واقع تدريس القواعد النحويّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

The Reality of Teaching Arabic Grammar Rules in the Fourth Year of Middle School

خديجة حمزاوي [1]*، أ.د. حفيظة تزروتي [2]

[1] مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات / جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، khadidjaamel.hamzaoui@univ-alger2.dz

[2] جامعة الجزائر 2 (الجزائر)، h.tazrouti@univ-alger2.dz

تاريخ الاستلام: 2026/05/08 تاريخ القبول: 2026/06/25 تاريخ النشر: 2026/07/31

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى دراسة واقع تدريس القواعد النّحويّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، من خلال تحليل الممارسات الصّفيّة وتشخيص الصّعوبات الّتي تعترض تعلّم وتعليم النّحو. وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفيّ التّحليليّ، المدعوم بأداة الاستبيان الموجّهة لكلّ من أساتذة اللّغة العربيّة ومتعلّمي هذه المرحلة، قصد الوقوف على طبيعة التّعلّم النّحويّ ومدى تحقّق أهدافه. وأظهرت النّتائج أنّ تعليم النّحو ما يزال يعتمد بدرجة كبيرة على الحفظ والتّلقين، في حين يعاني المتعلّمون من ضعف واضح في توظيف القواعد في التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ. كما كشفت الدّراسة عن وجود فجوة بين المعرفة النّظريّة والتّطبيق العمليّ، وهو ما ينعكس في الأخطاء اللّغويّة المتكرّرة لدى المتعلّمين. وتخلص الدّراسة إلى أنّ الإشكال لا يكمن في طبيعة النّحو ذاته، بل في طرائق تدريسه، ممّا يستدعي ضرورة تطوير الأساليب التّعليميّة، وربط القاعدة النّحويّة بالاستعمال والتّوظيف الفعليّ للّغة، وتبسيط المحتوى بما يتناسب مع قدرات المتعلّمين.

كلمات مفتاحية: النّحو العربيّ، تعليميّة النّحو، طرائق التّدريس، الكفاءة اللّغويّة، التّطبيق اللّغويّ.

***Abstract*:**

This article aims to examine the reality of teaching Arabic grammar in the fourth year of middle school by analyzing classroom practices and identifying the main difficulties related to learning grammar. The study adopts a descriptive-

* **خديجة حمزاوي**

analytical method supported by a questionnaire addressed to both Arabic language teachers and students, in order to assess the nature of grammar learning and the extent to which its objectives are achieved. The findings reveal that grammar teaching still largely relies on memorization and traditional instruction, while students show significant weakness in applying grammatical rules in both oral and written expression. The study also highlights a gap between theoretical knowledge and practical application, reflected in frequent linguistic errors among learners. The study concludes that the main issue does not lie in the nature of grammar itself, but rather in the methods used to teach it. Therefore, it recommends adopting more effective teaching strategies that emphasize application, contextual learning, and simplification of grammatical content.

Keywords: *Arabic grammar; grammar teaching; teaching methods; linguistic competence; language application.*

1. مقدمة :

يجب تُعدّ اللّغة العربيّة من أهمّ اللّغات الحيّة الّتي حافظت على مكانتها عبر العصور، لما تمتاز به من ثراء لغويّ ودقّة في التّعبير، فضلاً عن ارتباطها الوثيق بالقرآن الكريم الّذي أكسبها طابع الخلود والاستمراريّة، وجعلها وعاءً للمعرفة والحضارة الإسلاميّة (وزارة التربية الوطنية، 2012). وفي هذا السّياق، يحتلّ النّحو العربيّ مكانة مركزية داخل المنظومة اللّغويّة، إذ يُعدّ الأداة الأساسيّة الّتي تُضبَط بها بنية الجملة، وتُفهَم من خلالها العلاقات بين الكلمات، مما يضمن سلامة التّعبير ودقّته (التميمي، 2013).

ويكتسي النّحو أهميّة خاصّة باعتباره وسيلة لضبط المعنى وتحديد الدّلالة، حيث إنّ تغيّر الحركات الإعرابية قد يؤدّي إلى تغيّر المعنى كلياً، وهو ما يجعل إتقانه ضرورة ملحّة لكلّ متعلّم يسعى إلى استعمال اللّغة استعمالاً صحيحاً (مجمع اللغة العربية، 2004). غير أنّ الواقع التّعليميّ يكشف عن مفارقة واضحة، تتمثّل في أنّ المتعلّمين، رغم دراستهم للقواعد النّحويّة عبر سنوات متعدّدة، يعجزون في كثير من الأحيان عن توظيفها في مواقف التّواصل الشّفهيّ والكتابيّ، حيث يقتصر تعلّمهم غالباً على الحفظ والاستظهار دون الفهم العميق أو التّطبيق العمليّ (الصياح، د.ت).

ومن هنا تبرز الإشكاليّة الأساسيّة الّتي يسعى هذا المقال إلى معالجتها، والمتمثّلة في ضعف استعمال القواعد النّحويّة لدى تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط رغم تلقّيهم لهذا المحتوى التّعليميّ (الجاحظ، 1991). وعلى هذا الأساس، يمكن صياغة السّؤال المركزيّ: ما واقع

تدريس القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسّط؟ (وزارة التربية الوطنية، د.ت، ب).

وللإجابة عن هذه الإشكاليّة، يعتمد هذا المقال على المنهج الوصفيّ التّحليليّ، من خلال عرض الجوانب النّظريّة المرتبطة بتعليميّة النّحو، وتحليل واقع تدريسه، إضافة إلى توظيف أداة الاستبيان لرصد آراء كلّ من الأساتذة والمتعلّمين (الصياح، 2006).

2. الإطار المفاهيميّ لتعليميّة النّحو

1.2 مفهوم التّعليميّة:

تُعدّ التعليمية (الدّيداكتيك) من المفاهيم المحوريّة في علوم التّربية الحديثة، إذ تُعرَّف على أنّها علم يهتمّ بدراسة طرائق التّدريس وتقنياته، وتحليل مختلف مكوّنات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، بما في ذلك المحتوى المعرفيّ، والمتعلّم، والمعلّم، والوسائل التّعليميّة، وذلك بهدف تحسين عمليّة التّعلّم وضمان تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة (الغلاييني، د.ت). فهي لا تقتصر على مجرّد نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم، بل تسعى إلى فهم الكيفيات الّتي يتمّ بها هذا النّقل، والشّروط التي تجعل التعلم أكثر فاعلية ونجاعة (ابن فارس، د.ت).

وفي هذا الإطار، ترتبط التّعليميّة ارتباطاً وثيقاً بالبيداغوجيا، حيث تُعدّ فرعاً من فروعها يهتمّ بالجانب التّطبيقيّ للعمليّة التّعليميّة، أي بكيفيّة تدريس مادّة معيّنة (بوزقاق، 2010). ومن ثمّ، فإنّ التّعليميّة تُعنى بتحليل الوضعيات التّعليميّة التّعلميّة، ودراسة التّفاعل القائم بين عناصرها الثّلاثة الأساسيّة: المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة، والعمل على تحقيق التّوازن بينها (مدكور، 1991).

كما تؤكّد التّعليميّة على أهميّة تنظيم مواقف التّعلّم وتخطيطها وفق أسس علميّة دقيقة، حيث تهدف إلى إعداد وضعيات تعليميّة تسمح للمتعلّم بالمشاركة الفعّالة في بناء معرفته، بدل الاكتفاء بدور المتلقّي السّلبيّ (مدكور، 2002). وقد أكدت الدراسات أنّ التّعليميّة تُعنى بدراسة شروط إعداد هذه المواقف الّتي يخضع لها المتعلّم، من خلال اعتماد طرائق وأساليب متنوّعة تراعي طبيعة المادّة الدّراسيّة ومستوى المتعلّم (الرازي، 2005).

وتبرز أهميّة التّعليميّة كذلك في كونها تسهم في تحويل المعرفة العلميّة المجرّدة إلى محتوى قابل للتّدريس، من خلال تبسيط المفاهيم، واختيار الأمثلة المناسبة، وتوظيف الوسائل التّعليميّة الملائمة (وزارة التربية الوطنية، د.ت، أ). كما أنّها تساعد المعلّم على اختيار الاستراتيجيات البيداغوجيّة الأنسب، مثل التّعلّم التّعاونيّ، والتّعلّم بالاكتشاف، والمقاربة بالكفاءات، بما يضمن تنميّة مهارات التّفكير لدى المتعلّم وتعزيز قدرته على الفهم والتّطبيق (ابن مالك، د.ت).

وعليه، يمكن القول إنّ التّعليميّة تمثّل الإطار النّظريّ والتّطبيقيّ الّذي يوجّه عمليّة التّدريس، وتسعى إلى جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، وتمكينه من بناء معارفه بشكل تدريجي وفعّال، بما ينسجم مع متطلّبات العصر الحديث وتحدّياته (عبد عون، 2013).

2.2 مفهوم النّحو:

يُعدّ النّحو العربيّ من أهمّ فروع اللّغة العربيّة، إذ يشكّل الإطار الّذي تنتظم في داخله القواعد الّتي تضبط تركيب الجملة العربيّة وتحدّد العلاقات بين مفرداتها، ممّا يجعله علماً أساسيّاً لا غنى عنه لفهم اللّغة واستعمالها استعمالاً صحيحاً (الجرجاني، د.ت).

من النّاحية اللّغوية، يُعرَّف النّحو بأنه القصد والطّريق، فيُقال: «نحوت نحو الشّيء» أي قصدتُه واتجّهت إليه (الغلاييني، د.ت). وهذا المعنى اللّغويّ يعكس طبيعة النّحو بوصفه منهجاً يسير عليه المتكلّم في تنظيم كلامه وفق قواعد معيّنة، بما يضمن سلامة التّعبير واتّساقه (بوزقاق، 2010).

أمّا من النّاحية الاصطلاحيّة، فيُعرَّف النّحو بأنّه علم يُعرف به أحوال أواخر الكلمات العربيّة من حيث الإعراب والبناء، أي من حيث ما يطرأ عليها من تغيير عند تركيبها في الجملة، كحالات الرّفع والنّصب والجرّ والجزم (حسن وشاهين، د.ت). ومن خلال هذا التّعريف يتّضح أنّ النّحو لا يقتصر على دراسة الكلمات في ذاتها، بل يهتمّ بوظيفتها داخل التّركيب اللّغويّ، وهو ما يمكّن من فهم المعاني بدقّة (وزارة التربية الوطنية، د.ت، أ).

وعليه، فإنّ النّحو ليس مجردّ مجموعة من القواعد الجامدة، بل هو نظام متكامل يهدف إلى تقويم اللّسان، وضبط المعنى، وتحقيق الفصاحة في الكلام، وهو ما يفسّر المكانة الّتي يحظى بها في تعليم اللّغة العربيّة (وزارة التربية الوطنية، 2012).

3.2 أهمية النحو

تتجلّى أهميّة النّحو العربيّ في كونه الأداة الأساسيّة الّتي تضبط سلامة اللّغة وتمنع الوقوع في الخطأ، إذ يُسهم في حماية اللّسان من اللّحن، ويضمن استعمال اللّغة استعمالاً صحيحاً في مختلف السّياقات (ابن منظور، د.ت). فالمتكلّم الّذي يمتلك قواعد النّحو يكون أكثر قدرة على التّعبير السّليم، سواء في الكتابة أو المشافهة، ممّا يجعل النّحو عنصراً جوهريّاً في بناء الكفاءة اللّغويّة (مجمع اللغة العربية، 2004).

وتظهر هذه الأهميّة بشكل واضح من خلال ارتباط النّحو بضبط المعنى، حيث إنّ تغيّر الحركة الإعرابيّة قد يؤدّي إلى تغيّر الدلالة. فمثلاً، الفرق بين الرّفع والنّصب يمكن أن يحوّل الكلمة من فاعل إلى مفعول به، وهو ما يؤدّي إلى اختلاف المعنى كلياً (التميمي، 2013).

كما تتجلّى أهميّة النّحو في كونه وسيلة لحماية المعنى من التّحريف، خاصّة في النّصوص الدّينيّة، إذ إنّ وضع الحركة الإعرابيّة في غير موضعها قد يؤدّي إلى تغيير المعنى المقصود، وقد يصل الأمر إلى تحريف دلالة الآيات القرآنيّة (وزارة التربية الوطنية، د.ت، ب).

ومن جهة أخرى، فإنّ النّحو لا يقتصر على الجانب النّظريّ، بل يُعدّ أداة عمليّة لتقويم الأداء اللّغويّ. غير أنّ الواقع يكشف عن خلل، حيث نجد المتعلّم يدرس القاعدة نظريّاً، لكنّه لا يحسن توظيفها في التّعبير، فيقول مثلاً: "غاب المتعلّمين" بدل "غاب المتعلّمون" (بوزقاق، 2010). وعليه، فإنّ أهميّة النّحو لا تتحقّق إلا عندما يُوظَّف في الاستعمال الفعليّ لا أن يظلّ مجرّد قواعد محفوظة (ابن جني، د.ت).

3. واقع تدريس النّحو

1.3 أهداف تدريس النّحو:

يهدف تدريس النّحو العربيّ إلى تحقيق جملة من الغايات التّربوية واللغويّة الّتي تتجاوز مجرّد معرفة القواعد، ليصل إلى بناء كفاءة لغويّة متكاملة لدى المتعلّم، تمكّنه من استعمال اللّغة العربيّة استعمالاً سليماً في مختلف مواقف التّواصل (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009). ومن أهمّ هذه الأهداف تكوين ملكة لغويّة راسخة، تجعل المتعلّم قادراً على فهم التّراكيب اللّغويّة وتحليلها، ثم إنتاجها بشكل صحيح في كلامه وكتابته (الصياح، 2006).

ولا يقتصر دور النّحو على الجانب المعرفيّ النّظريّ، بل يمتدّ إلى الجانب الوظيفيّ التّطبيقيّ، حيث يُفترض أن يسهم في تمكين المتعلّم من استعمال القواعد في التّعبير بشقّيه الشفهيّ والكتابيّ (ابن جني، د.ت). فالمتعلّم لا يُنتظر منه أن يحفظ القاعدة فقط، بل أن يوظّفها في سياق حقيقيّ (الجرجاني، د.ت).

وفي هذا الإطار، يتّضح أنّ الهدف من تدريس النّحو ليس حفظ القواعد المجرّدة أو استظهارها، وإنّما استعمالها في الكلام والكتابة بشكل سليم، إذ إنّ الاقتصار على الحفظ دون التّطبيق يؤدّي إلى ضعف في الأداء اللّغوي (الأسعد، 1992). وعليه، فإنّ تدريس النّحو ينبغي أن يركّز على تنميّة القدرة على الاستعمال، من خلال ربط القواعد بالسّياقات اللّغويّة المختلفة (الغلاييني، د.ت).

2.3 طرائق التّدريس:

تتعدّد طرائق تدريس القواعد النّحويّة، وتختلف باختلاف التّصوّرات البيداغوجيّة المعتمدة، إذ يسعى كلّ منها إلى تحقيق أهداف تعليميّة معيّنة (وزارة التربية الوطنية، د.ت، أ). ومن أبرز هذه الطّرائق: الطّريقة القياسيّة، والطّريقة الاستقرائيّة، والطّريقة التّكامليّة (حسن وشاهين، د.ت).

تقوم الطّريقة القياسيّة على تقديم القاعدة النّحويّة بشكل مباشر، حيث يبدأ المعلّم بشرح القاعدة وتحديد أحكامها، ثمّ ينتقل بعد ذلك إلى تقديم أمثلة تطبيقيّة عليها (مدكور، 2002). وتُعدّ هذه الطّريقة من الطّرائق التّقليديّة الّتي تعتمد على التّلقين، إذ يكون دور المتعلّم فيها سلبيّاً في الغالب (عبد عون، 2013). ويتّضح ذلك من خلال تقديم القاعدة جاهزة، كأنّ يُعرِّف المعلّم الفاعل مثلاً بأنّه «اسم مرفوع يدلّ على من قام بالفعل»، ثم يطلب من المتعلّمين تطبيقها (الخطيبي، 1992).

أمّا الطّريقة الاستقرائيّة، فتقوم على عكس ذلك، حيث ينطلق المعلّم من أمثلة جزئيّة، ويطلب من المتعلّمين ملاحظتها وتحليلها، ثم استنتاج القاعدة العامّة بأنفسهم (ابن فارس، د.ت). وتُعدّ هذه الطّريقة من الطّرائق الحديثة الّتي تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة (الخطيبي، 1992). فعلى سبيل المثال، يُقدِّم المعلّم مجموعة من الجمل مثل: «نجح التلميذُ»، «حضر الأستاذُ»، ثم يوجّه المتعلّمين لاستخراج العنصر المشترك (ابن فارس، د.ت).

في حين تقوم الطّريقة التّكامليّة على ربط النّحو ببقية فروع اللّغة العربيّة، كالنّصوص والقراءة والتّعبير، بحيث لا يُدرَّس النّحو كقواعد مستقلّة، بل يُدمج في سياق لغويّ متكامل (مدكور، 2002). وتهدف هذه الطّريقة إلى جعل التّعلّم أكثر واقعيّة ووظيفيّة (محمود، 2010).

ومن خلال هذه الطّرائق، يتّضح أنّ الفرق الجوهريّ بينها يكمن في أسلوب تقديم المعرفة، وهو ما يجعل الطّريقة الاستقرائيّة أكثر انسجاماً مع الاتّجاهات البيداغوجيّة الحديثة الّتي تركز على نشاط المتعلّم (عامر، 2000). وعليه، فإنّ اختيار الطّريقة المناسبة يظلّ عاملاً حاسماً في تحقيق أهداف التّعلّم (الغول، 2009).

3.3 واقع الممارسة الصفيّة:

يُظهر واقع تدريس القواعد النّحويّة داخل القسم فجوة واضحة بين ما يتعلّمه المتعلّم نظريّاً وما يستطيع توظيفه عمليّاً، حيث يطغى الطّابع التّلقينيّ على الدّرس النّحويّ (الغلاييني، د.ت). ومن أبرز مظاهر هذا الواقع أن المتعلّم يحفظ القاعدة لكنّه لا يطبّقها في مواقف حقيقيّة، فمثلاً يدرس أنّ الفاعل مرفوع، ومع ذلك يقول: "غاب المتعلّمين" بدل "غاب المتعلّمون" (مدكور، 2002).

كما يتجلّى الخلل في أنّ التّعلّم يتمّ بصورة شكليّة، حيث يركّز المتعلّم على حفظ القاعدة أو تطبيقها في تمارين محدودة، دون فهم معناها أو إدراك وظيفتها داخل الجملة (بلحوتسن وآخرون، 2016). وعليه، فإنّ المشكلة لا تكمن في غياب القواعد، بل في طريقة تقديمها (الفيروزآبادي، 2005).

4. صعوبات تدريس النّحو

1.4 صعوبات مرتبطة بالمحتوى:

تُعدّ طبيعة المحتوى النّحويّ من أبرز العوامل الّتي تسهم في صعوبة تعلّمه وتعليمه، إذ يتّسم في كثير من الأحيان بالتّعقيد والتّجريد (مدكور، 1991). ويزداد هذا التّعقيد نتيجة تراكم القواعد وتداخلها، إضافة إلى اعتماد شروح نظريّة لا تراعي مستوى المتعلّمين ولا حاجاتهم التّواصليّة (الفيروزآبادي، 2005).

ومن أهمّ مظاهر هذه الصّعوبة ما يُعرف بكثرة العلل النّحويّة، وهو ما يضيف طبقة من التّعقيد لا يحتاجها المتعلّم في هذه المرحلة، بل قد تُبعده عن الهدف الأساسيّ وهو الاستعمال الصّحيح للّغة (الخطيبي، 1992). كما تبرز صعوبة أخرى تتمثّل في تعدّد المصطلحات النّحويّة للمفهوم الواحد، مما يسبّب ارتباكاً لدى المتعلّم (الصياح، د.ت). وعليه، فإن صعوبة النّحو لا ترجع فقط إلى طبيعته، بل أيضاً إلى طريقة بنائه كمحتوى تعليميّ (الصياح، 2006).

2.4 صعوبات مرتبطة بالمتعلّم:

تُعدّ الصّعوبات المرتبطة بالمتعلّم من العوامل الأساسيّة الّتي تؤثّر في تعلّم النّحو (الخطيبي، 1992). ومن أبرز هذه الصّعوبات ترسّخ فكرة أنّ النّحو مادّة صعبة ومعقّدة، وهي فكرة تتكوّن لدى المتعلّم قبل أو أثناء تعلّمه، ممّا يجعله يتعامل معها بنفور أو قلق، فيضعف تركيزه ويقلّ تفاعله داخل القسم (الفيومي، د.ت).

كما يظهر هذا الإشكال في اعتماد المتعلّم على الحفظ بدل الفهم، حيث يكتفي باستظهار القواعد دون إدراك معناها أو وظيفتها، وهو ما يجعله عاجزاً عن توظيفها في مواقف جديدة (ابن خلدون، 2004). ويتّضح ذلك من خلال ممارسته اللّغويّة، إذ يحفظ القاعدة النّحويّة لكنّه لا يحسن استعمالها في التّعبير الشّفهيّ أو الكتابيّ (وزارة التربية الوطنية، 2012).

وعليه، فإنّ صعوبة تعلّم النّحو لدى المتعلّم لا ترجع فقط إلى تعقيد القواعد، بل أيضاً إلى طريقة تعامله معها، حيث يغلب عليها الطّابع الآلي القائم على الحفظ دون ممارسة أو تطبيق (وزارة التربية الوطنية، د.ت، ب).

3.4 صعوبات مرتبطة بطريقة التّدريس:

تُعدّ طريقة تدريس النّحو من العوامل الحاسمة في تحديد مدى نجاح العمليّة التّعليميّة، إذ إنّ اعتماد أساليب تقليديّة يؤدّي إلى تعميق صعوبة المادّة بدل تيسيرها (بلحوتسن وآخرون، 2016). ومن أبرز مظاهر هذه الصّعوبة الاعتماد على التّلقين، حيث يكتفي المعلّم بشرح القاعدة وتقديمها بشكل مباشر، ثمّ يطلب من المتعلّمين حفظها واستظهارها، دون إشراكهم في بناء المعرفة أو تدريبهم على توظيفها (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009). وهذا الأسلوب يجعل المتعلّم متلقيّاً سلبيّاً (مدكور، 1991).

كما يظهر الإشكال في تقديم النّحو كقواعد جامدة منفصلة عن الاستعمال، ممّا يفقده وظيفته التّواصليّة ويجعل تعلّمه هدفاً في حدّ ذاته لا وسيلة للتّعبير (عامر، 2000). وعليه، فإنّ صعوبة النّحو لا تعود إلى طبيعته فقط، بل إلى الطّريقة الّتي يُدرَّس بها، حيث يؤدّي التّركيز على الحفظ والتّلقين إلى إضعاف الفهم والتطبيق (ولد أباه، 1996).

5. الدّراسة الميدانيّة

1.5 منهج الدّراسة:

اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج الوصفيّ التّحليليّ، لكونه الأنسب لدراسة الظّواهر التّربويّة كما هي في الواقع، من خلال وصفها وتحليلها واستخلاص النّتائج المرتبطة بها (الجاحظ، 1991). ويقوم هذا المنهج على رصد الممارسات التّعليميّة داخل القسم، وتشخيص الصّعوبات الّتي تعترض تدريس القواعد النّحوية، دون التّدخّل في تغييرها، بل الاكتفاء بتحليلها وفهم أسبابها (بلعيد، د.ت).

ولتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ اعتماد الاستبيان كأداة رئيسيّة لجمع البيانات، باعتباره وسيلة فعّالة تسمح بالحصول على معلومات مباشرة من أفراد العيّنة (التميمي، 2013). وقد صُمّم الاستبيان بشكل يتضمّن مجموعة من الأسئلة الموجّهة التي تغطّي مختلف جوانب الموضوع، مثل طرق التّدريس المعتمدة، والصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّمون، ومدى قدرتهم على توظيف القواعد النّحويّة في التّعبير (السبجي والقسايمية، د.ت).

أمّا فيما يتعلّق بعيّنة الدّراسة، فقد شملت فئتين أساسيتين: أساتذة اللّغة العربيّة من جهة، وتلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من جهة أخرى، وذلك بهدف الحصول على رؤية شاملة حول واقع تدريس النّحو (الرازي، 2005). ويسمح هذا التّنوع بمقارنة وجهات النّظر، والكشف عن أوجه الاتّفاق والاختلاف بين ما يقدّمه المعلّم وما يستوعبه المتعلّم (ابن منظور، د.ت).

2.5 الاستبيان:

أوّلاً: استبيان الأساتذة

تم توجيه استبيان إلى أساتذة اللّغة العربيّة قصد تشخيص واقع تدريس القواعد النّحويّة، من خلال رصد طرائق التّدريس المعتمدة، وتحديد أبرز الصّعوبات الّتي تعترض العمليّة التّعليميّة (الفيومي، د.ت). وقد نُظِّم هذا الاستبيان وفق محاور تعكس مختلف أبعاد الظّاهرة المدروسة، كما يلي:

جدول (1): الطرائق المعتمدة في تدريس النحو

الطريقة المعتمدة	عدد الأساتذة	النسبة (%)
الطريقة القياسية (تقديم القاعدة مباشرة)	12	%60
الطريقة الاستقرائية (استنتاج القاعدة)	5	%25
الطريقة التكاملية (ربط النحو بالنصوص)	3	%15

تُبرز هذه النّتائج هيمنة الطّريقة القياسيّة في تدريس النّحو، وهو ما يدلّ على استمرار الاعتماد على الأساليب التّقليديّة القائمة على التّلقين. ويترتّب عن ذلك تقليص دور المتعلّم في بناء المعرفة، ممّا يحدّ من تنميّة مهارات التّفكير والتّحليل لديه. كما أنّ ضعف حضور الطّرائق الحديثة يفسّر محدوديّة ربط القاعدة بالسّياق اللّغويّ (مدكور، 2002).

جدول (2): طبيعة تعلّم التّلاميذ للنّحو (حفظ / فهم)

نمط التّعلّم	عدد الأساتذة	النّسبة (%)
يعتمد على الحفظ	14	%70
يعتمد على الفهم	6	%30

تشير هذه المعطيات إلى غلبة النمط الآلي في تعلّم النّحو، حيث يتركز جهد التّلميذ على حفظ القواعد واستظهارها، دون التّمكّن من استيعابها أو توظيفها في مواقف تواصليّة حقيقيّة. ويعكس هذا الوضع خللاً في تحقيق الهدف الأساسيّ من تدريس النّحو (الصياح، 2006).

جدول (3): أهمّ الصّعوبات الّتي يواجهها الأساتذة

نوع الصّعوبة	عدد الأساتذة	النّسبة (%)
ضعف تطبيق التّلاميذ للقواعد	8	%40
صعوبة فهم القواعد	6	%30
كثافة البرنامج	4	%20
نقص الوسائل التعليمية	2	%10

تتمثّل أبرز الصّعوبات في ضعف قدرة التّلاميذ على تطبيق القواعد، وهو ما يعكس فجوة واضحة بين التّعلّم النّظري والاستعمال الفعليّ. كما أنّ صعوبة فهم القواعد تشير إلى إشكال في تقديم المحتوى، سواء من حيث تعقيده أو طريقة عرضه (ابن خلدون، 2004).

جدول (4): مستوى تفاعل التلاميذ مع درس النّحو

مستوى التّفاعل	عدد الأساتذة	النّسبة (%)
تفاعل جيّد	4	%20
تفاعل متوسّط	10	%50
تفاعل ضعيف	6	%30

تعكس هذه النّتائج محدوديّة التّفاعل داخل القسم، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة الطّرائق المعتمدة الّتي لا تتيح فرصاً كافية للمشاركة النّشطة. كما أنّ غياب التّنويع في الأنشطة التّعليميّة يحدّ من دافعيّة التّلاميذ ويضعف اندماجهم في الدّرس (الغلاييني، د.ت).

جدول (5): مدى تحقيق أهداف تدريس النّحو

درجة التّحقيق	عدد الأساتذة	النّسبة (%)
تتحقّق غالباً	5	%25
تتحقّق أحياناً	10	%50
لا تتحقّق	5	%25

تُظهر هذه النّتائج أن تحقيق أهداف تدريس النّحو يظلّ نسبيّاً وغير مكتمل، حيث يرى أغلب الأساتذة أنّها تتحقّق أحياناً فقط. ويعكس ذلك وجود قصور في تحقيق الغاية الأساسيّة المتمثّلة في تمكين التّلميذ من توظيف القواعد (بلعيد، د.ت).

تكشف نتائج استبيان الأساتذة عن هيمنة الأساليب التّقليدية في التّدريس، مقابل ضعف في اعتماد الطرائق الحديثة، وهو ما يؤدّي إلى غلبة الحفظ على حساب الفهم، ويُسهم في ضعف قدرة التّلاميذ على تطبيق القواعد النّحويّة.

ثانياً: استبيان التّلاميذ

تم توجيه استبيان إلى تلاميذ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بهدف استكشاف تمثّلاتهم حول مادّة النّحو، وقياس مدى قدرتهم على فهم القواعد وتطبيقها في المواقف التّعبيريّة

(ابن منظور، د.ت). وقد ركّز الاستبيان على أسئلة مباشرة من بينها: هل تجد صعوبة في مادة النحو؟ وهل تستطيع تطبيق القواعد النحوية في التعبير؟

جدول (6): مدى صعوبة النّحو لدى التّلاميذ

الرّأي	عدد التّلاميذ	النّسبة (%)
النّحو صعب	26	%65
النّحو سهل	14	%35

تُظهر النتائج أن أغلبية التّلاميذ يعتبرون النّحو مادّة صعبة، وهو ما يعكس تمثّلاً سلبيّاً مترسّخاً لديهم تجاه هذه المادّة. كما أنّ هذا التّصوّر المسبق يسهم في إضعاف دافعيّة التّلميذ نحو التّعلّم، وينعكس سلباً على تحصيله (الجاحظ، 1991).

جدول (7): قدرة التّلاميذ على تطبيق القواعد النّحويّة

القدرة على التّطبيق	عدد التّلاميذ	النّسبة (%)
يستطيع التّطبيق	10	%25
لا يستطيع التّطبيق	30	%75

تشير هذه النّتائج إلى ضعف واضح في قدرة التّلاميذ على تطبيق القواعد النّحويّة رغم دراستهم لها، وهو ما يؤكّد وجود فجوة بين التّعلّم النّظريّ والاستعمال الفعليّ. ويتجلّى هذا الضّعف في الأخطاء الشّائعة مثل قول التّلميذ: "غاب المتعلّمين" بدل "غاب المتعلّمون" (الخطيبي، 1992).

جدول (8): العلاقة بين صعوبة النّحو وضعف التّطبيق

المؤشّر	عدد التّلاميذ	النّسبة (%)
يجد صعوبة ولا يطبّق	28	%70
يجد صعوبة ويطبّق جزئيّاً	8	%20
لا يجد صعوبة ويطبّق	4	%10

تكشف هذه النّتائج عن ارتباط وثيق بين الشّعور بصعوبة النّحو وضعف القدرة على تطبيقه. ويؤكّد ذلك أنّ الإشكال لا يكمن فقط في صعوبة المحتوى، بل في طريقة تقديمه الّتي لا تساعد على بناء فهم عميق يمكّن من الانتقال إلى التّطبيق (ابن منظور، د.ت).

تُبرز نتائج استبيان التّلاميذ أنّ النّحو يُدرك كمادّة صعبة، وأنّ القدرة على تطبيق قواعده ضعيفة لدى أغلبهم، وهو ما يعكس خللاً في العمليّة التّعليميّة يتمثّل في غلبة الحفظ على حساب الفهم، وغياب الرّبط بين القاعدة والاستعمال الفعليّ للّغة.

3.5 تحليل النّتائج:

تكشف المعطيات المستخلصة من استبياني الأساتذة والتّلاميذ عن صورة منسجمة تُبرز طبيعة التّعلّم النّحوي داخل القسم، حيث يتبيّن أن أغلب التّلاميذ يعتمدون على حفظ القواعد دون القدرة على تطبيقها في الاستعمال الفعليّ (ابن فارس، د.ت). ويؤكد هذا المعطى وجود خلل في انتقال المعرفة من المستوى النّظريّ إلى المستوى الوظيفيّ، مما يجعل التّعلّم محدود الأثر (مدكور، 1991).

ويتجلّى هذا الوضع من خلال الأخطاء اللّغويّة المتكرّرة، ومن أبرزها قول المتعلّم: "غاب المتعلّمين" بدل "غاب المتعلّمون"، وهو خطأ يدل على عدم رفع الفاعل رغم بساطة هذه القاعدة. ويمثّل هذا المثال دليلاً واضحاً على أنّ القاعدة لم تتحوّل إلى مهارة استعماليّة.

كما تشير النّتائج إلى أنّ هذا الضّعف يرتبط بطبيعة التّعلّم المعتمد، حيث يغلب عليه الطّابع الآلي القائم على الحفظ والاستظهار، دون تدريب كافٍ على التّطبيق في سياقات متنوّعة. وعليه، فإنّ تحليل النتائج يفضي إلى أنّ الإشكال الجوهريّ لا يكمن في نقص القواعد، بل في عدم تفعيلها داخل الممارسة اللّغويّة.

4.5 مناقشة النتائج:

تُفضي نتائج الدّراسة الميدانيّة إلى خلاصة مفادها أنّ الإشكال القائم في تعلّم القواعد النّحويّة لا يعود في جوهره إلى طبيعة النّحو ذاته، بل يرتبط أساساً بطريقة تدريسه. فالمعطيات المحصّلة من استبياني الأساتذة والتّلاميذ أظهرت أنّ التّعلّم يغلب عليه الطّابع الآليّ القائم على الحفظ، وهو ما ينسجم مع ما تمّ عرضه نظريّاً حول هيمنة الأساليب التّقليديّة المعتمدة على التّلقين.

وقد بيّنت النّتائج أنّ المتعلّم يحفظ القاعدة دون أن يتمكّن من توظيفها في التّعبير، وهو ما يؤكّد أنّ الهدف من تدريس النّحو المتمثّل في بناء ملكة لغويّة وظيفيّة لم يتحقّق. وهذا يتطابق مع الطّرح النظريّ الّذي يؤكّد أنّ الاقتصار على حفظ القواعد المجرّدة لا يؤدّي إلى اكتساب الكفاءة اللّغويّة (السبحي والقسايمية، د.ت).

كما أنّ الأخطاء اللّغويّة المتكرّرة مثل: "غاب المتعلّمين" بدل "غاب المتعلّمون"، لا تعكس جهلاً بالقاعدة بقدر ما تعكس ضعفاً في تحويلها إلى مهارة استعماليّة، وهو ما يرتبط مباشرة بطريقة التّدريس الّتي تفصل بين القاعدة وسياقها (وزارة التربية الوطنية، د.ت، ب). كما أنّ هيمنة الطّريقة القياسيّة تفسّر ضعف التّفاعل لدى المتعلّمين، وهو ما يتعارض مع الاتّجاهات البيداغوجيّة الحديثة (ابن منظور، د.ت).

وعليه، فإنّ مناقشة النّتائج تُبرز بوضوح أنّ المشكلة لا تكمن في تعقيد النّحو في حدّ ذاته، بل في الأساليب المعتمدة في تدريسه، والّتي لم تنجح في تحقيق الانتقال من المعرفة النّظريّة إلى الكفاءة التّطبيقيّة. وهذا ما يستدعي إعادة النّظر في الممارسات التّعليميّة (ابن مالك، د.ت).

6. الحلول المقترحة

أوّلاً: تطوير طرق التّدريس

يُعدّ تطوير طرائق تدريس النّحو خطوة أساسيّة نحو تجاوز الإشكالات القائمة، وذلك من خلال الانتقال من الأساليب التّقليديّة القائمة على التّلقين إلى أساليب نشطة تركّز على التّطبيق والممارسة (الصياح، 2006). ويقتضي ذلك تنويع الأنشطة داخل القسم، مثل وضعيات التّعبير، وبناء الجمل، وتصحيح الأخطاء، بما يسمح للمتعلّم باستعمال القاعدة بشكل فعليّ (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009). كما ينبغي اعتماد طرائق حديثة كالتّعلّم بالاكتشاف والتّعلّم التّعاونيّ (علال، 2009).

ثانياً: ربط النّحو بالاستعمال اللّغويّ

يُعدّ ربط القواعد النّحويّة بالاستعمال الفعليّ للّغة من أهمّ السّبل لتيسير تعلّمها، حيث ينبغي تقديم القاعدة في سياق لغويّ حيّ، بدل عرضها في صورة مجرّدة (الأسعد، 1992). ومن الأمثلة التّطبيقيّة إدماج القاعدة النّحويّة في أنشطة التعبير الكتابي والشفهي، كأن يُطلب من المتعلّم كتابة جمل تتضمّن استعمال الفاعل أو المفعول به ثم تصحيحها (ولد أباه، 1996). كما يمكن استخراج القاعدة من نصّ قرائيّ، ثم إعادة توظيفها في تعبير كتابيّ (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009).

ثالثاً: تبسيط القواعد النحوية

يُعدّ تبسيط القواعد من الشروط الأساسيّة لتيسير تعلّم النّحو، وذلك من خلال تقليل التّعقيد النّظريّ وحذف التّفريعات غير الضّروريّة (علال، 2009). كما ينبغي توحيد المصطلحات قدر الإمكان، واعتماد أمثلة واضحة وبسيطة مستمدّة من واقع التّلميذ اللّغوي (بلعيد، د.ت). ويُسهم هذا التّبسيط في جعل النّحو أكثر قابليّة للفهم وأداةً وظيفيّة في التّواصل (بوزقاق، 2010).

7. خاتمة

يتّضح من خلال هذه الدّراسة أنّ النّحو العربيّ يظلّ عنصراً أساسيّاً في بناء الكفاءة اللّغويّة وضبط المعنى، غير أنّ الإشكال لا يكمن في أهميّته أو طبيعته، بل في الكيفيّة التي يُقدَّم بها داخل المنظومة التّعليميّة (مجمع اللغة العربية، 2004). فقد أظهرت النّتائج أنّ تدريس النّحو ما يزال في كثير من الأحيان يعتمد على الحفظ والتّلقين، وهو ما يحول دون تحقيق الهدف الحقيقيّ منه المتمثّل في تمكين المتعلّم من استعمال اللّغة استعمالاً سليماً.

كما بيّنت الدّراسة وجود فجوة واضحة بين المعرفة النّظريّة والتّطبيق، حيث يحفظ التّلميذ القواعد دون أن يتمكّن من توظيفها في التّعبير، وهو ما ينعكس في أخطائه اللّغويّة المتكرّرة، ويؤكّد محدوديّة فعاليّة الأساليب المعتمدة.

وعليه، فإنّ تجاوز هذه الإشكاليّة يقتضي إعادة النّظر في طرائق تدريس النحو، من خلال الانتقال من منطق الحفظ إلى منطق الاستعمال، وربط القاعدة بالسّياق اللّغويّ، وتكثيف الأنشطة التّطبيقيّة الّتي تجعل المتعلّم فاعلاً في بناء معرفته. فالنّحو لا يحقّق غايته إلّا إذا تحوّل من قواعدَ نظريّة إلى مهارة عمليّة تُمارَس في مواقف التّواصل المختلفة.

8. قائمة المراجع

1. وزارة التربية الوطنية. (2012). اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
2. الفيومي، أحمد بن محمد بن علي. (د.ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. مكتبة لبنان، بيروت.
3. مدكور، أحمد. (2002). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي، القاهرة.
4. الصياح، أنطوان. (2006). تعليمية اللغة العربية (ج1). دار النهضة العربية، بيروت.
5. الصياح، أنطوان. (د.ت). تعليمية اللغة العربية (ج2). دار النهضة العربية، بيروت.
6. التميمي، جنان. (2013). في اللسانيات الحديثة. دار الفارابي، بيروت.
7. ابن فارس، أحمد. (د.ت). مقاييس اللغة (ج4). تحقيق: عبد السلام هارون. دار الفكر للطباعة والنشر.
8. بلحوسين، شريفة، وآخرون. (2016). المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في الألفية الثالثة. مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.
9. بلعيد، صالح. (د.ت). التراكيب النحوية وسياقاتها عند عبد القاهر الجرجاني.
10. حسن، عبد الحميد، وشاهين، عبد الحميد. (د.ت). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. جامعة الإسكندرية.
11. السبحي، عبد الحي، والقسايمية، محمد. (د.ت). طرائق التدريس العامة وتقويمها. جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
12. ابن خلدون، عبد الرحمن. (2004). المقدمة (ج2). تحقيق: عبد الله محمد الدرويش. دار البلخي، دمشق.
13. الجرجاني، عبد القاهر. (د.ت). دلائل الإعجاز. تعليق: محمود محمد شاكر. مكتبة الخانجي، القاهرة.
14. الأسعد، عبد الكريم محمد. (1992). الوسيط في تاريخ النحو العربي. دار الشواف.
15. الجاحظ، أبو عثمان عمرو. (1991). البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام هارون. مكتبة الخانجي، القاهرة.

16. الخطيبي، علم الدين عبد الرحمن. (1992). أساسيات طرق التدريس (ط2). طرابلس.
17. مدكور، علي أحمد. (1991). تدريس فنون اللغة العربية. دار الشواف.
18. عبد عون، فاضل ناهي. (2013). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها (ط1). دار صفاء، عمان.
19. ابن جني، أبو الفتح عثمان. (د.ت). الخصائص (ج1). تحقيق: محمد علي النجار. دار الكتب المصرية.
20. عامر، فخر الدين. (2000). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية (ط2). عالم الكتب.
21. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (د.ت). لسان العرب (مج15). دار صادر، بيروت.
22. الفيروزآبادي. (2005). القاموس المحيط (ط8). تحقيق: محمد نعيم.
23. مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط (ط4). مكتبة الشروق الدولية.
24. ولد أباه، محمد المختار. (1996). تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب (ط1). دار الكتب العلمية.
25. الرازي، محمد بن أبي بكر. (2005). مختار الصحاح (ط9). تحقيق: عصام الخرساني. دار عمار.
26. ابن مالك، محمد بن عبد الله الأندلسي. (د.ت). متن الألفية. المكتبة الشعبية، بيروت.
27. الغلاييني، مصطفى. (د.ت). جامع الدروس العربية. منشورات المكتبة المصرية، صيدا.
28. الغول، منصور حسن. (2009). مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها. دار الكتاب الثقافي، الأردن.
29. علال، زوليخة. (2009). تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات [مذكرة ماجستير غير منشورة]. قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة فرحات عباس، سطيف.
30. محمود، عربي. (2010). دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات [مذكرة ماجستير غير منشورة]. جامعة وهران السانية.
31. بوزقاق، نصيرة. (2010). الطريقة التكاملية ومدى نجاعتها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية [مذكرة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
32. المركز الوطني للوثائق التربوية. (2009). المعجم التربوي. الجزائر.
33. وزارة التربية الوطنية. (د.ت). مدخل إلى علوم التربية لطلبة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى. الإرسال الأول، الجزائر.
34. وزارة التربية الوطنية. (د.ت). سند للتكوين المتخصص. عبد الله قلي وفضيلة حناش، الحراش، الجزائر.