

المعيار

مجلة نصف سنوية متعددة التخصصات، مصنفة " C "

شروط النشر وضوابطه

- المعيار مجلة علمية محكمة تنشر البحوث الأكاديمية والدراسات الفكرية والعلمية والأدبية التي لم يسبق نشرها من قبل.
- دورية تصدر مرتين في السنة عن جامعة تيسمسيلت. الجزائر.
- تُقبل البحوث باللغات العربية والفرنسية والانجليزية.
- ضرورة وجود مختصر أو تمهيد للمقال سواء باللغة العربية أو الأجنبية.
- تخضع البحوث والدراسات المقدمة للمجلة للشروط الأكاديمية المتعارف عليها.
- تخضع البحوث للتحكيم من طرف اللجنة العلمية للمجلة.
- تُقدم البحوث والدراسات مكتوبة في ورقة على مقاس (21/29.7) بهامش 1.5 سنتيم عن يمين الصفحة وعن يسارها وهامش 1.5 سنتيم عن أعلى الصفحة وأسفلها.
- تتم الكتابة بخط (Traditional Arabic) حجم (16)، وفي الهامش بالخط نفسه حجم (14).
- تتم كتابة البحوث كاملة أو الفقرات والمصطلحات والكلمات باللغة الأجنبية داخل البحوث المكتوبة باللغة الفرنسية بخط (Times new roman) حجم (12)، وفي الهامش بالخط نفسه حجم (10).
- تكون الهوامش والإحالات في آخر الدراسة ولا يستعمل فيها التهميش الأوتوماتيكي.
- يُقدم البحث في قرص مضغوط ونسخة ورقية مطبوعة.
- لا يقل حجم البحث عن 10 صفحات ولا تتجاوز 15 صفحة.
- الأعمال المقدمة لا تُرَدّ إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- المواد المنشورة تعبر عن آراء أصحابها، والمجلة غير مسئولة عن آراء وأحكام الكتاب. كما أن ترتيب البحوث يخضع لاعتبارات تقنية وفنية.

المدير المسؤول عن النشر

أ. د. عيساني امحمد.

المعيار

المجلد الثالث عشر العدد 1 جوان 2022

مجلة نصف سنوية متعددة التخصصات

مصنفة " C "

تصدر عن جامعة تيسمسيلت - الجزائر

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير

عن طريق البوابة الإلكترونية www.asjp.cerist.dz

جامعة تيسمسيلت . الجزائر .

الهاتف/الفاكس : 046573188

البريد الإلكتروني: www.cuniv.tissemsilt.dz

EISSN 2602-6376

ISSN 2170-0931

رئيس المجلة:

أ. د. دهم عبد المجيد

المدير المسؤول عن النشر:

أ. د. عيساني المجد

رئيس التحرير:

أ. د. مرسي رشيد.

نائب رئيس التحرير:

أ. د. علاق عبد القادر، د. دهقاني أيوب

سكرتير المجلة:

عرجان نورة

هيئة التحرير:

د. محي الدين محمود عمر د. بن رابع خير الدين، د. بوسيف إسماعيل، أ. د. شريط عابدين، أ. د. روشو خالد، أ. د. سعادية الهواري،

الهيئة العلمية:

من جامعة تيسمسيلت: أ. د. غربي بكاي، أ. د. شريف سعاد، د. يعقوبي قدوية، أ. د. مرسل مسعودة، أ. د. بن علي خلف الله، أ. د. زرايقية محمود، أ. د. دردار البشير، أ. د. فايد محمد، د. بوغاري فاطمة، أ. د. بوزيان أحمد، من جامعة صفاقس، تونس: أ. د. عبد الحميد عبد الواحد، د. بوبكر بن عبد الكريم، من جامعة المنصورة، مصر: د. محمد كمال سرحان، من جامعة طرابلس، ليبيا: د. أحمد شرشاش، من الجامعة الأردنية، الأردن: أ. د. صادق الحايك، من جامعة الجزائر 03، الجزائر: د. فتحي بلغول، من جامعة لمين دياغين، سطيف: أ. د. بوطالي بن جدو، من جامعة وهران: أ. د. مختار حبار، من جامعة سيدي بلعباس: أ. د. محمد بلوحي، من جامعة سعيدة: د. عبد القادر راجحي، من جامعة تلمسان: أ. د. محمد عباس، أ. د. عبد الجليل مرتاض، من جامعة تيزي وزو: أ. د. مصطفى درواش، من جامعة مستغانم: د. منصور بن لكلل، من جامعة زيان عاشور، الجلفة: د. حربي سليم، من جامعة حسنية بن بوعلوي، شلف: أ. د. حفصاوي بن يوسف، أ. د. موسى فريد، أ. د. بوراس محمد، أ. د. علاق عبد القادر، أ. د. روشو خالد، أ. د. مرسي مشري، أ. د. لعروسي أحمد، د. قزان مصطفى، أ. د. محمدي قادة، د. عيسى سماعيل، د. ضوفي حمزة، د. كروش نور الدين، د. بوكريد عبد القادر، د. عادل رضوان، من جامعة ابن خلدون تيارت: أ. د. عليان بوزيان، أ. د. فثاك علي، أ. د. بومساحة الشيخ، أ. د. بن داود إبراهيم، أ. د. شريط عابدين.

UNIVERSITE PAUL SABATIER TOULOUSE 03. FRANCE: CRISTINE Mensson. أ. د. شريط عابدين.

كلمة مدير النشر

أيها القارئ الكريم:

يسرّ أسرة مجلة "المعيار المصنفة (C)" التي تصدر عن جامعة أحمد بن يحيى النشرية بتيسيسيلت أن تقدّم إليك العدد الأول من المجلد الثالث عشر وهي إحدى قنوات الجامعة العلمية، وقد اكتسبت مجلتنا قيمتها العلمية ومكانتها الأكاديمية بما تتسم به من مواصفات علمية وكذلك بفضل مجالاتها البحثية المتنوعة.

- تضمّ لجنتها العلمية أسماءً لها وزنها العلمي في الوسط الجامعي، من داخل وخارج الوطن.
 - تنوّع اختصاصات أعضاء لجنة القراءة، إذ تراوحت بين الأدب، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والحقوق والعلوم السياسية، والاقتصاد، والنشاطات الرياضية والبدنية، واللغات.
 - تنوّع تخصّصات أبحاث العدد إذ جاءت موزّعة بين اللغة والأدب والنقد، والعلوم الإنسانية، والحقوق والعلوم السياسية، والاقتصاد، والنشاطات الرياضية والبدنية، واللغات.
 - تمنح المجلة فسحة للمقالات المترجمة، وللأبحاث الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية).
- وتجدّد أسرة المجلة دعوتها لكلّ الباحثين بالالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية، ولهم منّا كل التقدير والعرفان.

المدير المسؤول عن النشر

أ. د. عيساني المحمّد

فهرس الموضوعات

20-09	Ethnic Borders and Identity Politicization in Algeria شيخاوي أحمد، جامعة سعيدة (الجزائر).
35 -21	التنمر الوظيفي في القطاع الصحي ملال خديجة، ملال صافية، مدوري وردة، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية- جامعة وهران2 (الجزائر)
45-36	الأدب النسوي الجزائري: اضطراب المصطلح وفاعلية الحضور قردان الميلود ، جامعة تيسمسيلت (الجزائر).
63-46	المورد البشري وتحديات التغيير التنظيمي مصطفى حاج الله، عبد الفادر جراد ، جامعة يحي فارس المدية (الجزائر).
77-64	أهمية تطوير الشراكة الاقتصادية الجزائرية التركية لبناء تكامل إقليمي سلطاني محمد رضا، جامعة تيسمسيلت (الجزائر).
100-78	سبل ترقية الاستثمار السياحي الوطني زلاطو نعيمة، .سدواي نورة، حداشي حكيم، جامعة تيسمسيلت، المركز الجامعي البيض، جامعة تيارت (الجزائر).
117-101	نظرة محمد العربي زبيري لواقع المدرسة التاريخية في الجزائر من خلال المصادر المطبوعة والالكترونية. سعيد جلاوي، جامعة البويرة (الجزائر).
139-118	دراسة تنميطية لعينة من المصاييح المكتشفة بالموقع الأثري ملاكو (ولاية بجاية) دموش سميرة ، معهد الآثار، جامعة الجزائر 2 (الجزائر).
147-140	ذاكرة الصحراء: حوار بين السردى والتاريخى من خلال "رواية تفاحة الصحراء" لمحمد العشرى. بلقاسم بعزیز، عمر بن دحمان. جامعة، تيزي وزو، (الجزائر).
160-148	الطلاق العاطفي قراءة في الأسباب والمظاهر وطرق التدخل بوشريط نورية، جامعة تيارت (الجزائر).
189-161	منظور الزمن وتأثيره على تبني استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية في ظل وباء كورونا دراسة مقارنة بين طالبات الجامعة المصاب أحد آبائهن بكوفيد 19 وغير المصابين به عيسى رمانة، خالد بن عيسى، جامعة الوادي، جامعة تلمسان (الجزائر).
199-190	Literature reviews in sociological research Toual Abdelaziz, University of Djelfa, Algeria ,Toumi Belkacem ,Kheiri Nouh
217-200	تأثير الضغوط النفسية على أداء التلاميذ المتفوقين رياضيا أثناء عملية الإنتقاء في الرياضة المدرسية من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي. سي العربي شارف، مخبر القياس والتقويم، جامعة تيسمسيلت (الجزائر).
238-218	تباين السلوك الإنجابي بين المناطق الجغرافية في الجزائر من خلال قاعدة بيانات المسح الوطني العنقودي السادس متعدد المؤشرات. شهرزاد طويل، جامعة تلمسان (الجزائر).
253-239	المورد البشري وفعالية المنظمة زروق علي، عبد الستار السحباني، جامعة تونس العاصمة (تونس).
270-254	توظيف مؤشرات تصنيف ويبومتر كس في تحسين ترتيب الجامعات

	راشدي عبد المالك، فارس شاشة، مخبر المخطوطات، جامعة الجزائر 2 (الجزائر)
283-271	إسهام علماء المسلمين في ميدان علوم الطبيعة والحياة - نماذج من أدب التأليف والتصنيف - رمضان حسين، جامعة تيارت (الجزائر).
298-284	واقع جرائم الجنس اللطيف: تحليل سيميولوجي لصور من عمق المجتمع. لكحل صليحة، جامعة تيمسليت (الجزائر).
299-307	Women's Enabling Strategies in Algerian Non-Governmental Organisations: Religion Strategy Dieb Siham, Benneghrouzi Fatima Zohra, Mostaganem University (Algeria)
308-324	المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعليم، برحائل وهيبة، عتيق منى، جامعة عنابة (الجزائر)
337-325	متلازمة الدور القبلي والمذهبي في النزاع اليمني أحمد عبد الباقي مقبل الفقيه، جامعة عنابة (الجزائر)
350-338	وجوه الإعجاز القرآني عند الإمام ابن عطية ياسع لخضر بن ناصر، عبد الحميد الدايم، مخبر الدراسات الشرعية، جامعة تلمسان (الجزائر)
363-351	أدوات العطف بين التصور اللساني والبعد الحجاجي تجاني حبشي، جامعة الجلفة (الجزائر)
372-364	إحصائيات زوار المتحف العمومي الوطني سطيف في ظل فيروس كوفيد 19 (دراسة تحليلية). رزقي فهيم، جامعة قسنطينة 2 (الجزائر)
386 -373	مساهمة الجباية البترولية في التنمية الاقتصادية بالجزائر في ظل تقلبات أسعار البترول خلال الفترة 2000-2019 باستخدام تحليل المسار. بربار حفيظة، بولومة هجيرة، جامعة سعيدة (الجزائر)
402 -387	النشر العلمي في البوابة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP بين الاستخدام والإتاحة : الأساتذة الباحثين بجامعة الجلفة أنموذجا. المهوب كسكس، زينب بن الطيب، جامعة باتنة 1 (الجزائر)
421-403	تشخيص واقع خصائص المنظمة المتعلمة في جامعة المدية من وجهة نظر الأساتذة الباحثين هاجر ترغوين، رشيد سامي، جامعة المدية، جامعة تمنراست (الجزائر)
431 -422	مهارات التفكير الميتماعرفي وعلاقتها باكتساب المعارف لدى طلبة معاهد التعليم والتكوين المهني -دراسة ميدانية-. لعزلي فاتح، بن نويوة سعيد، جامعة البويرة (الجزائر)
443-232	صناعة الزربية التقليدية ودورها في تفعيل التراث الثقافي في الجزائر-دراسة ميدانية بمنطقة قلعة بني راشد بولاية غليزان - بلفوضيل نصيرة، صفاح أمال فاطمة الزهراء، مخبر الدراسات الشرعية، جامعة تلمسان (الجزائر)
455-444	محركات الإغراء السردية في رواية كاماراد للكاتب الصديق حاج أحمد. نوال بومعزة، جامعة الوادي (الجزائر)
466-456	أزمة معبر الكركرات وتداعياتها على مسار التسوية الأممية في نزاع الصحراء الغربية 2020-2021. أسامة بوشماخ، جامعة تيسمسيلت (الجزائر)
479-467	فن السخرية وتجلياته في مسرحية القيل يا ملك الزمان لسعد الله ونوس. عمر كشيدة، نجلاء نجاحي، جامعة ورقلة (الجزائر)

496-480	المرافق الترفيهية والترفيهية في ولاية جيجل بين الواقع والمأمول. مدينة العوامة أنموذجا. عمر بوسكرة ، سليمة عبد السلام، سليمة بوخييط ، جامعة المسيلة (الجزائر)
510-497	آفاق الانتقال والتحول الديمقراطي في تونس بعد 2010. نش حمزة ، جامعة تيسمسيلت (الجزائر)
525-511	آفاق الانتقال والتحول الديمقراطي في تونس بعد 2010. نش حمزة ، جامعة تيسمسيلت (الجزائر)
540 - 526	بنية الفكر الاستشراقي في روايات أمين معلوف "رحلة بالداसार نموذجاً": إبراهيم بوخالفة، المركز الجامعي – تيبازة
551 -541	La professionnalisation du métier d'enseignant the professionalization of the teaching profession Hammoudi nabil , universite badji mokhtar.. Annaba, boudechiche nawal université chadli bendjedid. El-tarf.
568/ 552	قراءة في اتفاقية تريبس (TRIPS) ربحي امحمد ، جامعة تيسمسيلت، لعروسي أحمد، جامعة تيارت
591 -569	Le potentiel touristique en Algérie entre la réalité et les attentes Tourism potential in Algeria between reality and expectations c-u Université Ali lounici, Blida 02, Khelifi amina Nadia rouchou , morseli abdellah tipaza .
601 - 592	بناء الحدث في رواية "دمية النار" لبشير مفتي شريط جميلة، جامعة، تيسمسيلت
615 - 602	عتبات الشواهد النصية عند إبراهيمي معلمة للالتقاء وملحمة للارتقاء فوزية عزوز، المركز الجامعي مغنية
630- 616	الأسواق في فترة مابعد تخفيف قيود التباعد الاجتماعي في الجزائر- دراسة أنثروبولوجية بالسوق الاسبوعي لوادي أرهيو ميداني قدور، المركز الوطني للبحوث في عصور ما قبل التاريخ، علم الإنسان والتاريخ CNRPAH
644 - 631	عمارة المساجد في المغرب الأوسط بين القرنين 2-3 هـ / 8-10 م مزردى فاتح، جامعة البليدة 2
663 - 645	تقويم محتوى التعبير الشفوي وفق المقاربة النصية- دراسة ميدانية- الثالثة ثانوي أنموذجا شامي مليكة، جامعة، وهران 01، عبد الكريم بكري، جامعة، وهران 01
678 - 664	الدور التربوي للأسرة الجزائرية في تحقيق الأمن المجتمعي على ضوء تحديات العولمة الثقافية أمينة زرداني، جامعة سطيف 2، رضا شوادرة، جامعة سطيف 2
689 - 679	ظاهرة الاغتراب في الشعر الجاهلي بولعشار مرسل، جامعة تيسمسيلت، بوشيبة حبيب، جامعة غليزان
704 - 690	الحاجات النفسية لدى الطالب الجامعي في ضوء نظرية التقرير الذاتي قسم العلوم الاجتماعية جامعة أم البواقي هبازة مروي، جامعة سطيف 2، بوصلب عبد الحكيم جامعة سطيف 2
730 - 705	بطاقة الأداء المتوازن كآلية لتقييم الأداء في المؤسسة الاقتصادية - دراسة ميدانية لمؤسسة صوفاكت

	قرومي الحسين، جامعة تيسمسيلت، واضح أحمد الأمين، جامعة تيسمسيلت، خروبي محمد فيصل، جامعة تيسمسيلت
1026 - 1010	مقاربة سوسيولوجية للكتابات الحائطية- دراسة ميدانية لعينة من شباب منطقة بومرداس- زعاف خالد، جامعة البويرة، حيتامة العيد، جامعة جيجل
1045 - 1027	جريمة ترك الأسرة من منظور قانون العقوبات الجزائري والفقهاء الإسلامي ليلي إبراهيم العدواني، جامعة المسيلة
1058 - 1046	التراث المعماري الحي في الجزائر وسُبل تثمينه وحمايته -خزان حديقة بارال سابقا بسطيف دراسة حالة- صالح الدين بلقيدوم، جامعة الجزائر 2، محمد المصطفى فيلاح، جامعة الجزائر 2
1075 - 1059	دور تقييم السياسة العامة في تجسيد الحكم الرشيد في الجزائر حمادي مصطفى، جامعة تيزي وزو، عمروش عبد الوهاب، جامعة بومرداس
1090 - 1076	مشكلات تلقي النحو العربي عند الناشئة متوسطة أحمد رضا حوحو (بسكرة) أنموذجا فوزية دندوقة، جامعة بسكرة، فطومة لحماضي، جامعة سوق أهراس، شهيرة زرناجي جامعة بسكرة

مشكلات تلقي النحو العربي عند الناشئة متوسطة أحمد رضا حوحو (بسكرة) أنموذجا
Problems of receiving Arabic grammar for young people intermediate
Ahmed Reda Houhou (Biskra) as a model

شهرية زرناجي جامعة بسكرة (الجزائر) Chahira.zernadji@univ-biskra.dz	فطومة لحماي جامعة سوق أهراس (الجزائر) lahmadifattouma@gmail.com	فوزية دندوقة* جامعة بسكرة (الجزائر) Fz.dendouga@univ-biskra.dz
--	---	--

المعلومات المقال	الملخص
تاريخ القبول: 2022/10/30	لقد أصبح النحو العربي وبالشكل الذي يؤلف عليه والطريقة التي يدرس بها الآن علما عقيما، يدرسه الأساتذة باعتباره علم صناعة القواعد النحوية، لا علما لتربية الملكة اللسانية العربية، مما أدى إلى نفور الأجيال الناشئة من دراسته، وتعلمه، وهو ما أدى إلى ضعف عام في تدريس مختلف مستويات اللغة وسنحاول في هذا المقال الكشف عن أهم أسباب النفور من النحو، ومشكلات تدريسه، وإيجاد حلول لها.
الكلمات المفتاحية: ✓ تعليم ✓ نحو ✓ مناهج	
Article info	Abstract
Accepted : 30/10/2022	The Arabic grammar, in the form in which it is composed and the way it is taught is now a sterile science, taught by professors as a science of making grammatical rules, not a science for the education of the Arab linguistic queen. The different levels of language, and in this article we will try to uncover the most important causes of aversion to grammar, the problems of its teaching, and find solutions to them.
Keywords: ✓ Teaching ✓ Towards ✓ Curriculum	

1. مقدمة

لا مراء أن الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم العام، هي إقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام فإن قرأ المتعلم، أو تحدث، أو كتب، لم يرفع مجرورا، ولم يكسر منصوبا. فالنحو يعمل على تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول لم يكن يعرف ما الحال، وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه الأسماء سماها النحاة عندما قننوا اللغة لحفظها من اللحن (مدكور، 1997، ص 322).

لكن العلماء المتأخرين تأثروا بالفلسفة والمنطق، لذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، "وهكذا تم الفراق بين اللغة والنحو، فدارت معظم الدراسات النحوية حول نفسها، تنتقي مادتها من الذهن لا من اللغة، ومن الشواهد المتجمدة لا من البحوث الميدانية التي قوامها الاستقراء والمتابعة، ومن المصادرات التي تعتمد على القياس والافتراضات، لإخضاع الأمثلة طوعا أو كرها للقواعد، لا من ملاحظة الناطقين باللغة واستعمالهم لها، ومتابعة ذلك بالدراسة المتطورة" (عيد، 1974، ص 199، 200).

مشكلة الدراسة:

نظرا للعبء الثقيل الذي تعانيه التركة النحوية العربية، صار تدريس النحو في المدرسة الجزائرية من أشق وأصعب المواد التعليمية، على المعلم والمتعلم، يعاني الاثنان سلطته وسطوته، ومن هنا جاءت هذه الدراسة بحثا عن إجابات لجملة من التساؤلات التي خامرت الذهن من فترة، وتعلقت بقضية تلقي النحوي العربي عند أبنائنا وبناتنا، فكانت الإشكالية المطروحة هي: ما مشكلات هذا التلقي، وما حلولها؟ وقد اختارت الدراسة تلاميذ المرحلة المتوسطة بيئة للدرس والتحليل، لأنهم الأكثر قدرة على التعامل مع استبانة البحث، مقارنة بتلاميذ المرحلة الابتدائية، والأكثر معاناة مع قواعد النحو مقارنة مع تلاميذ المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

- النظر إلى نفور تلميذ المرحلة المتوسطة من التعليم على أنه مشكلة كبرى تعصف بالعربية.
- والتحسيس بخطورة واقع اللغة العربية في مؤسساتنا التربوية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن أسباب نفور تلاميذنا من نحو العربية.
- عرض بعض الحلول التي يمكن أن تحد من مشكلات النحو عند الناشئة.

2. إجراءات الدراسة الميدانية:

لإلقاء الضوء على الإشكال الذي يعانيه متعلمو النحو العربي في بلادنا حاولنا الاستعانة بالدراسة الميدانية، التي كان مجالها الجغرافي متوسطة أحمد رضا حوحو (بسكرة)، ومجالها البشري يجمع عينتين هما المعلم في هذه المتوسطة والمتعلم، تتكون الأولى من خمسة أساتذة اللغة العربية، وهو العدد الكلي لأساتذة هذه المادة في المؤسسة، وتتكون الثانية من عشرة تلاميذ من كل مستوى دراسي، بدءاً بالأولى متوسط، وانتهاءً بالرابعة، وأخيراً المجال الزمني الذي لم يتجاوز خمسة عشر يوماً، وما أعاننا على تحقيق العمل: الاستمارة وهي طريقة عملية أثبتت جدارتها عندما طبقت في بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية (سلاطنية/ الجيلاني، 2004، ص 271). وفيما يلي تفصيل ذلك.

1.2. منهج الدراسة:

المنهج هو مجمل الإجراءات العملياتية الذهنية التي يقوم بها الباحث لإظهار حقيقة الأشياء أو الظواهر التي يدرسها، وذلك باللجوء إلى أنماط تحليلية خاصة بفروع علمية مميزة، لهذا يكون المنهج كل طريق يختاره الباحث من بين عدة طرق علمية بما يتناسب مع موضوع بحثه، وذلك لمعالجة إشكاليته وفق خطوات بحث محددة من أجل الوصول إلى حلول لها أو إلى بعض النتائج بشأنها.

ونظراً لأن موضوع بحثنا هو دراسة في إشكالات تعليم النحو العربي عند تلاميذ المتوسط فقد كان المنهج المعتمد بالدرجة الأولى هو المنهجي الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف دقيق وتفصيلي للظاهرة على صورة نوعية أو كمية رقمية (عبيدات وآخرون، 1999، ص 46)، والمنهج الإحصائي، من خلال جمع البيانات عن طريق جداول الإحصاء، التي قدمت لأفراد العينة مجموعة من الأسئلة يتم النظر في الإجابات عليها من منظور إحصائي يحدد النسب المئوية التي تساعدنا على تحليل النتائج وتفسيرها.

2.2. مجال الدراسة

لم يتجاوز المجال الزمني للدراسة (15) خمسة عشر يوماً، كما سبقت الإشارة، حيث حرصنا على تقديم الاستبانة للمعلم والمتعلم في اليوم الأول، وتابعنا العملية حتى اليوم الأخير، حيث تم جمع ما تبقى من استبانات. وكان ذلك خلال شهر أفريل من السنة الدراسية 2021/2020. في مجال مكاني تمثل في متوسطة أحمد رضا حوحو (بسكرة)، الواقعة في حي العالية الجنوبية، من مدينة بسكرة. وهي من أقدم المؤسسات في هذه المدينة.

3.2. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية اللبنة الأولى للدراسة الميدانية، يتم من خلالها الكشف المبدي لمختلف جوانب البحث الميداني، حيث سعينا في هذه الفترة إلى استطلاع واقع تدريس النحو العربي في متوسطة أحمد رضا حوحو، من أجل بناء تصور عام يمكننا من صياغة فرضياتنا، ووضع أسئلة استبانتنا، إضافة إلى تحديد عينة الدراسة، التي شملت 40 تلميذاً في المؤسسة.

4.2. مجتمع الدراسة:

ويمثل جميع الأفراد موضوع البحث، فهو المجموعة الأكبر التي تشمل أفرادا قلائل يمكن أن يختارهم الباحث للدراسة الميدانية، وهو في دراستنا تلاميذ متوسطة أحمد رضا حوحو وأساتذتهم في مادة اللغة العربية، ولئن كان عدد الأساتذة قليلا فإن عدد التلاميذ يقارب الألف، فكان لزاما علينا انتقاء عينة صغيرة تمكنا من جمع البيانات في الفترة الزمنية المحددة.

5.2. عينة الدراسة:

هي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد الذين يشكلون المجتمع الأصلي للدراسة، فبدلا من إجراء الدراسة على المجتمع الكلي، يتم اختيار جزء من مكوناته، اختيارا مضبوطا ينتهي بالحصول على نتائج يمكن تعميمها في النهاية على باقي المكونات (عبيدات وآخرون، 1999، ص 83)، وقد تكونت العينة من خمسة أساتذة فقط، وهو العدد الكلي لأساتذة اللغة العربية في المؤسسة، ومن عشر تلاميذ من كل مستوى دراسي، بدءا بالأولى متوسط، وانتهاء بالرابعة.

وقد تم تحديد حجم العينة (10 تلاميذ من كل مستوى) بعد المقابلة التي أجريت مع أساتذة اللغة العربية، وتم فيه تحديد القادرين على ملء الاستبانة والإجابة عن أسئلتنا، وهم التلاميذ النجباء؛ في جميع المواد بصفة عامة، وفي مادة القواعد بصفة خاصة.

5.2. أداة الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الاستبانة بعدها أداة فعالة وناجعة في البحوث الميدانية في مجال الآداب والعلوم الإنسانية، وأداة تسهل عملية الحصول على المعلومات والبيانات المرتبطة بالظاهرة المدروسة (الحنفي، 1991، ص 271) وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة ترتيبا منهجيا ومعرفيا، ترفق هذه الأسئلة بفضاءات للإجابة، كما ترفق أحيانا بإجابات مقترحة، يختار منها فرد العينة ما يراه مناسباً.

وقد تمت صياغة أسئلة هذه الاستبانة بالنظر إلى المشكلات التي رأيناها في متعلمي النحو العربي، واستنادا إلى الفرضيات التي ارتكزنا عليها في تصورنا لواقع تعليمية هذه المادة وتلقيها عند الناشئة، فكانت بذلك مقسمة إلى قسمين، قسم يوجه إلى المعلم باعتباره طرفا محوريا في عملية تعليم النحو وتلقيه، ومساهما في خلق مشكلات النحو وحلولها. وقسم موجه إلى المتعلم بعده الطرف المحوري والأساس في مشكلة تلقي نحو العربية.

ضمت الاستبانة الأولى بطاقة تعريف بالأستاذ، يحدد فيها الجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة المهنية. وآراء الأساتذة حول مادة اللغة العربية، من حيث صعوبتها ونفور التلميذ منها، وأسباب النفور...، وتقييم الأستاذ للكتاب كأهم وسيلة بيداغوجية، بالتعرض لموافقة محتويات الكتاب لحاجات التلميذ اللغوية، ومراعاة الكتاب لتسلسل المادة العلمية في السنة نفسها، وبين مختلف سنوات التعليم المتوسط...

أما الاستمارة الثانية والموجهة للتلاميذ ففيها تعريف بالمستوى الدراسي للتلميذ في جميع المواد، ثم مستواه في مادة اللغة العربية، ثم توجه له الأسئلة تباعا عن صعوبة العربية وأسباب صعوبتها، وصلة المشكلات التي يعانيها بالمدرس ذاته.

3. عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها:

1.3 نتائج الاستمارة الأولى:

1.1.3 بطاقة تعريف:

الخبرة المهنية			المستوى التعليمي		الجنس	
60 % أكثر	0 %	40 % أقل من	40 %	60 %	80 %	20 %
من 10 سنوات	10 سنوات	10 سنوات	ليسانس	م. بيداغوجي	سيدات	رجال

يبين هذا الجدول النسب المئوية لجنس الأساتذة، حيث كانت الغالبية منهم نساء، ويبين مستواهم التعليمي الذي يختلف من جامعي (ليسانس) وبيداغوجي، كما يبين خبرتهم المهنية التي تراوحت بين الأكثر من عشر سنوات وبين الأقل منها.

إن هذه النتائج التي انبنت على مجموعة من الأسئلة هي: ما جنس الأستاذ وما مستواه وما هي خبرته؟ مثلت بطاقة تعريف لأحد أهم أطراف العملية التعليمية وهو المعلم، هذا الذي تشترط فيه أن يمتلك أدوات التحليل الألسني الذي يعتبر وسيلة الدارس للتوصل إلى وصف اللغة وصفا دقيقا وعلميا، كما أن له تأثيرا واضحا على المنهجية المتبعة في تعليم اللغة، فستختلف منهجيتنا لا محالة في حال اعتبرنا اللغة تنظيم قواعد عنها في حال اعتبرناها لائحة كلمات وبنى نحوية، لأن الاعتبار الأخير يجعل عملية التعليم سهلة وبسيطة، في حين أنها في الاعتبار الأول أكثر تعقيدا مما نتصور.

ومن هنا يصبح لزاما على معلم اللغة أن ينمي استراتيجيات تلميذه للتعلم عبر الممارسة اللغوية المختصة، وليس من خلال تلقينه قضايا اللغة، فضلا عن هذا كله فإن الألسنية وحدها قادرة على توجيه مراحل التدريس كلها (زكريا، 1984، ص15، 16). وهنا نتساءل هل تمتلك نسبة (60%) من أساتذة المدرسة التي اتخذناها نموذجا للدراسة القدرات الألسنية التي تمكنها من تقديم الدرس النحوي بالشكل اللائق، وهل هيئت النسبة المتبقية ألسنيا بما يجعلها قادرة على التدريس؟ ثم من ناحية أخرى أي الفئتين أجدى من الأخرى في عملية التعليم؟ علما أن الأولى (ذات المستوى البيداغوجي) هي الفئة المتخصصة التي تلقت في مرحلة تعليمها سبل التعامل مع التلميذ.

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تقودنا إلى الحكم في أول مرحلة من مراحل تحليل النتائج إلى أن مشاكل التدريس ناجمة عن سوء إعداد معلمي اللغة العربية؛ لأننا نلاحظ أن معظم الأساتذة غير أكفاء من الناحية العلمية، وكذلك من الناحية المنهجية، فغالبيتهم لم تلق تكوينا تربويا منهجيا يكون لها خير سند في مباشرة مهنتها (صاري، 2001، ص 147، 148).

2.1.3 آراء الأساتذة حول مادة اللغة العربية:

السؤال الأول: هل ترون صعوبة في تدريس المادة؟

إن الهدف من هذا السؤال هو تأكيد الفرضية التي انطلقت منها الدراسة، وتثبيتها، فالتلميذ في مرحلة المتوسط، يعاني إشكالية بالغة في تلقي علم النحو، وقد كانت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بنعم هي (80%)، ونسبة الإجابات بلا (20%)، وهذا ما يؤكد فعلا الخطر الذي يداهم اللغة العربية ممثلة في نحوها، فإذا كان تدريس القاعدة صعبا، وأمر تلقيها يشكل عائقا كبيرا أمام التلميذ، فإن استعمال اللغة عنده استعمالا صحيحا أصبح غير ممكن البتة، وقد أخطأ من زعم أن إتقان قواعد النحو لا يعني بالضرورة امتلاك المتكلم للطلاقة اللغوية؛ لأن الملكة اللسانية تنمو بعدد من المهارات يعد النحو ضابطا لها، بل منتجها، فهو موجود في مهارة الاستماع، ومهارة التعبير، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة (تريكي، 2014، ص95).

السؤال الثاني: هل تلاحظون نفور التلميذ من هذه المادة: نعم (100%)

جاء هذا السؤال لمعرفة وجهة نظر الأساتذة في مسألة النفور التي يعانيها التلميذ من مادة النحو، وقد أعربوا من خلال إجاباتهم عن تدمرهم من المتعلم، وأن كل الصعوبات في تدريس المادة ناجمة عن فقدان التلميذ الرغبة في التعلم، فهم يجمعون على أن المستوى المتدني لا يتعلق بمادة دون أخرى.

إلا أنه بإمكاننا في هذا السياق أن نقر بنفور خاص من النحو العربي عند تلاميذ المتوسط، بل عند المتعلم في جميع مراحل تعلمه، وقد رد بعضهم ذلك إلى أن مادة "القواعد ذات طبيعة فلسفية تؤدي إلى نفور الطلبة من اللغة" (عطية، 2006، ص270).

وهذا ما يؤكد حاجة النحو إلى نظرة مغايرة، لا في القاعدة النحوية ذاتها، بل في طريقة تدريسها، وفي حاجات المتعلم إليها؛ لأن التلميذ للأسف الشديد "يدرس النحو بين جدران الصف، فإذا خرج من الصف لم يلمس أي استخدام أو تطبيق لما درسه..." (سبيتان، 2010، ص11).

السؤال الثالث: إلى ما ترجعون سبب النفور: (عدم اهتمام التلميذ- إهمال الأولياء)، في هذا السؤال ذهب (80%) وهي النسبة الغالبة من الأساتذة إلى أن التلميذ المعاصر لم يعد يملك رغبة في التعلم، ومرد ذلك إلى أمور اجتماعية كثيرة، وقال (20%) منهم إن إهمال الأولياء سبب آخر في مشكلات تلقي النحو، وهم يقصدون عدم دفع أبائهم إلى تعلم العربية بكل قواعدها، وعدم غرس حب هذه اللغة في نفوسهم، كما يفعلون غالبا مع اللغات الأجنبية. خاصة وأن حب العربية من الدين، فقد قال تعالى (ت 429هـ): "من أحب الله أحب رسوله المصطفى- صلى الله عليه وسلم- ومن أحب النبي العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربية غني بها، وثابر عليها، وصرف همته إليها" (التعالي، 1318، ص5). فأين نحن من هذا، وأين تلامذتنا من صرف الهمم إلى تعلم قواعد لغتهم؟

السؤال الرابع: هل يتدخل المستوى التعليمي للأستاذ في تلقين المادة بشكل جيد: نعم (100%)

أجمع الأساتذة في هذا السؤال كما تبين النسبة المئوية أن مستوى الأستاذ دورا كبيرا في تلقين المادة وتلقيها، ونقصد بالمستوى هنا كفاءته العلمية وقدراته اللغوية على أن يكون مدرسا ناجحا لمادة النحو العربي، والظاهر هنا أن الأساتذة وإن أدركوا أهميتهم كطرف رئيس في العملية التعليمية لمادة اللغة العربية بعدهم مصدر المعلومة، إلا أن كثيرا منهم من يفتقر لمنهجية سليمة في التدريس، وكفاية نحوية تؤهله لأن يكون أستاذا في النحو.

السؤال الخامس: هل يستطيع الأستاذ أن يعتمد على خبرته التعليمية كعامل أساس في عملية التدريس: نعم (100%)
ما يؤكد تحليلنا في السؤال السابق هو إجماعهم هنا على اعتماد خبراتهم، رغم أن (40%) منهم لم تتجاوز مدة خبرتهم عشرة سنوات، فالواقع أن الأستاذ مهما اعتقد في نفسه القدرة والكفاءة العلمية إلا أنه بحاجة ماسة إلى تطوير مهاراته في التعليم، وتجديد مكتسباته خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس، وأبجديات التعامل مع تلميذ المرحلة المتوسطة.

السؤال السادس: هل يشكو أساتذة المواد الأخرى من صعوبة ما يدرسون على التلميذ؟
في هذا السؤال يؤكد الأساتذة إجاباتهم عن السؤالين الثاني والثالث، أين ردوا إشكالات تلقي النحو إلى التلميذ نفسه، فهو لا يعاني من صعوبة هذه المادة فقط، بل من جميع المواد، فقد اختارت نسبة (80%) الإجابة الأولى (نعم)، لتؤكد أن جميع الأساتذة في متوسطة أحمد رضا حوحو يشكون المشكل ذاته؛ لأن التلاميذ يعيشون ظروفًا اجتماعية مشتركة تحول دون تحقيق العملية التعليمية أهدافها ومراميها.

السؤال السابع: فيم تتمثل الحلول في رأيكم (توعية الأولياء - اهتمام التلاميذ)؟
لأن المشكل قد كان غالبا هو التلميذ ذاته، فإن الحل كاد يقتصر عليه، حيث مال أغلب الأساتذة إلى ضرورة شحذ هم التلاميذ، واختلاق سبل لمعالجة مشكلاتهم النفسية، وتحسين أوضاعهم الاجتماعية التي تمكنهم من الالتحاق بمقاعد الدراسة برغبة أكبر، وتوق إلى التعليم والتحصيل العلمي.

3.1.3 تقويم الأستاذ للكتاب كأهم وسيلة بيداغوجية:

السؤال	نعم	لا
هل تتوافق محتويات الكتاب وحاجات التلميذ اللغوية	100%	0%
هل تلجأون في حالات ما إلى البحث عن مراجع أخرى	80%	20%
هل يراعي الكتاب تسلسل المادة العلمية في السنة نفسها	100%	0%
و هل يراعي ذلك بين مختلف سنوات التعليم المتوسط	100%	0%
هل يمكن أن يعزى عجز التلميذ في هذه المادة إلى الكتاب المدرسي	20%	80%

يعد الكتاب المدرسي وعاء يشمل المادة العلمية التي تقررها الوزارة الوصية لتعليم تلميذ المرحلة المتوسطة، وقد أثبتت الدراسة من خلال هذا الجدول أن الأستاذ لا يرجع في أي حال من الأحوال صعوبة الدرس النحوي إلى الكتاب المدرسي، فهو يراه متوافقا وحاجات التلميذ اللغوية مراعىا لتسلسل المادة العلمية في السنة نفسها وبين مختلف السنوات.

لكن وباطلاعنا الخاص على الكتاب لاحظنا بعض الأخطاء المنهجية فيه كأن يدرس التلميذ الجملة المركبة ليدرس بعدها الجملتين الاسمية والفعلية، مهملين التدرج في التعليم الذي يقتضي اعتماد السهولة والانتقال من العام إلى الخاص، وهو ما يتناقض مع النسبة التي يظهرها الجدول، حيث ذهب (100%) من الأساتذة إلى أن الكتاب المدرسي يراعي تسلسل المادة العلمية في السنة نفسها. وهذا تأكيد آخر على أن أساتذة اللغة العربية في المؤسسة الأنموذج إنما يعانون هم في حد ذاتهم مشكلات في مادة النحو، ما جعلهم لا يدركون ما في الكتاب من قصور، فلا هم ينتبهون له، ولا هم قادرين على معالجة أخطائه.

كما لاحظنا بعض الأخطاء العلمية التي ترسخ في ذهن التلميذ أفكارا يأتي إلى تصحيحها في وقت متأخر من دراسته، من هذه الأخطاء أن أعرب لهم الضمير المنفصل في جملة (إياك المراء) مفعولا به، والخطأ الآخر في الدرس نفسه هو الجمع بين قضيتين مختلفتين، بينما اللغة تنظيم قائم بذاته، ومادامت كذلك لا بد أن يراعى في تدريسها التفرقة بين القضايا التي تناسب بعضها ببعض والقضايا التي تعمل مجتمعة بحيث تفقد معناها بعزلها عما يسبقها أو يأتي بعدها (زكريا، 1984، ص 17).

4.1.3 أسباب خارجية أخرى:

أرجع كثير من الأساتذة سبب نفور التلميذ من الدراسة عموما إلى إهمال الأولياء، وعدم وعيهم بضرورة المتابعة في البيت، حيث يتوفر لهم الحيز الزماني المناسب والكافي لحل بعض التمارين والتدريبات اللغوية بعدها أنجح وأفضل وسيلة لتثبيت قواعد اللغة وترسيخها، وتصويب الأخطاء النحوية واستدراكها (طعيمة، 2000، ص 105). خاصة وأن الكتاب المدرسي يفتقر كثيرا إلى الأمثلة، من حيث وفرتها ومناسبتها للقاعدة.

فلما افتقر أولياء الأمور إلى الشعور بأهمية اللغة العربية أو القاعدة النحوية، دفعوا أبناءهم -وخاصة المتفوقين- نحو المواد العلمية، أو اللغات الأجنبية على أساس أنها تضمن لهم مستقبلا علميا زاهرا، لا يمكن لتخصص اللغة العربية وآدابها أن تحفقه لهم.

2.3 نتائج الاستمارة الثانية:

1.2.3 المستوى الدراسي للتلميذ في جميع المواد:

	ممتاز	جيد	حسن	متوسط
سنة أولى	%30	%30	%20	%20
سنة ثانية	%30	%30	%20	%20
سنة ثالثة	%30	%30	%20	%20
سنة رابعة	%30	%30	%20	%20

إن نتائج هذا الجدول محددة سلفا، حيث اعتمدنا توزيع الاستمارة على أكبر نسبة من التلاميذ الممتازين والجيدين؛ لأنهم الأكثر اهتماما بالدراسة، والأقدر على الإجابة عن أسئلتنا، وقد أقصينا الضعفاء منهم، لما يتميزون به من لا مبالاة وعدم اكتراث.

2.2.3 مستوى التلميذ في مادة اللغة العربية:

	ممتاز	جيد	حسن	متوسط
سنة أولى	%40	%30	%30	%0
سنة ثانية	%30	%30	%40	%0
سنة ثالثة	%20	%40	%30	%10
سنة رابعة	%20	%50	%30	%0

أما نتائج هذا الجدول فقد حددها مستوى التلاميذ الذين استلموا منا الاستمارات، وما يلاحظ هنا ارتفاع المستوى الدراسي للتلميذ في مادة اللغة العربية، حتى بالنسبة للمتوسطين منهم، وكأن التلميذ يجد هذه المادة سهلة، وبسيطة، أو يجدها ممتعة، مما يرغبه في الاهتمام بها، وأيا كانت الأسباب فإن نسبة (2.5%) من التلاميذ جميعا تعاني مستوى متوسطا في اللغة العربية.

3.2.3 هل يجد التلميذ مادة اللغة العربية صعبة:

	نعم	لا
سنة أولى	%0	%100
سنة ثانية	%10	%90
سنة ثالثة	%80	%20
سنة رابعة	%60	%40

على الرغم من النسبة القليلة جدا للتلاميذ الذين يتحصلون على نتائج متوسطة في مادة العربية (حسب الجدول السابق) إلا أن الكثيرين منهم يعتبرونها مادة غير صعبة، بل إن البعض من الذين التقيناهم أكد لنا أنها المادة التي يستطيع من خلالها أن يتدارك ما يعانيه من نقص في المواد الأخرى كالرياضيات والفرنسية مثلا.

ولعل ما يبرر التناقض الموجود بين الجدولين هو قدرة التلميذ على تلقي المادة بشكل يسير، مقابل عدم قدرته على الإجابة عن أسئلة الامتحانات، ما يعني بطريقة أخرى عدم موافقة المادة المقدمة في الدرس للأسئلة التي يمتحن بها التلميذ. وهنا يتضح إدراك المعلم لصعوبة الإحاطة بجميع مفردات اللغة مهما بلغ الدارس من العلم، بله التلميذ في مستوياته الدراسية الأولى، فهو يختار من بين المسائل اللغوية ما يناسب المتعلمين وما يسد حاجاتهم في الوقت الحالي، وما يمكنه أن يدرس في وقت زمني خصص للمادة، حتى يتمكن من تحقيق أهدافه المرجوة (زكريا، 1984 ص 16، 17).

لكنه - إن صح الاحتمال - لم يدرك أن مستويات التلميذ تتراوح بين الذكي ومتوسط الذكاء وفاقده، ولئن كان الأول قادرا على فهم السؤال مهما كان بعيدا في صيغته عما تناوله في الحصة، فإن الأقل منه ذكاء بحاجة إلى الأسئلة المباشرة التي تربطه بالدرس بمجرد قراءة نص السؤال.

4.2.3. إن كانت الإجابة في السؤال الثالث بنعم فما أسباب صعوبة مادة اللغة العربية (القواعد)

سنة رابعة	سنة ثالثة	سنة ثانية	
30%	20%	40%	طرق التعليم (منهجية التدريس)
70%	80%	60%	صعوبة القاعدة النحوية في حد ذاتها
0%	0%	0%	صعوبة الأمثلة اللغوية

يبحث هذا السؤال في أسباب صعوبة مادة القواعد، وقد خلت الإجابة عنه من نسب تتعلق بالسنة الأولى من التعليم المتوسط، وذلك لأنهم أجمعوا في السؤال السابق على أن مادة القواعد مادة سهلة وبسيطة، وذلك كان جواب السنة الثانية تقريبا، بينما أجمع تلاميذ السنة الثالثة على العكس، فكانت الغالبية منهم ترى هذه المادة عسيرة، وردوا في معظمهم سبب ذلك إلى صعوبة القاعدة النحوية، وقد أبانوا لنا من خلال مقابلتنا معهم أنهم ما كانوا ليفهموا هذه القواعد لولا ما يقدم لهم من أمثلة، وهو جواب المستويات جميعا، في حين أرجع البعض إشكالات ما يتلقاه في دراسة مادة القواعد إلى طرق التعليم قاصدا بذلك المعلم في حد ذاته.

يتضح جليا من خلال النسب أن التلاميذ يؤكدون على سببين اثنين في تعقيد النحو العربي وصعوبة تلقيه، أما الأمر الأول فهو القاعدة النحوية التي تميزت بالتشعب وكثرة التفصيلات بشكل لا يساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان التلاميذ، واقتصرت

على الجوانب الشكلية للكلمة وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى، إضافة إلى أن تلك المعالجة لا تحقق أهدافا وظيفية تذكر (سبيتان، 2010، ص11).

وتمثل السبب الثاني في منهجية الأستاذ، والطرق التي يختارها في تدريسه، فبعضهم للأسف الشديد "يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، بحيث يكفي بإلقاء بعض أمثلة محددة، يعتقد أنه من خلالها قد شرح القاعدة" (سبيتان، 2010، ص11).

5.2.3 هل يلعب شخص الأستاذ دورا في تلقي المادة؟

لا	نعم	
70%	30%	سنة أولى
60%	40%	سنة ثانية
80%	20%	سنة ثالثة
70%	30%	سنة رابعة

إن الحكم الذي ألقيناه في تحليلنا للجدول السابق فيما يتعلق بنسب (طرق التدريس) مستمد من هذا الجدول، حيث يتضح هنا أن نسبة التلاميذ التي تُرجع سبب صعوبة المادة إلى المنهجية هي نفسها نسب أولئك الذين يقولون إن للأستاذ دورا في تلقي المادة، ولا شك أن التلميذ لا يقصد مستوى الأستاذ بقدر ما يقصد طريقته في التقديم.

فمهما قيل عن النحو العربي وسيقال فإن طرق التدريس هي السبب الأكبر الذي نجمت عنه مختلف مشاكل تدريس اللغة العربية، إنها طرائق عقيمة إذ مازال الأساتذة يعتمدون على التقليدي منها، حيث يتم التركيز على المعلم، وإلغاء دور المتعلم، وأهم ما يميز هذه الطرق يتلخص في نشاط المدرس الذي يركز على الشرح والإلقاء لأداء مهمة أساسية، وهي نقل المعلومات والسهر على حفظها وترسيخها في أذهان التلاميذ. كما يركز على إملاء الدروس على التلاميذ لتكون سهلة المنال، وهذا من شأنه أن يضعف المهارات الأخرى لديهم كالتحليل والتركيب والإبداع والبحث والتثقيف الذاتي والاعتماد على النفس (صاري، 2001، ص 147، 148).

وإن كان الكثيرون يعدون العربية لغة صعبة ومعقدة، مما يوسع الهوة بينها وبين متعلميها، فإن حكمهم هذا نابع من فساد المنظومات التربوية العربية في أغلبها، إن لم تكن كلها، فقد فرضت مناهج التدريس على المتدربين نصوصا معينة بعيدة عن ميولهم وأذواقهم فرضا، وبعيدة في كثير من الأحيان عن متطلباتهم، دون أن تراعي أهمية إثارة حب اللغة والأدب في نفوسهم، وفرضت عليهم بذلك - من حيث لا تدري - غربة أدبية لغوية جعلت النصوص عندهم مجرد وثائق تاريخية أو فنية (بودرع، 1425هـ، ص 60)، وجعلت القاعدة النحوية مجرد وسيلة تعسر العربية، وتبعدها عن الطبيعة اللغوية.

وهاهو الأعرابي الذي تسري العربية في عروقه، لا رغبة له في النحو وتعلمه، لأن النحو في نظره أمثلة مصنوعة لا تمت لواقع اللغة بشيء، فزيد دوما ضارب عمرا، وهذا ما جعله يقول (حمود، 2003، ص67):

لَسْتُ لِلنَّحْوِ جُنْتُكُمْ لَا وَلَا فِيهِ أَرْغَبُ
أَنَا مَالِي لَا مَرِي أَبَدَ الدَّهْرِ يَضْرِبُ
خَلِّ زَيْدًا لِشَأْنِهِ أَيْنَمَا شَاءَ يَذْهَبُ

فما بالك بعربي تعاني لغته في مواطنها الغربة والتهميش. كيف لتعلم في مثل هذه الظروف أن يتلقى قواعد النحو وفق مناهجه التقليدية وأمثله الصناعية، فطرائق التدريس التي تعتمد غالبا على مناهج إما غير مناسبة للمادة العلمية، وإما غير كافية، لا تنفع المتعلم في شيء، فالأولى تنوع منهج دراسة النحو، إذ لا خير في دراسته، ولا تدريسه بمنهج معياري فقط، أو اجتماعي، أو وصفي... أو بصري كوفي، بل الخير كله في استئضاء الظاهرة النحوية بمنهج يناسبها، لتكون العلاقة بين المناهج المختلفة علاقة تكامل لا تصادم (الملخ، 2007، ص 153).

وبعد الدراسة التطبيقية التي اتخذت متوسطة (أحمد رضا حوحو - العالية) مجالا لها، وشملت مستويات التعليم الأربعة، مركزة على المعلم والمتعلم، والمادة التعليمية، استطعنا الخلوص إلى أهم مشاكل النحو العربي، أو ما يسميه تلاميذ المدارس (مادة القواعد)، ويمكن أن تعزى هذه المشاكل إلى القصور في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها، والافتقار إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة (صاري، 2001، ص 147، 148)؛ لأن النحو الذي يدرسه التلاميذ مليء بالمصطلحات المعقدة، وذلك من خلال الاختلاف بين المدرستين (البصرة والكوفة)، ولا يمكننا أن نفوت -عند الحديث عن هذه النقطة- التعارض الذي سجلناه في بعض المعلومات المقدمة لتلاميذ السنة الرابعة، ففي أسلوب المدح والذم مثلا (نعم ونعم) تعرب جملة (نعم الفتى أنت) بأشكال مختلفة بما يوافق عنوان الدرس، فالضمير (أنت) في درس (حذف المبتدأ وجوبا) خير للمبتدأ المحذوف (هو) وفي درس المدح والذم يعرب مبتدأ مؤخر، خبره جملة (نعم الفتى) دون أن يبرر هذا التعارض باختلاف النحاة، وهو ما يشوش ذهن التلميذ، ويشككه في معلومات أستاذه الذي منح الكلمة الواحدة وظيفتين مختلفتين، إلى جانب ما تحمله هذه المادة من غموض ولبس في المصطلحات، فضلا عن عدم مساهمتها للمستجدات في مجال تعليمية اللغة.

إضافة إلى سوء إعداد معلمي اللغة العربية، وغيرهم من المعلمين، حيث صار كل حامل للشهادة محولا بالتدريس، وقد أكد لنا هذه القضية ما أجريناه من مقابلة مع بعض النجباء من التلاميذ، والاطلاع على دفاترهم، ولنضرب لذلك مثلا حيا، تمثل في توضيح الأستاذ درس (الجملة الموصولة) لتلاميذ السنة الرابعة ببعض الأمثلة الخاطئة والتي تنم عن عدم تفرقه - هو في حد ذاته - بين الاسم الموصول واسم الشرط، وكان أبرز أمثله: من واضب على الاجتهاد نجح. فإذا أشكلت قواعد النحو على المعلم كيف سيكون حالها مع المتعلم؟

4. توصيات ومقترحات:

✓ إعادة النظر في طرق التدريس المنتهجة، فهي السبب الأكبر الذي نجمت عنه مختلف مشاكل تدريس اللغة العربية.

- ✓ إصلاح مناهج التدريس، واختيار محتويات علمية تلبي حاجات المتعلم، ومتطلبات عصره.
- ✓ تنويع مناهج دراسة النحو، بما يخدم الظاهرة النحوية ويناسبها، وعدم الاقتصار على منهج واحد يكون قالباً لكل الظواهر، ومعبّاراً لكل القواعد.
- ✓ مراعاة الاختلافات النحوية وأثرها على تعقيد القاعدة النحوية، إذ لا بد من الاكتفاء بوجه واحد من أوجه هذه القاعدة، ليترك الاختلاف إلى مراحل متقدمة من دراسة اللغة العربية ولتكن للمتخصص من المتعلمين.
- ✓ اختيار مدرسي العربية لا على أساس الشهادة فحسب، بل على أساس الكفاءة العلمية، فكما تحتاج العلوم الرياضية والتقنية كالرياضيات والفيزياء والحاسوب... إلى النجباء والمتفوقين تحتاج علوم العربية إليهم.

5. خاتمة:

إن الاعتراف بصعوبة النحو العربي أمر لا مناص منه، لكن ذلك لا يعني بحال من الأحوال ترك الأمر على عواهنه، وعدم السعي وراء الحلول الممكنة لهذا المشكل العويص الذي يعصف باللغة، ويوسع الهوة بينها وبين أهلها، وقد حاولنا في هذه الدراسة كشف أهم المشكلات التي يعانيها النشء في تعلمه للقاعدة النحوية، وعرض الحلول الممكنة لها من منظور علم التدريس الحديث، لأن ربط اللغة ببراينها وواقع مستعمليها من أهم ما يجب مراعاته في تعليمها.

6. مصادر البحث ومراجعته:

- بلقاسم، سلاطنية، الخيلاني، حسان (2004) منهجية العلوم الاجتماعية، عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر.
- بودرع، عبد الرحمن وآخرون (1425هـ) اللغة وبناء الذات، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، العدد 101.
- تريكي، مبارك (2014) تعليمية النحو العربي بين التحصيل والتعبير، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، م5، ع3.
- الثعالبي، أبو منصور (1318)، فقه اللغة وسر العربية، بيروت: مكتبة الحياة.
- حمود، خضر موسى محمد (2003) النحو والنحاة، المدارس والخصائص، بيروت: عالم الكتب، ط1.
- الحنفي، عبد المنعم (1991) موسوعة علم النفس، القاهرة: مكتبة مدبولي، ط3.
- زكريا، ميشال (1984) مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1.
- سبيتان، فتحي ذياب (2010) أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، عمان: دار الجنادرية، ط1.
- صاري، محمد (2001) تيسير النحو ترف أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، مج2، ع2.
- طعيمة، رشدي أحمد (2000) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي، ط2.
- عبيدات، محمد وآخرون (1999) منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر، ط2.
- عطية، محسن علي (2006) الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
- عيد، محمد (1974) في اللغة ودراساتها، القاهرة: عالم الكتب.
- مذكور، أحمد (1997) تدريس فنون اللغة العربية مصر: دار الفكر العربي (د.ط).
- الملخ، حسن خيس (2007) رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، الأردن: دار الشروق، ط1.

7. الملاحق:

1.7 الاستمارة الأولى موجهة لأساتذة اللغة العربية (متوسطة أحمد رضا حوحو)

1.1.7 بطاقة تعريف الأستاذ:

الخبرة المهنية			المستوى التعليمي		% الجنس
أكثر	أقل	10 سنوات	ليسانس	م. بيداغوجي	

2.1.7 آراء الأساتذة حول مادة اللغة العربية:

✓ هل ترون صعوبة في تدريس المادة:.....

✓ هـ، تلاحظون نفور التلميذ من هذه المادة:

✓ إلى ما ترجعون سب النفور:

✓ هل يتدخل المستوى التعليمي للأستاذ في في تلقين المادة بشكل جيد:.....

✓ هل يستطيع الأستاذ أن يعتمد على خبرته التعليمية كعامل أساس في عملية التدريس.....

✓ هل يشكو أساتذة المواد الأخرى من صعوبة ما يدرسون على التلميذ:.....

✓ فيما تتمثل الحلول في رأيكم:

3.1.7 تقويم الأستاذ للكتاب كأهم وسيلة بيداغوجية:

السؤال	نعم	لا
هل تتوافق محتويات الكتاب و حاجات التلميذ اللغوية		
هل تلجأون في حالات ما إلى البحث عن مراجع أخرى		
هل يراعي الكتاب تسلسل المادة العلمية في السنة نفسها		
وهل يراعي ذلك بين مختلف سنوات التعليم المتوسط		
هل يمكن أن يعزى عجز التلميذ في هذه المادة إلى الكتاب المدرسي		

4.1.7 أسباب خارجية أخرى:

.....

.....

.....

2.7 الاستمارة الثانية موجهة لتلاميذ متوسطة أحمد رضا حوحو:

1.2.7 المستوى الدراسي للتلميذ في جميع المواد:

متوسط ☐	حسن ☐	جيد ☐	ممتاز ☐
أقل من 20/10	بين 20/10 و 20/12	بين 20/13 و 20/15	بين 20/16 و 20/20

2.2.7 مستوى التلميذ في مادة اللغة العربية:

متوسط ☐	حسن ☐	جيد ☐	ممتاز ☐
أقل من 20/10	بين 20/10 و 20/12	بين 20/13 و 20/15	بين 20/16 و 20/20

3.2.7 هل يجد التلميذ مادة اللغة العربية صعبة:

✓ نعم

✓ لا

4.2.7 إن كانت الإجابة في السؤال الثالث بنعم فما أسباب صعوبة مادة اللغة العربية:

- طرق التعليم (منهجية التدريس)

- صعوبة القاعدة النحوية في حد ذاتها

- صعوبة الأمثلة اللغوية، أو بعدها عن الواقع

- أسباب أخرى، اذكرها:

5.2.7 هل يلعب شخص الأستاذ دورا في تلقي المادة؟

✓ نعم

✓ لا

✓ كيف ذلك.....