكن أن تحدّد لي العمدة في الجملة الاسمية ، و العمدة في الجملة الفعلية ؟

4 ـ ما هي المفعولات التي تعرفها ؟ اشرحها لي مع ذكر مثال لكل مفعول .

5 ـ حدّد لي العوامل المشتركة بين المفعولات و فيما تختلف أيضا ؟

III. الأسئلة المتعلقة بدرس المسند و المسند إليه :

1 ـ يعرف المسند في الجملة بأنه " المحكوم به أو المخبر به " ماذا تفهم من هذا التّعريف ؟

2 ـ وضح لي الفرق بين المسند و المسند إليه ؟

3- ما هي الكلمات التّي تأتي مسندا ؟

4 ـ ما هي الكلمات التي تأتي مسندا إليه ؟

5 ـ ما معنى المصدر النائب عن الفعل ؟

IV. الأسئلة المتعلقة بدرس " كم الخبرية :

1 ـ متى نلجأ إلى استعمال " كم " في الجملة أو الكلام ؟

2 ـ في قواعد اللغة العربية هناك ما اصطلح عليه " كم الخبرية " ، فلماذا وصفت كذلك ؟

3 ـ ما معنى مصطلح عدد مبهم في قواعد اللغة العربية ؟

V. الأسئلة المتعلقة بدرس "ظرف لما يستقبل من الزّمان" :

1 ـ ما معنى كلمة ظرف في قواعد اللغة العربية ؟

2 ـ على ماذا تدخل " إذا الظرفية " في الجملة ؟ اذكر لي أمثلة .

3 ـ في كلامنا ، متى نلجأ إلى استعمال : إذ ، إذا ، حينئذ ؟

4 ـ عندما نقول " ظرف لما يستقبل من الزمان " ما الذّي نعنيه بهذا المصطلح ، أو ما هو الزّمان المقصود هنا ؟

VIII. الأسئلة المتعلقة بدرس " البدل و عطف البيان "

1 ـ هل يمكن أن توضح لي معنى " التّابع " في قواعد اللغة العربية ؟

2 ـ هل يمكن أو توضّح لي أيضا معنى " المتبوع " ؟

3 ـ هل يمكن أن توضح لي أنواع البدل مع إعطاء مثال لكل نوع و شرحه لي ؟

4 ـ ما معنى مصطلح " عطف البيان " ؟

IX. الأسئلة المتعلقة بدرس " أحكام التمييز و الحال "

1 ـ هل يمكن أن توضح لي معنى مصطلح " التمييز " في قواعد اللّغة العربية ؟

2 ـ هل يمكن أن توضّح لي أيضا مصطلح " الحال " ؟

3 ـ هل يمكن أن تبرز لي الفرق بين " التمييز و الحال " و فيما يتفقان ؟

4 ـ إذا كان يشترط في الحال أن تكون مشتقة ، فما معنى الاشتقاق ؟ .

5 ـ إذا كان يشترط في التمييز أن يكون جامدا ، فما معنى الجامد ؟ .

قائمة المراجع

1. محمد مصطفى بلحاج ، " اللغة العربية و تحديات القرن الحادي و العشرين " ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، دون طبعة ، تونس ، (1996) .
2. محمود فهمي حجازي ، " اللغة العربية في العصر الحديث قضايا و مشكلات " ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع ، دون طبعة ، القاهرة ، (1998) .
3. رشدي أحمد طعيمة ، محمد السيد منّاع ، " تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات و تجارب "، دار الفكر العربي ، دون طبعة ، القاهرة ، (2001) .
4. كمال بشر ، " اللغة العربية بين الوهم و سوء الفهم " ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، دون طبعة ، القاهرة ، (1999) .
5. عبد الحميد عوض السيورى، " تحليل الأخطاء اللغوية المعاصرة. دراسة في البنية "، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، العدد الثالث ، يوليو (1995م) .
6. عبد الكريم خليفة ، " اللغة العربية و التعريب في العصر الحديث " دار الفرقان للنشر ، الطبعة الثالثة ، عمان ، (1992) .
7. عائشة عبد الرحمان ، " لغتنا والحياة" ، دار المعارف ، دون طبعة ، القاهرة ، (1969) .
8. طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، " اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية " ، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، اربد ، عمان ، (2009) .
9. سام عمار ، " تصور عملي لتيسير تعليم النّحو في التعليم الأساسي و الثانوي " ، في مجلة التّربية ، 153 ، اللّجنة الوطنية القطرية للتّربية و الثّقافة و العلوم ، (يونيو 2005) .

10. فاطمة عويمر ، " معجم المصطلحات النّحوية بين الوضع و الاستعمال دراسة وصفية تحليلية ميدانية " ، رسالة ماجستير بقسم اللغة العربية و آدابها ، جامعة سعد دحلب البليدة ، (2009) .

11. حورية ديب الخياط ، " إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية "، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة ، عين شمس، (1982).

12 . فتحى مبروك البحراوى،" تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية وعلاجه "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية، (1998) .

13 . محمّد أحمد العمايرة ، " بحوث في اللغة و التربية ، دار وائل للنّشر ، الطّبعة الأولى ، عمّان ، الأردن ، (2002) .

14 . **http://vb.arabsgate.com/showthread.php**

15 . أمل عبد العزيز محمود ، " الأداء ـ القاموس العربي الشامل ، عربي ـ عربي " ، دار الراتب الجامعية ، الطبعة الأولى ، بيروت ، (1997) .

16 . حسن عبد الحميد ، "مقدمة " كتاب، روبير بلانشيه، نظرية المعرفة العلمية (الابستيمولوجيا)" ، ترجمة حسن عبد الحميد، مطبوعات جامعة الكويت ، دون طبعة ، (1987)

17 . ابن منظور ، " لسان العرب " ، دار صادر ، الطبعة الأولى ، بيروت ، (1410 هـ) .

18 . محمود فهمي حجازي ، " علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث و اللغات السامية " ، دار العلم للملايين ، دون طبعة ، بيروت ، (1973) .

19 . ابن جني أبو الفتوح عثمان ، " الخصائص " ، تحقيق محمّد علي النجار ، مطبعة دار الكتب ، القاهرة ، دون طبعة ، (1371) .

20 . المنجد الأبجدي ، دار المشرق ، الطبعة الخامسة ، بيروت ، لبنان ، (1986) .

21 . نور الهدى لوشن ، " مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي" ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية . (2006).

22 . علي احمد مدكور ، " تدريس فنون اللغة العربية النظرية و التطبيق " ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الطبعة الأولى ، عمّان ، الأردن ، (2009) .

. .23
http://www.infpe.edu.dz/cours/Enseignants/secondaire/Psychopedagogie/Copie%20de%20historique2/_private/p3.4.htm

24 . عثمان عي ، " بنية المعرفة العلمية عند غاستون باشلار ـ دراسة ابستمولوجية ـ " مطبعة بغيجة ، دون طبعة ، حي عين الباي ، (2008) .

25 . عبد المنعم الحفني ،" المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة "، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ، (2000) .

26 . عمر مهيبل ، " البنيوية في الفكر الفلسفي المعاصر" ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ـ الجزائر ، الطبعة الثانية ، (1993) .

27 . بطرس حافظ بطرس ، " تنمية المفاهيم و المهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة " ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2004) .

. 28Maurice Angers," Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines", Ed Casbah Université, Alger, 1997.

29 . سعيد إسماعيل علي ، " الأصول الفلسفية للتربية "، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، (2000) .

30 . (الإثنين 07 فبراير 2011 12:45 am احمد العمراوي و خالد البقالي . http://ensfes.alafdal.net/t31-topic تلخيص كتاب : " ديداكتيك التربية الإسلامية من الابستمولوجي الى البيداغوجي ") .

31 . غاستون باشلار،، " تكوين العقل العلمي، مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية "، ترجمة خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية ، (1982) .

. 32 Gaston Bachelard," La formation de l'esprit scientifique", in : Madeleine Grawitz, Méthode des sciences sociales, 5°editions, Ed Dalloz, Paris, 1981

33 . عبد السلام بنعبد العالي و سالم يفوت، ، " درس في الابستيمولوجيا " ، الطبعة الثانية ، دار توقبال للنشر، الدار البيضاء ، (1988) .

34 . موريس شربل ، " التيارات الفكرية التربوية للتربية العصرية حتى مطلع القرن الحادي و العشرين (فلسفة ، أهداف ، طرائق ، تعليم و تعلم) " ، دار الفكر العربي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، (2006).

35 . إبراهيم عبود السامرائي ، " المفيد في المدارس النحوية " ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2007) .

36 . عبد الفتاح حسن البجة ، " أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها ، دار الكتاب الجامعي ، الطبعة الثانية ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، (2005) .

37 . حسن خميس الملخ ، " التفكير العلمي في النحو العربي الاستقراء ـ التحليل ـ التفسير " دار الشروق للنشر و التوزيع ، الطّبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2002) .

38 . عبده داود ، " نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيا " مؤسسة دار العلوم ، الطّبعة الأولى ، الكويت ، (1979) .

39 .فضيلة عبد المحسن صالح أبو سوادة ، ، " تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحو الوظيفي " ، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية ، جامعة أمّ القرى ،(1998) .

40 . حسني عبد الباري عصر ، " الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية " ، مركز الإسكندرية للكتاب ، دون طبعة ، الإسكندرية ،(2000) .

41 . طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، " اللغة العربية مناهجها و طرق تدريسها " ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2005) .

42 . جودت احمد سعادة ، جمال يعقوب اليوسف ، " تدريس مفاهيم اللغة العربية و الرياضيات و العلوم و التربية الاجتماعية " ، دار الجيل ، الطبعة الاولى ، بيروت ، (1988) .

43 .حامد الصادق نقيبي ، " مباحث في علم الدلالة و المصطلح " ، دار ابن الجوزية ، الطبعة الأولى ، عمان ، (2005) .

44 .محمد رجب فضل الله، عبد الحميد زاهر سعد، " كفاءة التعلم التعاونى في اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية "، في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (46) ديسمبر (1998) .

45 .عبده الراجحي ، " التطبيق النحوي " ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2008) .

46 .هادي نهر ، " النّحو التطبيقي وفقا لمقررات النحو العربي في المعاهد و الجامعات العربية ـ الدراسات الأوّلية و العليا ـ " ، جدارة للكتاب العالمي ، دون طبعة ، عمان ، الأردن ، (2008) .

47 .كتاب قواعد اللغة العربية للسّنة الثامنة من التعليم الاساسي (1990) .

48 . كتاب اللّغة العربيّة و آدابها شعبة آداب و لغات أجنبية للسّنة الثّالثة ثانوي (2011) .

49 . كتاب اللغة العربية و آدابها شعبة آداب و فلسفة للسنة الثالثة ثانوي (2008 - 2009) .

50 . جون سيرل ، " تشومسكي و الثورة اللغوية " ، في مجلة الفكر العربي ، العددان 8 / 9 ، مطبعة المتوسط ، بيروت ، (1979) .

51 . محمد حسين هيكل ، " ماذا يريد العم سام ؟!! " ، دار الشروق ، الطبعة الأولى، القاهرة ، (1998).

.52Louis Arenilla et all ," Dictionnaire de pédagogie et de l’éducation " ,Bordas /Sejer , 3emme édition , (2007)

53 . صالح بلعيد ، " علم اللّغة النفسي " ، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع ، دون طبعة ، الجزائر ، (2008) .

54 . محمد علي الخولي ، " قواعد تحويلية للغة العربية " ، دار المريخ للنشر ، الطبعة الأولى ، الرياض ، (1981) .

55 . ميشال زكريا ، "الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) "، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، الطبعة الثانية . (1986).

56 . إبراهيم الخليل ، " في اللسانيات و نحو النص " ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2007) .

57 . حنيفي بنصار ، مختار لزعر ، " اللسانيات منطلقاتها النظرية و تعميقاتها المنهجية " ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دون طبعة ، بن عكنون ، الجزائر ، (2009) .

58 . جلال شمس الدين ، " علم اللغة النفسي مناهجه و نظرياته و قضاياه " ، الجزء الأوّل " المناهج و النظريات ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، دون طبعة ، الإسكندرية ، (2003) ،

59 . عبد القاهر الجرجاني ، " دلائل الإعجاز " ، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر ، مكتبة الخانجي ، دون طبعة ، القاهرة ، (1404 هـ - 1984) .

60 . فاطمة الزهراء بوكرمة ، " الكفاءة ومفاهيم و نظريات " ، دار هومة للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، دون طبعة ، الجزائر ، (2008) .

61 . ثائر احمد غباري ، خالد محمد ابو شعيرة ، " سيكلوجيا النمو الإنساني بين الطفولة و المراهقة " ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2009) .

62 . كامل محمد المغربي ، " أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الاجتماعية " ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، (2007) .

63 . طارق البدري ، سهيلة نجم ، " الإحصاء في المناهج البحثية التربوية و النفسية " ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2008) .

64 . ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمد غنيم ، " أساليب البحث العلمي الأسس النظرية و التطبيق العملي " ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، الطبعة الثانية ، عمان ، (2008) .

65. نائل بسام محمد ، " علم النفس التعليمي " ، دار البداية ناشرون و موزعون ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2009) .

66. هادي مشعان ربيع ، " الإرشاد التربوي من المنظور الحديث " ، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، (2005) .

67. إسماعيل أحمد عمايرة ، حنان إسماعيل عمايرة ، " مهارات اللّغة العربية اختبار تشخيصي في النّحو و الصرف و المعجم و العروض و الإملاء و المعنى " ، دار وائل للطباعة و النّشر ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، (2000) .

68 . صلاح احمد مراد ، أمين علي سليمان ، " الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية و التربوية ـ خطوات إعدادها و خصائصها ـ " ، دار الكتاب الحديث ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، (2005) .

69. احمد حسين اللقاني ، علي احمد الجمل ، " معجم المصطلحات التّربوية ـ المعرفة في المناهج و طرق التّدريس ـ " عالم الكتب ، الطّبعة الثّانية ، القاهرة ، (1999) .

70. أحمد عبده عوض ، " مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية و البلاغية " رسالة ماجستير ،جامعة طنطا ، كلية التربية ، (1988) .

71 . محمّد صالح سمك ، " فن التّدريس للتّربية اللّغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية "، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ، (1986) .

الملحق رقم (14) ***مـقياس الكـفاءة الـلغوية قبل التعديل***

الجنس :

اسم الثانوية :

التعليمة : إليك مجموعة من الأسئلة في النحو و الصرف و المعنى ، و هي مما تناولته بالدراسة سواء في هذا العام الدراسي أو الأعوام الدراسية السابقة . الرجاء قراءة البنود جيدا ثم وضع علامة (×) أمام الإجابة الصحيحة ، مع العلم أن هناك إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال .

ـ قال تعالى : " سبحانه و تعالى عما يقولون علوا كبيرا "

1 ـ إعراب كلمة سبحانه :

مفعول به ☐ حال ☐ مفعول مطلق ☐ مبتدأ ☐

ـ قال تعالى : " و لا تقربوا مال اليتيم إلا بالتي هي أحسن "

2 ـ إعراب كلمة أحسن :

فعل ماض ☐ مبتدأ ☐ خبر ☐ فعل مضارع ☐

ـ قال تعالى : " و إذا ذكرت ربك في القران وحده ولوا على أدبارهم نفورا "

3 ـ إعراب كلمة وحد :

تمـيـيـز ☐ حال ☐ مفعول ☐ مطلق مفعول لأجله ☐ مفعول به ثان ☐

ـ قال تعالى : " و لا تقربوا الزنى انه كان فاحشة و ساء سبيلا "

4 ـ إعراب كلمة سبيلا :

نائب عن المفعول المطلق ☐ تمـيـيز ☐ حـال ☐ مفعول ☐

ـ قال تعالى : " و لا تقتلوا أولادكم خشية إملاق "

5 ـ إعراب كلمة خشية :

مفعول لأجله ☐ حــال ☐ تمييز ☐ مبتدأ ☐

ـ قال رسول الله صلى الله عليه و سلم : " مازال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت انه سيورثه "

6 ـ المصدر المؤول من انه سيورثه هو :

في محل نصب مفعولي ظن ☐ خبر ظن ☐ مفعول فيه ☐ مبتدأ مؤخر ☐

ـ قال ابن عقيل : "و الناصب له إما مذكور كما مثل ، أو محذوف جوازا ، نحو أن يقال : متى جئت ؟...و كم سرت "

7 ـ الضمير في " له " من قوله " و الناصب له " يعود على :

المفعول به ☐ المفعول فيه ☐ المفعول المطلق ☐ المفعول لأجله ☐

8 ـ إعراب كم من قوله : " كم سرت " :

مبتدأ ☐ حال ☐ ظـرف ☐ خبر مؤخر ☐

ـ قال سيبويه : " و بعض العرب يجعل (كي) بمنزلة (حتى ، و ذلك أنهم يقولون : (كيمه) في الاستفهام ، فيعملونها في الأسماء كما قالوا : حتى مه "

9 ـ يفهم من هذا النص أن (كي) :

حرف نصب ☐ حرف جر ☐ حرف نصب و جر ☐ حرف عطف ☐

ـ قال تعالى : " و يوم نحشرهم جميعا ثم نقول للذين أشركوا مكانكم انتم و شركاؤكم "

10 ـ إعراب كلمة مكان :

مبتدأ ☐ ظـرف ☐ اسم فاعل ☐ خبر مقدم ☐ مفعول به ☐

ـ إذا ضاق صدر المرء لم يصف عيشه و لا يستطيب العيش إلا المسامح

11 ـ إعراب كلمة عيش (الأولى) :

فـاعل ☐ نائب فاعل ☐ مضاف إليه ☐ مفـعول به ☐

ـ قال تعالى : " و الضحى و الليل إذا سجى "

12 ـ الواو الثانية هي واو :

المـعية ☐ الاستئناف ☐ الحــال ☐ العطف ☐

ـ مالك و التطفل على أسرار الناس :

13 ـ الواو هي واو :

عـاطفة ☐ مفعول به ☐ نائب فاعل ☐ اسم مجرور ☐

ـ قوم إذا ورد الملوك وفودهم نتفت شواربهم على الأبواب

14 ـ إعراب كلمة شوارب :

فـاعل ☐ نائب فاعل ☐ مفعول به ☐ حــال ☐

ـ قال تعالى : " و أزلفنا ثمّ الآخرين "

15 ـ إعراب كلمة ثمّ :

مفعول به ثان ☐ تمييـز ☐ حــال ☐ ظرف مكان ☐

ـ فربّ غلام علّم المجـد نفسه كتعليم سيف الدّولة الدولة الضربا

16 ـ إعراب كلمة نفس :

مفعول به ثان ☐ توكيد ☐ مفعول به أول ☐ مضاف إليه ☐

ـ قلّد الله دولة سيفها انـ ت حساما بالمكرمات محلّـى

17 ـ إعراب كلمة محلّـى :

صفة ☐ مبتدأ مؤخر ☐ خبر ☐ مفعول به ☐

ـ طبخ احد البخلاء ، و جلس يأكل مع زوجته ،فقال : ما أطيب هذا الطعام ! لولا كثرة الزحام .

فقالت و أي زحام و ما ثمّ إلا أنا و أنت ؟ قال كنت أحب أن أكون أنا و القصعة ،

18 ـ إعراب كلمة " ما " هو :

حرف نفي ☐ تعجبية لا محل لها من الإعراب ☐ مبتدأ ☐ موصولة ☐

ـ و لما رأيت الود ليس بنافعي عمدت إلى الأمر الذي كان احزما

فلست بمبتاع الحـياة بذلـــــة و لا مرتق من خشية الموت سلّما

تأخرت استبقي الحياة فلم أجد لنفــسي حـياة مثــل أن أتقدما

19 ـ إعراب نافع :

مجرور ☐ اسم ليس ☐ خبر ليس ☐

20 ـ المصدر المؤول من " أن أتقدما " :

مضاف ☐ لا محل له من الإعراب ☐ مضاف إليه ☐ مفعول به ☐

ـ قال تعالى : " لن ندعو من دونه إلها "

21 ـ إعراب كلمة ندعو :

ـ مضارع مجزوم و علامة جزمه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة ☐

ـ فعل مضارع منصوب و علامة نصبه الفتحة المقدرة ☐

ـ مضارع منصوب و علامة نصبه الفتحة الظاهرة ☐

ـ مضارع مجزوم و علامة جزمه حذف حرف العلة ☐

ـ قال تعالى : " و إن تعودوا نعد "

22 ـ إعراب كلمة نعد :

ـ مضارع مرفوع ☐

ـ مجزوم و علامة جزمه السكون ☐

ـ مجزوم و علامة جزمه حذف حرف العلة ☐

ـ منصوب و علامة نصبه حذف حرف العلة ☐

ـ قال تعالى : " و من يعمل سوءا يجز به "

23 ـ إعراب كلمة يجز :

ـ مضارع مرفوع ☐

ـ مجزوم و علامة جزمه حذف حرف العلة ☐

مجزوم و علامة جزمه السكون ☐

ـ مضارع منصوب و علامة نصبه حذف حرف العلة ☐

ـ إذا انصرفت نفسي عن الشيء لم تكد إليه بوجه أخر الدّهر تقبل

24 ـ جملة " تقبل " :

خبر تكد ☐ لا محل لها من الإعراب ☐ صفة ☐

ـ قال تعالى : " ما انتم إلّا بشر مثلنا "

25 ـ إعراب كلمة بشر :

خبر مقدم ☐ خبر ما العاملة عمل ليس ☐ خبر ☐ مستثنى ☐

ـ قال تعالى : " قالوا لا ضير إنّا إلى ربّنا منقلبون "

26 ـ إعراب كلمة ضير :

ـ اسم لا النّافية للجنس منصوب ☐

ـ اسم لا العاملة عمل ليس مرفوع ☐

ـ اسم لا النّافية للجنـس مبنـي ☐

ـ قال تعالى : " ثم لا تسألن يومئذ عن النّعيم "

27 ـ النون في تسألن :

نون الوقاية ☐ علامة رفع ☐ نون التّوكيد ☐ نون النّسوة ☐

ـ و إن سألتهموا الأوطان أعطوا دمـا حرّا و أبناء و مالا

28 ـ فاعل الفعل سأل هو :

الواو في سألتهمو ☐ التاء في سألتهمو ☐ ضمير مستتر ☐ الأوطان ☐

ـ قال تعالى : " و إن كان ذو عسرة فنظرة إلى ميسرة "

29 ـ خبر كان هو :

نظرة ☐ عسـرة ☐ الجملة المقترنة بالفاء في فنظرة ☐ نظرة ☐

ـ قال تعالى : " و من نعمره ننكسه في الخلق "

30 ـ إعراب ننكسه :

مضارع مرفوع ☐ مضارع منصوب ☐ مضارع مبني ☐ مضارع مجزوم ☐

ـ قال تعالى : " و من آياته أن خلقكم من تراب "

31 ـ إعراب أن :

شرطية ☐ نافية ☐ مخففة من الثقيلة ☐ ناصبة للفعل ☐

ـ قد يهون العمر إلاّ ساعة و تهون الأرض إلاّ موضعا

32 ـ إعراب كلمة ساعة :

مفعول به ☐ مستثنى ☐ اسم إلا ☐ بدل ☐

ـ كان حلما فخاطرا فاحتمالا ثم أضحى حقيقة لا خيالا

33 ـ إعراب كلمة خيالا :

اسم لا النافية للجنس ☐ معطوف ☐ تمييز ☐ مفعول به ☐

ـ قال تعالى : " و ما يفعلوا من خير فلن يكفروه "

34 ـ إعراب كلمة يكفروه :

ـ مضارع مـرفـوع و عـلامـة رفـعـه الضمـة ☐

ـ مضارع مجزوم و علامة جزمه حذف حرف النون ☐

ـ مضارع منصوب و علامة نصبه حذف حرف النون ☐

ـ جواب الشرط ☐

ـ و إن امرأ نال الغنى لم ينل به قريبا و لا ذا حاجة لزهيد

35 ـ إعراب كلمة امرأ :

اسم إن ☐ خبر ☐ فاعل لفعل محذوف ☐ مبتدأ ☐

ـ قال تعالى : " و لو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعا "

36 ـ إعراب كلمة كل :

مبتدأ مؤخر ☐ توكيد لفظي ☐ تمييز ☐ توكيد معنوي ☐

ـ أكرمونا بأرضينا حيث كنتم إنما يكرم الجواد الجوادا

37 ـ إعراب كلمة أكرموا :

ـ فعل ماض جاء على صيغة الأمر ☐

ـ فعل أمـر مبـني على الضـم ☐

ـ فعل أمـر مبنـي على حذف النون ☐

ـ قال تعالى : " إنّي ذاهب إلى ربّـي سيهدين "

38 ـ النّون في سيهدين :

علامة رفع المضارع ☐ نون التّوكيد الخفيفة ☐ نون النسوة ☐ نون الوقاية ☐

ـ من رسولي إلى الثريا باني ضقت ذرعا بهجرها و الكتاب

39 ـ الواو في قوله و الكتاب :

واو العطف ☐ واو القسم ☐ واو الحال ☐ واو الاستئناف ☐

ـ قال تعالى : " ووهبنا له من رحمتنا أخاه هارون نبيا "

40 ـ إعراب هارون :

بدل بعض من كل ☐ صفة ☐ خبر ☐ بدل مطابق ☐

ـ خير اقترابي من المولى حليف رضا و شر بعدي عنه و هو غضبان

41 ـ إعراب جملة " و هو غضبان " :

جملة ابتدائية ☐ جملة خبرية ☐ جملة حالية ☐ جملة استئنافية ☐

ـ قال تعالى : " فاصبر كما صبر أولو العزم من الرسل "

42 ـ إعراب أولو :

ـ فاعل مرفوع بالضمة ☐

ـ فاعل مرفوع و علامة رفعه الواو لأنه ملحق بجمع المذكر السالم ☐

ـ فاعل مرفوع بالواو لأنه جمع مذكر سالم ☐

ـ مبتدأ مرفوع و علامة رفعه الواو ☐

ـ قال تعالى : " كنتم خير امة أخرجت للناس "

43 ـ موقع جملة أخرجت من الإعراب :

في محل جر صفة ☐ في محل رفع صفة ☐

في محل جر مضاف إليه ☐ لا محل لها من الإعراب ☐

ـ قال تعالى : " فان انتهوا فان الله بما يعملون بصير "

44 ـ موقع جملة إن الله بما يعملون بصير :

استئنافية ☐ معطوفة ☐ واقعة جواب للشرط ☐ حالية ☐

ـ قال تعالى : " و لا يحزنك قولهم إن العزة لله جميعا "

45 ـ جملة إن العزة لله جميعا :

ابتدائية ☐ استئنافية ☐ في محل جر ☐ مفعول به ☐

ـ قال تعالى : " إن ينصركم الله فلا غالب لكم "

46 ـ الموقع الإعرابي لجملة " فلا غالب لكم " :

استئنافية ☐ واقعة في جواب القسم ☐ واقعة في جواب الشرط ☐ صلة الموصول ☐

ـ ألا يا اسلمي يا دار ميّ على البلى و لا زال منهلا بجرعائك القطر

47 ـ لا مع الفعل زال تفيد :

الدعاء ☐ الإخبار ☐ النفي ☐ النهي ☐

ـ قال تعالى : " قالت من أنباك هذا "

48 ـ إعراب من :

اسم استفهام مبني لا محل له من الإعراب ☐ اسم موصول مبني في محل رفع مبتدأ ☐

اسم استفهام مبني في محل رفع مبتدأ ☐ أداة شرط جازمة ☐

ـ قال تعالى : " و ما بكم من نعمة فمن الله "

49 ـ تحتمل " ما " أن تكون شرطية ، و أن تكون .....

ـ قال تعالى : " و منهم أميون لا يعلمون الكتاب ألا أماني ، و إن هم إلا يظنون "

50 ـ تحتمل كلمة الأماني في إعرابها أن تكون مستثنى ، و أن تكون .....

اصل كلمة سقاء :

51 ـ سقاي ☐ سقاو ☐ سقاء ☐ سقوي ☐

ـ اصل كلمة عدة :

52 ـ اصل كلمة عدة :

وعد ☐ عود ☐ يعد ☐ عدت ☐

ـ في كلمة حياض :

53 ـ قلب الياء واوا قلب الواو ياء قلب الهمزة واوا ليس فيها قلب

ـ نبحث عن كلمة آبار تحت مادة :

54 ـ أبر ☐ بأر ☐ بير ☐ بور ☐

ـ نبحث عن كلمة دابة تحت مادة :

55 ـ دوب ☐ دبب ☐ ديب ☐ داب ☐

ـ وزن مهدي :

56 ـ مفعل ☐ مفعول ☐ مفعل ☐ مفعل ☐

ـ كلمة مصيد في قولك : البط مصيد من البركة هي :

57 ـ نقول :

البضاعة المباعة لا ترد ☐ البضاعة المبيعة لا ترد ☐ البضاعة المبوعة لا ترد ☐

ـ قال تعالى : " و حلائل أبنائكم الذين من أصلابكم "

58 ـ كلمة حلائل : جمع تكسير للقلة صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " و الله محيط بالكافرين "

59 ـ كلمة محيط صيغة مبالغة صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " الله لا اله إلا هو الحي القيوم "

60 ـ كلمة الحي : صفة مشبهة صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " متكئين فيها على الأرائك "

61 ـ كلمة الأرائك : وزنها أفاعل صواب ☐ خطا و الصواب .....

ـ قال تعالى : " يطوفون بينها و بين حميم آن "

62 ـ كلمة آن : صفة مشبهة صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " و إذا سالك عبادي عني فاني قريب أجيب دعوة الداع إذا دعان "

63 ـ كلمة الداع : أصله : الداعو صواب ☐ خطا و الصواب .....

ـ قال تعالى : " إذ تداينتم بيدن إلى اجل مسمى فاكتبوه "

64 ـ كلمة دين : مصدر الفعل أدان صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " و لا تخزنا يوم القيامة "

65 ـ وزن الفعل تخزنا : تفعلنا : صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " لولا أرسلت إلينا رسولا فنتبع آياتك من قبل أن نذل و نخزى "

66 ـ الفعل نخزى مضارع ، ماضيه اخزى صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " فلا تخشوا الناس و اخشون و لا تشتروا بآياتي ثمنا قليلا "

67 ـ وزن الفعل تخشوا : تفعلوا صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " فمن ابتغى وراء ذلك فأولئك هم العادون "

68 ـ كلمة العادون : اسم فاعل صواب ☐ خطا و الصواب .....

قال تعالى : " ذلك أدنى أن يعرفن فلا يؤذين "

69 ـ يسند الفعل يؤذين إلى نون التوكيد : صواب ☐ خطـأ ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " الذين كانت أعينهم في غطاء عن ذكري "

70 ـ نبحث عن غطاء في المعجم تحت مادة : غطو : صواب ☐ خطأ ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " و م يهن الله فما له من مكرم "

71 ـ كلمة مكرم : اسم فاعل من الفعل : كرم صواب ☐ خطـأ ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " يوم ترجف الأرض و الجبال و كانت الجبال كثيبا مهيلا "

72 ـ اصل كلمة مهيلا : مهوول صواب ☐ خطـأ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " فقال لهم رسول الله ناقة الله و سقياها "

73 ـ اصل الناقة : النيقة صواب ☐ خطـأ ، و الصواب .....

ـ يـا ليـل بـل يا ابد انائم عنك غد

74 ـ البيت كناية عن :

شدة نعاس الشاعر ☐ مشقة السفر في الصحراء ☐

كراهية مجيء النهار ☐ طول الليل و تأخر بزوغ الفجر ☐

ـ زاد عن مقلتي لذلذ المـــنام شــغلها عنه بالدموع السـجام

75 ـ السجام تعني : المرة ☐ القليلة ☐ المتقطعة ☐ الغزيرة ☐

ـ إذا كان الشباب السكر و الشيـــــــــ ب هما فالحياة هي الحمام

76 ـ معنى الحمام : ا لطائر ☐ الظلام ☐ المصيبة ☐ الموت ☐

ـ فما ينفع الاسـد الحيـاء من الطوى و لا تتقى حتى تكون ظـواريا

77 ـ الطوى هو : الخطر ☐ الجوع ☐ العطش ☐ العيش ☐

ـ ديار العروبة ما لامستها قديما سوى قبلات الديم

78 ـ الديم هي : المطار ☐ الرياح ☐ الينابيع ☐ السحب ☐

ـ و اختر لنفسك منزلا تعلو به أو مت كريما تحت ظل القسطل

79 ـ القسطل هو : السيف ☐ القلنسوة ☐ غبار المعركة ☐ الفرس السريعة ☐

ـ انم طرت عيناي سحا فعن بوارق في مفرقي تلمع

80 ـ المقصود بالبوارق :

جمع برق و هو الظاهرة الجوية المعروفة ☐ السيوف ☐ الأضواء ☐ الشيب ☐

ـ فليت طالعة الشمسين غائبة و ليت غالبة الشمسين لم تغب

81 ـ قيل البيت السابق في : الهجاء ☐ المديح ☐ الرثاء ☐ الحكمة ☐

ـ إليك فاني لست ممن إذا اتقى عضاض الأفاعي نام فوق العقارب

82 ـ يحمل البيت المعنى الآتي :

عدم الرغبة في المواجهة ☐ رفض الهرب من الخطر إلى العيش الذليل ☐

الزهو بالنفس و احتقار الناس ☐ رفض الهرب من الواقع ☐

ـ لـسان العبـــاد و نبض العباد و كهـــف الحقوق و حرب الجـنف

83 ـ الجنف هو : المعركة ☐ الأعداء ☐ الأسلحة ☐ الظلم ☐

ـ بيض المطابخ لا تشكو إماؤهم طبخ القدور و لا غسل المناديل

84 ـ البيت كناية عن : النظافة ☐ البخل ☐ الفخامة ☐ الكرم ☐

ـ جمـيل عـليهم قشيـب الثيـــا ب و ما لم يجمـل و لم يـــقشب

85 ـ قشيب الثياب تعني : الثياب الجديدة ☐ الثياب البالية ☐ الثياب القذرة ☐ زي العمل ☐

ـ و يكاد الدمع يهمي عابثا ببقايا كبرياء الالم

86 ـ معنى يهمي : ينحبس ☐ يتغير ☐ يجف ☐ يتساقط ☐

ـ قالت ا مسلمة ـ زوج الخليفة العباسي ـ : يا أمير المؤمنين ، ما أحسن الملك لو كان يدوم ! فقال : لو كان يدوم لدام لنم قبلنا ، فلم يصل إلينا .

87 ـ الأسلوب المستخدم في عبارة : ما أحسن الملك هو أسلوب :

الاستغاثة ☐ التعجب ☐ الندبة ☐ العرض ☐

ـ فتـــى كلمـا فاضـت عيون قبـيلة دما ضحكت عنه الأحاديث و الذكر

88 ـ البيت في : العتاب ☐ الوصف ☐ الحكمة ☐ المديح ☐

ـ قال تعالى : " و يقذفون من كل جانب ، دحورا و لهم عذاب واصب "

89 ـ المقصود بواصب : خفيف ☐ متوسط الشدة ملائم ☐ دائم و لازم ☐

ـ قال تعالى : " يا جبال أوبي معه و الطير "

90 ـ معنى أوبي في الآية : سبحي معه ☐ عودي معه ☐ ساعديه ☐ غادري ☐

الملحق رقم (15) ***مـقياس الكـفاءة الـلغوية بعد التعديل***

الجنس

اسم الثانوية :

التعليمة : إليك مجموعة من الأسئلة في النحو و الصرف و المعنى ، و هي مما تناولته بالدراسة سواء في هذا العام الدراسي أو الأعوام الدراسية السابقة . الرجاء قراءة البنود جيدا ثم وضع علامة (×) أمام الإجابة الصحيحة ، مع العلم أن هناك إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال .

قال تعالى : " سبحانه و تعالى عما يقولون علوا كبيرا "

1 ـ إعراب كلمة سبحانه :

مفعول به [ ] حال [ ] مفعول مطلق [×] مبتدأ [ ]

ـ قال تعالى : " و إذا ذكرت ربك في القران وحده ولوا على أدبارهم نفورا "

2 ـ إعراب كلمة وحد :

تمـييـز [ ] حال [×] مفعول [ ] مطلق مفعول لأجله [ ] مفعول به ثان [ ]

ـ قال رسول الله صلى الله عليه و سلم : " مازال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت انه سيورثه "

3 ـ المصدر المؤول من انه سيورثه هو :

في محل نصب مفعولي ظن [×] خبر ظن [ ] مفعول فيه [ ] مبتدأ مؤخر [ ]

ـ قال تعالى : " و الضحى و الليل إذا سجى "

4 ـ الواو الثانية هي واو :

المـعية [ ] الاستئناف [ ] الحــال [ ] العطف [×]

ـ مالك و التطفل على أسرار الناس :

5 ـ الواو هي واو :

عـاطفة [ ] للمعية [×] للاستئناف [ ] للقسم [ ]

ـ قال تعالى : " و أزلفنا ثمّ الآخرين "

6 ـ إعراب كلمة ثمّ :

مفعول به ثان [ ] تمييز [ ] حـــال [ ] ظرف مكان [×]

ـ فربّ غلام علّم المجد نفسه كتعليم سيف الدّولة الدولة الضربا

7 ـ إعراب كلمة نفس :

مفعول به ثان [×] توكيد [ ] مفعول به أول [ ] مضاف إليه [ ]

ـ قلّد الله دولة سيفها انـ ت حساما بالمكرمات محلّـى

8 ـ إعراب كلمة محلّـى :

صفة [×] مبتدأ مؤخر [ ] خبر [ ] مفعول به [ ]

ـ طبخ احد البخلاء ، و جلس يأكل مع زوجته ،فقال : ما أطيب هذا الطعام ! لولا كثرة الزحام .

فقالت و أي زحام و ما ثمّ إلا أنا و أنت ؟ قال كنت أحب أن أكون أنا و القصعة ،

9 ـ إعراب كلمة " ما " هو :

حرف نفي [ ] تعجبية لا محل لها من الإعراب [ ] مبتدأ [ ] موصولة [ ]

ـ و لما رأيت الود ليس بنافعي عمدت إلى الأمر الذي كان احزما

فلست بمبتاع الحـياة بذلـــــة و لا مرتق من خشية الموت سلّما

تأخرت استبقي الحياة فلم أجد لنفــسي حـياة مثــل أن أتقدما

10 ـ المصدر المؤول من " أن أتقدما " :

مضاف [ ] لا محل له من الإعراب [ ] مضاف إليه [×] مفعول به [ ]

ـ قال تعالى : " و إن تعودوا نعد "

11 ـ إعراب كلمة نعد :

ـ مضارع مرفـوع [ ]

ـ مجزوم و عـلامـة جزمـه السكـون [×]

ـ مجزوم و علامة جزمه حذف حرف العلة [ ]

ـ منصوب و علامة نصبه حذف حرف العلة [ ]

ـ قال تعالى : " و من يعمل سوءا يجز به "

12 ـ إعراب كلمة يجز :

ـ مضارع مرفوع ☐

ـ مجزوم و علامة جزمه حذف حرف العلة ☐

مجزوم و علامة جزمه السكون ☐

ـ مضارع منصوب و علامة نصبه حذف حرف العلة ☐

ـ قال تعالى : " ما انتم إلّا بشر مثلنا "

13 ـ إعراب كلمة بشر :

خبر مقدم ☐ خبر ما العاملة عمل ليس ☐ خبر ☐ مستثنى ☐

ـ و إن سألتهموا الأوطان أعطوا دمـا حرّا و أبناء و مالا

14 ـ فاعل الفعل سأل هو :

الواو في سألتهمو ☐ التاء في سألتهمو ☐ ضمير مستتر ☐ الأوطان ☐

ـ قال تعالى : " و إن كان ذو عسرة فنظرة إلى ميسرة "

15 ـ خبر كان هو :

نظرة ☐ عسرة ☐ الجملة المقترنة بالفاء في فنظرة ☐ نظرة ☐

ـ قد يهون العمر إلاّ ساعة و تهون الأرض إلاّ موضعا

16 ـ إعراب كلمة ساعة :

مفعول به ☐ مستثنى ☐ اسم إلا ☐ بدل ☐

ـ كان حلما فخاطرا فاحتمالا ثم أضحى حقيقة لا خيالا

17 ـ إعراب كلمة خيالا :

اسم لا النافية للجنس ☐ معطوف ☐ تمييز ☐ مفعول به ☐

ـ قال تعالى : " و ما يفعلوا من خير فلن يكفروه "

18 ـ إعراب كلمة يكفروه :

ـ مضارع مرفوع و علامة رفعه الضمة ☐

ـ مضارع مجزوم و علامة جزمه حذف حرف النون ☐

ـ مضارع منصوب و علامة نصبه حذف حرف النون ☐

ـ جواب الشرط ☐

ـ قال تعالى : " و لو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعا "

19 ـ إعراب كلمة كل :

مبتدأ مؤخر ☐ توكيد لفظي ☐ تمييز ☐ توكيد معنوي ☐

ـ خير اقترابي من المولى حليف رضا و شر بعدي عنه و هو غضبان

20 ـ إعراب جملة " و هو غضبان " :

جملة ابتدائية ☐ جملة خبرية ☐ جملة حالية [×] جملة استئنافية ☐

ـ قال تعالى : " فاصبر كما صبر أولو العزم من الرسل "

21 ـ إعراب أولو :

ـ فاعل مرفوع بالضمة ☐

ـ فاعل مرفوع و علامة رفعه الواو لأنه ملحق بجمع المذكر السالم ☐

ـ فاعل مرفوع بالواو لأنه جمع مذكر سالم ☐

ـ مبتدأ مرفوع و علامة رفعه الواو ☐

ـ قال تعالى : " قالت من أنباك هذا "

22 ـ إعراب من :

اسم استفهام مبني لا محل له من الإعراب ☐ اسم موصول مبني في محل رفع مبتدأ ☐

اسم استفهام مبني في محل رفع مبتدأ ☐ أداة شرط جازمة ☐

اصل كلمة سقاء :

23 ـ سقاي ☐ سقاو ☐ سقاء ☐ سقوي ☐

ـ اصل كلمة عدة :

24 ـ اصل كلمة عدة :

وعد ☐ عود ☐ يعد ☐ عدت ☐

ـ في كلمة حياض :

25 ـ قلب الياء واوا ☐ قلب الواو ياء ☐ قلب الهمزة واوا ☐ ليس فيها قلب ☐

وزن مهدي :

26 ـ مفعل ☐ مفعول ☐ مفعل ☐ مفعل ☐

27 ـ نقول :

البضاعة المباعة لا ترد ☐ البضاعة المبيعة لا ترد [×] البضاعة المبوعة لا ترد ☐

ـ قال تعالى : " و حلائل أبنائكم الذين من أصلابكم "

28 ـ كلمة حلائل : جمع تكسير للقلة صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " و الله محيط بالكافرين "

29 ـ كلمة محيط صيغة مبالغة صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " متكئين فيها على الأرائك "

30 ـ كلمة الأرائك : وزنها أفاعل صواب ☐ خطا و الصواب .....

ـ قال تعالى : " يطوفون بينها و بين حميم آن "

31 ـ كلمة آن : صفة مشبهة صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " إذ تداينتم بيدن إلى اجل مسمى فاكتبوه "

32 ـ كلمة دين : مصدر الفعل أدان صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " و لا تخزنا يوم القيامة "

33 ـ وزن الفعل تخزنا : تفعلنا : صواب ☐ خطا ، و الصواب .....

قال تعالى : " ذلك أدنى أن يعرفن فلا يؤذين "

34 ـ يسند الفعل يؤذين إلى نون التوكيد : صواب ☐ خطـأ ، و الصواب .....

ـ قال تعالى : " الذين كانت أعينهم في غطاء عن ذكري "

35 ـ نبحث عن غطاء في المعجم تحت مادة : غطو : صواب ☐ خطأ ، و الصواب .....

ـ يـا ليـل بـل يا ابد انائم عنك غد

36 ـ البيت كناية عن :

شدة نعاس الشاعر ☐ مشقة السفر في الصحراء ☐

كراهية مجيء النهار ☐ طول الليل و تأخر بزوغ الفجر ☐

ـ إذا كان الشباب السكر و الشيـــــــــ ب هما فالحياة هي الحمام

37 ـ معنى الحمام : ا لطائر ☐ الظلام ☐ المصيبة ☐ الموت ☐

ـ ديار العروبة ما لامستها قديما سوى قبلات الديم

38ـ الديم هي : المطار ☐ الرياح ☐ الينابيع ☐ السحب ☐

ـ انم طرت عيناي سحا فعن بوارق في مفرقي تلمع

39 ـ المقصود بالبوارق :

جمع برق و هو الظاهرة الجوية المعروفة [ ] السيوف [ ] الأضواء [ ] الشيب [ ]

40 ـ قيل البيت السابق في : الهجاء [ ] المديح [ ] الرثاء [ ] الحكمة [ ]

ـ لـسان العبـــاد و نبض العباد و كهــف الحقوق و حرب الجـنف

41 ـ الجنف هو : المعركة [ ] الأعداء [ ] الأسلحة [ ] الظلم [ ]

ـ بيض المطابخ لا تشكو إماؤهم طبخ القدور و لا غسل المناديل

42 ـ البيت كناية عن : النظافة [ ] البخل [ ] الفخامة [ ] الكرم [ ]

ـ جمـيل عـليهم قشيـب الثيـــا ب و ما لم يجمـل و لم يـــقشب

43 ـ قشيب الثياب تعني : الثياب الجديدة [ ] الثياب البالية [ ] الثياب القذرة [ ] زي العمل [ ]

ـ و يكاد الدمع يهمي عابثا ببقايا كبرياء الالم

44 ـ معنى يهمي : ينحبس [ ] يتغير [ ] يجف [ ] يتساقط [×]

ـ قالت ا مسلمة ـ زوج الخليفة العباسي ـ : يا أمير المؤمنين ، ما أحسن الملك لو كان يدوم ! فقال : لو كان يدوم لدام لنم قبلنا ، فلم يصل إلينا .

45 ـ الأسلوب المستخدم في عبارة : ما أحسن الملك هو أسلوب :

الاستغاثة [ ] التعجب [ ] الندبة [ ] العرض [ ]

ـ فتـــى كلمـا فاضـت عيون قبـيلة دما ضحكت عنه الأحاديث و الذكر

46 ـ البيت في : العتاب [ ] الوصف [ ] الحكمة [ ] المديح [ ]

ـ قال تعالى : " و يقذفون من كل جانب ، دحورا و لهم عذاب واصب "

47 ـ المقصود بواصب : خفيف [ ] متوسط الشدة ملائم لهم [ ] دائم و لازم [×]

ـ قال تعالى : " يا جبال أوبي معه و الطير "

48 ـ معنى أوبي في الآية : سبحي معه [×] عودي معه [ ] ساعديه [ ] غادري [ ]