الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم

كلية الأدب و الفنون

قسم اللغة العربية

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل درجة الماستر

تخصص : تعليمية اللغة العربية

عنوان المذكرة :

طرق التدريس الحديثة لقواعد النحو العربي المتوسطة أنموذجا

إعداد الطالبة:

- بلقاضي سامية

الأستاذ المشرف:

الدكتورة: بحوص نوال

السنة الجامعية2015 - 2016

الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس

كليّة الأدب والفنون

قسم الأدب العربي

مذكّرة تخرّج مقدّمة ضمن نيل شهادة الماستر

تخصّص: تعليميّة اللّغة العربيّة

عنوان المذّكرة

طرق تدريس اللّغة العربيّة لقواعد النّحو العربي المرحلة المتوسّطة أنموذجا

من إعداد الطّالبة:

بلقاضي سامية

تحت إشراف:

بحوص نوال

السنة الجامعيّة: 2016/2015

تتنوّع طرق التّدريس الحديثة تبعا لتغيّر النّظرة إلى طبيعة عمليّة التعلّم، فبـــعد أن كانت تعتمد على اللّفظ والتّسميع اتّسعت لتشمل المستويّات الإدراكيّـة المعرفيـــة،ممّا يتطلّب إيجابية المتعلّم في التّعليم بهدف إظهار قدرات الطّلبة الكامـــنة والارتقاء بها، ولم تعد الأساليب القديمة في التّدريس تلائم الحياة المعاصرة. ولذلك ظهرت نظريّات تربويّة عديدة تساعد على اكتّساب العديد من المهارات العقليّـــــة والاجتماعيّة والحركيّة؛ وتتمثّل مهمّة المعلّم الحديث وفقاً للطّرق الحاليّة في إتاحة الفرصّة للمتعلّمين لتحصيل المعرفة بأنفسهم، والمشاركة بفاعليّة في كافّة أنشطة التّعليم. ومن بين النّشاطات الأساسيّة القائمة في اللّغة العربيّة هيّ:قواعد النّحو العربيّ الّتي تحتلّ مكانـــــة بارزة في مراحل التّعليم المختلفة.فابن خلدون يعدّ النّحو أهّم علوم اللّسان العربي قاطبة،ويقول: بأنّ " أركان علوم اللّسان أربعة هيّ اللّغة والنّحو والبيان والأدب،وانّ الأهمّ المقدّم منها هوّ القواعد."إذ به تتبين أصول المقاصد بالدلالة، ومن أجل البلوغ إلى أسمى الأهداف ظهرت طرق حديثة تهتمّ بدراسة القواعد النّحويّة،ولأهميّة هذا الطّرح تبدّى لنا التّفكـير في معالجة موضوعنا الموسوم بطرق التّدريـــــس الحديثـــة لقـــواعد النّحو العربي، وقد سلّـــطنا الضّوء على هذا الموضـــوع لما له من أهميـــّة طارحين الإشكال التّالي:

ماهيّ أهمّ طرق التّدريس الحديثة في تدريس النّحو العربي؟ وهل أثّرت هاته الطّـــرق على مجرى النّحو العربيّ؟ وهل من الممكن الاستغناء عن تدريس القواعد ؟ وما هيّ أهمّ المشكلات الّتي تواجه القواعد النّحويّة؟ وماهيّ أفضل طريقة لتدريسها.؟ ومن ثمّ انصبّ جهدنا حول الفرضيّة الّتي تقول أنّ طرق التّدريس اختلفت وتعدّدت ،فهناك طرائق تعتـــمد على جهد المعلّم و نشاط المتـــــعلّم، وطرائق قائمة على نشاط المتعلّم.ونعتقد بأنّ أفضل طريقة لتدريس القواعـــد هيّ الطّريقة الّتي تراعي عدم فقدان المدرّس لاهتمام الطّـــالب وتركيزه، مهما كانت تلك الطّريقة .على أيّة حال فإنّ تدريس القـــواعد وبدون ربطه باللّغة الحيّـــة، وبمواقف واقعيّة يصـــــبح مملاًّ خاصّة إذا طال الشّرح ليأخذ معظم وقت الدّرس أو كلّه.

والدّاعي الّذي جعلنا نختار هذا الموضوع للدّراسة فهوّ لم يكن من باب الصّدفة بل كان بدافع أهميّته، الّتي تعتبر محرّكا أساسيّاً لانطلاقنا.وهذا بالوقوف على ضرورة انتهاج طرق سليمة وفعّالة، ولذلك لابدّ من تضافر الجهود وتعاوننا للارتقاء بتعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا حفاظاً على لغة القرآن.

وللإجابة عن الإشكالية المطروحة اتّبعنا الخطوّات الآتيّة: حيث قسّمنا بحـــــــثنا إلى مدخـــل و ثلاثة فصول وكلّ فصل يتضمن مباحث.

فأمّا المدخل تطرقنا فيه إلى تعريف أهمّ المصطلحات والمفاهيم الخاصّة بموضوع بحثنا لغة واصطلاحاً "التّدريس، الطّريقة والنّحو."

وأمّا الفصل الأوّل فهوّ معنون بطرق التّدريس الحديثة، أدرجنا فيه خمسة مباحث وكلّ مبحث تضمّن بدوره مطالب، كان المبحث الأوّل عن الطّريقة الاستقرائية، وتطرّقنا فيه إلى المفهوم، الخطوات، المزايـــا والعيوب.أمّا المبحث الثّاني تضّمن الطّريقة المعدّلة وتناولنا فيه المفهوم، الخطوات، المزايا والعيوب.ويليه المبحث الثالث عن طريقة الاكتشاف مفهومها، خطواتها،ميزاتها وعيوبها،ثمّ رابعاً طريقة حلّ المشكلات تناولنا فيه مفهوم المشكلة، ثمّ مفهوم طريقة حلّ المشكلات،خطواتها،المزايا والعيوب.وأخيراً طريقة التّعلّم التّعاوني واحتوى على المفهوم، دور المعلّم في التّعلّم التّعاوني، الخطوات،المزايا والعيوب.

وأمّا الفّصل الثّاني جاء تحت لافتة عنوانها تدريس النّحو العربيّ، وتطّرقنا فيه أيضّاً إلى خمسة مباحث كالتّالي: تدريس النّحو بين التّأييد والمعارضة، ثمّ أهداف تدريس القواعد، أساسيّات تدريس القواعد، خطوات تدريس القواعد، وأخيراً مشكلات النّحو العربيّ وسبل علاجه.

فأمّا عن الفّصل التّطبيقي فقد اتّبعنا بعض الإجراءات المنهجـــــــــــيّة الـــــــذّي كان لابدّ لنا من التّطرق إليها والّتي تتمثّل في:

*مدّة البحث:بحيث استغرقت الدّراسة مدّة أسبوع أيّ منذ تقديم الاستبيان إلى غاية جمعه.
*عيّنة البحث:بلغ عدد أفرادها خمسة عشر(15)،وتمّ الحصول على أحد عشر(11).

أمّا عن الأدوات المستخدمة في الدّراسة فقد اعتمدنا على الاستبيان متّبعين الأسلوب الإحصائي المتمثّل في النّسبة المئويّة.

وبعدها تمّ عرض نتائج الاستبيان مع تفسيرها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الموجودة في الاستبيان،إمّا بنعم أو لا.

متّبعين في ذلك على المنهج الوصفي الإحصائي كونه يخدم طبيعة بحثنا،ولما له من خصوصيّات تساعدنا أكثر في الوصف المناسب لهذا العمل، والغوصّ في ثناياه من خلال التّحليل لأنّ كلّ منهما يكمّل الآخر.

وقد اعتمدنا على مراجع مختلفة ومتّنوعة نذكر من بينها :حسن شحاتة ،تعليم اللّغة العربيّة بين النظريّة و التّطبيق .حسني عبد الباري عمر، فنون اللّغة العربيّة تعليمها وتقويم تعلّمها. وكون أنّه لا يخلو أي بحث من عراقيل و صعوبات تواجه الباحث فإنّنا قد واجهنا عراقيل لا نقول في المادّة العلميّة وإنّما في صعوبة التّوفيق بين مهامي في العمل و بحث كطالبة.

وفي الأخير نتقدّم بالشّكر الدؤوب إلى الله عزّ وجلّ،كما نشكر كلّ من ساعدنا لإنجاز هذا العمل المتواضع من قريب أو بعيد،ونذكر من بينهم الأستاذة المشرفة "بحوص نوال"الّتي ساعدتني كثيراً ولم ترهقني في شيء،وإلى كلّ العاملين في مجال تدريس اللّغة العربية من المعلّمين و الأساتذة .

مقدّمـــة

الفصل الأول

طرق التدريس الحديثة

الإهداء

إلى كلّ من ســـــــلك منـهج الأنبـــــياء.....

إلى كلّ مؤمـــــــــن بثـــــقل الأمـــــنة.....

إلى جاد لتجاوز مرحلة السبات الحضاري.....

إلى كلّ من ينبر درب البشريّة، و يرشدها إلى الطريق.....

أهدي هذا العـــــــــمل المتواضـــــــع :

إلى أبي الكريم الّذي حثّني إلى الوصول إلى ما أنا عليه اليوم.....

إلى القنديل الّذي يضيئ نفسي ما حييت و بنور الله.....

إلى أمّي العظيمة الّتي لم تقصّر معي بشيئ.....

إلى خطيبي و رفيق دربي حكيم.....

إلى المثل الأعلى و القدوة الحسنة الأستاذة " بحوص نوال" .....

إلى إخوتي :حبيب،أمين،و زوجته نعيمة،والتوأمـان رانية و شيماء.

إلى البرعم و الملاك الصّغير: ملاك أسينات.....

إلى زميلاـــــتي و زملائـــــــي: أساتذة مدرسة مرابطـين الجديدة و طاقمها الإداري.

إلى صديقاتي: فاطـــــمة، منصورية،غنـــية، سهام، حياة،نعيـمة نصيرة، سمية.

إلى كلّ من علمني حرفا من الابتدائي إلى الجامعي.....

إلى كلّ شـــــــغوف بالتّعـــــــلّم.....

.....ساميـــــــــة.....

مقدّمـــة

إنّ التّدريس غاية أهمّ من التّعليم بمفهومه العام وتلك الغايّة هيّ التربيّة، فالتّدريس أسمى من المعلومات والمعارف التّي تلقى وتكسب، "ومن هنا أصبح من الصّعب إخضاع هذا النّوع لنظريات عامة، تناسب الفلسفة التقليديّة للمتعلّم ومع ذلك يمكن أن يكون للتّدريس هذا أصوله وطرائقه ."[1] لأنّ التّدريس الجيّد يشمل قدرة المدرّس على تنظيم مجموعة من الطّلبة وإدارتهم وضبطهم، باعتبارها أحد الوسائل المؤدّية إلى التّعلّم واكتساب المعرفة وتحسين المهارة.

مفهوم التّدريس:

1-لغة:لقد تعدّدت تعريفات التّدريس بتعدّد الباحثين والعلماء في مختلف العصور، يعرّفه "ابن منظور" في لسان العرب إذ يقول: "درس الشيء والرّسم، يدرس دروسا بمعنى عفا والدّرس هوّ الطّريق الخفيّ.ويقال درس الثّوب درسا أي أخلق"[2]

أمّا الزّمخشري يقول :"درس ربع دارس ومدروس، وقد درس دروسا، ودرسّته الرّياح. ومن المجاز درس الحنطة دارسها.قال ابن ميادة :

يكفيك ممّا درس ابن مخراق و هجمة صُهبٌ طوال الأعناق

درس الناقة راضها، ورجل مدرّسٌ :مجرّبٌ ،ودرس الكتاب للحفظ ،كرّر قراءته درسا ودراسته، ويقول: طريق مدروس أي قرأت كتب أهل الكتاب، ودارسهم:ذاكرته ومنه درست ودرست."[3]

ويقال درست السّورة أو الكتاب أي:ذللته بكثرة الكتابة حتى حفظته.

2- اصطّلاحا: إنّ مفهوم التّدريس قد تعرّض لآراء واتّجاهات متباينة، ويرجع السّبب في ذلك إلى وجود أكثر من اتّجاه بين التّربويين، الّذين حاولوا تعريفها فلكلّ منهم منهجه الخاص به. الأمر الّذي ترتّب عليه إعطاء مفاهيم ومسمّيات مختلفة له، ومن بين تعريفاته ما يلي:

1-عبد الرحمن بن الهاشمي ،.طه علي حسين الدليمي ،استراتيجيات حديثة في فن التدريس ،دار النشر والتوزيع ،عمان .الأردن .ط1، 2008.ص13

2- ابن منظور .لسان العرب .إعداد عبد الله علي كبير .محمد احمد حسب الله هاشم محمد الاذلي .دار المعارف .بيروت –لبنان ط.ع.3،.1994.

3- محمود بن عمر الزمخشري .أساس البلاغة .المطبعة الوهبية ،ط1،سنة 1299هـ / 1882م .الجزء الاول .ص284.

"يعتبره "يوسف قطامي" وزميلاه أنّه نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلّم وتسهـيل مهمّـــة تحقـــيقه، ويتضمّن سلوك تحقيقه مجموعة من الأفعال التّواصليّة والقرارات التي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفيّة مقصودة من المدّرس".[1]

"ومنه التّدريس فنّ، وهوّ عمليّة إبداع للمعرفة تعمل على إحداث تغييرات جوهريّة في البنى المعرفيّة للمتعلّم ،ومن هذا المنطلق يصبح التّعليم من النّاحيّـة المفاهيميّة تفكيرا. بمعنى أنّـه ينطوي على استعمال معرفة سابقة واستراتيجيات خاصّة، تتعلّق بفن التّدريـس الّذي يشمل بدوره على فرضيات متّصلة ببعضها، وتبيّن الكيفيّة التّي يتعلّم بها الطلبة."[2]

بمعنى أنّ التّدريس هوّ نظام من الأعمال المخطّط لها ويحـتوي على مجموعة من النّشاطات التّي يقوم بها المعلّم والمتعلّم، ويتضمّن هذا النظـام ثلاثة عناصـر هيّ:المعـلّم والمتعلّم والمنهـج الدّراسي.

"ويعرّف التّدريس على أنّه نقل المعلومات، ويقصد به عمليّة اجتماعيّة يتـــــــــــمّ عن طريقها نقـل مادّة التعلّم، سواء أكانت معلومة أم قيمة أم خبرة للمتعلّم من أجل التّـأثير في شخصيته تأثيرا علميّا شرط أن تكون المعرفة متّفقة مع الهدف المنشود."[3]

"ولذلك أصبح يعرّف التّدريس على أنّه عمليّة تربويّة حاسمة يضع بواسطتها المجتمع ناشئته وأجياله." [4]

والمقصود بهذا التّعريف أنّ التّدريس موضوعه الأساسيّ هوّ دراسـة الظّروف المحيطة بمواقف التعلّم ومختلف الشّروط التّي توضع أمام الطّالب.

ويعرّف أيضا على أنّه" مهنة خلاّقة تختلف الأساليب فيـها وتعتمد اعتمـادا كبيرا على كلّ من المدرّس والمتعلّم. مهنة لها أصولها وعلم له مقوّماته، وفنّ له مواهبه وعمليّة تربويّة تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وعمليّة بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة."

1- عبد الرحمن عبد الرحمن الهاشمي ،.طه علي حسين الدليمي ،استراتيجيات حديثة في فن التدريس ،مرجع سابق.ص13

2 - وليد احمد جابر .طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقات التربوية .دار الفكر ناشرون و موزعون .عمان .الاردن ط3،1430/2009هـ .ص82

3- عمران جاسم الجبوري .حمزة السلطاني .المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية .دار الرضوان للنشر و التوزيع ،د.ط،2012.ص142 .

4- محمد زياد. حمدان .قياس كفاية التّدريس.طرقه وو سائله الحديثة .الدار السعودية للنشر والتوزيع سنة 1404هـ / 1984م .ص 07.

وتبرز قيمة التّدريس بالقدر الّذي تتحقّق فيه الأهداف المقترحة، حـــسب المحتوى الّذي تنقله طرائق التّدريس. وهذه الأخيرة تحتلّ موقفا مهمّا بين عناصر العمليّة التّعليميّة التعلّميّة لأنّها تعبّر عن التقنيّات النفسيّة التربويّة العاليّة.

ولذلك نجد أنّ طريقة التّدريس لها أثر كبير في تحقيق أهداف التّربيـة ومن أجل الوصول إليه لابـدّ من وجود طرق أو طريقة يتّبعها المعلّم في تقديمه للمادّة العلمية بحيث تتعدّد المفاهيم حول الطّريقة إلاّ أنّ كلّها تصبّ في منبع واحد.

مفهوم الطّريقة :

1/ لغة : هيّ السّيرة أو المذهب، وجمعها طرائق ، وقد جاء في القرآن الكريم في قصّة فرعون لقوله تعالى:"و يذهب بطريقتكم المثلى".[1]
بمعنى سنّتكم، ودينكم وما أنتم عليه.وجاءت معنى الطّريقة في الصحّاح وتاج العـــروس هيّ: المذهب، والسّيرة، والمسلك.قال تعالى :"كنّا طرائق قددا".[2]
وجاء أيضا في القرآن الكريم لقوله تعالى:"و أنّ لو استقاموا على الطّريقة".[3]
أي لو استقاموا على طريق الهدى، الطّريق هوّ السبيل أو الدرب.

2/اصطلاحا: إنّ مفهوم الطّريقة اختلف باختلاف وجهات نظر المتخصّصين حول النّظرة إلى مفهوم المنهج ودور المعلّم في العمليّة التعليميّة، إذ تهدف العمليّة التعليميّة في بعض معانيها إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم، من خلال إكسابه المعلومات والمعارف والقيّم المرغوبة." [4]

إذ تعّد طريقة التّدريس هيّ الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلّها كانت ملائمة للموقف التّعليميّ، ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكائه وقابليته وميوله، وكانت الأهداف التعليميّة المتحقّقة عبرها أوسع عمقا و أكثر فائدة."[4]

---

[1]- سورة طه الآية :63.
[2] - سورة الجن الآية :11.
[3]- سعدون محمد الساموك،هدى علي الجواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،دار وائل للنشر و التوزيع،عمان الأردن،ط1،2005،ص231،
[4]- سعاد عبد الكريم الوائلي،طرائق تدريس الأدب و البلاغة والتعبير بين التنظير و التطبيق،دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان الأردن،ط1.ص27.
5-المرجع نفسه،ص27.

إنّ طرائق التّدريس تنال موقفا مهمّا ولها أهميّة بارزة في عمليّة التّعليم والتعلـم. وتعرّف أيضا :"إجراءات يّتبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون على شكل مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط مشروع، أو إثارة مشكلة، أو تهيئة موقف معين يدعو التّلاميذ إلى التسّاؤل، أو محاولة اكتشاف، أو فرض فـروض أو غير ذلك، والطّريقة أيضا إجراءات يستخدمها المعلّم لتحقيق سلوك متوقّع لدى المتعلّمين، وهيّ أحد عناصر المنهج، وهيّ عمليّة تتطلّب خطوات يؤدّي الانتقال بها إلى تحقيق التعلّم."[1]

وهذا يعني أنّ طريقة التّدريس هيّ مجموعة خطوات يتّبعها المعلّم لتحقيق أهداف تربويّة معيّنة في فترة زمنيّة محددة. والنّظرة الشائعة في التّدريس تعتبرها وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلّمين بتوسّط المعلّم، والأساس الّذي تقوم عليه هذه النّظرة هوّ أنّ التّعليم عمليّة نقل المعلومات من الكتب أو من عقل المعلّم إلى عقل المتعلّم.

"وثمّة من يراها مجموعة من الأساليب الّتي يتمّ بواسطتها تنظيم المجال الخارجـي بها للتّعليم من أجل تحقيق أهداف تربويّة، فهيّ بذلك أكثر من مجرّد وسيلة لتوصيل المعرفة، ثمّ إنّ هناك من يرى الطّريقة هيّ الأسلوب أو المنهج الّذي يسلكه المعلـم مع تلاميذه في عمليّة التّدريس، بحيث يتيح هذا الأسلوب أو المنهج الفرصّة الكاملة للتّلميذ لكي يشارك بنشاط وفاعليّة في عمليّة التّعليم، وبحيث لا يصبح المتعلّم متلقيّا ولكن مشاركا."[2]

والطّريقة عبر تاريخ تطوّرها الطّويل أخذت تعريفات مختلفة، إلاّ أنّها مع ذلك بقيت لتؤدّي المعنى الأساسي المقصود وهوّ أنّها طريقة تعليم.

لا تقلّ أهميّة طريقة التّدريس عن أهميّة بناء المنهج بل تفوقها، حيث يتوقّف فهم التّلاميذ للمادّة المعروضة عليهم والاستفادة منها على طريقة عرضها عليهم.

"وطريقة التّدريس هيّ الكيفيّة الّتي تنظّم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربويّة الّتي تقدّم للمتعلّم، وتعرض عليه ويعيشها لتتحقق لديه الأهداف المنشودة."[3]

إنّ الطّريقة هيّ العصا السّحريّة الّتي يستطيع بها المدرّس أن يوجد من المنهج والطّالب شيئا آخر، بل إنّ المنهج مادّة وطريقة، وهنا تكون الطّريقة وسيلة لوضع الخطط،

---

[1] - عبد الرحمان عبد الهاشمي،طه علي حسين الدليمي،استراتيجيات حديثة في فن التدريس،ص19

[2]- حسني عبد الباري عصر ،الاتجاهات الحديثة تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية .مركز الإسكندرية للكتاب،2000.ص107.

[3]-. .ابراهيم بن عبد العزيز الدعيلج .المناهج .المكونات.الأسس. التنظيمات. التطور. دار القاهرة .جمهورية مصر العربية،ط1،1428هـ/2007.ص30

وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعيّة الّتي تؤدّي إلى نموّ الطّلبة بتوجيه من المدرّس وإرشاده.

وبالتّالي :" الطّريقة في المجال التربويّ هيّ الكيفيّة أو الأسلوب الّذي يختاره المدرّس يساعد المتعلّمين على تحقيق الأهداف التعليميّة السلوكيّة،وهيّ مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلميّة الّتي يقوم بها المعلّم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلّمين."[1]

وهذا إن دلّ على شيء فهوّ يدلّ على أنّ الطّريقة في التّدريس هوّ الأسلوب المستخدم في معالجة النّشاط التّعليميّ لتحقيق الهدف المنشود.

" ويحتاج المعلّم في هذا الشأن أن يكون قادرا على تقديم المادّة، وإثارة الاهتمامات والشّرح، والتّمهيد، والتّوضيح، والاستماع، واختيار الاستجابات المناسبة من المتعلّمين وتلخيصها.وهيّ عمليات أساسيّة لابدّ أن يقوم بها المعلّم، وتعتمد على خبرته وتجاربه وإعداده وتأهيله وإبداعه."[2]

والخلاصّة أنّ طريقة التّدريس ينبغي أن ينظر إليها لا على أساس أنّها شيء منفصل عن المادّة العلميّة أو عن المتعلّم، بل على أنّها جزء متكامل من موقف تعليميّ، يشمل المتعلّم وقدراته وحاجاته، والأهداف التّي ينشدها المعلّم من المادّة العلميّة والأساليب التّي تتّبع في تنظيم المجال للتعلّم.

"ومادام التّدريس هوّ تزويد الطّفل بالمعلومات التّي يمكن أن تؤثّر في شخصيته تأثيرا عمليّا، اعتمادا على الغرض الواضح، والإلقاء الواضح. وإشراك التّلاميذ وبذل جهدهم في الدّرس، فإنّ الطّريقة هيّ الأساس الّذي تستند إليه صناعة التّدريس وخاصّة في المدارس الابتدائيّة والتّكميليّة، وهيّ أيضا محور التّعليم وموضع عناية كبار رجال التربيّة في مختلف أنحاء العالم."[3]

لأنّ" طريقة التّدريس بعد ذلك هيّ سلسلة فعّاليات منتظمة ،يديرها في الصّف معلّم يوجّه انتباه طلبته إليه بكلّ وسيلة ويشاركهم في هذه الفعّاليات لتؤدّي بهم إلى التّعليم،

[1]- خليل إبراهيم بشر،عبد الرحمان جامل،عبد الباقي أبو زيد،أساسيات التّدريس،دار المناهج للنشر و التّوزيع ،عمان الأردن،ط1، ص173.

[2] - المرجع نفسه.ص173.

[3]- احمد مختار عضاضة .التربية العلمية التطبيقية ..مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر .ط3، 1962.ص112.

فطريقة التّدريس تتحدّد بنظرة المعلّم إلى عمليّة التّعليم، ونوع الفلسفة التربويّـة الّتي يستخدمها فإذا كان المعلّم يرى بأنّ التّعليم عمليّة ذاتية يقوم بها المتعلّم، فإنّ طريقـة في التّدريس سوف تنسجم مع هذه النّظرة."[1]

وتطوّرت الطّرائق بذلك تطوّرا وأصبحت علما له ركائزه مـن علوم النّفس والتّربيّة واللّغة، وانتهت بمفهوم علميّ واضع قوامه تنميّة مهارات الأداء اللّغويّ للمعلّمين حتّى تبلغ أقصى مداها، وتوجيه النّشاط اللّغوي للمتعلّمين بأحدث الأساليب حتىّ يصل إلى مستواهم المنشود في مختلف الفّنون.

وقد أثير حول تدريس القواعد النّحويّة جدل كبير نتيجة لصعوبتها وسعتها، وأصبح من الصّعب أيضا أن نختار طريقة أو طرائق معينة تصلح لتدريسها. باعتبارها فـرعا من فروع اللّغة العربيّة، فهيّ العمود الفقري للّغة العربيّة، لأنّ عمليّة الاتصّال بين المتكلّم والمتلّقي تخضع لسلامة هذه القواعد.

النّحـــــو: تعدّ قواعد النّحو العربيّ فرع من فروع اللّغة العربيّة الّتي نالت اهتمام المتخصّصين بأصول التّدريس وطرائقه، وقد احتلّ تعليمها مكانة متميّزة، وأصبح لها شأن كبير،إذ اتّجهت العناية إلى البحث الشامل في اللّغة العربيّة، وفي فروعها كافّة ، وفي طرائق تدريسها للسّير الحسن في تعليمها على وفق أفضل الأساليب. وفيما يلي سنعرض مفهوم النّحو لغة واصطلاحا.

1/ النّحو لغة: يعرّف على أنّه " القصد والطّريق، نقول: نحاه ينحوه، وانتحاء.فقال الأزهريّ: قال اللّيث : النّحو القصد نحو الشّيء، نحوت نحو فلان إذا قصدت قصده، وقال: وبلغنا أنّ أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربيّة. وقال للنّاس: النّحو نحويّ فيسمي نحوا".وورد في لسان العرب :"نحا الشّيء ينحاه وينحوه إذا حرّفه، وقال ابن السكيت : نحا نحوه: ينحوه إذا قصده، وسميّ النحويّ نحويّا لأنّه يحرّف الكلام إلى وجوه الإعراب ".[2]

وذكرت للنّحو لغة المعاني التّاليّة:

*- القصد. ويقال: نحوت نحوك، أيّ قصدت قصدك، ونحوت الشيء إذا أممته.

*- الصّرف. يقال: نحوت بصري أليه أيّ صرفته.

[1] - سعاد عبد الكريم الوائلي .طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير .مرجع سابق .ص28.

[2] - ابن منظور .لسان العرب ،اعداد عبد الله علي كبير ،محمد احمد حسب الله ،هاشم محمد الشاذلي ،دار المعارف ،،مادة نجا ،بيروت لبنان .1994.ص181.

*- التّحريف.يقال: نحا الشيء ينحاه و ينحوه، إذا حرّفه.

*- المثل. تقول مررت برجل نحوك أيّ مثلك.

*- المقدار. يقال: عندي نحو ألف.أيّ مقدار ألف.

*- الجهة أو الناحيّة: تقول سرت نحو البيت أيّ جهته.

*- النّوع أو القسم: تقول هذا على سبعة أنحاء أيّ أنواع.

*- البعض. تقول: أكلت نحو السمكة أيّ بعضها.

"ويلاحظ أنّ النحاة لم يذكروا المعنى الثالث، ولذا عدّوا المعاني اللّغويّة سبعة نظّمها الداودي شعرا بقوله:

للنحـو سبـع معانـي قد أتت لغة *** جمعتها ضمن بيـت مفـرد كمـالا.

قصد و مثل و مقدار و ناحيّة *** نوع و بعض و حرف فاحفظ المثلا."[1]

الـــنـّحو اصطـــــــلاحـــا: إنّ النّحو تعرّض لمجموعة من التّعاريف كعلم قائم بذاته لنرى مدى اتّفاق واختلاف أراء العلماء فيها، والعرض هنا على سبيل المثال لا على سبيل الحصر.

يعرّف الإمام السكّاكي علم النّحو، فيقول: " علم النّحو هوّ أن تنحو معرفة كيفيّة التّركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا، بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها يتحرّر بهما عن الخطأ في التّراكيب من حيث تلك الكيفيّة".[1]

وهذا يعني أنّ علم النّحو هوّ العلم الّذي يهتمّ بضبط أواخر الكلمـات والتـــــــــعرّف على أحكامـــها، وتكون كيفيّة التّركيب عن طريق بعض الكلم على بعضــه ومعرفة حالته إعرابا وبناءا من خلال تركيب الجملة ."لأنّ النّحو قواعد يعرف بها صيّغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها."[2]

" فالنّحو إذن يصف في المكان الأوّل بنية الجملة، فإنّنا نستطيع بذلك أنّ نعتقد للوهلة الأولى أنّ المكوّن النّحوي لقواعد النصّ لن يُرى حاملاً إلاّ مهمات قليلة خاصّة، وتبدو بنـيّة تتابع الجمـل قادرة أن توصف وصفا كافياً بمصطلحات تسلسل خطّي منظم وبسيط.ومع ذلك

[1] - محمد الديمياطي،حاشية الخضري،القاهرة،ج1،1940،ص10

[2] - عمار ساسي،المدخل إلى النحو و البلاغة في إعجاز القرآن،عالم الكتب الحديثة،إربد الأردن،2007،ص31.

[3]-حفني ناصيف و آخرون،كتاب قواعد اللغة العربية ،شركة بناء شريف الأنصاري للطباعة و النشر و التوزيع،بيروت لبنان،ط1،2003،ص13.

فإنّ الجمـل الّتي تشّكل جزءا كاملا من جمل متتابعة، تمتلك عددا معيّنا من المميّزات النحويّة الّتي لا تمتلكها الجمل المعزولة."[1]

النّحو هوّ عمليّة دراسة العلاقة بين الكلمات في الجمل والعبارات، فهوّ موجّه للأساليب الّتي يتمّ بها التّعبير عن الأفكار. " وأنّ معظم الرّواة العرب اتّفقوا على أنّ النّحو كلمة عربيّة الأصل ويدعّم ذلك روايات ابن النديم ،وابن الجزري والخوان ساري، ويبدو أنّ كلمة " النّحـــو" ومدلولها لم تكن مستعملة عند النحاة الأوائل، وبالأحرى لم يطلق العرب كلمة "نحو" على علم النّحو العربي المعروف لدينا اليوم، بل أطلقوا اصطلاح العربيّة تارة، وأخرى كلاما وأحيانا الإعراب، حتّى استقرّ الرّأي الأخير على تسميّتها بالنّحو."[2]

إذ احتلّت المسألة النّحويّة المكانة الأولى في الدّراسات اللّسانيّة، فلقد اقترحت النظريّات النحويّة الجديدة كالنّحو التوليدي والتّحويلي نماذج جديدة، تعدّ بنجاعة كبيرة في تحليل مجمل البني الخاصّة بلغة من اللّغات، ممّا ينتج عن هذا التّحليل ديناميكيّة داخليّة،" كما ورد مفهوم النّحو عند تشو مسكي في كتابه البني التركيبيّة جهاز لتوليد الجمل النّحويّة في اللّغة."[3]

وهكذا يكون النّحو عارضة لغويّة تخضع لما تخضع له اللّغة من عوامل الحياة والتطوّر لأنّ اللّغة متطورة دائما، وتأثّر النّحاة بالأصوليّين في تعريف الأبواب النحويّة وتحديد المصطلحات، إذ كان الهدف منه عند الأصوليين تميّز المعرفة من غيره ممّا قد يختلط به أو يشترك معه.

" وأصول النّحو كما يراها "الأنبا ري" هيّ أدلّة النّحو الّتـي تفرّعت عنها فروعه وأصوله كما أنّ معنى أصول الفقه أدلّة الفقه الّتي تفرّعت عنها جملته وتفصيله."[4]

" وكان النّحو فيما سبق يعرف بالإعراب، وهوّ علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربيّة من حيث الإعراب والبناء، أيّ من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، فبه نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة، في رفع أو نصب أو جـزم أو لزوم حالة واحدة بعد

---

[1] - منذر العياشي ،العلاماتية وعلم النص ، المركز الثقافي العربي ،دار البيضاء ،المغرب ،ط1،2004.ص151.

[2] - حسن نور الدين ،الدليل إلى قواعد اللغة العربية ،دار العلوم العربية للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت لبنان ،ط1، 1416هـ- 1996م .ص10

[3] -عبد القادر نبي عسلة .تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ..منشورات مختبر اللغة العربية والاتصال ،جامعة وهران ،د.ط، 2006،ص27.

[4] -محمود احمد نحلة .اصول النحو العربي ،دار المعرفة الجامعية .بيروت .لبنان . 2002.ص17

انتظامها في الجملة ،ومعرفته ضروريّة لكل من يزاول الكتابة والخطابة ومدارس الآداب العربيّة."[1]

فالنّحو هوّ مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنـى، ولا يمكن الاستغناء عنها لأنّها يفيد تأثيره في ضبط الكلام لفظاً، وقراءة وكتابة، ويساعد على التّمييز بين الألفاظ المتكافئة فيما بينها.

وكما ذكرنا سالفا أنّ العرب في بادئ الأمر أطلقوا عليه "علم الأعراب"، ولذلك انحصر تعريفهم لمفهوم النّحو على أنّه التغيّر الذّي يطرأ على أواخر الكلمة من حيث الإعراب والبناء. "ووضعت اللّغة العربيّة بأنّها لغة قوية، فالإعراب هوّ القضيّة المركزيّة في النّحو العربي، وما مصطلح الإعراب إلاّ دلالة على البيان والوضوح، إذ أنّ الإعراب لغة مصدر الفعل" أعرب " أي أبان، يقول "ابن جنّي" إنّ الأعراب سُمي إعرابيا لسببين هما الإبانة و الإيضاح ثمّ التغيير من حال إلى حال."[2]

إذ هناك نحوّ قديم صاغه "سيبويه" والّذين جاؤوا من بعده، ومازال مستعملاً في تعليم العربيّة إلى يومـنا،وهذا النّحو ككلّ عمل بشري لا يخلوا من صواب وخطأ، وهوّ في حاجة إلى جهود إضافيّة، وثانيها نحوّ حديث جدّاً، نتج عن احتكاك الثّقافتين العربيّة والغربيّة منذ الرّبع الأخير من القرن الماضي بعودة البعثات التّعليميّة العربيّـــة عن الجامعات الغربيّة، محملّة بما تشير لكلّ واحد من المعرفة اللّسانية الجديدة."[3]

وهكذا تعدّدت تعريفات النّحو العربيّ، وهيّ على تعدّدها تدور حول معاني ثلاثة:

" **أ-** النّحو علم أواخر الكلم.

ب- النّحو علم بقوانين يعرف بها أحوال التّراكيب العربيّة من الإعـراب والبناء وغيرها، أو هوّ علم بأصول يعرف بها صحّة الكلام و فساده.

ج- النّحو علم دراسة الجملة.

---

[1] - مصطفى الغلاييني .جامع الدروس العربية .المؤسسة الحديث للكتاب .طرابلس .لبنان .ط1،2004.ص10.

[2] - سعدون محمود :الساموك .هدى علي جواد الشمري ،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها .مرجع سابق ،ص227..

[3] محمد الاوراغي .اللسانيات السنبية وتعليم اللغة العربية .الدار العربية للعلوم ناشرون وموزعون ،بيروت .لبنان /منشورات الاختلاف .الجزائر العاصمة /دار الامان .الرباط ،ط1 1431هـ/2010م.ص27.

فالتّعريف الأوّل يقصد به تتبّع الأحوال أواخر الكلمات نتيجة تغيّر موقعها في الجملة."[1] وكان هذا التّعريف جرّاء الفكرة الشائعة لنشأة النّحو العربيّ من أجل الحرص الّشديد على انتّشار اللّحن، وإذاعته بين النّاس لأنّ النّحو يسعى إلى التّمكن من علامات الإعراب حتىّ يساعد ذلك القارئ، ويعنيه على فهم الجملة العربيّة في معانيها ودلالتها، والابتعاد عن الخطأ و اللّحن قدر الإمكان.

" أمّا التّعريفين الأخيرين: للنّحو" صناعة علميّة يعرف بها أحوال كلام الــعرب من جهة ما يصحّ ويفسد في التأليف، ليعرف الصّحيح من الفاسد. وهذا معناه أنّ الدّرس النّحويّ مجاله العنايّة بالأمور التاليّة:

أ- كيفيّة قيّام العلاقات بين الكلمات في الجمل.

ب-معنى الوظائف النّحويّة للكلمات في الجملة ثمّ التّعبير عنها شكلاً.

ج-فهم أداء الكلمات وظيفتها النّحويّة في الجملة."[2]

حيث نجد أنّ هناك اختلاف كبير لدى النّحاة في مفهوم النّحو، فهناك من يضيّقُه وهناك من يوسّعه، فاختلفت النّظرة إليه بين مؤيّد ومعارض. من حيث طبيعة أو بأصل وضعه، وسبب ذلك يرجع إلى:

" **1/** تحديد دائرة القواعد النّحويّة.

2 / صلة هذا العلم بالفروع الثقافيّة الأخرى، إذ أنّ علم النّحو هوّ فرع من علوم التّربيّة وقد كانت في الأوّل تشتمل على النّحو واللّغة والأدب، ثمّ اتّسع نطاقها فأصبحت تشتمل كلا من الأخبار والسيّر وعلوما أُخر."[3]

[1] - حسني عبد الباري عصر .الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية .مرجع سابق ص290.

[2] -المرجع نفسه ص291..

[3] - طبية سعيد السليطي،تقديم حسن شحاته ،تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة .الدار المصرية للبناية ط1، 1423هـ.2002م،ص26.

لأنّ النّحو أصبح يخدم العلوم كلّها: التّجريبيّة، الإنسانية، الآداب، السيّاسة، القانون والفنون. وهوّ لا يخدم تخصّص اللّغة العربيّة، لغة العلم والقـبول والآداب، ويوصلها إلى مقاصدها التّعبيريّة في نقل العلوم بثقة وأمانة إلى المتعلّمين.

" وإذا نظرنا إلى النّحو والصّرف مثلاً نجد أنّ أحدهما فرعاً من فروع اللّغة على أساس طريقة العلاج، فليس ثمّة معالجة كالقراءة، وإنّما يشترك في تعليم النّحو عـدد من الطّرق. وكلمة النّحو تطلق على المادّة والقواعد الّتي هيّ موضوع الدّرس."[1]

" والنّحو يتكوّن من مجموعة كبيرة من القواعد فلدينا القواعد الفونولوجيّة سواء كانت خاصّة بالفونيمات، أو المقاطع والقواعد المورفولوجيّة والقواعد النّظميّة."[3]

يجب التّفريق بين القواعد والنّحو، إذن النّحو هوّ العلم الّذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءا، أمّا قواعد اللّغة العربيّة فهيّ عبارة عامة تتّسع لقواعد النّـــحو والصّرف، البلاغة، الأصوات، الكتابة.

[2]-سعيد محمد مراد .التكاملية في تعليم اللغة العربية .دار الأمل للنشر والتوزيع .اربد .الأردن 1422هـ.2002م.ص26

3-جلال شمس الدين،علم اللغة النفسي مناهجه و نظرياته و قضاياه،ج2،القضايا،مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع و النشر والتوزيع ،الاسكندرية،ص61.

مدخل

"إنّ التّدريس غاية أهمّ من التّعليم بمفهومه العام وتلك الغايـة هي التربيّة، فالتّدريـس أسمى من المعلومات والمعارف التي تلقى وتكسب، ومن هنا أصبح من الصّعب إخضـاع هذا النّوع لنظريات عامة،تناسب الفلسفة التقليديّة للمتعلّم ومع ذلك يمكن أن يكون للتّدريـس لأنّ التّدريس الجيّد يشـمل قدرة المدرّس على تنظيم مجموعـة من [1] هذا أصوله وطرائقه ." الطّلبة وإدارتهم وضبطهم باعتبارها أحد الوسائل المؤدّية إلى التّعلّم واكتسـاب المعرفـة وتحسين المهارة.

مفهوم التّدريس:

1-لغة:لقد تعدّدت تعريفات التّدريس بتعدّد الباحثين والعلماء في مختلف العصور، يعرّفـه "ابن منظور" في لسان العرب إذ يقول: "درس الشيء والرّسم، يدرس دروسا بمعنى عفا والدّرس [2]هو الطّريق الخفيّ.ويقال درس الثوب درسا أي أخلق"

أمّا الزّمخشري يقول :"درس ربع دارس ومدروس، وقد درس دروسا، ودرسّته الرّيـاح. ومن المجاز درس الحنطة دارسها.قال ابن ميادة :

يكفيك ممّا درس ابن مخراق و هجمة صُهبٌ طوال الأعناق درس

الناقة راضها، و رجل مدرّسٌ :مجرّبٌ ،و درس الكتاب للحفـظ ،كرّر قراءتـه درسا ودراسته،ويقول: طريق مدروس أي قرأت كتـب أهل الكتاب، ودارسـهم:ذاكرتـهم و منه [3]درست و درست."

ويقال درست السّورة أو الكتاب أي:ذللته بكثرة الكتابة حتى حفظته.

2- اصطلاحا:إنّ مفهوم التّدريس قد تعـرّض لآراء واتّجاهات متباينـة، ويرجع السّبـب في ذلك إلى وجود أكثر من اتّجاه بين التّربويين الّذين حاولوا تعريفها فلكلّ منهم منهجـه الخاص به. الأمر الذي ترتّب عليه إعطاء مفاهيم ومسمّيات مختلفة له، ومن بين تعريفاتـه مايلي:

"يعتبره "يوسف قطامي" وزميلاه أنّه نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلّم وتسهـيل مهمّة تحقيقه، ويتضمّن سلوك تحقيقه مجموعة من الأفعال التّواصلية والقرارات التي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفيّة مقصودة من الدّرس.

"ومنه التّدريس فنّ، وهو عملية إبداع للمعرفة تعمل على إحداث تغييرات جوهريّة في البنى المعرفيّة للمتعلّم ومن هذا المنطلق يصبح التّعليم من النّاحيّـة المفاهيمية تفكيرا. بمعنى أنّـه ينطوي على استعمال معرفة سابقة واستراتيجيات خاصة، تتعلّق بفن التّدريـس الّذي يشمل بدوره على فرضيات متّصلة ببعضها، وتبيّن الكيفيّة التي يتعلّم بها الطلبة."[1]

بمعنى أنّ التّدريس هو نظام من الأعمال المخطّط لها ويحـتوي على مجموعة من النّشاطات التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم، ويتضمّن هذا النظـام ثلاثة عناصـر هيّ:المعـلّم والمتعلّم والمنهـج الدّراسي.

"ويعرّف التّدريس على أنّه نقل المعلومات، ويقصد به عمليّة اجتماعيّة يتمّ عن طريقها نقـل مادّة التعلّم سواء أكانت معلومة أم قيمة أم خبرة للمتعلّم من أجل التّأثير في شخصيته تأثيرا علميّا شرط أن تكون المعرفة متّفقة مع الهدف المنشود."[2]

"ولذلك أصبح يعرّف التّدريس على أنّه عمليّة تربويّة حاسمة يضع بواسطتها المجتمع ناشئته والمقصود بهذا التّعريف أنّ التّدريس موضوعه الأساسي هو دراسـة الظروف وأجياله."[3] المحيطة بمواقف التعلّم ومختلف الشّروط التي توضع أمام الطالب.

ويعرّف أيضا على أنّه" مهنة خلاّقة تختلف الأساليب فيـها وتعتمد اعتمـادا كبيرا على كلّ من المدرّس والمتعلّم،مهنة لها أصولها وعلم له مقوّماته، وفنّ له مواهبه وعمليّة تربويّة تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وعمليّة بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة."

إنّ مهنة التّدريس ليست كباقي المهن و الأعمال، وذلك لأنّها لا تتّبع شيئا مجرّدا بل يختصّ بالكائن البشريّ، فهيّ تصنع أفراد المستقبل لذلك وجب العمل الجادّ، وفق طرق و أهداف و وسائل سليمة من شأنها إثراء الفعل التربويّ و السموّ به إلى المبتغى.

ويعتبر التّدريس نشاط مقصود من أجل مساعدة المتعلّمين على تحقيق الهدف المنشود، ويتمّ ذلك من خلال التفاعل القائم بين المعلّم و المتعلّم، و موضوع التعلّم و بيئة التعلّم، بمعنى آخر لابد من وجود هذه الأطراف المتمثلة في المادّة التعليميّة و المتعلّم و المعلّم لتحقيق العمليّة التعليميّة.

وبناءا على ما تقدّم يمكن حصر التّدريس بأنّه :

عملية نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم.

هو إحداث تغيير أو تسيير التعلّم.

نشاط ديناميكي يتضمن ثلاثة عناصر: المعلّم و المتعلّم و المنهج.

هو عملية اتصال إنساني.

هو عن نشاط عملي قرار.

هو عبارة عن منظومة العلاقات و التفاعلات الديناميكية لعدد من العناصر و المكونات. وهو عملية تشكيل مقصود ببيئة التعلّم و بيئة الفرد. هناك من يفرّق بين الّتدريس و التّعليم، فالتّعليم يطلق على العمليّة التّي تجعل الآخر يتعلّم. فهو يجعل الآخر يتعلّم و يقع على العلم و الصنعة، وهو عمليّة مقصودة ، أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تتمّ في داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن أو غير زمن، و يقوم بها المعلّم أو غيره بقصد مساعدة الفرد على التعلّم و اكتّساب المعرفة و الخبرات.

"و التعليم أوسع و أشمل من التّدريس لأنّه يطلق على كلّ عمليّة يقع فيها التّعليم سواء أكان مقصودا أم غير مقصود، وهو يقع على المعارف و القيم."

وتبرز قيمة التّدريس بالقدر الّذي تتحقّق فيه الأهداف المقترحة، حسب المحتوى الّذي تنقله طرائق التّدريس. وهذه الأخيرة تحتلّ موقفا مهمّا بين عناصر العملية التّعليمية التعلّمية لأنّها تعبر عن التقنيآت النفسيّة التربويّة العالية.

ولذلك نجد أنّ طريقة التّدريس لها أثر كبير في تحقيق أهداف التّربيـة ومن أجل الوصول إليه لابـدّ من وجود طرق أو طريقة يتّبعها المعلّم في تقديمه للمادّة العلمية بحيث تتعدّد المفاهيم حول الطّريقة إلاّ أنّ كلّها تصبّ في منبع واحد.

مفهوم الطّ0ريقة :

1/ لغة : هي السّيرة أو المذهب، و جمعها طرائق ، وقد جاء في القرآن الكريم في قصّة فرعون لقوله تعالى:"و يذهب بطريقتكم المثلى".

بمعنى سنتكم و دينكم و ما أنتم عليه.و جاءت معنى الطريقة في الصحّاح و تاج العروس هي : المذهب ، و السّيرة ، و المسلك .قال تعالى :"كنّا طرائق قددا".

وجاء أيضا في القرآن الكريم لقوله تعالى :"و أنّ لو استقامو على الطريقة".أيّ لو استقامو على طريق الهدى، الطّريق هو السبيل أو الدرب.

2/اصطلاحا: ‘نّ مفهوم الطّريقة اختلف باختلاف وجهات نظر المتخصّصين حول النظرة إلى مفهوم المنهج و دور المعلّم في العمليّة التعليميّة، إذ تهدف العمليّة التعليميّة في بعض معانيها إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلّم من خلال إكسابه المعلومات و المعارف والاتجاهات و القيم المرغوبة.

إذ تعّد طريقة التّدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم و المعرفة و المهارة، وكلّها كانت ملائمة للموقف التّعليمي و منسجمة مع عمر المتعلّم و ذكائه و قابليته و ميوله، وكانت الأهداف التعليميّة المتحقّقة عبرها أوسع عمقا و أكثر فائدة.

إنّ طرائق التّدريس تنال موقفا مهما و لها أهمية بارزة في عمليّة التّعليم و التعلـّم. و تعرّف أيضا :"إجراءات يّتبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، و قد تكون

على شكل مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط مشروع، أو إثارة مشكلة، أو تهيئة موقف معين يدعو التّلاميذ إلى التسّاؤل، أو محاولة اكتشاف، أو فرض فروض، أو غير ذلك، و الطّريقة أيضا إجراءات يستخدمها المعلّم لتحقيق سلوك متوقّع لدى المتعلّمين، وهيّ أحد عناصر المنهج، و هيّ

عمليّة تتطلّب خطوات يؤدّي الانتقال بها إلى تحقيق التعلّم."

و هذا يعني أنّ طريقة التّدريس هيّ مجموعة خطوات يتّبعها المعلّم لتحقيق أهداف تربويّة معيّنة في فترة زمنيّة محددة.

و النّظرة الشائعة في التّدريس تعتبرها وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلّمين بتوسّط المعلّم. و الأساس الّذي تقوم عليه هذه النّظرة هو أنّ التعليم عمليّة نقل المعلومات من الكتب أو من عقل المعلّم إلى نقل المتعلّم.

"و ثمّة من يراها مجموعة من الأساليب الّتي يتمّ بواسطتها تنظيم المجال الخارجي بها للتّعليم من أجل تحقيق أهداف تربويّة، فهيّ بذلك أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة، ثمّ إنّ هناك من يرى الطّريقة هيّ الأسلوب أو المنهج الّذي يسلكه المعلّم مع تلاميذه في عمليّة التّدريس، بحيث يتيح هذا الأسلوب أو المنهج الفرصة الكاملة للتلميذ لكي يشارك بنشاط و فاعليّة في عمليّة التّعليم، و بحيث لا يصبح المتعلّم متلقيّا و لكن مشاركا."

والطّريقة عبر تاريخ تطوّرها الطّويل أخذت تعريفات مختلفة، إلاّ أنّها مع ذلك بقيت لتؤدّي المعنى الأساسي المقصود و هو أنّها طريقة تعليم.

لا تقلّ أهميّة طريقة التّدريس عن أهميّة بناء المنهج بل تفوقها، حيث يتوقّف فهم التّلاميذ للمادة المعروضة عليهم و الاستفادة منها على طريقة عرضها عليهم.

"و طريقة التّدريس هيّ الكيفيّة الّتي تنظّم بها المعلومات و المواقف و الخبرات التربويّة الّتي تقدّم للمتعلّم و تعرض عليه و يعيشها لتتحقق لديه الأهداف المنشودة."[1]

إنّ الطّريقة هيّ العصا السّحريّة الّتي يستطيع بها المدرّس أن يوجد من المنهج، و الطالب شيئا آخر،بل إنّ المنهج مادّة و طريقة، وهنا تكون الطريقة وسيلة لوضع الخطط، و

تنفيذها في مواقف الحياة الطبيعيّة الّتي تؤدّي إلى نمو الطلبة بتوجيه من المدرّس و إرشاده.

و بالتّالي :" الطّريقة في المجال التربويّ هيّ الكيفيّة أو الأسلوب الّذي يختاره المدرّس يساعد المتعلّمين على تحقيق الأهداف التعليميّة السلوكية،و هيّ مجموعة من الإجراءات و الممارسات و الأنشطة العلمية الّتي يقوم بها المعلّم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات و حقائق و مفاهيم للمتعلّمين."[2]

و هذا إن دلّ على شيء فهو يدلّ على أنّ الطريقة في التّدريس هو الأسلوب المستخدم في معالجة النّشاط التّعليمي لتحقيق الهدف المنشود.

" و يحتاج المعلّم في هذا الشأن أن يكون قادرا على تقديم المادّة و إثارة الاهتمامات و الشرح و التمهيد والتّوضيح والاستماع واختيار الاستجابات المناسبة من المتعلّمين وتلخيصها."

وهي عمليات أساسيّة لابدّ أن يقوم بها المعلّم ، وتعتمد على خبرته وتجاربه وإعداده وتأهيله وإبداعه."[3]

والخلاصة أنّ طريقة التّدريس ينبغي أن ينظر إليها لا على أساس أنّها شيئ منفصل عن المادّة العلميّة أو عن المتعلّم ،بل على أنّها جزء متكامل من موقف تعليمي، يشمل المتعلّم وقدراته وحاجاته، والأهداف التي ينشدها المعلّم من المادّة العلميّة والأساليب التي تتّبع في تنظيم المجال للتعلّم.

"ومادام التّدريس هو تزويد الطفل بالمعلومات التي يمكن أن تؤثّر في شخصيته تأثيرا عمليّا،اعتمادا على الغرض الواضح، و الإلقاء الواضح. و إشراك التلاميذ و بذل جهدهم في الدّرس فإنّ الطّريقة هيّ الأساس الّذي تستند إليه صناعة التّدريس و خاصّة في المدارس الابتدائية و التكميلية، وهيّ أيضا محور التّعليم و موضع عناية كبار رجال التربيّة في مختلف أنحاء العالم."

لأنّ" طريقة التّدريس بعد ذلك هيّ سلسلة فعّاليات منتظمة يديرها في الصّف معلم يوجّه انتباه طلبته إليه بكل وسيلة و يشاركهم في هذه الفعّاليات لتؤدّي بهم إلى التعليم ، فطريقة التّدريس تتحدّد بنظرة المعلّم إلى عمليّة التعليم، و نوع الفلسفة التربويّة الّتي يستخدمها فإذا كان المعلم يرى بأنّ التّعليم عمليّة ذاتية يقوم بها المتعلّم فإنّ طريقة في التّدريس سوف تنسجم مع هذه النظرة."

و تطوّرت الطّرائق بذلك تطوّرا و أصبحت علما له ركائزه من علوم النّفس و التّربيّة و اللّغة، وانتهت بمفهوم علمي واضع قوامه تنميّة مهارات الأداء اللّغويّ للمعلّمين حتّى تبلغ أقصى مداها، و توجيه النشاط اللغوي للمتعلّمين بأحدث الأساليب حتى يصل إلى مستواهم المنشود في مختلف الفنون.

وقد أثير حول تدريس القواعد النحوية جدل كبير نتيجة لصعوبتها و سعتها، و أصبح من الصّعب أيصا أن نختار طريقة أو طرائق معينة تصلح لتدريسها. باعتبارها فرعا من فروع اللّغة العربية ، فهيّ العمود الفقري للّغة العربية ، لأنّ عمليّة الاتصّال بين المتكلّم و المتلّقي تخضع لسلامة هذه القواعد.

النحـــــوّ: تعدّ قواعد النحو العربي فرع من فروع اللّغة العربيّة الّتي نالت اهتمام المتخصّصين بأصول التّدريس و طرائقه، و قد احتلّ تعليمها مكانة متميّزة، و أصبح لها شأن كبير،إذ اتّجهت العناية إلى البحث الشامل في اللّغة العربيّة، و في فروعها كافّة ، و في طرائق تدريسها للسّير الحسن في تعليمها على وفق أفضل الأساليب. و فيما يلي سنعرض مفهوم النّحو لغة و اصطلاحا.

1/ النّحو لغة: يعرّف على أنّه " القصد و الطّريق، نقول: نحاه ينحوه، و انتحاء.فقال الأزهريّ: قال اللّيث : النّحو القصد نحو الشّيء، نحوت نحو فلان إذا قصدت قصده، و قال : و بلغنا أنّ أبا الأسود الدئلي وضع وجوه العربيّة. وقال للنّاس: النّحو نحوي فيمي نحوا".

وورد في لسان العرب :"نحا الشّيء ينحاه و ينحوه إذا حرّفه، و قال ابن السكيت : نحا نحوه: ينحوه إذا قصده، وسميّ النحويّ نحويّا لأنّه يحرّف الكلام إلى وجوه الإعراب ".

وذكرت للنّحو لغة المعاني التّاليّة:

*- القصد. ويقال: نحوت نحوك، أيّ قصدت قصدك، و نحوت الشيء إذا أممته.

*- الصّرف.يقال: نحوت بصري أليه أيّ صرفته.

*- التّحريف.يقال: نحا الشيء ينحاه و ينحوه، إذا حرّفه.

*- المثل. تقول مررت برجل نحوك أيّ مثلك.

*- المقدار. يقال: عندي نحو ألف.أيّ مقدار ألف.

*- الجهة أو الناحيّة: تقول سرت نحو البيت أيّ جهته.

*- النّوع أو القسم: تقول هذا على سبعة أنحاء أيّ أنواع.

*- البعض. تقول: أكلت نحو السمكة أيّ بعضها.

"ويلاحظ أنّ النحاة لم يذكروا المعنى الثالث، و لذا عدّوا المعاني اللّغويّة سبعة نظّمها الداودي شعرا بقوله:

للنحـو سبـع معانـي قد أتت لغة *** جمعتها ضمن بيـت مفرد كمـالا.

قصد و مثل و مقدار و ناحيّة *** نوع و بعض و حرف فاحفظ المثلا."

الـــنـّحو اصطـــــــلاحـــا: إنّ النّحو تعرّض لمجموعة من التّعاريف كعلم قائم بذاته لنرى مدى اتّفاق و اختلاف أراء العلماء فيها، و العرض هنا على سبيل المثال لا على سبيل الحصر.

مدخل

يعرّف الإمام السكّاكي علم النّحو، فيقول: " علم النّحو هو أن تنحو معرفة كيفيّة التّركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب و قوانين مبنية عليها يتحرّر بهما عن الخطأ في التراكيب من حيث تلك الكيفيّة".

و هذا يعني أنّ علم النّحو هو العلم الّذي يهتمّ بضبط أواخر الكلمات و التعرّف على أحكامها و تكون كيفيّة التّركيب عن طريق بعض الكلم على بعضه و معرفة حالته إعرابا و بناءا من خلال تركيب الجملة " لأنّ النّحو قواعد يعرف بها صيّغ الكلمات و أحوالها حين إفرادها و حين تركيبها."

" فالنّحو إذن يصف في المكان الأوّل بنية الجملة، فإنّنا نستطيع بذلك أنّ نعتقد للوهلة الأولى أنّ المكوّن النحوي لقواعد النصّ لن يُرى حاملاً إلاّ مهمات قليلة خاصّة ، و تبدو بنية تتابع الجمل قادرة أن توصف وصفا كافياً بمصطلحات تسلسل خطّي منظم و بسيط و مع ذلك،فإنّ الجمل الّتي تشّكل جزءا كاملا من جمل متتابعة، تمتلك عدد معينا من المميّزات النحويّة الّتي لا تمتلكها الجمل المعزولة."

النّحو هو عمليّة دراسة العلاقة بين الكلمات في الجمل و العبارات، فهو موجّه للأساليب الّتي يتمّ بها التعبير عن الأفكار.

" و أنّ معظم الرواة العرب اتفقوا على أنّ النّحو كلمة عربية الأصل و يدعم ذلك روايات ابن النديم و ابن الجزري و الخوان ساري، و يبدو أنّ كلمة " النّحو" و مدلولها لم تكن مستعملة عند النحاة الأوائل و بالأحرى لم يطلق العرب كلمة "نحو" على علم النّحو العربي المعروف لدينا اليوم، بل أطلقوا اصطلاح العربية تارة، و أخرى كلاما و أحيانا الإعراب، حتّى استقرّ الرّأي الأخير على تسميّتها بالنّحو."

إذا احتلّت المسألة النّحويّة المكانة الأولى في الدّراسات اللّسانيّة، فلقد اقترحت النظريّات النحويّة الجديدة كالنّحو التوليدي و التّحويلي نماذج جديدة تعدّ بنجاعة كبيرة في تحليل مجمل البني الخاصّة بلغة من اللّغات، ممّا ينتج عن هذا التحليل دينامكية داخليّة،"

كما ورد مفهـــوم النّحو عند تشو مسكي في كتابه البني التركيبية جهاز لتوليد الجمل النّحويّة في اللّغة."

و هكذا يكون النّحو عارضة لغويّة تخضع لما تخضع له اللّغة من عوامل الحياة و التطوّر لأنّ اللّغة متطورة دائما، و تأثّر النحاة بالأصوليين في تعريف الأبواب النحويّة و تحديد المصطلحات، إذ كان الهدف منه عـــــند الأصوليين تميّز المعرفة من غيره ممّا قد يختلـــط به أو يشترك معه.

" و أصول النّحو كما يراها الأنباري هيّ أدلّة النّحو الّتي تفرّعت عنها فروعه و أصوله كما أنّ معنى أصول الفقه أدلّة الفقه الّتي تفرّعت عنها جملته و تفصيله."

" وكان النّحو فيما سبق يعرف بالإعراب، و هوّ علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربيّة من حيث الإعراب و البناء، أيّ من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، فبه نغرف ما يجـب عليه أن يكون آخر الكلمة، في رفع أو نصب أو جزم أو لزوم حالة واحـدة بعد انتظامـــها في الجملة و معرفته ضرورية لكل من يزاولها الكتابة و الخطابة و مدارس الآداب العربيّة."

فالنّحو هو مقياس دقيق تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، و لا يمكن الاستغناء عنها لأنّها يفيد تأثيره في ضبط الكلام لفظاً و قراءة و كتابة و يساعد على التمييز بين الألفاظ المتكافئة فيما بينها.

و كما ذكرنا سالفا أنّ العرب في بادئ الأمر أطلقوا عليه "علم الأعراب"، و لذلك انحصر تعريفهم لمفهوم النّحو على أنّه التغيّر الذّي يطرأ على أواخر الكلمة من حيث الأعراب و البناء. "ووضعت اللّغة العربيّة بأنّها لغة قوية، فالإعراب هو القضية المركزية في النّحو العربي، وما مصطلح الإعراب إلاّ دلالة على البيان و الوضوح، إذ أنّ الإعراب لغة مصدر الفعل" أعرب " أي أبان، يقول "ابن جنّي" إنّ الأعراب سُمي إعرابيا لسببين هما الإبانة و الإيضاح ثمّ التغيير من حال إلى حال."

إذ هناك نحو قديم صاغه "سيبويه" والّذين جاؤوا من بعده، و مازال مستعملاً في تعليم العربية إلى يومنا ،و هذا النّحو ككلّ عمل بشري ا يلوا من صواب و خطـأ وهو في

حاجة إلى جهود إضافية، و ثانيها نحو حديث جدّاً، تنج عن احتكاك الثقافتين العربية و الغربية منذ الربع الأخير من القرن الماضي بعودة البعثات التّعليميّة العربيّة عن الجامعات الغربيّة محملّة بما تشير لكلّ واحد من المعرفة اللسانية الجديدة."

و هكذا تعددت تعريفات النّحو العربي، وهيّ على تعدّدها تدور حول معاني ثلاثة:

" **أ-** النّحو علم أواخر الكلم.

ب- النّحو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربيّة من الإعراب و البناء وغيرها أو هو علم بأصول يعرف بها صحّة الكلام و فساده.

ج- النّحو علم دراسة الجملة.

فالتّعريف الأوّل يقصد به تتبّع الأحوال أواخر الكلمات نتيجة تغيّر موقعها في الجملة."

وكان هذا التّعريف جرّاء الفكرة الشائعة لنشأة النّحو العربي من أجل الحرص الّشديد على انتشار اللّحن و إذاعته بين النّاس لأنّ النّحو يسعى إلى التمكن من علامات الإعراب حتى يساعد ذلك القارئ و يعنيه على فهم الجملة العربيّة في معانيها و دلالتها، و الابتعاد عن الخطأ و اللّحن قدر الإمكان.

" أمّا التّعريفين الأخيرين: للنّحو " صناعة علميّة يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصحّ ويفسد في التأليف، ليغرف الصّحيح من الفاسد. وهذا معناه أنّ الدرس النّحوي مجاله العناية بالأمور التالية:

أ- كيفيّة قيّام العلاقات بين الكلمات في الجمل.

ب-معنى الوظائف النّحويّة للكلمات في الجملة ثمّ التّعبير عنها شكلاً.

ج-فهم آداء الكلمات وظيفتها النّحويّة في الجملة."

حيث نجد أنّ هناك اختلاف كبير لدى النّحاة في مفهوم النّحو ، فهناك من يضيّقُه و هناك من يوسّعه، فاختلفت النظرة إليه بين مؤيّد و معارض. من حيث طبيعة أو بأصل وضعه،

وسبب ذلك يرجع إلى:

" **1/** تحديد دائرة القواعد النّحويّة .

2 / صلة هذا العلم بالفروع الثقافيّة الأخرى، إذ أنّ علم النّحو هو فرع من علوم التّربيّة و قد كانت في الأوّل تشتمل على النّحو و اللّغة و الأدب، ثمّ اتّسع نطاقها فأصبحت تشتمل كلا من الأخبار و السيّر و علوما أُخر."

لأنّ النّحو أصبح يخدم العلوم كلّها: التّجريبيّة، الإنسانية، الآداب، السيّاسة، القانون، و الفنون. وهو لا يخدم تخصّص اللّغة العربيّة، لغة العلم و القبول و الآداب، و يوصلها إلى مقاصدها التّعبيريّة في نقل العلوم بثقة و أمانة إلى المتعلّمين.

" و لاشكّ أنّ أفضل تعريف لمفهوم النّحو هو تعريف "ابن جنيّ"، وهو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب و غيره كالتّثنيّة ، الجمع ، التكسير ،الإضافة، النسب، التّركـيب و غير ذلك.ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطلق بها و إن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها."

فتعريف "ابن جنيّ" ضمّ النّحو و الصّرف معاً، و يعدّ التّصريف قسماً من النّحو لا قسيماً له، لذا فهو يرى أنّ التّصريف جزء من أجزاء النّحو بلا خلاف.

" وبيّن أنّ الغاية من وضع ذلك العلم وسيلة و ليست غاية، وسيلة التّعبير الصّحيح و النطق السّليم، أي الاستخدام الوظيفي ذي المنفعة الملموسة".

" وإذا نظرنا إلى النّحو و الصّرف مثلاً نجد أنّ أحدهما فرعاً من فروع اللّغة على أساس طريقة العلاج، فليس ثمّة معالجة كالقراءة، وإنّما يشترك في تعليم النّحو عدد من الطرق، و كلمة النّحو تطلق على المادّة و القواعد الّتي هي موضوع الدّرس."

" و النّحو يتكوّن من مجموعة كبيرة من القواعد فلدينا القواعد الفونولوجيّة سواء كانت خاصّة بالفونيمات، أو المقاطع و القواعد المورفولوجيّة و القواعد النّظميّة."

و يجب التّفريق بين القواعد و النّحو، إذن النّحو هو العلم الّذي يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعراباً و بناء، أمّا قواعد اللّغة العربيّة فهيّ عبارة عامة تتّسع لقواعد النّحو و الصّرف و البلاغة و الأصوات و الكتابة.

"القواعد النّحويّة هي علم تراكيب اللّغة و التّعبير بها ، و الغاية منه صحّة التّعبير وسلامته من الخطأ و اللّحن، فهو قواعد صيّغ الكلمات و أحوالها حين إفرادها و حين تركيبها."

و يمكن القول أنّ القواعد بمثابة الأداة أو الآلية الّتي تتيح للإنسان أن يتكلم اللّغة و الّتي تحدّد شروط التّواصل و التّفاهم و ضوابطها بين أبناء اللّغة الواحدة ، أي أنّها تساعد الفرد في التكلّم أيّ استعمال اللّغة المناسب و الملائم لظروف التعامل و التّواصل في المجتمع .

" فالقواعد النّحويّة هي فن تصحيح كلام العرب كتابة و قراءة و تعوّدهم على استعمال المفردات بشكل سليم و صحيح فضلاً عن صقلها الذوق الأدبي لدى الطلبة."

وهكذا تتأتى أهميّة القواعد من أهميّة اللّغة ذاتها، فنحن لا يمكن أن نقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ولا نكتب كتابة صحيحة إلاّ بمعرفة القواعد الأساسيّة للّغة، لأنّها دائما ما تعمل على تقويم الألسنة، و تعصم عن الخطأ، و تنمّي الثروة اللّغويّة لديهم و تصقل مواهبهم و أذواقهم.

" فالنّحو هو المرشد العلمي لاستعمال اللّغة في التّفكير، و التّعبير، و التّأليف، والخطاب.و هو العلم الّذي يكشف عن المعنى و ما يتّصل به من علاقات و تراكيب، و توّحد التّفاهم بين أبناء المجتمع الواحد."

وبذلك يعتبر النّحو حماية للمعنى من فوضى المقاس، و تحريف الكلام في مواضعه، لأنّه نظام علمي يحمي اللّغة من فوضى التعبير واختلاط المقاصد، ويجعلها سهلة ميّسرة جميلة ، وتكمن أهميّته أيضا في الاستعانة به على فهم كلام العرب، والابتعاد عن الخطأ .

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

مدخل

الفصل الأول

طرق التدريس الحديثة

الفصل الثاني

تدريس النحو العربي

مدخل

قائمة

المصـــــــادر

و المراجـــــــع

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

الخاتمة

إنّ التّدريس نشاط مهني يتمّ إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسيـّة: هيّ التّخطـيط والتّنفيـذ، والتّقويم.

" ويستهدف مساعدة الطّلاب على التّعلم وهذا النّشاط قابل للتّحليل والملاحظة والحكم على جودتــه ومن ثمّ تحسينه ".[1]

" لأنّ التّدريس كلمة شائعة في اللّغة اليوميّة بيد أنّها شاعت في العلم التربويّ على أنّها تأثير المعلّــم".[2]

باعتبار أنّ عمليّة التّدريس في بعض معانيها تهدف إلى إحداث تغيـــــيرات مرغوبة في سلوك المتعلّم، وإكسابه المعارف، والمهارات والقيمة .

"إنّ معرفة المدرّس بطرائق التّدريس وقدرته على استعمالها تساعده في معرفة الظّروف التّدريسيـّة التّي تحيط بالموقف التعليميّ، إذ تصبح عمليّة التّعليم محببّة، وممتعة للمتـعلّم ووثيقة الصّلة بحياته اليوميّة وميوله، والطّريقة التّدريسيّة ليس قوالب جامدة يتـقيد بها المدرّس في الظّروف والأحوال المتّصلة بطبيعة المادّة أو بيئة التعلّم"[3].

"بل أصبح مفهوم الطّريقة يركزّ على الأسلوب والكيفيـّة التّي يوجّه بها المدرّس نشاط طلبته توجيــها يمكنهم من أن يتعلّموا بأنفسهم، ومن هنا أصبحت وظيـــــفة المـــدرّس هيّ أن يهيّئ الجوّ التّــعليمي المناسب، وتوجيه نشاط المتعلّمين وشخصياتهم ومن ثمّ تقويم نتائج هذا النشاط، وتقاس أهميّة الطّريقـــــة بمدى استغلال المحتوى لتمكين المتـــــعلّمين من الوصول إلى الهدف الّذي ترقى إليه دراستهم المادّة التعليميّة.

[1] - حسن حسين زيتون , مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس ،عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1421ه،2001م،ص8 .

[2] - فخر الدين القلا . يونس ناصر . محمد جهاد جمل, طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي،ط1،1426ه،2006م،ص 83

[3] - عمران جاسم الجبوري و حمزة السلطاني .المناهج و طرائق تدريس اللغة العربية ص 141.

وعلى هذا الأساس تعدّدت طرق التـدريس فمنها ما شدّد على دور المعلّم في العمليّة التعليميّة، ما أدّى إلى ظهور طرائق تدريس تجعل المدرّس مركز العمليّة التعليميّة ومنها ما شدّد على دور المتعلّم ،فدعـــا إلى طرائق تدريس يكون الطّالب فيها محور العمليّة التّعليميّة ومنها ما شدّد على طريقة التّفكير وتنميتــه، فأدّى إلى ظهور طرائق تتبنّى تدريب المعلّم على أسلوب التّفكير العلمي.فيما يلي سنذكر بعض الطّرق الحديـــــثة المـــستعملة في التّدريس:

الطّريقة الاستقرائية:"تستند الطّريقة الاستقرائيّة إلى أساس فلسفي مؤداه أنّ الاســـتقراء هوّ الأسلوب الّذي يسلكه العقل في تتّبع مسار المعرفة ومدارجها، ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلّية بعد تتّبع أجزائها"[1].

"والطّريقة الاستقرائية مشتقّة من الاستقراء ويعني معرفة القوانـين والمفاهيم والنّظريات والقواعد العامّة، في الحياة من طريق الملاحظة والتّجريـب، وتقوم الطّريقة الاستقرائيـة على التّدرج المنطقيّ في الوصول إلى النتائج، من طريق الملاحظة،وعن طريق مشاهــدة التّجارب العلميّة ،ومن ثمّ استخلاص القانون أو التّعميم وصياغته بلغة واضحة محدّدة."[2] و بـه يصل الفرد إلى القضايا الكليّة التـي تسمّى في العلوم ." وتقوم طريقة الاستقراء على التّدرج المنطقيّ في الوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج عن طريق الملاحظة، واكتشاف العلاقات المتشابهة، والمختلفة بين أجزاء المادّة التعليمية من خلال الأمثلة المتعلّقة بالموضوع، أو من خلال مشاهدة التّجارب العلميّة."[3]

[1] - طه حسين الدليمي .كامل محمود نجم الدليمي , أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية .ص 53

[2] - عمران جاسم الجبوري ,حمزة السلطاني . المناهج و طرائق للتدريس اللغة العربية .ص 186.

[3]-محسن علي عطية،الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية،دار الشروق للنشر و التّوزيع،عمان الأردن،ط1،ص119.

ارتبطت هذه الطّريقة بظهور المفكّر الألماني " فردريك هربارت " وهيّ تقـــــوم على نظرية في علم النّفس الترابطيّة تسمى نظرية (الكتل المتآلفة)، والتّفسير التّطبــيقي لها أنّ الطّفل يتعلـم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة .

"رأى "هربارت" أنّ العقل البشري مكوّن من مجموعة المدركات الحسّية التّي تتكوّن نتيجـــة للأحاسيـس، التّي تأتي بها الحواس والتّي تتصّل بالبيئة، وهيّ تستّند على مبدأ انتقال أثر التعلـّم، لذا يبدأ المعلـــّم باستثارة المعلومات القديمة، ثمّ ربطها بالجـــــديدة عن طريق التّعميم أو القاعدة."[1]

"نشأت هذه الطّريقة في المدارس العربيّة نتيجة الانفتاح الثّقافي على الغرب، ومن خلال البعثات التّعليميّة إلى أوروبا، فقام هؤلاء المبعوثون بالتّطبيق في المـدارس العربيّة، ومن ثمّ استخدمه في مجال تدريـس قواعد اللّغة العربيّة ."[2]

2/ خصائص الاستقراء: للاستقراء خصائص منها:

- الاستقراء استدلال صاعد يبدأ بالجزئيات وينتهي بالكليّات .

- "أنّه يؤدي إلى حقائق جديدة لم تكن معروفة من قبل المتعلّم سابقا.

- الاستقراء هوّ المنهج العلميّ الّذي اتّبعه العلماء للوصول إلى نتائجهم وقوانينهم "[3]

لأنّ الاستقراء ينطوي على أن يكشف الطّلاب المعلومات والحقائق بأنفسهم، ويتطلّب ذلك من المعلّم أن يجمع كثير من الأمثلة، ثمّ الانتقال من مثال إلى أخر ومناقشته بغية استنباط القاعدة العامّة، وأنّ أنصار الطّريقة الاستقرائية يجدون في طريقتهم خير سبيل لفهم القواعد اللّغوية.

---

[1] - أنطوان صياح و أخرون , تعلمية اللغة العربية ،دار النهضة العربية،بيروت لبنان،ط2،1430ه/2009م،ص 128.

[2] - راتب قاسم عاشور , محمد فؤاد الحوامدة , فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق , عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع , إربد , عمان .ط1. 2009/1430, ص 266.

[3]-عمران جاسم الجبوري، حمزة السلطاني، المناهج و طرائق تدريس اللغة العربية،دار الرضوان للنشر و التوزيع،عمان، الأردن،ط1،2012،ص187.

3/ خطوات الطريقة الاستقرائية:

يتّفق المربّون على أنّ الطّريقة الاستقرائية تمرّ بخمس خطوات هيّ:

ا-التّمهيد :"في هذه الخطوة يهيئ المعلّم طلاّبه لتقبّل المادّة الجديدة،وذلك عن طريق القصّة والحوار أو بسط الفكرة ،بحيث تثير في نفوس الطّلبة الذّكريات المشتركة فتشدّهم إلى التعلّق بالدّرس،وهيّ أساسيّة لأنّها واسطة النّتائج،وسبيل إلى فهم الدّرس وتوضيحه ."[1]

التّمهيد يكون بإلقاء الأسئلة حول الموضوع السّابق أو أسئلة تحتاج إلى إجابات أو قد تكون قصّة قصيرة ذات صلة بالموضوع " وتتجلّى أهميّة التّمهيد في:

-"جلب انتباه الطّلبة إلى الدّرس الجديد .

- تكوين الدّافع لدى الطّلبة باتّجاه الدّرس الجديد "[2]

2/ العرض : " وهذه الخطوة الثانيّة في الطّريقة الاستقرائية، بمعنى يعرض الأمثلة الجزئيّة على أن تكون هذه الأمثلة متّصلة بالدّرس، وتتضمّن جزءا تستنّد إليه القاعدة، أو يتّصل بالقاعدة أو التّصميم، ويفضّل أن تؤخذ الأمثلة من الطّلبة، وأن يشارك الجميع في طرحها . ويتولّى المدرّس التّعليق عليها واختيار أوضحها، وكتابتها على السّبورة على أن يراعي في عرضها التّسلسل المنطقي ".[3]

3/ الرّبط بين الأمثلة : " يقوم المدرّس بطرح أسئلة حول نقاط التّشابه والإختلاف بين الأمثلة، مؤكّدا تحديد الأمثلة ذات العناصر المتشابهة، ويجعل المتعلّمون اكتشاف التّشابه وإظهار العلاقات بين الأسئلة، وربطها ببعضها وبالمعلومات السّابقة ليصبح ذهن المتعلّم للانتقال إلى الخطوة اللاّحقة وهيّ خطوة استنتاج القاعدة ".[4]

---

[1] -- طه حسين الدليمي .كامل محمود نجم الدليمي , أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية .دار الشروق ،عمان الأردن ،للنشر و التوزيع , ط.ع.1. 2004.ص 54.

[2] -المرجع نفسه،ص55.

[3] -محسن لي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص120.

[4]/عمران جاسم الجبوري ,حمزة السلطاني . المناهج و طرائق للتدريس اللغة العربية . ص 188

في هذه الخطوة لا مانع أن يتّدخل المدرّس تثبيت تلك العناصر، إذا ما أخفق الطّـلبة في تحديـد بعضها أو كان تحديدهم غير واضح. والهدف منه عمليّة الرّبط هوّ أن تتداعى المعلومات، وتسلسـل في ذهن الطّالب.ويسمّى بالرّبط أو التّداعي، أو الموازنة، أو المقارنة.

4/- التّعميم (استنتاج القاعدة) : " في هذه الخطوة يستنتج الطّالب بالتّعاون مع المعلّم قاعدة هيّ وليـدة فهم القسم الأعظم من الطّلاب للدّرس، وهيّ ليست ملقّنة لهم تلقينا, فالقاعـدة هيّ خلاصة ما توصّـل إليه الطّلبة، قد تكون القاعدة التّي توصّل إليها الطّلبة غير مترابـطة من النّاحية اللّغويّة، ولكنّها مفهومة في ذهن الطّالب، ودور المعلّم تهذيبـها وكتابتها في مكان بارز من السّبورة ".[1]

بحيث يطلب المعلّم من الطّلبة استنتاج القاعدة، ويشرك في ذلك جميع الطّلبة فيسمع منهم شفهيـا، ويعلّق ويقوّم الإجابات حتّى يتأكّد من أنّ الجميع تمكنّوا من التوصـل إلى الاستنتاج الصّحيح.

" وعندها يكتب القاعدة على السّبورة مصوغة بدقة وبخط واضح، فيقرؤها ويطـلب من أكثر من طالب قراءتها، ثمّ يطلب منهم كتابتها في دفاترهم ".[2]

5/**التّطبيق :** " نعلّق على هذه الخطوة أهميّة كبيرة, فدراسة القواعد لا تؤتيه ثمارها إلاّ بالتّطبيق عليـها، وتدريب الطّلاب تدريبا كافيا على الأبواب التّي يدرسونها، فالإلمام بالقواعد يمثّل الجانب النّظري من الخصائص اللغويّة، في حين تمثّل التّطبيقات الجانب العمليّ الّذي تبدوا فائدته في القراءة السّليمة والتّعبير الصحيح".[3]

إنّ التّطبيق على القاعدة هوّ في الواقع عمليّة فحص لصحتّها، فإذا ما فهم الطّلبة الموضوع جيـدّا استطاعوا أن يطبّقوا عليه تطبيقا جيدا.

[1] - طه حسين الدليمي ..كامل نجم الدليمي , أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية.ص 55.
[2] -.محسن على عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ص121.
[3] - طه حسين الدليمي .كامل نجم الدليمي. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية .ص 56.

"والتّطبيق نوعان: جزئي وكلي, والتّطبيق الجزئي كل قاعدة تستنبط قبل الانتـــقال إلى غيرها، ويتمّ التّطبيق الكلّي بعد أن تستنبط جميع القواعد ويطبّق عليها ."[1]

فالطّريقة الاستقرائيّة: تقوم على الأمثلة التّي يشرحها المعلّم، ويناقشها ثمّ يستنبط منها القاعـــدة وهذا يعني أنّه يبدأ من الجزء إلى الكلّ والاستقراء أسلوب يشجّع التّفكير،ويبدأ بفحص الجزئيات أيّ الأمثلة ثمّ الخروج من دراستها بقاعدة عامّة مستنبطة بعد نقاش.

"وقد يكون التّطبيق شفويا أو كتابيا، يجب أن نكثّر من التّطبيق الشفوي لنجعل مراعاة الطّلاب لقواعد النحو راسخة كأنّها تصدر عن سليقة وطبع، ويكون بكتابة أســـئلة مـتنوّعة، ويطلب منهم الإجابة، كما يكون بتوجيه الطّلبة إلى مناقشة الأخطاء التّي تقع منهم في دروس التعبير أو القراءة .والغرض من التّطبيق الشفوي وقوف المدرّس على مواطن الضّعف في طلبته، والعمل على علاجـــه وترسيخ القاعدة في أذهان الطّلبة ."[2]

مزايا الطريقة الاستقرائية و عيوبها :

المزايا: يرى أنصار الطّريقة أنّها من أفضل الطّرق في تعليم القواعد النّحويّة حيث أنّها:

-"تدفع الطّلبة إلى المشاركة في الدّرس.

- ايجابية الطّلبة و عدم سلبيتهم تثير فيهم قوّة التّفكير ".[3]

- لأنّ إيجابيّة واستثارة دوافعه نحو التّعليم تؤدّي إلى سرعة الاستجابة والتعلّـم . يصبح دور المعلّم فيها التّوجيه والإرشاد فالمتعلّمون يتوصّلون إلى القاعدة بعد مناقشة الأمثلة.

---

[1] - عبد الرحمن الهاشمي , تعلم النحو و الإملاء و الترقيم , دار المناهج للنشر و التوزيع , ط2 , 1428.2008.ص 49.

[2] - راتب قاسم عاشور ., محمد فؤاد الحوامدة , فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق . ص 268.

3- رشدي أحمد طعيمة , حامد عبد السلام زهران و أخرون . المفاهيم اللغوية عند الأطفال .أسسها . مهاراتها . تدريبها و تقويمها , دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان الاردن, ط2 , 2009 , 1429 .ص 439.

"وتعنى بالكشف عن المعرفة ذاتها و تؤكد على مهارات اكتّساب المعرفة، فهيّ بذلك تعلّم التّلاميذ منهجا في التّفكير دون حشد المعلومات.

- تتدرّج في الوصول إلى المعرفة، وبذلك تثبت المعرفة نفسها في عقول التلّاميذ، ولا تندثر بسهولة "[1].

- تكون المعلومات المكتّسبة في هذه الطّريقة أكثر ثباتا في ذهن المتعلّم لأنّه توصّل إليها بنفســـــه.

- تؤدّي إلى فهم أكثر للتّعليمات التّي توصّل إليها المتعلّم، وبمساعدة المدرّس.يستطيع المتعلّم تطبيـــق التّعليمات التّي توصّل إليها بسهولة أكثر من تطبيق تلك التّي تقـدم إليه حاضرة و مهيّأة وذلك لحسن فهمه لها.

- أسلوب التّفكير الّذي استعمله المتعلّم وتعوّد عليه يفيده في حياته اليوميّة القادمة.

- تجعل التّعليم محببا إلى المتعلّمين.

فهيّ تتّخذ الأساليب والتّراكيب أسس لفهم القواعد، ويعدّها البعض الطّريقة الطّبيعيّة للّغة لأنّها تمزج بين القواعد والأساليب.

2/العيوب:من المآخذ التّي يوجّهها معارضو هذه الطريقة فيما يلي:

- "البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان الطلاّب .

-اكتّفاء المعلّم بمثال أو مثالين لاستنباط القاعدة.

-تقدمّ الأمثلة على شكل جمل مبتورة ليس بينها صلة فكرية ."[1] إذن ليست الطّريقة الفضلى للوصول إلى الحقائق .

[1] - حسين عبد الباري عصر.الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية .مركز الإسكندرية للكتاب 2000 ص 323.

[2]- رشدي أحمد طعيمة, حامد عبد السلام زهران و آخرون . المفاهيم اللغوية عند الأطفال .ص 439.

- تتنافى مع ما تنادي به قوانين التّعليم من حيث البدء بالسّهل، والتّدرج نحوّ الصّعب."[1]

هذه الطّريقة لا تترك التّلميذ يعتمد على نفسه في التّفكير، ولا يسمح له بالبحث عن المشكلة بنفسه حتى يشعر بصعوبتها ويحددّها, ويعرفها حق المعرفة، ويعمل للتغلّب عليها بفرض الحلول الممكنة.

"الغرض من هذه الطّريقة أن تقود المتعلّم إلى معرفة الحقائق، والأحكام العامّة لهذه الطّريقة، فهيّ طريقة يبحث فيها عن الجزئيات أوّلا للوصول إلى قاعدة عامّة ".[2]

الطّريقة المعتدلة (السيّاق المتّصل):

تسمّى هذه الطّريقة بأسلوب السّياق المتّصل، أو الطّريقة المعدّلة عن الاستقراء، وتعتمد هذه الطّريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللّغة، وتعني هذه الطّريقة بنصوص اللّغة وتعني هذه الطّريقة بالنصّ المتكامل في أفكـاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلّي، بحيث يدرس هذا النصّ درسا لغويّا من جوانبه المختلفة".[3] تقوم هذه الطّريقة على تدريس القواعد اللّغويّة من خلال الأساليب المتّصلة, لا الأساليب المنقطـعة، ويراد بالأساليب المتصّلة قطـــعة من القراءة في موضوع واحد.

وأوّل كتاب مدرسي يمثلّ هذه الطّريقة كان كتاب " النّحو الجديد " لعبد المتعال الصّعيدي للصفّ الأوّل الإعدادي عام 1959م. وقد تمثّل محتواه في عرض ثلاث قصص طويلة يقرأها التّلمـيذ ثمّ يستنبط منها القواعد ".[4]

فالنّحو مبثوث في النصوص المتّصلة المعروضة على المتعلّمين مهما يكن المصـــــدر التّي جـاءت منه تلك النّصوص، والمهمّ في النصّ أن يكون معبرا عن واقع المتـــعلّم ...

[1]- حسن شحاتة . استراتيجيات التعليم و التعلم الحديثة و صناعة العقل العربي . الدار المصرية اللبنانية .ط1. 2008. ص 52.

[2] - المرجع نفسه.ص53

[3] - طه حسين الدليمي .كامل نجم الدليمي. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية .ص 71.

[4] - ضيية سعيد السليطي , تدريس النحو في ضوء الإتجاهات الحديثة ، ص 68.

" وبذلك يكون درس النّـــحو عملا ذا قيمة يثمر اكتّساب مهارات البحث والتقصّي والرّبط [1] بين المبنى والمعنى".[1]

إنّ استخدام النّصوص المتكاملة هوّ نفسه استخدام لغويّ في صورته الشاملة الكــليّة لأنّه فهم وتذوّق يربي النّقد لدى الدّارسين بطول المثابرة ودوام البحث.

"الطّريقة التكامليّة تنظر إلى أحكام اللّغة نظرة وظيفيّة، تقوم على تنميّة الكفايّة التواصليّة عند المتعلّـــم، وبه تدرك الغايّة، ويزيل من النّفوس السأم، المتمثّل في عدم فهم الغايّـة من دراسة أحكام اللّغـة وقواعده. إذ تقوم هذه الطّريقة على دراسة القاعدة المقصودة من خلال النصّ الأدبيّ المثبّت في كتاب الطّالب، ويتمّ التّـــوقف عن الظّاهرة النّحويّة، بعد عبور دراسة النصّ المنهجيّة، بدءا لمدخل النـص وموضعه، واستقراء هيئته، وصولا إلى مرحلة يمهّد فيها المعلّم بالتطرّق إلى الدّرس السّابق ليهيئ طلبته للدّرس الجديد. "[2].

خطوات الطريقة المعتدلة:

1/التّمهيد:وهيّ خطوة ثابتة في درس القواعد أيا كانت الطريقة المتّبعة، وفي هذه الطريقة

يعتبر التّمهيد باب الدّرس، وقد يكون التّمهيد شكل أسئلة تتوخى استعمال الظاهرة النّحوية موضـــوع الدّرس و أحيانا يكون حديثا قصيرا، و ذلك لجذب انتباه التّلاميذ.

في هذه الخطوة يكتب المعلّم النصّ على السّبورة يقرؤه قراءة نموذجية, ويركّـــز من خلالها على المفردات أو الجمل التّي يدور حولها الدّرس الّذي يليله ثمّ تفكيك عناصره".[3]

[1] -عبد الرحمن الهاشمي , تعلم النحو و الإملاء و الترقيم , دار المناهج للنشر و التوزيع , ط2 , 1428.2008.ص41.

[2] - طه حسين الدليمي .كامل نجم الدليمي. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية .ص 72.

[3] - أنطوان صياح و أخرون ، تعلمية اللغة العربية , ص 133.

قراءة النص : " يقرأ المدرّس النصّ قراءة جهورية متقنة، مع تغيّير نبرة الصّوت، عند التّلفـظ بالكلمة أو العبارة التّي تحمل الحكم النّحويّ، ليفكّر الطلّاب عندها بسبب اختلاف الإيقاع، الّذي يتمّ عن أمر غير مألوف في كلمات النصّ الأخرى، وفيه تربيّة للحسّ الموسيقيّ في نفـــوس التّلاميذ، وذا مجاراة للحقيقة اللّغويّة القائمة على تغيّـــير الحركة إعرابيّا وتبعا لتغيّر المعنى ".[1]

قراءة التّلاميذ: " يقرأ النصّ قراءة صحيحة, مع عناية المعلّـــم بجودة الضّبط, وإخراج الحروف من مخارجها يتبنّى للحديث النفاذ إلى جوهر الدّرس." [2] وتكون صامتـة ثمّ جهوريّة .

تحليل النصّ: "يحلّل النصّ مثلما ذكرنا في ماهيّة هذه الطّريقة، بحيث يتطرق المعلـــم إلى القواعد النّحويّة المتضمنة في النصّ، بمعنى أنّ الطّلبة يصبحوا متّصلين من خلال ذلك باستنتاج القاعدة الخاصة بالدّرس ".[3] ذلك من خلال مناقشة المدرّس تلاميذه بموضوع الدّرس عن طريق طرح الأسئلة المتنوّعة التّي تتناول جوانب الموضوع.

استخراج الأمثلة:" بعد التّأكد من فهم المعنى، يفرغ المعلّم بمساعدة التّلاميذ في استخراج الأمثلة من النّص، ثم يكتبها على السبوّرة جانبا، ويصنّفها في مجموعة، تتوّخى كلّ مجموعة توضيح جانب من جوانب الموضوع, أو حكم من أحكامه ".[4]

إدراك القاعدة النّحوية:(القاعدة أو التّعميم).

" يعتمد المدرّس إلى الموازنة بين التّراكيب أو المفردات لاكتّشاف التّلاميـذ الحكم المسيّر للاستعمال اللّغوي, على شاكلة قوله، في درس الأفعال الخمسّة مثالا: ورد في النصّ, التّلاميذ يعبّرون عن سعادتهم بالنجاح أمّا الفاشلون فلم يعبّروا فجاء الفعل الأوّل "يعبّرون " بثبوت النون ".

[1] - أنطوان صياح و أخرون و تعلمية اللغة العربية , ص 134.
2 -المرجع نفسه, ص 134.
[3] - طه حسين الدليمي .كامل نجم الدليمي. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية .ص73
[4] - أنطوان صياح و أخرون و تعلمية اللغة العربية , ص 135 .

والثّاني من جنسه ولكنّه محذوف النون، ما سبب ذلك ؟ ماذا سبق الفعل الثاني ؟..."[1].

فبعد أن يتوّصل معظم الطّلبة إلى القاعدة الصّحيحة يدوّن المعلّم هذه القاعدة بخطّ واضح وفي مكان بارز من السّبورة, بعد تهذيبها وصياغتها صياغة واضحة.

التّطبيق: "وتعني هذه الخطوة أن يطبّق الطّلبة على القاعدة أمثلة إضافية، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التيّ يوجّهها المعلّم، وتكليف الطّلبة بتأليف جمل معيّنة حول القاعدة."[2].

" بناءا عليه يناقش المعلّم التّلاميذ في الجوانب التّالية في الدّروس اللاّحقة:

المعنى: ليدرك مدى استفادتهم من أحكام القاعدة, في معاني النّصوص الأدبيّة اللاحقة ودروس المطالعة، وذلك لأنّ القاعدة النّحويّة باب للوصول إلى المعنى.

أ - المسائل النّحوية والصّرفية: فيما يتعرّف المعلّم على مدى إتقانهم التّراكيب من خلال الأمثـــلة والأساليب التيّ يهدف إلى تعليمها ".[3]

ب -وهكذا لا يبدو أنّ هذه الطّريقة لا فرق بينها وبين الطّريقة الاستقرائية من حيث الأهداف العامّة، ولكنّ الفرق في النصّ الّذي تعتمد عليه، فهوّ نصّ متـــــكامل يعبّر عن فكرة متكاملة، في حين تعتمد الطّريقـــة الاستقرائية على مجموعة من الأمثلـــــة أو الجمل التّي لا رابط بينها.

مزايا و عيوب الطّريقة المعدّلة:

أ/المزايا: يرى أنصارها أنّها الطّريقة الفضلى لتحقيق الأهداف المرسومة للقواعد اللّغويّة بحيث تمتاز بعدّة مميزات نذكر من بينها :

-" تمزج القواعد باللّغة نفسها وتعالجها في سيّاق لغويّ علمي أو أدبي متكامل.

[1] - المرجع نفسه ص 135.
[2] - طه حسين الدليمي .كامل نجم الدليمي. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية .ص 73 .
[3] - أنطوان صياح و أخرون ، تعلمية اللغة العربية , ص 134.

- تخفّض من الإحساس بصعوبة النّحو، وتظهر قيمته في فهم التّراكيب وتجعله مجـرّد وسيلة لأهـداف أكبر هيّ الفهم، الموازنة، التّفكير المنطقي المرتّب.

- تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنّحو، وتجعل من البلاغة والتّذوق مجالا لفهم القواعد فتمـــزج بذلك بين الشعور والمنطق أو بين العواطف والعقل ".[1]

هذه الطّريقة تعمل على التّقليل من الإحساس بصعوبة النّحو ولذلك تمزج النّحو باللّغة نفسها، لأنّ مزج النّحو بالتّعبير الصّحيح يؤدّي بطبيعة الحال إلى رسوخ اللّغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية، وهيّ أخير تدريس القراءة السّليمة فهم المعنى .

- "تعويد الألسنة والأفلام على استخدامها.

- تعتمد على المرونة المستّمدة من الاستعمال الصّحيح للّغة في مجالاتها الحيويّة. "[2]

- تعدّ الأسلوب المثالي في الحياة، بواسطته يتحقّق أمران أساسيان، أوّلهما وظيفي يتمثّل في التّعبير عن مواقف الحياة، والثّاني تعليمي يظهر من خلال إدراك أسرار الإبداع الفنيّ, وممارسته الإنتاج والنّقد.وتعطي للنّحو طعما، ساعة يدرك التّلميذ سرّه في ضبط المعنى. "[3]

فهيّ تقضي على وهم يشـــعر فيه الطّلاب تلقاء تدريس الفروع منفصلة، أنهّا غايّة تدرس لذاتها.

2 /- **العيوب :** على الرّغم من هذه المزايا الكثيرة لطريقة النصّ، فإنّها لا تخلو من مآخذ ومن بين هذه المأخذ ما يلي:

- "قد تدفع التّلاميذ للتّركيز على البلاغة والقراءة والاستخفاف بالنّحو وإهماله لأنّ الوقت اللاّزم للنّحو يتوّزع على مناشط أخرى، فيقلّ بسبب النّحو من الدّرس من نوع خاصّ معدّ للنّحو".[4]

[1] - حسني عبد الباري عصر .الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية . ص 228.

[2] - رشدي أحمد طعيمة , حامد عبد السلام زهران و أخرون . المفاهيم اللغوية عند الأطفال .ص 439.

[3] - أنطوان صياح و أخرون ، تعلمية اللغة العربية , ص 131.

[4] - حسني عبد الباري عصر .الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية . ص328.

- " تعمل على إضعاف الطّلبة باللّغة العربيّة وجهلهم لأبسط قواعدها "[1] .لأنّ مبدأ التّقويم بنصّ يناقشه المدرّس مع تلاميذه, ثمّ يستخرج منه الأمثلة التّي تفيده على استنباط القاعدة التـّي يراد تدريسها، وإنّما هوّ ضياع للوقت، لأنّ الموضوع لا علاقة له بالقواعد النّحويّة التّي موضوع الدّرس الحقيقيّ.

"المعلّم لا يستوفي خطوات طريقة النصّ جميعها وبخاصة النصّ المطوّل، فقد يضيع وقـت الدرس ولا يصل المعلّم إلى القاعدة المطلوبة. وعادة ما يتّصف النصّ بالتكـلّف والاصطناع."[2] ممّا يدعو إلى التّكامل بين مهارات اللّغة العربيّة، وبين بقيّة المواد الدّراسية الأخرى.

[1] - حسن شحاتة . استراتيجيات التعليم و التعلم الحديثة و صناعة العقل العربي . الدار المصرية اللبنانية .ط1. 2008. ص 213.

[2] - المرجع نفسه .ص 214

طريقة الاكتشاف :" تعدّ طريقة الاكتشاف من أبرز الاتّجاهات الحديثة في التـــــعلّم الذاتيّ، الّذي تنادي به التّربية الحديـــثة. ويرجع الفضل في انتشارها إلى العالم برونر " Broner .1961" والشّرط الأساسيّ لحدوث التعلّـــم بالاكتشاف هوّ " معالجة المتعلّم للمعلومات التيّ يتلقاها وتمثّله لها، وإعادة بنائها "[1].

طريقة الاكتشاف من طرائق التّدريس التيّ يكون فيها دور المتعلّم رئيسا مغايرة الطّـرائق التّقليدية التّي يكون فيها الطّالب سلبيا. وتهتمّ هذه الطّريقة بإعمال الفكر لدى المتعلّم .

"ويغلب استخدام هذه الطّريقة عندما يتعلّق موضوع الدّرس بقضـية أو مشكلة ما. وأساس هذه الطّريقة أنّ التّلميذ في اكتّشافه يفهمها بعمق، ويحتفظ بها لمدّة طويلة، وبذلك يستطيـع توظيفها في مواقف مشابهة أو جديدة. " [2]

"وقد يكون المتعلّم يعرف بعض الحقائق والمفاهيم من ظاهرة أو قضية ما، وينطلـق منها للكشف عن حقائق جديدة ثمّ تكن معلومة لديه. و قد لا يكون على علم بحقائق معيّنة فيكتـشفها من خلال عمليّات الملاحظة والتّجريب. ففعل الاكتّشاف هوّ فعل عقلي منها ".[3]

أيّ أنّ الاكتشاف يتطلّب من الفرد إعادة تنظيم معلوماته السّابقة وتحريرها بشكل يمكنه من إدراك علاقات جديدة في الموقف لم تكن معروفة لديه من قبل.

نلاحظ أنّ هذا الاكتشاف مر بعمليات عقلية بلورت الحقائق، ومثلتها في العقل و تمّ ذلك من خلال عمليات الملاحظة والتجريب، وتأسيسا على ذلك يمكن القول: إنّ المصدر الأساسي للاكتّشاف هوّ الملاحظة و التّجريب.

---

[1] - ظبية سعيد السليطي , تقديم .د . حسن شحاتة : تدريس النحو في ضوء الإتجاهات الحديثة . ص 92.

[2] - المرجع نفسه , ص 69.

[3] - محسن علي عطية .الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية دار .ص135.

" التعلّم بالاكتشاف يهتمّ بالوسائل والطّرق التّي يسلكها الإنسان مستخدما قدراته العقليـة والجسميّة، وصولا إلى معرفة جديدة لم تكن معلومة لديه سابقا، فالتّعليم بالاكتشاف هوّ تعليم يتحقـــق بعمليات ذهنيّة عاليّة المستوى، عن طريق الاســـتقراء والاستنباط والمشاهدة. يضع المتعلّم تخمينات، ثمّ يتوّصل إلى التثّبت من حقيقتها ." [1]

ويوجد ثلاثة أنواع للتعلّم بالاكتشاف, وهيّ:

أ- " الاكتشاف الاستقرائي, والاكتشاف الاستدلالي.

ب-الاكتشاف القائم على المعنى والاكتشاف غير القائم على المعنى.

ج- الاكتشاف الموّجه، والاكتشاف غير الموّجه ".[2]

يتطلّب التّعلم بالاكتّشاف الموّجه قيام المتعلّم بأنشطة محدّدة تحت إشراف المدرّس تسهم في تحقيق الاكتشاف, علما بأنّ التعلّم بالاكتشاف له مستويات مختلفة، تختلف من متعلّم إلى أخـر لذا يجب أخذ الفروق الفرديّة بنظر الاعتبار عند تكليف الطّلبة بأمر معين.

" في طريقة الاكتّشاف يخطّط المدرّس تخطيطا يتّسم بالضّبط والدقّة للموقف التّعليميّ وذلك بمساعدة الطّالب على إعمال قدراته العقليّة في حدود الإمكانيات المتاحة وصولا إلى الاكتشاف."[3]معناه أنّ المعلّم من واجبه أن ينظّم الموقف التّعليميّ للتعلّم المتاحة لمساعدتـــه في إدراك العلاقات بين الأشياء، والتوّصل إلى الحلّ. زيادة على ذلك فإنّ التّعليم بالاكتشاف يتطلّـــب ما يأتي:

" 1- استثارة دافعيّة المتعلّمين نحوّ الاكتّشاف .

2/توفير الظّروف الملائمة التّي من شأنها تشجيع التّلاميذ على الاكتشاف .

---

[1] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب التدريس،.ص136.

[2] - ظبية سعيد السليطي , تقديم . حسن شحاتة : تدريس النحو في ضوء الاتجاهات الحديثة . ص 69

[3] -.المرجع نفسه،ص 136.

3/مساعدة المتعلّم على تحقيق اكتّشاف الحلّ .

2/ مساعدة المتعلّم على التّطبيق الصّحيح." [1].

خطوات التعلم بطريقة الاكتشاف : يمرّ التّعلم بالاكتّشاف في الخطوّات الآتيّة :

1-الملاحظة: تعدّ الملاحظة أولى خطوات الاكتشاف، إذ يبدأ التّعلّم عن طريق الملاحظـة باستقبال معلومات جديدة لم تكن له معرفة سابقة بها. ويشترط في الملاحـــظة أن تكون منظّمة دقيقة موضوعيّة. وكلّما كانت هذه الملاحظة دقيقة منظّمة كانت المعلومات التيّ تلاحظ صحيحة وثابتة "[2].

ولذلك لابدّ أن يتدرّب المتعلّم باستمرار على الملاحظة الهادفة، ويتعودّ على التّركيـز على الأشياء، والظواهر، والانتباه عليها، والتّمعن فيما يلاحظه.

2/ عمليّة التصنيف: " بعد عمليّة جمع المعلومات من خلال الملاحظة تبدأ عمليّة عقليّة أرقى من مجرد الملاحظة, إذ يبدأ المتعلّم تصنيف المعلومات التّي لاحظها ليتمكّـن من قياسها، والتنبـــؤ بالحقائق ".[3]

إنّ التّصنيف يقوم على أساس اكتّشاف الارتباطات, عوامل التّشابه والاختـــــلاف بين الأشيـاء في الموقف الإكتشافي, لذا فإنّ التّصنيف عمليّة عقليّة أكثر تعـــــــــــقيدا من الملاحظة وتأتي بعد الملاحظة مباشرة.

3 /القياس: يمثل القياس المرحلة الثالثة من مراحل الاكتشاف وفيها يستطيع المتعلّـــم التأكّد في ماهيّة الأشياء لقياسها بشيء معلوم لديه.

[1] - محسن علي عطية .الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية .ص 136.
[2] -المرجع نفسه،.ص 137.
[3] - المرجع نفسه . ص 137.

4 - التنبؤ: "في هذه المرحلة يكون المتعلم قادرا على ذكر مواد جديدة لم تكن موجـــودة في الخبـرة السّابقة فهنا يستطيع أن يحدّد خصائص المعادن، ويستطيع في ضـوء هذه الخصائص أن يقرر أنّ هذه الأشياء معادن وتلك ليست معادن ".[1]

5- الوصف: يستطيع المتعلّم أن يعطي وصفا للحالة أو الظّاهرة أو المادّة يميّزها من غيرها محدّدا الخصائص الأساسيّة لها.

6- الاستنتاج: بعد أن يكون المتعلّم قادرا على الملاحظة، والتصنيف والتّنبؤ، والقيّـــــاس والوصف, يصبح قادرا على الاستنتاج الذّي يمثل المرحلة الأخيرة من مراحل الاكتـشاف.إذ يصل المتعلّم إلى مستوى التّعميم ويحدد القاعدة، أو القانون، أو المفهوم ".[2]

مميزات وعيوب طريقة الاكتّشاف:

1 -المميزات: إنّ الاكتشاف كطريقة التّدريس له مزايا متنوعة:

- " زيادة الكفاءة الذهنية للمتعلّم.
- يعزّز قدرة الفرد على التعلّم بنفسه وتحديدها، ويزيد من تمكّنه من نقل ما يتعلّـــم ما يستحدث من مواقف."[3]
- الحقّ أنّ أفضل طريق لضمان أثر ما يتعلّمه الفرد إلى ما يطرأ من مواقف هوّ اكتسابه طرق التّحصيل الذّاتيّة. وطريقة الاكتّشاف من أكثر هذه الطّرق أهميّة وتدرّب المتعلّم على أنشطة مختلفة للكشف عن أشياء جديدة.
- تنمّي القدرات العقليّة في التّحليل, والتّركيب, والتّقويم.

[1] - محسن علي عطية .الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية .ص 137.
[2] - المرجع نفسه , ص 137.
[3] - ظبية سعيد السليطي , تقديم .. حسن شحاتة : تدريس النحو في ضوء الإتجاهات الحديثة . ص 61/60.

العيوب : بالرّغم من المزايا التيّ امتازت بها هذه الطّريقة إلاّ أنّها مثل غيرها من الطّرق لا تخلو من السّلبيات ولعلّ أبرزها ما يلي :

- تحتاج إلى وقت طويل .
- لا تلائم تدريس كلّ الموضوعات..
- تتطلّب مدرّسين من ذوي القدرات القيّاديّة في إدارة الصّنف.
- يصعب استخدام هذه الطّريقة في الصّفوف ذات العدد الكبير من الطّلاب ".[1]

طريقة حل المشكلات:

"إنّ الأهميّة التّي تحظى بها هذه الطّريقة ناجحة من كون الحياة الإنسانيّة تتّضمن العديد من المشكلات والمواقف والحلول ,وإنّ الإنسان يسعى من أجل استمرار الحياة إلى مواجهة هذه المواقف بحلـــول إيجابيّة ،تؤدّي به إلى تذليل المشكلات وتيسير سبل الحياة أمامه ".[2]

إنّ التربيّة الحديثة أولت اهتماما كبيرا على تزويد النّاشئ بأساليب التّفكير العلميّ لمساعدته على مواجهة مشكلاته المدرسية، ومشكلات حياته العامّة من خلال انتقال أثر التّعليم إلى المواقف المماثلة في الحـياة.

مفهوم المشكلة: يمكن أن تعرف بأنّها "حالة شك وارتباك يرافقها تردّد يسيـــــــطر على عقل الإنســـان ونشاطه ويدفعه إلى التّفكير لإيجاد الحلّ، يمكنه من إزالة هذه التـردّد وإعادة حالة التّوازن إليه." [3]

" فالمشكلة هي موقف محيّر يحتاج إلى حلّ "[4].

[1]- المرجع السابق.ص 138.
[2] -عبد القادر مراد , معلم الصف و أصول التدريس الحديث , دار أسامة للنشر و التوزيع .د.ط. ص 45.
[3] - المرجع نفسه ،ص46.
[4] - عبد اللطيف حسين فرج , التعليم الثانوي رؤية جديدة .. دار الحامد للنشر و التوزيع . عمان , الأردن ،ط1 , 2008. ص 215

إنّ هذا المفهوم للمشكلة ينطبق على المشكلات كافّة، والتيّ تواجه الفرد في حياته اليوميّــة وإنّ لاختلاف حدةّ المشكل من فرد لأخر, وما يترتّب عليه من اختلاف في ردود الفعل.

والمشكلة في النّحو العربيّ قريبة الشّبه جدا بمهارة نحويّة هيّ الاســتدلال النّحوي,تلك هيّ تكون في التّحليل الإعرابيّ مكوّنة في موقفين متناميّين :

أ - **وجوب الاستجابة:** صواب أو خطأ

ب -إثبات صحة الجواب، وتبرير الخطأ، هنا يكون لاستدلال معناه الإتيان بالأدلة النحويــّة التيّ تعضد الصّواب ويثبته أشباب الخطأ ".[1]

مفهوم طريقة حل المشكلات: "هيّ طريقة من طرائق التّدريس التيّ تهتمّ بالمشكلات التّعليميّة والتّفكير في إيجاد حلول علمية، يكون دور المدرّس منظّما للخبرات التعليميـــــّة وموجّها الطّلبة نحو أفضل السّــبل لتحقيق الأهداف." [2]

فطريقة حلّ المشكلات تعدّ من الطرائق الجيّدة وتصلح لكثير من المواد الدراسيـــــّة، ويطــلق عليها الطّريقة العلميّة للوصول إلى النتائج, فهيّ من بين الطّرائق التيّ تعزّز الثّقة بالنّفس لأنّهم يعتمدون على أنفسهم في حلّ المشكلات.

وتعتمد هذه الطّريقة على نشاط المتعلّم، وذلك بمتابعة المعلّم لإعمال التّلميذ اللغويّــة من قراءة وكتابة وتعبير، فيقوم المدرّس مثلا بملاحظة كتابات التّلميذ من خلال موضوعات التّعبير، فيجمع الأخطاء اللّغويّة، ثمّ يناقش التّلاميذ في نوع الأخطاء، وأسباب الوقوع فيها.

[1] - حسين عبد الباري عصر . قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها . المكتب العربي الحديث الإسكندرية د. ط.1999. ص 242.

[2] - محسن علي عطية .الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية.ص 138

" وهذا يعني أنّ أسلوب حلّ المشكلات لديه عدّة تعريفـات منها : أنّ حلّ المشكـلات هوّ سلوك ينظّم المفاهيم، والقواعد التيّ سبق تعلّمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشـــكل الذّي يواجه المتعلّم، وبذلك يكون المتعلّم قد تعلّم شيئا جديدا هوّ سلوك حلّ المشكلة، وهوّ مســـــــتوى أعلى من مستوى المتعلّم من مواجهته لموقف مشكّل للتغلّب على الصّعوبات التّي تحول دون توصله إلى الحلّ ."[1]

" وحلّ المشكلات ليس سرّا، ولكنّه نوع من التّفكير يمكن تعلّمه وتعـليمه منذ الصّغر حتىّ الممات، وخبرة يوميّة معايشة على اختلاف في درجات الوعي بها بين البشر. وتتطلّب اتّـــخاذ الأحكام والتمّتع بقدر عال من الحدس والتّخمين الذكيّ والاختيار من بين البدائل ."[2]

خطوات حل المشكلة:

"لاشكّ أنّ طريقة حلّ المشكلات إذا ما استخدمت من خلال إتّباع الخطـوات الأساسيّة في أسلوب حل المشكلات."[3] ويجري تنفيذ حلّ المشكلات بإتبّاع الخطوات الآتية :

1 -" **الشعور بالمشكلة وتحديدها بوضوح :** إنّ البيئة المحيطة والتعلـيميّة فيها الكثـــير من المشكلات، والمواقف المعقّدة التّي يجد المتعلّم نفسه في حـــــيرة منها لعدم امتلاكه المعلومات المطلوبة ،ولكنّ ليس كلّ هذه المشكلات هيّ موضع اهتمام الطّلبة جميعا، ولا يقع البحـث عن حلول لها في بؤرة اهتماماتهم، لذا فإنّ المشكلة غير موجودة ما دام الطّالب غير شاعـر بها .

[1] - حسن شحاتة . تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق .ص 63.

[2] - حسني عبد الباري عصر, فنون اللغة العربية تقديمها و تقويم تعلمها , مركز الإسكندرية للكتاب , 2005. ص 74.

[3] - محسن علي عطية .الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية.ص 140.

لابدّ أن يضع المعلّم أمام طلاّبه مشكلة نحويّة لا يتسّنى حلّها إلاّ عن طريق القاعدة الجديدة، كأن يجمع عن طريق القراءة أو التّعبير بعض الأخطاء التّي نجمت عن عدم معرفة القاعـدة.

" فخطوّة الإحساس بالمشكلة تشتمل على تحديد الهدف الرّئيسي إلى هيئة نتاج متـــوقع من المتعلّمين.مع وجود عائق يعوق ويحول بين المتعلّم وتحقيق الهدف، أي على المـتعلّم أن يعرف ما يريد، ويعرف ما يعيق إرادته وبذلك يمكن القول أنّ إحسانا بالمشـكلة قد حـــصل." [1]

2/- تحديد المشكلة: يقصد بها تنظيم العناصر والبيانات ذات العلاقة بالمشكلة وترتيبـــها على حسب الأهميّة وترك العناصر غير المهمّة. بحيث يصف المتعلّم أو يعبّر عن طبيعة مشكلته وعناصرها، وحدودها، ومجالها، وحجمـها بعمليّة تقديريّة مختصرة، أو على شكل هيئة يتطلّب البحث عن الحلّ.

2 - فرض الفروض لحلّ هذه المشكلة : " يجري من خلال المرحلة مراجعة الحلول المقترحـة للمشكلة وبسرعة لاختيار أفضل الفروض الضّـــــعيفة، وتجدر الإشـــــــارة هنا إلى حاجة التّلاميـذ إلى المساعدة في اختيار أفضل طرق تؤدّي إلى الحـلّ من بين الافتراضات ." [2]

وهنا يبحث صاحب المشكلة عن الحلّ باقتراح الإبدال الممكنة, ويسمّى هذا الإبدال بالـفروض. والفرض ما هوّ إلا حلّ يحتاج إلى تطبيق.

اختيار الفرض المناسب واختباره: " هنا يختار صاحب المشكلة الحلّ المناسـب من بين الإبدال الممكنة أو الحلول الكثيرة المطروحة، طبعا، نختار أكثر الأسباب تأثـــــيرا وأسهلها حلاّ لاسيّـــما إذا لم تكن لديه الإمكانية والقدرة لحلّ كل الأسباب. فقد يرى المـــــــشرف أو الموجّه في مشكلة عدم التّحضير أنّ الحل المناسب هوّ: تزويد المعلّمين بنماذج من خطط

---

[1] - توفيق أحمد مدكور . محمد محمود الحيلة , طرائق التدريس العامة , ص 222.

[2] - عبد القادر مراد , معلم الصف و أصول التدريس الحديث ص 48.

الدروس لموضوعات مختلفـــة للاسترشاد بها في التحضير ".[1] حيث في هذه الخطوة يقدم التّلاميذ على اختيـار الفروض الموضوعة لذلك، لأنّنا غالبا ما نجـــــد

أكثر فرض أو احتمال، أو حلّ للمشكلة ولذلك واجـب المعلّم أن يفسح المجال لتّلاميذه بالمناقشة الحرّة لكلّ مقترح, وعليه أن يشجّعهم على المشـاركة لكي يضيفوا أفكار جديدة.

3 - التّطبيق: " أو تسمى بمرحلة التّعميم أي الإتيان بأمثلة وشواهد جديدة غير تـلك التّي استنبـــطوا القواعد منها ". [2] بحيث يكون هنا في هذه الخطوّة. بتنفيذ الحـلّ أو الحلول المقترحة واختيار صحتّها أي تقويمـها.

مميزات طريقة حل المشكلات و عيوبها :

مميزاتها: -" إثارة الدافعيّة للتعلّم عند الطّلبة, إذ تكون المشكلة المطروحة بحدّ ذاتها حافزا للبـــحث والتّجريـب، بدافع التحدّي أوجب الاستطلاع والكشف عن المجهول ." [3]

بحيث يكون الطّالب فيها إيجابيا متفاعلا، تساعده في الاعتماد على النّفس.

-" تعالج المشكلات اللّغويّة بأسلوب علميّ سليم .

- تدرّبهم على التّقويم الذاتيّ ".[4]

- احتواؤها على مضامين تربوية قيمة:" يعتبر الطّالب محور أساسي وتنمّي مهارات البحث العلـمي لديه ".[1]

[1] - توفيق أحمد مدكور . محمد محمود الحيلة , طرائق التدريس العامة , ص 223.

[2] - سعدون محمود الساموك , هدى علي جواد الشمري , مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ص 230.

[3] هادي أحمد الفراجي ,.موسى عبد الكريم أبوسل , الأنشطة و المهارات التعليمية . دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع , عمان الأردن , ط1. 1427ه/2006م. ص 339.

[4] -عبد الرحمن الهاشمي , تعلم النحو و الإملاء و الترقيم , دار المناهج للنشر و التوزيع ,د.ط., 2008/1428.ص44.

إذ تعتمد الطّريقة على خلق حافز ذاتيّ عند المتعلّم، نتيــجة انطلاقة من حالة الحـــيرة والقلق واندفاعه إلى التّفكير في الوصول إلى حلّ المشكلة.

- المرونة وسعّة الاستخدام: يدفعهم إلى التكيّف للظّروف التّي تحيط بالمشكلة في مواقف متعددة، ويوفّر لهم ذلك فرصا في استخدام أساليب الاستقراء والقياس.

-" بها يتم الرّبط بين الفكر والعمل .

- يمكن استخدامها في عدد كبير من المواد .

- تربط التّدريس بواقع الحياة كي يؤدّي التّدريس بها وظيفة اجتماعيّة .

- تثير في الطّلبة التّفكير في البّحث عن حلول يتمّ اختيار ما هو صحيح منها ".[2]

2- عيوبها : بالرّغم من المزايا التّي عرفت بها الإيجابيات التيّ تتمتّع بها هذه الطّـريقة إلّا أنّ لها ومأخذ من بينها :

-" يحتاج الطّلبة إلى تدريب طويل للعمل بموجبها.

- تتطلّب خبرة عاليّة قد لا تتوفّر لدى الجميع.

- قد تتّجه إلى الجوانب الشّكليّة في المشكل، وتغفل الأمور الجوهريّة في معالجتها ." [3]

" ويتوقف النّجاح في هذه الطّريقة على مدى فاعليّة التّلاميذ من جهة، ومدى مهارة المعلّم في إشــعار التّلاميذ بها وقوعا فيه من أخطاء، وفي كيفيّة معالجة هـــذه

[1] - عبد اللطيف حسين فرج , التعليم الثانوي رؤية جديدة , دار الحامد للنشر و التوزيع , عمان الأردن , ط1 , 2008.ص 215.

[2] - محسن عطية . الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية .ص 141.

[3] - المرجع نفسه , ص 141.

الأخـــطاء، من حيث إبراز العلاقة القويّة بيـن القاعدة النّحويّة، والمعنى الّذي تذوق الأمثلة والعبارات ".[1]

فحلّ المشكلات يكسب أساليب سليمة في التّفكير، وينمّي قدرتهم على التّفكير التأمّلي. كما أنّه يســـاعد الطّلاب على استخدام طرق التّفكير المختلفة وتكامل استخدام المعلومات.

- إنّ طريقة حلّ المشكلات دائما ما تعمل على تزويد المتعلّم قدر الإمكان، لأنّها تعدّ مهارة من المهارات الأساسيّة التّي ينبغي أن يتعلّمها ويتقنها الإنسان العصريّ، ويعدّ حلّ المشكلات أسلوبا تعليميّا راتبا وبخاصّة في هذا العصر .

- طرق التعليم التّعاوني :

"التعلّم التعاوني: إحدى طرق التّدريس التيّ جاءت بها الحـركة التربويّـة المعاصرة والتّي أثبتـــت البحوث والدّراسات أثرها الإيجابي في التّحصيل الدراسي للطّلبة، ويقوم على تقسيم الطّلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معا من أجل تحقيق هدف، أو أهداف تعلّمهم الصفّي ".[2]

بحيث المجموعات التّي يختارها المعلّم تعطي المتعلّمين فرصّة العمل مع طلاّبه مختلفين عنهم وفرصّة تقديرهم وتكشف نتائج البحوث أنّ أقوى المجموعات هيّ تلك التّي تتّـــكون من طلاّب في مستويّات مختلفة من المهارات.

دور المعلّم في التعلّم التعاوّني :

[1] - زكريا إسماعيل . طرق تدريس اللغة العربية . دار المعرفة الجامعية ، 2005. د. ط،ص 231

[2] - توفيق أحمد مرعي , محمد محمود الحيلة , طرائق التدريس العامة , ص 84.

يختلف دور المعلّم اختلافا ثانويّا بسيطا حسب نوع المجموعة المشكلة، ولكنّه يبقى واحدا ورئيسيّا في جميع المجموعات ويتلخصّ الدّور الرّئيسيّ بالأتي:

" - التّوجيه والإرشاد، وعدم التّلقين.

تعليم التّلاميذ مهارات العمل الجماعيّ المختلفة, وإكسابهم إيّاها ".[1]

خطوات تنفيذ التعلم التعاوني:

يرى " ودمان وآخرون " أنّه لا بدّ من توافر شرطين لتحقيق تحصيل مرتفع، يتمثّل الشّرط الأوّل في: توافر الهدف الّذي يجب أن يكون مهمّا لأعضاء المجموعة، بينما يتمثل الشّرط الثّاني: في توافر المسؤولية الجماعيّة في كل مجموعة ولتحقيق تعلّم تعاونيّ فعّـــال لا بدّ من إتّباع الخطوات الآتية :

- اختيار وحدة أو موضوع الدّراسة حيث يتمّ اختيار الموضوع على وفق الأتي:

- " أن يرتبط الدّرس بحاجة تثير عناية المتعلّمين.
- أن يمتلك المتعلّمون خبرات سابقة ذات صلة بموضوع الدّرس .
- إمكانية تقسيم الدرس إلى مجموعة مهام ".[2]

"- عمل ورقة منظّمة من قبل المعلّم لكلّ وحدة تعليميّة يتّم فيها تقسيم الوحدة التّعليميـــّة إلى وحـدات صغيرة,بحيث تحتوي في هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمّة في كلّ فقرة .

بحيث لابدّ من التّقسيم إلى مجموعات تضمّ كلّ مجموعة من أربعة إلى ستة متعلّمين مختـلفين في قدراتهم، وكلّ مجموعة مكلفّة بجزء مخصّص لها، حيث يدرسون الكتاب

[1] - سلمى زكي الناشف . المفاهيم العلمية و طرائق التدريس . دار المناهج للنشر و التوزيع . عمان الاردن . ط1. /2009م.ص 84.

[2] - عمران جاسم الجبوري ,حمزة السلطاني . المناهج و طرائق للتدريس اللغة العربية . ص 196.

والمراجع الخارجيّة كالدّوريات دراسته متأنيّة، ومن ثمّ يقومون بنقل ما تعلّموه إلى زملائهم. وهكذا يتمّ توزيع المهـــام على المجموعات.

- تقويم المعلّم لأعمال المجموعات كوحدة واحدة،و تحصل كلّ مجموعة على تقويم مشترك ."[1]

"- خضوع جميع الطّلبة لاختيار فردي، حيث كلّ طالب هوّ المسئول شخصيّا عن إنجازه.

- " خضوع جميع الطّلبة لاختبار فردي, حيث كلّ طالب هوّ المسئول شخصيّا عن إنجازه. ويتـــمّ تدوين العلامة في الاختيار لكلّ فرد على حده، ثمّ تجمع علامات تحصيل الطّلبة للحصول على إجمـالي درجات المجموعة.

حساب علامات المجموعة ثم تقديم المكافأة الجماعية للمجموعة المتفوقة "[2]

مميزات التعلّم التعاوني :

1 -المزايا: هناك مزايا عديدة, وفوائد للتعلّم التّعاوني أي التعلّم بالمجموعات منها:

-" دور التّلميذ إيجابي و نشط، لأنّه يمارس فعله مع بقية زملائه، وهوّ بهذا يمثّل المركز الذّي تتمحور حوله العمليّة التعليميّة، بحيث يبقى حيوانا طوال وقت الحصّة الصّفية، بما ينعكس إيجابا على جوّ الحصّة العامّ.

- تنّمي المسؤوليّة الجماعيّة لدى التّلاميذ، بحيث يشعر كلّ منـهم بمسؤوليته في إنجاح عمل الجـــماعة ككلّ. "[3]

[1] - المرجع نفسه. ص 196.

[2] - توفيق أحمد مرعي, محمد محمود الحيلة, طرائق التدريس العامة, ص 90.

[3] - سلمى زكي الناشف, المفاهيم العلمية, و طرائق التدريس, ص 84.

في طريقة التّعلم التّعاونيّ تجعل المتعلّم محور العمليّة التعليميّة بحيث تصبح لديه مسـؤوليّة فردية وأخرى جماعية، فهيّ تعزّز ثقته بالذّات في تحقيق الهدف المرجوّ والمنشود.

- تشعر الفرد بقيمته وأهميّته من خلال أهميّة نجاح العمل المخصـص له، والّذي بدوره يؤدّي إلى نجاح العمل ككلّ، والعكس صحيح .

- يرفع نسبة التّحصيل الأكاديمي لدى التّلاميذ . -

تنّمي أسلوب التّعلم الذّاتي لدى التّلاميذ، بوجود الرّغبة لديهم في التّعلم، والدّافعية له .

حيث يسهمّ كلّ فرد في المجموعة بما لديه من جهد، لأنّ جهود كلّ فرد مطـلوبة لا يستغني عنها لنجاح المجموعة.أي لا يجوز أن يكون هنالك ركّاب معفون من دفع الأجرة وهكذا تتكوّن لديهم الدّافعية .

"- تنمية مهارات القيادة والاتّصال والتّواصل مع الآخرين.

- تحسن اتّجاهات المتعلّمين نحوّ المنهج والمدرسة "[1]

بحيث تكسب هذه الطّريقة التّلاميذ المهارة المختلفة مثل القيادة، الاتّصال، التّواصل، عمل الصداقات، التّفاوض، والتّوسط، وغيرها، كما ينمّي الاحترام والمودّة بين التّلاميذ.

-" تساعد التّلميذ في الإسهام بحلّ المشكلات الصّفية أولّا وتصبح المشاركة بالحلّ عادة يمارسها التّلميذ فيما بعد لحلّ المشكلات المختلفة في مجتمعه.

---

[1] - عمران جاسم الجبوري , حمزة السلطاني . المناهج و طرائق للتدريس اللغة العربية . ص 198.

- تعطي المعلّم فرصته ليتعرف على حاجات التلاميذ، وميولهم، ومتابعتها من خلال أدائـــــهم. يعمل على التّكامل بين عمل جميع أعضاء المجموعة من ذوي التّحصيل العالي، والمتوسّط والمنخفض، وذوي الحاجات الخاصّة كبطيء التعلّمّ أو ضعاف السمع، أو البصــر. وغيرهم مع العادين، ولا يبقيهم منفردين، ممّا يؤثر عليــهم إيجابا من النّاحية النّفسيّة ." [1]

عيوب التعلّم التعاوّني:

توجد بعض الأمور التيّ تعيق تنفيذ التعلّم التّعاونيّ بفعاليّة ومنها:

"- يحتاج المدرّس القائم بعمليّة التّعلم التّعاونيّ إلى التّدريب الكافيّ في استعمال التّعلّم التّـــــعاوني إذ يفضل " جونسون هوليك " مدّة ثلاث سنوات لتدريب المدرّس على كيفيّة استعمال التّعلم التّـــعاوني بشكل فعّال .

- يحتاج التّعلم التّعاوني إلى تجهيزات ماديّة كثيرة منها أثاث الصفّ الدّراسي، ونوع الوســـائل التّعليميّة ومستلزمات أخر ".[2]

[1] - سلمى زكي الناشف , المفاهيم العلمية , و طرائق التدريس , ص 85.

[2] -عمران جاسم الجبوري , حمزة السلطاني . المناهج و طرائق للتدريس اللغة العربية . ص 199.
2-محمد عبد الرحيم،فن التدريس،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،1419ه/1998،ص130
3-عبد الليف بن حسين فرج، التدريس الفعال،دار الثقافة للنشر والتوزيع،المملكة العربية السعودية،ط1،1430ه/2009،ص19.

- إنّ كثرة عدد التّلاميذ في الصّفوف، ممّا يعيق التّنفيذ السّليم للطّريقة وبالتّالي يؤدّي إلى وجود فوضى في الصّف، كما أنّ مساحة الصفّ وحجمها له أثر في تنفـــــيذ هذه الطّريقة.

" إنّ كلّ أسلوب من أساليب التّدريس له حسانه وله سلبياته، كما أنّ لكلّ منها إيجابياته وسلبياته، وحسب البرنامج التّربويّ الّذي يتمّ فيه، وله أهدافه وله مرامـــــيه والتّـربية الصّالحة تستخدم الأساليب كلّها مع الطّلبة،وإنمّا نعمل على الإفادة منها جميعا ."[2]

" المعلّم النّاجح هوّ في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدّرس للتّلاميذ بأيـــــسر السبل، فمهما كان المعلّم غزير المادّة ولكنّه لا يملك الطّريقة الجيّدة، فإنّ النّجاح لن يكون حليفه في عمله التّـربويّ والتّعليميّ في جميع المراحل الدراسيّة، وطرق التّدريس كثيرة ومتنوعة منها طرق قديمـــــة، وطرق حديثة، والمعلّم بطبيعة الحالّ يستطيع أن يستخدم الطّريقة المناسبة لمحتوى المادّة أو الموضـــوع الّذي يقوم بتدريسه ".[3]

ولذلك نجد أنّ هناك علاقة وثيقة بين المحتوى والطّريقة، فالمعلّم الماهر هوّ الذّي يقود أفكـار التّلاميذ من مرحلة إلى غيرها ولا يحملهم على محاكاة وترديد ما يقول من غير رؤية أو إعمال الفكر.

"ولذلك اختيار الطّرق المناسبة لتحقيق الأهداف التّدريسيّة ما يلي:

- تكييف طريقة التّدريس و جعلها ملائمة للأهداف المرجوّة .
- تنظيم الوضع التّعليمي على نحو يشجّع المتعلّم على تأدية المهمّة المطلوبة ".[1]

وبالتّالي فإنّ الطّريقة التّربويّة الحديثة تسير وفق قواعد أساسيّة واضحة ومنضـبطة:

[1] - جمال الخطيب ,. منى الحديدي , مناهج و أساليب التدريس في التربية ى الخاصة و دار الفكر ناشرون و موزعون , المملكة الأردنية الهاشمية , عمان .ط1. 1430/2009. ص 86.

1 -"التدرّج من المعلوم إلى المجهول .

2 -التدرّج من السّهل إلى الصّعب .

3 -إدراك الكلّ قبل الجزء.

4 -الانتقال من المبهم إلى الواضح .

5 -الانتقال من المحسوس إلى المجرّد .

6 -الانتقال من العمليّ إلى النظريّ ".[1]

" و يتضمن اختيار الطّرق المناسبة لتحقيق الأهداف التّدريسيّة ما يلي :

[1] - عسعوس محمد , مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات . دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع , المدينة الجديدة , تيزو وزو ط1. ص 137/136/135.

تـدريــس النّحو بين التّأيّيد والمعارضة:

" ممّا لا شكّ به أنّ النحو العربي ما وجد إلاّ من أجل العناية بلغة القرآن الكريم، وما يتعلّق به من دراسات، وإيجاد الضّوابط التّي تعصم اللاّجئين من الخطأ ".[1]

"دراسة القواعد ما هيّ إلاّ وسيلة تؤدّي إلى سلامة التّعبير، حديثا وكتابة، وإلى فهم الأفكار، وإدراك المعاني بيسر."[2]

ولذلك اهتمّ علماء التّربيّة بجمع شواردها والإلمام بتفاصيلها باعتبارها وسيلة لضبط الكلام وصحة النّطق والكتابة، وقد ذهب بعض العلماء وخبراء التّدريس إلى مكان الاستغناء عن تدريس قواعد النّحو في حصص مستقلة، والاكتفاء بكثرة التّدريـب على الأساليب الصّحيحة -قراءة وكتابة- والعناية بأساليب الكلام في التّدريس.

ا المعارضون لتّدريس النّحو: قد ذهب فريق المعارضة أنّ للمحاكاة أثرا بالغا في تقويم الألسنة، لأنّ تخصيص بعض الحصص لتدريس القواعد النحويّة ضرب من العبث، وفيه تبديد للجهود بدون ثمرة تعود على التّلميذ، وقد احتجّ هذا الفريق لصحّة ما ذهب إليه بما يلي:"[3]

أ-"أنّ الطّفل يلجأ إلى المحاكاة في أوّل مراحل النّطق بألفاظ اللّغة، إذ يسمع الكلمات والجمل من أبويه وأهله والمحيطين به، وينطق بها، ويحسن استعمالها ويحقّق بها غايته من التّفاهم، وهوّ في هذه المواقف كلّها لا يحتاج إلى شرح كلمة، ولا يعـــتمد إلى الاستفسار عن معنى لفظ، ولا يرجع إلى معجم يستشيره فيما يلقى من هذه المفردات، إلاّ حين يكبر، وتتّسع حاجته إلى ثروة جديدة من الألفاظ، يديرها في كلام أدبي".[4]

---

[1]-عبد الله بن أحمد محمد. النحو العربي بين القديم والحديث.مقارنة وتحليل.دروب للنشر والتوزيع.عمان.الأردن.ط1 العربية.2011.ص27 .

[2]-سميح أبو مغلي.الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية.دار مجد لاوي،للنشر والتّوزيع،عمان الأردن ،[2]1417/1977ه27ص

[3]-صلاح زاوي.الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو .دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة،،د.ط،2009.ص5[3]

[4]-المرجع نفسه.ص.50

لذلك فإنّ الطّفل يجب أن يقلّد معلّمه في اللّغة، ويقلّد جميع مجالات الحياة التيّ تـحـيط به، ويعبّر عنها بلغة التّقليد التيّ تساعده على التّفاهم مع أفراد مجتمعه، وبالقياس على هذا لا نستطيع أن نعلّمه كيف يراعي في كلامه قواعد اللّغة، دون أن ندرس له تلك القواعد في سن مبكّرة، ولا ندرّسها له إلاّ بعد أن يكبر، وتظهر حاجته إلى هذه الدّراسة التّفصيليّة للخصائص اللّغويّة.

ب-"إنّ العرب تعلّموا اللّغة عن طريق التّقليد وليس أدلّ على ذلك من الشّعراء والخطباء في الجاهلية من أمثال قيس بن ساعدة والنّابغة وزهير، وغيرهم وتداولها السّابقين، وأنّ الرّسول (ص) تلقّى أصول اللّغة من الباديّة دون الرجــوع إلى قواعد معيّـنة، ثمّ وضعت قواعد اللّغة بناءا على ما تكلّم به الأوّلون، واستنبـطت شواهدها من القرآن والحديث وما تناقشه الألسن من قريش الشّعر وبلاغة الخطابة، بمعنى آخــر أنّ اللّغة العربيّة سابقة للقواعد لذلك يجب أن نلقن أطفالنا اللّغة الصّحـيحة كي يحاكوها ويقلّدونها لتستقيم ألسنتهم".[1]

لأنّ اللّغة نشأت قبل نشأة القواعد، وعاشت أزمنة طويلة سليمة غنية عن القواعد وكان أعراب الباديّة وهم لا يعرفون للغتهم أصولا ،ولا قواعدهم المرجع الذّي اعتمد عليه العلماء في وضع القواعد.

3-" أنّ تدريس القواعد كمادّة مستقلة توحي بأنّها غايّة في حدّ ذاتها، وليست وسيلة لغاية".[2] معناه ذلك أنّ تدريس القواعد مادّة مستقلة، قد يحمل التّلاميذ على أن يعدّوها غايّة في ذاتها فيستظهروها دون فهم وتعقل، ويهملوا جانبها التّطبيقي وغايتها العمليّة.

5- إنّ القواعد النّحوية وجافّة، تسئم التّلاميذ وتنفرهم وهيّ ليست إلاّ نوعــا من التّحليل الفلسفي المنطقي، وهيّ –إلى ذلك- أمور معنويّة تجريديّة، وفيها كثــير من التّحليل الّذي يعجز عنه صغار التّلاميذ التّقاسيم والمصطلحات التيّ تثقلّ عليهم.

[1]-زكريا إسماعيل.طرق تدريس اللغة العربية.ص 198
[2]-المرجع نفسه،ص198.

6- تثبت أنّ القواعد المحفوظة قليلة الجدوى في صيانة اللّسان والقلم من الخطأ، بدليل أنّ أكثر التّلاميذ حفظا لها، واستظهارا لمسائلها وقضاياها.

باعتبار أنّ كلّ من التّلميذ والمعلّم يعتمدان في تعلّم وتقسيم القراءة، وصون اللّسان من الخطأ على مادّة القواعد التّي تثبت أنّها لم تحقّق هذا الهدف الهامّ.

7-" كما أنّها عديمة الجدوى في إقدار التّلاميذ على التّعبير، فكثير منهم يحفظون القواعد ولكنّ أسلوبهم ركيك، وعباراتهم رديئة، وإنشاؤهم ضعيف بوجه عام ،وقد لوحـظ أنّ كثيرا من الأدباء المرموقين قليلو الإلمام بالقواعد، ومن ثمّ يتبيّن أنّه لا صلة بين حفظ القواعد وإجادة التّعبير"[1]. لأنّ من النّادر جدا وضع القواعد موضع التّطبيق في القراءة أو الكتابة أو التّعبير بشتّى أشكاله.

2-المؤيّدون لتدريس النّحو:

يرى هذا الفريق أنّ تدريس القواعد أمر لامناص منه، كمادّة مستقلة، ولا مندوحة عنه، وقد احتجّ هذا الفريق لصواب رأيه، وتعزيز فكرته بما يلي:

أ-" أنّ محاكاة اللّغة العربية الفصحى غير متوفرة في المدارس في الوقت الحالي حتىّ معلّم اللّغة العربيّة لا يتحدّثها بطلاقة، ولو صادف أن خاطب أحد المعلّمين تلاميذه باللّغة العربيّة الفصحى وطلب منهم تقليده، فإنّ بقية المعلميّن في المدارس لا يراعـون ذلك، ومن ثمّ يفقد التّلميذ ما تعلّمه من لغة صحيحة، ناهيك عن اختلاط التّلاميذ بأفراد أسرهم ومجتمعهم الّذين يلهجون بالعاميّة."[2]

أنّ القول بأنّ محاكاة الأساليب الصّحيحة تغني عن تدريس القواعد أمر مقبـول في ظاهره، ولكن مثل المحاكاة غير متوافرة حتّى في دروس اللّغة العربيّة ذاتها وطغيان اللّغة العربيّة العاميّة يعوق هذه الوسيلة.

[1]-المرجع السابق. ص199
[2]-زكريا اسماعيل.طرق تدريس اللغة العربية، ص199

ب- " القواعد تربّي في التّلاميذ القدرة على التّحليل والاستنباط، وتعوّدهم دقة الملاحظة والموازنة بين التّراكيب المختلفة والمتشابهة.

ت-" القواعد كذلك تمرّن التّلاميذ على دقّة التّفكير، وعلى البحث العقلي والقـياس المنطقي، والتّلاميذ في حاجة إلى كذلك متى وصلوا إلى سنّ معيّنة، ومن واجب المدارس جميعا أن يعملوا على رفع مستوى التّفكير عند التّلاميذ، ودروس القواعـد من أحسن الفرص الّتي ينتهزها مدرّسو اللّغة العربيّة للإسهام في تحقيق هذا الهدف التّعليمي".[1]

لأنّ القواعد تنمّي قدرات التّلاميذ من جوانب عديدة وهذه الجوانب من الأهداف العامّة التيّ تسعى المدرسة لتحقيقها ولا تتوافر في عنصر المحاكاة والتّقليد.

ث- القواعد تضع أسسا دقيقة مضبوطة للمحاكاة، والمران على الأساليب الصّحيحة.

ج- للأسباب السّابقة ولا توجد فيها صعوبة إذا ما أحسن المؤلفون والتربويّـــون في وضعها في قوالب مرنة تتناسب مع مستويات التّلاميذ، فإذا ما انتبه كلّ معلّم لأخطاء التّلاميذ اللّغويّة وحاول تصحيحها، يمكن أن يؤدّي ذلك إلى اختصار كثير من الصعوبات التّي تواجه معلم اللّغة العربيّة والتّلميذ المتعلّم كما يمكن التّقليل من الأخطاء وتقليصها.

ح- "أنّ الحاجة إلى وضع قواعد اللّغة في القرن الأول الهجري وما بعده، قد نشـأت عمّا طرأ على الألسنة من فساد وانحراف عن الحاجة، بسبب اختلاط العرب بالأعاجـم من أهالي البلاد غير العربيّة إبّان الفتوحات الإسلامية."[2] كما أنّه لا يمكن تشبيه المدرسة الحاليّة بالصحراء العربيّة التي كانت تخرج النوابغ، وكانت النوابغ والقبائل تتحدّث العربيّة بالفطرة.

د-" أمّا ما يذكره المعارضون من صعوبة القواعد، وما ينسبونه إليها من عيوب، وإخفاق في تحقيق الغايّة المنشودة منها، فإنّ القواعد ذاتها بريئة من هذا الاتّهام، ولعلّ الذّنب راجع إلى أمور أخرى: كالمنهج والكتاب والمدرس وأساليب الامتحانات والجـهل بالغرض من تدريس القواعد والمبالغة في فهم المقصود منها.

[1]-صلاح رواي.الطريقة المثلى لتدريس قواعد اللغة.ص62
[2]-المرجع السّابق.ص52

إذن لا يعزي الضّعف اللّغويّ إلى صعوبة النّحو فقط، بل يرجع إلى أسباب أخرى كالمنهج المدرسيّ وأساليب التّدريس وطرق التّقويم ودرجة إعداد المعلّم وغيــرها من الأمور التربويّة الهامّة التّي لا يمكن تبرئتها من تهمة التّقصير، وهكذا رأينا أنّ أمر تدريس القواعد النّحويّة يتردّد بين فريقين من علماء التّربيّة وخبراء طرق التّدريس الفريق الأوّل المعارضون ،والثّاني يمثّل المؤيّدين.

وإذا أردنا أن نتعرّف على ما تنطوي عليه كلتا الطّريقتين من المحاسن والمثالب وتتبيّن أيهّما الأجور أن يؤخذ بها كوسيلة مثلى لتعليم الشّيء، وتوجيههم إلى كيفيّة الاستخدام السّليم للّغة فيما يكتبون وينطقون، فلنجر الموازنة التّالية بين الطّريقتين:

1-" الطريقة الأولى سهلة يعالجها المدرّس عرضا دون حاجة إلى تفكير وتحديد وإعداد. والطّريقة الثانية تكلفة إعدادا منظّما، فيه شيء من التّقييد والرّبط المنهجي.

2-" الأولى يمكن استخدامها في كلّ مرحلة من مراحل النّمو العقلي، والثّانية لا يسهل استخدامها إلاّ في الفرق المتقدّمة.

3-الطّريقة الأولى تؤدّي الغايّة المقصودة في انطلاق وسرعة، أمّا الثّانية تستهلك وقتا طويلا للوصول للغاية المقصودة، لأنّها تعالج مسائل محدودة على فترات متباعدة."[1]

ولكيّ تكون على بينّة من هذا الأمر الهامّ وهوّ تحديد الطّريقة المثلى في تدريس القواعد النّحويّة يجدر أن نستحضر في أذهاننا هذه الحقائق الواقعيّة:

1- " أنّ الطّفل يأتي إلى المدرسة وقد اكتّسب كثيرا من العادات اللّغويّة الفاسدة، فهوّ يستعمل للمثنى ضمير الجمع، ويقف بالسّكون على كل ما ينطق به... وهكذا.

2-" أنّ التّلميذ الصّغير لم ينضج عقله إلى الحدّ الذي يمكنّه من التّعليل، والرّبط والتّعميم واستنباط القواعد."[2]

[1]-صلا رواي،الطريقة المثلى في تدريس القواعد،ص53.
[2]-المرجع نفسه.ص54

إنّ التّلميذ عقله صغير، أو لم ينضج بعد إلى المستوّى الّذي يستطيع فيه استنباط القاعدة. ودراسة القواعد بطريقة منظّمة هيّ في الواقع دراسة عقليّة مركّبة، متعدّدة النّواحي تستجوب جهودا فكريّة لا تتحمّلها عقليّة صغار التّلاميذ، إذ هيّ تتطلّب قوّة الملاحظة ودقّة الموازنة والمقدرة على التّجريد، واستنباط الحكم العام من الأمثلة الجزئيّة.

4-" إنّ الاستعمال اللّغويّ الصّحيح في التّعبير والقراءة لا يغني مع طغيان العاميّة وسيادتها عن الإلمام بالقواعد الضّروريّة التّي تعصم القلم، وتقوّم اللّسان وتكشف عن وجه الصّواب حين الشكّ والالتباس.

5-" إنّ القواعد من أسس الدّراسة لكلّ لغة أجنبيّة، وكلّما كثر الاشتقاق في لغة، كانت معرفة قواعدها أكثر لزوما."[1]

وبعد أن تعرّفنا على هذه الحقائق، واستحضرناها في الأذهان يمكن أن نوفّق بين رأيي الطّريقتين- المعارضّين والمؤيّدين- المتمثّلين في الطّريقة العرضيّة والطّريقة القاصــدة على النّحو التّالي:

ا/-" استخدام الطّريقة العرضيّة في السّنوات الأولى وتأجيل الطّريقة المنظّمة (القاصدة) إلى نهايّة المرحلة الابتدائيّة، إذ يكون التّلميذ أكثر نضجا وتقبّلا للقواعد العامّة المجرّدة.

ب/-" أن يختار من القواعد ما له أهميّة وظيفيّة، وفائدة في الكلام، ولا داعي إلى كثرة التّفصيلات وسرد المذاهب المختلفة، وحفظ الصيّغ المعهودة."[2]

لذلك نرى أنّ كلا الطّريقتين لازمتان للتّدريس، فاستخدام الطّريقة العرضيّة تصلح في السّنوات الأولى من مراحل التّعليم، ونقصد به المرحلة الابتدائيّة، وتسير على نفس النّهج حتّى نهايّة المرحلة الثانويّة، ولكنّ يجب أن يراعيّ في عرضها البسيط والتّسلسل وعدم التّعارض من خلال المنهج وجعلها سهلة التّناول حتىّ تكون سهلة التّداول.

أهداف تدريس القواعد النّحوية وأساسياته:

[1]-صلاح روّاي ،الطّريقة المثلى لتدريس القواعد.ص54.
[2]-المرجع نفسه.ص55

1/الأهداف:

لقواعد اللّغة العربيّة أهداف عامّة بعيدة المدى لا تتحقّق بدرس واحد، إنّما تتطلّب تطبيق منهج متكامل قد يستغرق مرحلة دراسيّة كاملة. لأنّ القواعد ليست غاية تقصد لذاتها ، ولكنّها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب ، وتقويم اللّسان، ولذلك ينبغي ألاّ ندرس منها إلاّ القدر الّذي يعين على تحقيق هذه الغايّة، ومن بين الأهداف والأغراض التّي ترمي إليها دروس القواعد ما يأتي:

1- "تساعد القواعد في تصحيح الأساليب وخلوّها من الخطأ النّحويّ الذي يذهب بجمالها، فيستطيع التّلميذ بتعلّمها أن يفهم وجه الخطأ، فيما يكتب فيتــجّنبه، وفي ذلك اقتصاد في الوّقت والجّهد."[1]

تسعى القواعد إلى تعريف التّلميذ بأساليب العربيّة وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ،ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.

2-" تساعد القواعد في تعويد التّلاميذ دقّة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكــوّن في نفوسهم الذوق الأدبي، لأنّ من وظيفتها تحليل الألفاظ، والعبارات، والأساليب والتّمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التّراكيب ومعانيها، والبحث فيما طرأ عليها من تغيّر ."[2]

دائما ما تعمل القواعد على تعويد المتعلّم على ذاته الملاحظة والموازنة والتّحليل والرّبط والاستنباط، لأنّ دراسة النّحو تقوم على تدريب المتعلّم على التّفكير المتواصل المنظمّ.

3-" تنظّم معلومات التّلاميذ اللّغويّة تنظيما يسّهل عليهم الانتفاع بها، وتمكّنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن لهم وجه الغموض، وأسباب الرّكاكة في هذه الأساليب

[1]-حسن شحاتة.تعليم اللغة العربة بين النظرية والتطبيق.ص201
[2]-المرجع نفسه.ص202

وتكوين العادات اللّغويّة الصّحيحة، حتّى لا يتأثّروا بالعاميّة، وتزويدهم بطـــائفة من التّراكيب اللّغوية وإقدارهم بالتّدريج على تميّز الخطأ من الصواب."[1]

ترمي القواعد النّحويّة إلى تعميق الدّراسة اللّغويّة عن طريق إنماء الدّراسة النّحويّة للتّلاميذ.

4-" يتعمّق في فهم القضايا الأساسيّة في النّحو والصّرف على نحو تفصيليّ متكامل.

5- يوظّف القواعد النّحوية والصّرفية التّي تعلّمها في حياته العمليّة والعلميّة.

6- يعبّر عن حاجياته ومشاعره وأفكاره وتجاربه تعبيرا سليما."[2]

فالتّلميذ الّذي يدرس القواعد النّحويّة فإنّ ثروته اللّغويّة تزيد عمقا عن طريـق ما يدرسونه من نصوص، وشواهد أدبيّة تنمي أذواقهم، وتقدّرهم على التّعبير السّليم كلاما وكتابته.

7-" زيادة قدرة التّلاميذ على تنظيم معلوماتهم وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأســـاليب التيّ يسمعون إليها أو يقرؤونها".[3]

معناه أنّ تعليم النّحو يسعى إلى تدريب الطلّاب على ضبط الكلام حديثا وكتابة وقراءة، بحيث يتحدثون ،ويكتبون ،ويقرؤون بلغة سليمة دون عناء أو جهد .وهكذا يتمكّن الطلاّب من تمييز الخطأ ومعرفة أسبابه في الكلام ليتجنّبوه.

8-" الفهم والإفهام المضبوطين، أي فهم ما يسمعه وما يقرأه، إذ يتوقف على صحتها صحة الفهم وعلى فسادها قلب المعنى أو تشويشه في ذهن القارئ أو السامع.

9- إنماء التربيّة العقليّة، وحمل التّلاميذ على التّفكير وإدراك الفروق الدّقيقة بين الجمل والكلمات.

---

[1]-حسن شحاتة،تعليم اللغة العربية النظرية والتطبيق.ص 203

[2]-عبد الرحمن السفاسقة .طرائق تدريس اللغة العربية.مركز يزيد للنشر.المملكة الأردنية الهاشمية.ط3.1425ه/2004 ص228 [2]

[3] علي مدكور.تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق.دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الاردن، ..ط1ه،1420/2009م،ص20

10-" تزويد الطلاّب بمادّة لغويّة جديدة يستمدّونها ممّا يدرسونها ويبحثونه من عبارات وأمثلة أدبيّة تغذي أذواقهم وتعبّر عن ميولهم واتجاهاتهم."[1]

يترتب عن تدريس النّحو تنميّة الثّروة اللّغويّة لدى المتعلّمين بفضل ما يعرض عليهم من الأمثلة والشواهد، وما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم وتعبّر عن ميولهم .

11- " تزويد التّلاميذ بالقدرة على محاكاة الأساليب الصّحيحة وعلى سلامة العبارة وصحّة الأداء وتقويم اللّسان.

12- إكساب المتعلّمين قدرة ترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم، وتدريبهم على دقّة التّفكير والتّعليل والاستنباط.

13-" وضع ما يكتبه المتعلّم أو يتحدث به في صياغة مفهومه، لأنّ تعلّم القواعد النّحويّة تعصم اللّسان والقلم عن الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها، إعانـــة للقارئ أو السامع على أن يفهم عنه ما يريده أن يفهم."[2]

وإذا أصبح المتعلّم يفهم الجملة ويتمكّن من جميع أدواتها ومعرفة صياغتها وتحديد معناها، فإنّه بذلك يستطيع تحليل الألفاظ والجمل وإدراك العلاقات بين المعاني والتّراكيب، ممّا يمكّنه من التّمييز الدّلالي بين الصيّغ المختلفة للكلمة الواحدة.

14-"وضع القواعد النّحوية والصّرفية واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.

15- وضع القواعد النّحويّة والصّرفيّة موضع التّطبيق العمليّ قراءة ومحادثة وكتابـة وهوّ الغايّة من تدرس النّحو.

فدراسة القواعد ما هيّ إلاّ وسيلة تؤدّي إلى سلامة التّعبير، حديثا وكتابة، وإلى فهم الأفكار وإدراك المعاني بيسر، ولذلك لابدّ من التّدريب والمران، وملاحظة طرائق

[1]-رشدي أحمد طعيمة.المفاهيم اللغوية عند الأطفال.ص435
[2]-المرجع نفسه.ص 435

استعمال اللّغة في نصوص ومواقف لغويّة حيث تمكّن التّلاميذ من فهم القواعد والإحساس بها.

هذه بعض الأهداف إضافة إلى الأهداف السّابقة فهيّ تسهّل إدراك المتعلّم للمعاني والتّعبير عنها بوضوح وسلامة، وأنّ الهدف منها هوّ تثبيت الأسس السّابقة في لغة التّلميذ قراءة ومخاطبة وكتابة.

إنّ القواعد أحكام يجري عليها الكلام العربيّ في نظامه الجمليّ، ونظامه الإعرابيّ ونظام أبنية الحكم منه، فهيّ تتناول ثلاثة جوانب رئيسيّة من مطالب العلم باللّغة العربيّة، أوّلها نظام الجملة، وثانيها نظام الإعراب وثالثها نظام أبنية الكلم، وإذا تعلّمـــنا هذه القواعد أصبحنا قادرين على أن نؤلف الجمل تأليفا صحيحا، وقادرين على إجراء الإعراب عليها بوتيرة مستقيمة، وقادرون كذلك على صوغ الكلم صياغة صحيحة،"حيث يتضمّن منهاج القواعد النّحويّة والصّرفيّة قضايا أساسيّة تمكّن الطّـالب من إدراك وحدة اللّغة، ومعرفة خصائصها، من خلال الموقف الشموليّ المتكامل الّذي يـبرز تكامل النّظام اللّغويّ في العربيّة، ويتوقع من الطّالب بعد دراسة هذا المنهاج أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف السّابق ذكرها".[1]

" إنّ الغايّة من تدريس النّحو هيّ فهم تحليل بناء الجملة تحليلا لغويّا يكشـف عن أجزائها ويوضع عناصر تركيبها، وترابط هذه العناصر بعضها مع بعـض الآخر، بحيث تؤدّي معنى مفيدا، ويبيّن علائق هذا البناء ووسائل الرّبط بينها، والعلامات اللغويّة الخاصّة بكل وسيلة من هذه الوسائل."[2]

ب- أساسيّات تدريس القواعد:

هناك بعض المبادئ والتّوجيهات العامّة التيّ يمكن الاستفادة منها في تدريس القواعد النّحوية وهيّ:

---

[1]-عبد الرحمن السفاسفة.طرائق تدريس اللغة العربية.ص228

2-محمد حمايسة عبد اللطيف.بناء الجملة العربية.دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.القاهرة.سنة 2003[2].د.ط.ص19

1/ لابدّ من دروس للقواعد:" يرى بعض المربّين أنّ أحسن طريقة لتعليــم القواعد هيّ الطّريقة العرضيّة، ولا خلاف في أنّ القدرة على الكلام والكتابة إنّما تكــون عن طريق خلق فرص وافرة للتّدريب أكثر ممّا تتكون عن طريق ضبط القواعد ومناقشة الصّواب والخطأ، والتّدريب على الخطأ، ثمّ فهم الأصول التّي يقوم عليــها أسلوب من الأساليب."[1]

بحيث حينما يحاول التّلميذ أن يستعمل هذا الأسلوب أجدى من تركه في محاولاته العشوائية، ودروس القواعد تتيح للتّلاميذ فرصة يحلّلون فيها الأساليب التّي يستعملونها ليروّا الطّريقة التّي تتكوّن بها وأثرها في المعاني التّي يعبّرون عنها.

وهذا يماثل حاجة سائق السيّارة الماهر إلى معرفة أشياء عن الأجزاء التّي يتركّب منها المحرّك حتىّ يستطيع أن يصلحها إذا ما وقفت منه في الطّريق، ففي أغلب الأحيان يكون وقوف السيّارة راجعا إلى سبب يستطيع السّائق التغلّب عليه لو عرف بعض المبادئ الأساسيّة عن حركة السيارة."[2] وموقف التّلاميذ في مراحل العامّ من اللّغة وكيفيّة استعمالها في مختلف المجالات هوّ مثل موقف ذلك السّائق الماهر للسيّارة.

" أمّا المختصّون في اللّغة من الباحثين أو الأدباء فلهم شأن آخر يقرّب من شان مهندس السيّارات، وما هوّ مهمّ أنّ حصص القواعد تتيح للتّلاميذ الفرصّة لفهم ميكانيكية الجملة والفقرة، بحيث يستطيعون أن يصلحوها إذا ما التوى بهم التّعبير وسط الطّريق."[3]

2-" شعور المتعلّم بحاجة إلى القواعد وإحساسه بجدواها: ينبغي أن تتاح للتّلاميذ فرص كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يتعلّمون القاعدة وعندئذ يشعرون بحاجة إلى معرفتها ويبذلون جهدهم في تعلّمها، ويحسّون بقيمتها في حياتهم وتعبيرهم، والمعلّم الناجح هوّ الذّي يشغل دوافع الدّارسين بصورة تحبّبهم في النّحو وتوقفهم على فائدته وقـيمته في حياتهم التّعبيريّة، كما أنّ على المعلّم أن يختار من المواقف ما يحفّز التّلاميذ على العمل ويبعث فيهم الحيويّة والنّشاط، ويشدّ انتباههم إلى القاعدة النّحوية، فيقبلون عليها بشغف دون

[1]-رشدي أحمد الطعيمة وآخرون.المفاهيم اللغوية عند الأطفال.ص442
[2]-حسن شحاتة.تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.
[3]-المرجع نفسه.ص .207

ملل"[1]. وهذا ما نعرفه في علم النّفس بقانون الأثر والنّتيجة، إذ انّه يقوم على وجود دوافع أو رغبة في التعلّم.

3-" لابدّ من التّركيز على ناحيّة معيّنة: بعد أن تنشأ الحاجة ينبغي أن ينتهز المعـلّم هذه الفرصّة، بحيث على المعلّم أن يختار حصّة أو مجموعة من الحصص وذلــك من أجل تذليل الصّعوبات المراد دراستها حتّى يبلغ الهدف المرجوّ، وهوّ أن يفهم التّلميذ المصطلحات المتعلّقة بهذه الصّعوبة المتعلّقة بدورها بجانب معيّن.

" وهنا يدرك التّلاميذ القاعدة ويتدرّبوا على استعمالها حتّى يتقنوها، ولابدّ بعد ذلك أن يتيح لهم المعلّم فرصا طبيعيّة في دروس التّعبير لتطبيق القاعدة، وهذا ما نعرفــه في علم النّفس "بقانون الاستعمال".

4- لابدّ من دراسة أثر البيئة: المنزل،والشارع ،الحيّ ،المدرسة ،الجرائد، الكتب والمؤسّسات المختلفة ذات أثر كبير في ثقافة التّلاميذ، وما يكتّسبونه من قيّم وعادات ومعلومات، ولا شكّ في أنّ معرفة بالأساليب التيّ تشيع في هذه البيئات وما تحتويـه من القواعد النّحويّة المختلفة، فتساعده أكبر مساعدة على انتقاء الأساليب التيّ يهتـمّ بها ويدعمها."[2].

خطوات تدريس القواعد النّحوية:

تتبلّور خطوات درس القواعد النّحويّة في خمس خطوات نتناولها على التّفصيل التالّي:

الأولى: التّمهيد: تتوقف طريقته على نوع الأمثلة: ففي حالة الاستغناء عن القصّة والفقرة المساعدة يكون التّمهيد بأسئلة في المعلومات السّابقة التيّ تتعلق بالدّرس، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة، تمهّد لها بطريقة التّمهيد لموضوع المطالعة، ثمّ تعرض القطعة على سبورة إضافيّة، ويطالب التّلاميذ بقراءتها قراءة صامتة، ثمّ يناقــشون في معناها العامّ".[3]

[1]-رشدي أحمد الطعيمة وآخرون.المفاهيم اللغوية عند الأطفال.ص442
[2]-حسن شحاتة،تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.ص208-209
[3].رشدي احمد طليعة وآخرون.المفاهيم اللغوية عند الأطفال ، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها ص443.

بحيث يكون التّمهيد لدرس القواعد بمناقشة عامّة فيما سبق للتّلاميذ دراســة من أبواب النّحو التّي تتّصل بالدرس المعدّ حاليا، وذلك بأن يعتمد المعلّم إلى التّمهيد للدّرس الجديد بإعطاء فكرة مبسطة عن القطعة التّي سوف تكون مناط اختيار الأمثلة.

الثانية: عرض الأمثلة: " وذلك بأن يوجّه المعلّم إلى التّلاميذ بعض الأسئلة حول المعلومات الرئيسيّة التيّ حوّتها القطعة المساعدة، تكون إجاباتها أمثلة صالــحة للدّرس، ثمّ تدون هذه الأمثلة بالتّدريج على الجانب الأيمن من السّبورة في وضع رأسي ثمّ توضع خطوط تحت الكلمات المقصودة التّي تكون عصب الدرس، مع ضبط أواخر هذه الكلمات."[1]

بمعنى في هذه الخطوة يوجّه المعلّم إلى التّلاميذ أسئلة في القطعة تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدّرس، وتدون هذه الأمثلة وإذا لم يسعف القطعة في تقديم أمثلة متعدّدة النّوع الواحد فلا مانع حينئذ أن يزاوج بين الأمثلة التّي تؤخذ من القطعة وأمثلة أخرى يضيفها إليها من عنده. " و يراعى في الأمثلة جودة الاختبار، طرافة الفكرة، وجمال الأسلوب إلى أن تكتب بخطّ واضح مع وضع خطّ تحت الألفاظ التّي يدور حولها الدّرس الجديد."[2]

وقد نوّهنا –منذ قليل- بأنّه إذا لم تسعف القطعة المساعدة في تقديم أمثلة متعدّدة تغطّي جزئيات الموضوع، فلا بدّ من أن يزاوج المعلّم بين الأمثلة التّي تستمدّ من القطعة وأمثلة أخرى يضيفها من عنده.

الثّالثة: الموازنة: "وتسمّى المناقشة أو الرّبط، وفي هذه المرحلة تناقش الأمثلة مناقشة تتناول الصّفات المشتركة، أو المختلفة بين الجمل تمهيدا لاستنباط الحكم العامّ، الّذي نسمّيه (قاعدة) وتشمل الموازنة نوع الكلمة ونوع إعرابها ووظيفتها المعنوية وموقفها بالنّسبــة إلى غيرها...وهكذا".[3]

---

[1]-صلاح رواي.الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو.ص126

3-عبد المنعم سيد عبد العال.طرق تدريس اللغة العربية.دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.القاهرة.سنة 2002[2] ص156

[3]-.رشدي احمد طعيمة وآخرون.المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها ،مهاراتها، تدريسها ، تقويمها ص 443

بحيث بعد قراءة الأمثلة قراءة صامتة التّي تسهّل على التّلاميذ فهم معناها ، ينبغي أن يتأكّد المدرّس من فهم التّلاميذ لمعاني الأمثلة، وذلك بمناقشتهم فهذا يعين إلى لفت أنظاره إلى خصائص الكلمات والألفاظ التّي سيدور حولها الشّرح للتّعريف بالقاعدة، وكلّما أتحنا للتّلاميذ فرصة الاعتماد على أنفسهم لمعرفة الصّفات المشتركة بين الأمثلة. استطاعوا استنباط القاعدة ووجدوا لذّة في البحث تحبّب إليهم دروس القواعد.

"إذ يكون تحليل النصّ حول المعنى وحول القواعد فيظهر المعلّم القيّم التّي يحتويها النصّ، ويطلب من الطّلبة أن يشاركوا في عمليّة التّحصيل عن طريق توجيه الأسئلة والاستفسارات منهم، ويتمّ استخلاص الأمثلة المختلفة من النصّ. "[1]

والموازنة نوعان: موازنة أفقيّة وموازنة رأسيّة

"فالموازنة الأفقية: هيّ التيّ يقصد بها الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتّين مثل الجمل الاسمية مع الناسخ، وبدون الناسخ، والجملة الفعلية في حالة البناء للمعلوم والبناء المجهول، أمّا الموازنة الرأسية نوعان: موازنة جزئيّة، وموازنة كليّة، فالجزئيّـــــــة هيّ الموازنة بين مثالين متشابهين لإدراك الصّفات المشتركة بينهما، تمهيدا لاستنباط قاعدة مثل الموازنة بين كلمتين (باكيّا) و(مسرورا) في (أقبل المظلم باكيّا) و(انصرف الزائر مسرورا) وذلك في تدريس الحال. ومثل (يا عبد الله) و(يا بائع الصـــــــحف) في تدريس المنادى.

" والكليّة هيّ الموازنة بين طوائف الأمثلة، إدراك الصّفات المشتركة والمختلفة بينها، مثل الموازنة بين أمثلة المنادى العلم، والمنادى النكرة، والمنادى المضاف، ومن البديهـــــي أنّ طريقة الموازنة تختلف باختلاف الموضوعات."[2]

الرابعة: الاستنباط: "بعد الانتهاء من الموازنة بين الأمثلة وبيان ما تشترك فيه وما تختلف من الظواهر اللّغويّة، يمكن المعلّم أن يترك التّلاميذ في استنباط الحكـــم العام ّالمطـــلوب، وهوّ ما يطلق عليه اسم القاعدة ، بعد أن يقدّم لهم الاسم الاصـــطلاحي

[1]-.سعدون محمود الساموك.هدى علي جواد الثمري .مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها.ص232
[2]-المرجع السابق.ص.444

الجديد، ثم يسجّل القاعدة على السّبورة، ويكلّف تلميذا أو أكثر بقراءتها قراءة جهوريّة أمام زملائه، حتى تثبـــت في أذهانهم، وتـــستّقر في ذاكرتهم مع مراعـــاة عـــدم الإسراف في المصطلحات".[1]

بمعنى أنّ المعلّم بعد أن يقدّم لهم الاسم الاصطلاحي الجديد لابدّ عليه ألاّ يســـرف في الاصطلاحات من أجل الابتعاد عن التشويش والغموض، ولا مانع بعد نضج القاعدة في أذهان التّلاميذ وفي ألسنتهم، من تسجيلها على السّبورة أمام الأمثلة وتكليف أحد التّلاميذ بقراءتها.

الخّامسة: التطبيق: وهوّ الثمرة العمليّة اللّغويّة للدّرس برمته، ويجب ألاّ ينتهي وفق حصّة القواعد دون إجراء تدريبات تطبيقيّة على القاعدة التّي تثبت القاعدة من ناحية، وإثارة روح النّشاط في التّلاميذ من ناحيّة أخرى.

"وإذا كانت دروس القواعد تهدف إلى معرفة الأحكام اللّغويّة، فدرس التّطـــــــبيق هوّ التّدريب العمليّ الّذي يساعد على فهمها، ويعمل على تثبيتها في أذهان التلامـــيذ".[2] فلا حياة في دروس القواعد بغير التّطبيق، فهوّ الّذي يبعث النّشاط في التّلاميذ ويربّي فيهم ملكة الملاحظة، وبه يستقيم الأسلوب وتسلّم العبارات من الأخطاء، وتتكوّن العادات اللّغويّة الصّحيحة والسّليمة عند التّلاميذ.

التّطبيق نوعان: جزئيّ وكليّ،" فالتّطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة جزئيّة يتوصّل إليها قبل الانتقال إلى جزئيّة غيرها، مثل التّطبيق على نصب الفعل المضارع بعد (أن) أو بعد (واو المعية) أو بعد (لام الجحود)."[3] والتّطبيق يكون جزئيّا بعد أن تتمّ تجزئة القاعدة.

أمّا التّطبيق الكلّي: يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد الجزئيّة التّي يشملها الدّرس، ويغطّي هذه القواعد الجزئيّة جميعها، مثل التّطبيق على نصب الفعل المضارع بعد الأدوات النّاصبة جميعها وذلك في درس (نواصب الفعل المضارع).

---

[1]-صلاح رواي.الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو.ص.127

[2]-عبد المنعم سيد عبد العال.طرق تدريس اللغة العربية..157

[3]-صلاح زواي.الطريقة المثلى في تدريس قواعد النحو ص120

ويراعي فيما يأتي في درس القواعد:

1-" تعدّ القطعة المساعدة على سبّورة إضافية.

2- بعد استنباط أي قاعدة يجب التّطبيق عليها تطبيقا جزئيّا.

3- " إذا اشتمل الدّرس على أكثر من قاعدة تنسّق الأمثلة في طوائف منفصلة على حسب ألوان القاعدة.

4-" يجب أن تتعدّد أمثلة النّوع الواحد."[1]

إنّ الدّرس يؤدّي غايته إذا اختتم بالتّطبيق لتثبيت القواعد المعطاة ونقلها إلى الميدان العملي. والتّطبيق إمّا أن يكون شفويا أو كتابيا، فكلّ منهما مكمّلا للآخر، وهما مـــــعا من خير وسائل التّدريب العمليّ لتثبيت القواعد.

في التّطبيق ينبغي مراعاة ما يلي:

1-أن تكون الأمثلة في نصوص أدبيّة (أبيات من الشعر، حكم من النثر، قصّـة قصيرة عبارات لها صلة بحياة التّلاميذ وبيئتهم) ألاّ تكون في أمثلة جافة تنفّر التّلاميذ وتبغضهم في القواعد.

2-"في فروع اللّغة العربيّة (القراءة-نصوص النـثر والشّعر-القصـص) آثارا أدبـــــــية لو أحسن اختيارها لكانت مادّة صالحة لدروس التّطبيق، لذا يجب أن يســتعين بها المدرّس ليشعر التّلاميذ أنّ القواعد ليست غريبة من اللّغة، بل هيّ جزء متــمّم لها وظيفتها ضبط اللّفظ وسلامة التّعبير."[2]

لأنّ التّطبيق يعدّ من الطّرق الطّبيعيّة لتكوين العادات اللّغويّة الصّحيحة، وهوّ كذلك مقياس دقيق لمستوى التّلاميذ، ووسيلة للكشف عن الضّعفاء منهم وعن نواحي القصور فيهم.

[1]-رشدي احمد واخرون،المفاهيم اللغوية عند الاطفال. ص127
[2]-عبد المنعم سيد عبد العال. طرق تدريس اللغة العربية.ص158

3-" قبل البدء في حصّة التّطبيق ينبغي أن تعدّ التّمرينات في بطاقات مطبــوعة توزّع على التّلاميذ وإذا لم يتيّسر ذلك تكتب على سبورة إضافية بخط واضح..

4-" يتيح المدرّس للتّلاميذ الإجابة في كراساتهم، على أن يمرّ بينهم ليساعد الضّعيف الذّي تستلزم حالته نصحه وإرشاده، فيفهمه خطأه، على أن يتركه ليقوم بإصلاح خطأ نفسه."[1]

5- "لابدّ من التّطبيق التّحريري ويكون اختبارا شهريّا أو نصف شهريّ، فواجب المدرّس ألاّ يشرح أو يناقش إلاّ بعد أن يجيب التّلاميذ، وبعد أن يقوم هوّ بإصلاح الكرّاسات، حينئذ يناقش تلاميذه ليعرف كلّ منهم خطأه، فيقوم بإصلاحه بنفسه، وعلى المدّرس أن يمرّ بينهم ليتأكد من صحة التصويب"[2]

فالتّطبيق مهما كان نوعه شفويّا أو كتابيّا، جزئيّا أو كليّا فهوّ مفيد إلى المتـــــــــعلّم لأنّ المتعلّم بحاجة ماسّة لهذه التّطبيقات.

مشكلات تدريس النّحو وسبل علاجه:

لكلّ مشكلة أسباب ووراء كلّ موجود واجد، وقضيّة النّحو قديمة تتجدّد، حمل لواءه كثير من الدّارسين، راحوا يبحثون عن علله، بغيّة الشفاء من مرضه، ذهب كلّ منـــهم في اتّجاه.

بحيث ظاهرة الضّعف في القواعد النّحويّة تكاد تكون من أعقد المشكلات التّي تواجّه التّربويين، بحيث أصبحت القواعد النّحويّة من الموضوعات التيّ ينفر منها الطّلبة ويضيقون ذرعا بها ،ولا يستطيع أحد إنكار ذلك وهذا ينعكس إلى كراهيّة الطّلبة للّغة العربيّة بجملتها والاستهانة بها، ويمن يعملون في ميدانها ولعلّ أصل هذه الظّاهرة راجع إلى العوامل والأسباب التّاليّة:

1-صعوبة النّحو نفسه:" طبيعة النّحو تختزن صعوبة في نفسها نجمت من كونه تحليلا منطقيا فلسفيا للّغة، أكثر منه علم وصفي قائم على سرد الظّواهر، وصـــــوغ الحقائق

[1]-عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية.ص 198
[2]-المرجع نفسه.ص 158

في نظريات، بحيث ترك المنطق وغيره من العلوم العقليّة بصماته على صفحة النّحو العربيّ، فتجلّت بأبهى حلّتها في مسألة العامل والمعمول، التيّ تعتبر أحـــــــسن مثال على إقحام الفلسفة والمنطق في دراسة اللّغة"[1]. بدلالة أوضح أنّ صعوبة القواعد ترجع إلى كثرة ما فيها من أقوال، وأوجه جائزة وشاذّة، واعتمادها على التّحليل المنطقيّ الذّي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامّة من أمثلة كثيرة متنوعة.

2-" تدريس القواعد عن طريق تذوق النّصوص الأدبيّة يلزم التّلميذ بمحصـول وافر من الألفاظ والتّعبيرات المتعدّدة، ليتمكّن من استيعاب الأمثلة المعروضة عليه في درس القواعد وفهمها، والسنّ المبكرة لا تستجيب لمثل هذا المحصول اللّغويّ.

3- طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها، وسهولتها، فإذا درست بطريقة آليّة جافّة، لا تستثير التّلاميذ ولا تحفزّ همّهم ولا تثير شوقهم".[2]

4- عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قرارات مجامع اللّغة العربيّـة في تيسير النّحو التّعليمي، وكذلك قرارات المجامع في قواعد الكتابة والإملاء، وقلّة الملائمة عند وضع قواعد منهجي النّحو والصّرف بين الموروث اللّغوي القديم والنّظر اللّغويّ الحديث.

5-" إحساس التّلميذ بأنّها قوانين مجردة تتطلّب مجهودات كثيرة منه لاستيعابها"[3].

لعلّ من أسباب صعوبة النّحو العربيّ في المدارس أنّها كدّســت أبواب النّحو في مناهجها، وأرهق بها التّلاميذ وأنّ عناية المعلّمين متّجهة إلى الجانب النـّظري منها، فلم يعنوا بالناحيّة التّطبيقيّة إلاّ بالقدر الذّي يساعد على فهم القاعدة، وحفظها للمرور في امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلّب أكثر من ذلك.

[1]-انطزان صياح وآخرون.تعليمية اللغة العربية.ص121
[2]- عبد المنعم سيد عبد العال،طرق تدريس اللغة العربية،ص259
[3]-المرجع نفسه،259

6 -" تثاقل المعلّمون من درس النّحو، والكثير منهم ينظر إليه على أنّه مادّة جافّة وينفرون من تدريسها، ويعود ذلك إلى ضعفهم أساسا في هذا المبحث، وفشل بعضهم في التّعرف إلى الطّريقة الفضلى لتدريس النّحو وذلك أن تفترض أسبابا أخرى لهذا الفشل".[1]

يقودنا هذا السبب إلى أنّ ظاهرة الضّعف في النّحو تزداد باضطراد مع إهمال الكثير من المعلّمين لعملية تصحيح الأخطاء ، لأنّه في نظرهم يقودهم في حصّة القراءة أو التّعبير إلى درس نحوّ جديد شائك.

7-"لو اتجّه المدرّسون بتلاميذهم نحو الانتفاع بالقواعد انتفاعا عمليّا،فأكثروا من التّطبيق الشّفهي في دروس القراءة والمحفوظات ،وانتّهزوا الفرص المناسبة لاصطلاح الخطأ النّحوي عند وقوعه لأدّى إلى نجاحهم ،واستفادة تلاميذهم وعدم شعورهم بصعوبة القواعد"[2]

ولعلّ التّطبيقات النّحوية من الوسائل التّي ترسّخ القواعد في الأذهان، وبالتّطبيق العملي المستّمر والمتكرّر، ولذلك فإنّ دراسة القواعد لا تنتهي بانتهاء حصّة القواعد، وإنّما تستّمر بعد ذلك في كلّ حصص اللّغة العربيّة ،وباقي المباحث الدّراسيّة في ضوء مدخل التّكامل في التّدريس والتّطبيق نوعين: شفويّ وكتابي، والتّطبيق الشفويّ يسبق الكتابيّ ويمهّد له.

إنّ اهتمام المعلّمين بالتّطبيقات النّحوية يساعد على تحويل القواعد إلى المستوى التّطبيقي.

8/-" هناك أسباب أخرى ترجع إلى المجتمع المحيط الذي يعيش فيه الطّالب ،يتأثّر ويؤثّر فيه، البيت والمجتمع الّذي يتعامل الطّالب والأصدقاء المتآلف معهم، فالطاّلب بين جدران الصّف يدرس شيئا من النّحو، فإذا خرج من صفّه وترك قاعة الدّرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه، وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطّالب وبـين ما هوّ مطّبق على أرض الواقع."[3]

---

[1]-عبد الرحمن الهاشمي.تعلم النحو والإملاء والترقيم.ص 45

[2]-عبد المنعم سيد عبد العال. طرق تدريس اللغة العربية.ص153

[3]-[1]-عبد الفتاح حسن البجة. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة .دار الفكر.ط1،1999 -ص24

لأنّ من الأمور التيّ تزيد من صعوبة القواعد وتضاعف من جفافها أن تكون دراستها في نماذج بعيدة الصّلة عن حياة التّلاميذ، متكلفّة بعيدة عن إدراكهم لا تـثير في نفوسهم مشاعر ولا تحرّك عواطف، فيحسّونها مكروهة ثقيلة.

13-" اتجاه بعض المعلّمين بالقواعد اتّجاها علميّا، لاهمّ فيه إلاّ حفظ المصطلحات النّحويّة وسردها، أدّى إلى عدم انتفاع التّلاميذ بدروس القواعد، رغم ما يبذله هؤلاء المعلّمين من جهود مضيئة في التّدريس".[1]

وهنا يحسّ التّلميذ بأنّ القواعد توازي قوانين الرّياضيات والفيزياء في صعوبتـها من وجهة نظره، من حيث اعتماده على الاستنباط والموازنة، وما فيها من كثرة التّفريقات والتّقييمات بسبب اتّجاه المعلّمين في تدريسها اتّجاها علميّا.

14-" عدم ربط قواعد النّحو بالتّعبير والقراءة من جهة، ومواد الدّراسة الأخرى في غير مادّة اللّغة العربيّة من جهة أخرى"[2]

إنّ كثرة القواعد المطلوب تدريسها للتّلميذ ما يؤدّي إلى شعور التّلميذ بأنّه حفظها يتطلّب منه جهدا كبيرا، وإذا حفظها فإنّ مصيرها النسيان إضافة لذلك هناك بعض المدارس في المناطق الريفيّة لازالت تستخدم الوسائل التقليديّة، فهيّ لم تصل بعد الوسائل الحديثة بمختلف أنواعها.

15-" هناك بعض الأسباب التيّ تعود إلى التّلاميذ أنفسهم حيث الفروق الفرديّة بينهم وظروفهم الاجتماعيّة والنفسيّة.

سبل علاج مشكلات النحو:

" إنّ تدريس النّحو العربيّ في حاجة إلى تغيير وتبديل، وفي حاجة إلى إستراتيجيّة مشتقّة من المعرفة النّحويّة، وهذا الأسلوب الذّي به جمع النّحاة النّحو وبسّطوا مسائله، إذ

[1]-عبد المنعم سيد عبد العال.طرق تدريس اللغة العربية. ص153
[2]-زكريا إسماعيل.طرق تدريس اللغة العربية.ص209

تحتاج القواعد إلى تفكير يغاير سيّر تدرك به أحكامها بما تحتاج إلى إثراء لغويّ."[1] يساعد على الاستنباط.

هناك الكثير من الإجراءات التّي يمكن للمعلّم استخدامها للحدّ من صعوبة تدريس النّحو وفهمه من قبل التّلاميذ ،ومن بين هذه الإجراءات ما يلي:

1-" لابدّ أن تبدأ تدريس القواعد النحويّة السّهلة التّي تساعد في تصحيح الجمل والعبارات في متناول الجميع. أي قدرات التّلاميذ في هذه الحلقة، مع ملاحظة التدرّج في التّدريس من السّهل إلى الصّعب.فيعرف التّلميذ بموضع الكلمة في الجملة،وطريقة ضبطها والتّي كثيرا ما يخطئ التّلاميذ فيها في مثل هذه السنّ المبكرّة."[2]

ينبغي أن تقتصر الدّراسة على المشهور من أبواب الرّفع والنّصب والجرّ والجّزم.

2- لابدّ أيضا أن لا ينبني أسلوب تدريس القواعد على تقديم القاعدة في موقف لغويّ كامل، كتّقديم قصّة أو مقالة أو سورة من القرآن الكريم، يكثر فيها دوران أمثلة القاعدة المعينة، ثمّ ترك الطّالب ينشّط القاعدة بنفسه من خلال مطالعته لذلك الموقف اللّغويّ الكامل.

وذلك من خلال الإكثار من الأمثلة الواقعيّة التّي يقوم بها التّلاميذ بأنفسهم، تطبيقا على القاعدة المعيّنة، فما أن يتمّ كذلك ألاّ تكون القاعدة قد أصبحت من البديهيات التيّ يسلم بها التلّميذ ويرى في تطبيقها أمرا طبيعيّا.

3- إنّ اهتمام المعلّمين بالتّطبيقات النّحويّة يساعد على تحويل القواعد إلى المستوى التّطبيقي، وعلى المعلّمين مراعاة الأمور الآتيّة في هذا السّبيل:

" أن يكون أمثلة التّطبيقات نصوصا أدبيّة، آيات قرآنيّة، وفقرات من مواضع ذات صلة بالحياة والمجتمع، وألاّ تكون أمثلة وجملا جافة تنفر التّلاميذ من القواعد.

*الاهتمام بجواهر القواعد والابتعاد عن النادر.

[1]-حسين عبد الباري عصر.مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق) مركز الاسكندرية للكتاب ط1.سنة 2005.ص273

[2]-سيد عبد المنعم عبد العال.طرق تدريس اللغة العربية.ص153

*الابتعاد عن الألغاز ومسائل الإعراب التّقديريّة والمحليّة التيّ تحتمل آراء مختلفة"[1] .
إنّ التكلّف في الإعراب، والتحمّل في تخريج كثير من النّصوص الأدبيّة كثيرا ما تطبع النّحو العربيّ وتثقل كاهله ويشقّ أمرها على الطّلبة والدّارسين.

"إنّ المتتبّع لقضايا النّحو العربيّ سيقف على قضايا إعرابية معقدة، يشوبها الالتواء والتّحايل من جميع جوانبها، لما يستدعي إعادة النّظر في ذلك والعمل على التّـعديل بما يتماشى والواقع اللّغوي الصّحيح، دونما تكلّف ومشقّة."[2].

4- الاهتمام الزائد بالممارسة وكثرّة التّدريب على الأساليب المتنوعة، وفي هذا تثبيت للمعلومات وتحقيق للأهداف المنشودة.

5-" ضرورة اختيار الأساليب التيّ ترتبط بحياة التّلميذ، وتّتصل اتّصالا وثيقا ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه ومؤسّساته، كي تكون سهلة الفّهم والاستخدام."[3].

من هنا لكي نعمل على الارتفاع بمستوى القواعد النّحويّة علينا أن نتبّع في تقرير المناهج وسائل تعليمها النقاط الآتيّة:

- القدرة الحسنة في النّطق في المرحلة الابتدائية، والتّدريب على النّطق السّليم ومحاكاة الأساليب الخاليّة من الأخطاء النّحويّة دون التّعرض لشرح القاعدة.

- استخدام الوسائل التعليميّة الحديثة في مواقف تعلّم القواعد النّحوية بلا تكلّـف لأنّ استخدامها يضفي على الدّرس فاعليّة وتشويقا ،وتجنب المتعلّمين في استخدام هذه القواعد".[4]

- تخصيص وقت كافّ للتّدريبات النّحوية على ألّا يقلّ نصيب القواعد عن ثلث الوقت المخصص للّغة العربيّة في المراحل كافّة. وعلى أن يستمر تدريس النّحو حتىّ نهاية المرحلة الثانويّة "[1].

---

[1]-راتب قاسم عاشور. محمد فؤاد الحوامدة. فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.ص47
[2]-عبد المجيد عيساني.نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة.اكتساب المهارات اللغوية الأساسية.دار الكتاب الحديث. ا لقاهر ة.ط1 .2011 ص169-170
[3]-زكريا إسماعيل .طرق تدريس اللغة العربية.ص211
[4]-راتب قاسم عاشور.محمد فؤاد الحوامدة. فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.ص263

- "استخدام طريقة النّصوص المتكاملة في التدريس تحقيقا لوحدة اللغة، وتكوينا للوحدة الفكريّة الكليّة."[1]

ومن بين النّصائح التّي تفيد في تسهيل دراسة القواعد النّحويّة ما يلي:

- على المعلمّ أن يلتزم في حديثه بالفصحى، وأن يطالبهم بذلك.

- يعالج المعلّم الأخطاء الجماعيّة في حصص منفصلة.

[1]- زكريا إسماعيل.طرق تدريس اللغة العربية.ص213

2/ -الإجراءات المنهجية للبحث:

1- مدّة البحث:

قد استغرقت الدراسة مدة أسبوع إي منذ تقديم الاستمارات إلى غاية جمعها.

2- عينّة البحث:

بلغ عدد أفراد العيّنة المستخدمة في الدرّاسة خمسة عشر (15) وتمّ الحصول على احد عشر استبيانا.

3- مواصفات العينة :

- -أساتذة الابتدائية.
- - أساتذة المتوسط.

4- الأدوات المستخدمة:

إنّ القيام بإجراء إي بحث أو دراسة يتطلّب استخدام أدوات، ووسائل مناسبة لبلوغ الأهداف المرجوّة، والوسيلة المعتمدة في هذه الدّراسة هيّ:

الاستبيان: لقد اعتمدنا في هذا الدّراسة على استخدام الاستبيان، لأنّه الوسيلة المناسبة للتّغطية والحصول على اكبر قدر ممكن من المعلومات، للكشف عن طرق التّدريس الحديثة وأثرها في تدريس قواعد النّحو العربيّ.

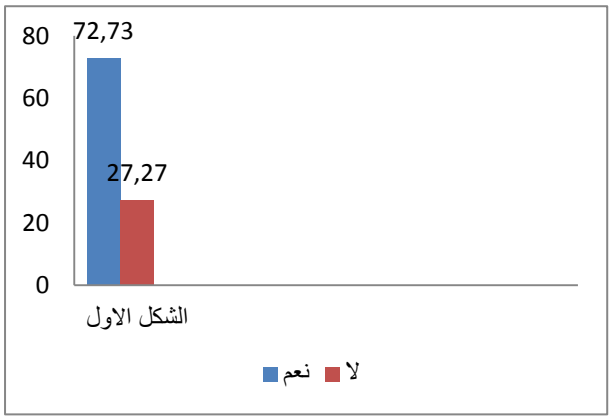
5- الأسلوب الإحصائي المتّبع:

قد اعتمدنا في هذا البحث على الأسلوب الإحصائي والمتمثّل في النّسبة المئويّة .-

عرض نتائج الاستبيان وتفسيره:

1-السؤال الأوّل: هل طرق التّدريس الحديثة أثّرت على مجرى النّحو العربيّ؟.

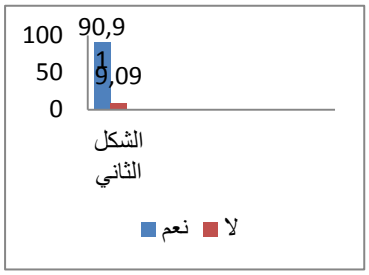
الإجابة	التّكرار	النّسبة ٪
نعم	08	.72.73
لا	03	27.27



- نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 72.73٪ يعتبرون أن طر ق التّدريس الحديثة أثّرت على مجرى النّحو العربيّ، وهذا التأّثير تأثيرا ايجابيا أكثر ممّا هوّ سلبي، وذلك إنّ أغلب الأساتذة إن لم نقل كلّهم يتّبعون في تدريسهم للقواعد النّحويّة طرق التّدريس الحديثة.

2-السؤال الثاني : هل الطّريقة في التّدريس هيّ أساس نجاح العمليّة التّعليميّة؟.

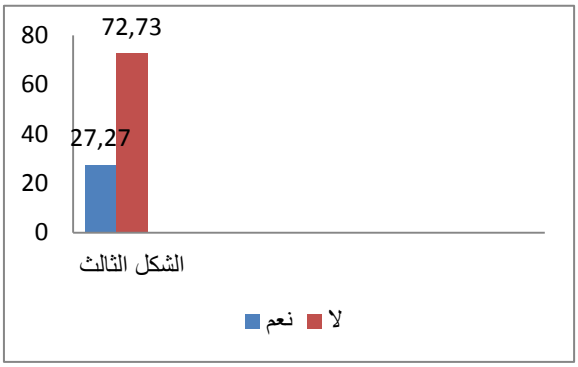
الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	10	90.91
لا	01	09.09



- نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 90.91 ٪يعتبرون أنّ الطّريقة في التّدريس أساس نجاح العمليّة التعليميّة بشكل كبير، خاصّة إذا كانت مبنية على منهجيّة سليمة وقائمة على إشراك المتعلّم عن طريق الحوار والتّحليل والاستنباط، فالطّريقة هيّ العصا السحريّة التّي يستطيع بها المدرّس أن يوجد من المنهج والطالب شيئا أخر.وكلّما كانت ملائمة للموقف التّعليميّ ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكاءه كانت الأهداف التّعليميّة المتّحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة .

3-**السّؤال الثالث:** هل المنهاج في طرق التّدريس القديمة لا يزال قائما في طرق التّدريس الحديثة.؟

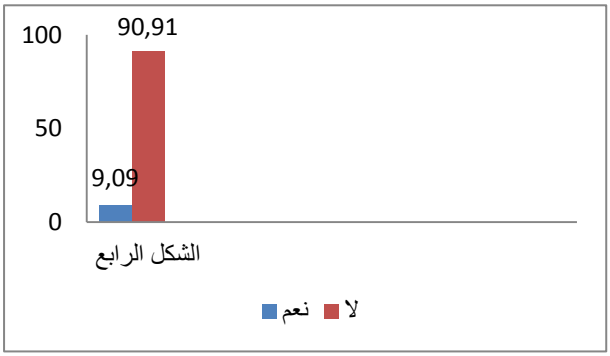
الإجابة	**التكرار**	**النسبة ٪**
نعم	3	27.27
لا	8	72.73



نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 72.73٪ يعتبرون أنّ المنهاج في طرق التّدريس القديمة لا يزال قائما في طرق التّدريس الحديثة، باعتباره في القديم كان يتمّحور فقط على المعلّم بحكم أنّه صاحب المعرفة المطلقة والمتعلّم فقط المتلّقي، أمّا حديثا أصبح المتلقي مشاركا في العمليّة التعليميّة بل أصبح فعاّل.

4-السّؤال الرابع:هل من الممكن الاستغناء عن تدريس القواعد ؟.

الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	01	09.09
لا	10	90.91



نلاحظ أنّ نسبة 90,91 ٪ يعتبرون أنّه لا يمكن الاستغناء عن تدريس القواعد النّحويّة لأنّها أساس اللّغة العربيّة، وركيزتها عند المعلّم والمتعلّم وحتّى العمليّة التعليميّة، فالنّحو يعدّ روح اللّغة وعمود سنامها ومقوّم الألسن، فضلا عن صقلها الذّوق الأدبي لدى الطّلبة، وتجنّبهم الخطأ في الكلام والكتابة .

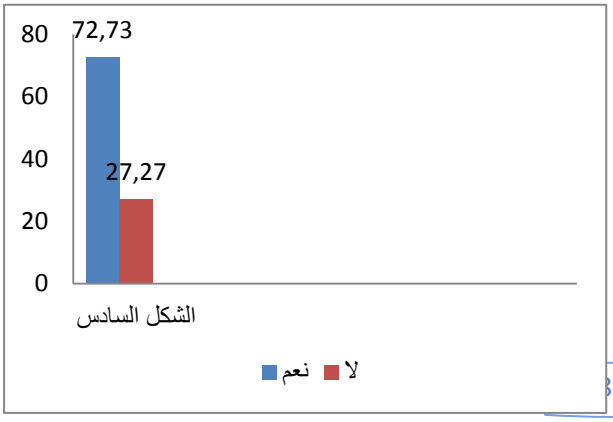
5- السّؤال الخامس: هل هناك مشكلات تواجه تدريس النّحو العربيّ ؟

الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	11	100
لا	00	00

نلاحظ أنّ نسبة 100٪ يعتبرون أنّ هناك مشكلات تواجه تدريس النّحو العربيّ، لعلّ أهمّها :إسناد تعليم النّحو العربيّ ومادة اللّغة العربية إلى تخصّصات غير تخصّص اللّغة العربيّة وآدابها، وضعف القاعدة الأساسيّة للّغة العربيّة بالنّسبة للبعض، هذا دون إغفال مشكلات أخرى ترجع إلى المجتمع المحيط الّذي يعيش فيه الطّالب فهوّ يتأثر ويؤثر فيه.

6- السؤال السادس: هل يمكن للأستاذ اتّخاذ إجراءات للحدّ من صعوبة تدريس النّحو من قبل التّلاميذ؟

الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	08	72.73



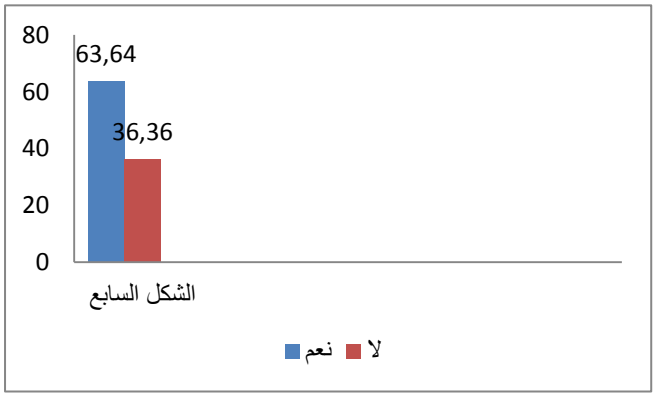
لا	03	27.27

- نلاحظ أنّ نسبة 72.27 ٪ بالمائة أنّ الأستاذ بإمكانه اتّخاذ إجراءات للحدّ من صعوبة تدريس النّحو وفهمه من قبل التّلاميذ. وذلك بتغييره وسائل تدريس جديدة واعتماده مصادر أخرى للمعرفة وإثراء ذلك تطبيقات فوريّة ومنزليّة. وعلى الأستاذ أن يلتزم في حديثه بالفصحى، ويعالج الأخطاء الجماعيّة في حصّص منفصلة.

7- السّؤال السابع: هل الأستاذ هوّ مصدر الوحيد للمعلومات والمعرفة والإلقاء؟

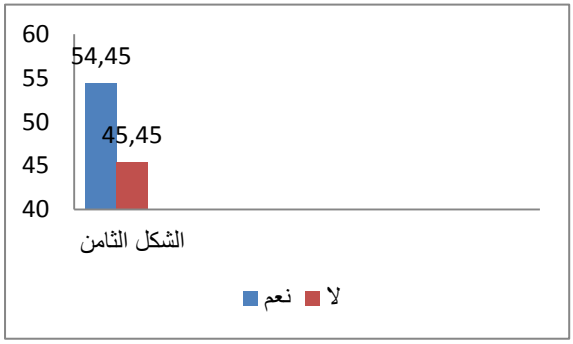
الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	07	63.64
لا	04	36.36

-



نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 63.64٪ يعتبرون أنّ الأستاذ ليس هوّ المصدر الوحيد للمعرفة والإلقاء والمعلومات وإنّما هوّ مجرّد و موّجه ومرشد، فالطّرق الحديثة ترتكز على جهد المتعلّم ونشاطه في عملية التّعلم. فهوّ يبحث ويستنتج اعتماده على المكتسبات القبليّة.

8- السؤال الثامن: هل يقوم الأستاذ بتدريس القواعد وفق طريقة واحدة.؟

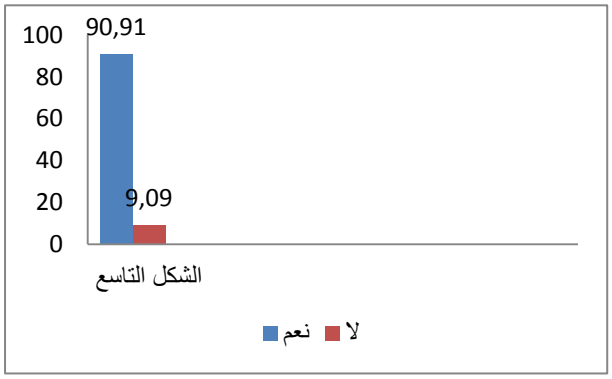


الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	06	54.55
لا	05	45.45

- نلاحظ أنّ نسبة 54.45٪ يعتبرون أنّ الأستاذ يقوم بتدريس القواعد وفق طريقة واحدة. لأنّ المعلّم النّاجح هوّ في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس للتّلاميذ بأيسر السبل، فمهما كان المعلّم غزير المادّة، لكنّه لا يملك الطّريقة الجيّدة، فإنّ النّجاح لن يكون حليفه في عمله التربويّ بمختلف المراحل الدّراسة المختلفة .

9- السؤال التاسع: هل يستند الأستاذ إلى أفضل الطّرق بغضّ النّظر إلى قدمها وحداثتها ؟.

الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	10	90.91
لا	01	09.09

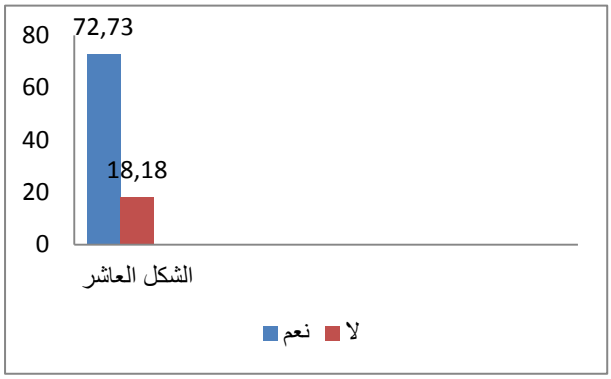


نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 90.91 ٪ يعتبرون أنّ الأستاذ يستند إلى أفضل الطّرق بغض النّظر إلى قدمها وحداثتها، لأنّ الأستاذ بطبيعة الحال يستطيع أن يستخدم الطّريقة المناسبة لمحتوى المادّة أو الموضوع، الذي يقوم بتدريسه بغية بلوغ الأهداف وتحقيق أفضل النتائج التعليميّة.

10- السؤال العاشر : هل مازالت الطّريقة الاستقرائيّة هيّ الطّريقة الفضلى في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحويّة؟.

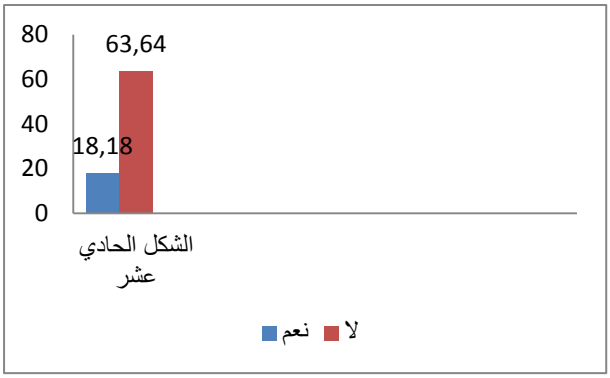
الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	08	72.73
لا	02	18.18

- نلاحظ أنّ نسبة 72.73٪ يعتبرون



الطّريقة الاستقرائية هيّ الطّريقة الفضلى باعتبارها من الطّرق الناجحة في العملية التعليميّة، فهيّ تتّخذ للأساليب والتّركيب أسس لفهم القواعد، فهيّ تثير في الطّالب قوّة التفكير، إذن فهيّ تدرج المتعلّم فيها.

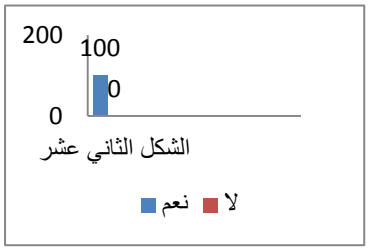
11- السّؤال الحادي عشر: هل يمكن أن تكون طرق التدريس الحديثة مقياس للفهم والاستيعاب؟



الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	02	18.18
لا	07	63.64

نلاحظ أنّ نسبة 63.64٪ يعتبرون أنّ طرق التّدريس الحديثة لا يمكن أن تكون مقياسا للفهم، فيمكن لبعض الطّرق القديمة أن تكون مقياس لذلك، فهيّ أدّت إلى تدّني المستوى التّعليمي لدى التّلاميذ المتعلّمين، وأحيانا يلجأ الأستاذ إلى طرق قديمة من أجل إيصال المعلومة .

12-السّؤال الثاني عشر:هل الهدف من تدريس القواعد النّحويّة لا يزال قائما بنفسه ؟



الإجابة	التكرار	النسبة ٪
نعم	11	100
لا	00	00

-نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 100٪ يعتبرون أنّ الهدف من تدريس القواعد لا يزال قائما بذاته، فمادام للنّحو هوّ العمود الفقري للّغة العربيّة .فلا يمكن أن نتخيلها بدونها، فالقواعد دائما تنّمي قدرات التّلميذ وتصقل ذهنه، وتعمل على جذب عقول الطّلبة وتدرّبهم على التفكير المتواصل المنظّم، وتمكينهم من فهم التّركيبة المعقّدة والغامضة.

4/- تفسير نتائج الفرضيّة:

بعد عمليّة التّحصيل الإحصائي للنتائج المتحصّل عليها نقوم بالتّفسير التّاليّ:

من خلال النّتائج المحصّل عليها 72,73 و 90,91 و100 و63,64 و54,45 بالمائة تكون الفرضيّة الّتي تقول :

أنّ طرق التّدريس الحديثة عديدة ومختلفة باختلاف خطواتــها لأنّ الطريقـة في التّدريس هيّ محور العملية التعلّيميّة، فهيّ العصا السّحريّة الّتي يستطيع المدرّس بها أنّ يوجد من المنهج والطّالب شيئا آخر، وفيما يخصّ تدريس القواعــد النّحويّة، فهيّ الرّكيزة الّتي تقوم عليها اللّغة العربيّة، لذا لا يمكن الاستغناء عنها بالرّغم من أنّها تواجه العديد من مشكلات متنوعّة راجعة إلى المعلّم،أو المــتعلّم أو الطّريقة سواء كانت قديمة أو حديثة، لأنّ الأستاذ يستند إلى أفضل طريقة مهما كان نوعها.وذلك من أجل بلوغ الأهداف الموجودة والمنشودة الّتي تقوم عليها القواعد النّحويّة.

***درس أنموذجي لتدريس القواعد بالطّريقة الاستقرائية:**

الموضوع المختار: الجملة الواقعة مضافا إليه. المستوى:الرّابعة متوسط.

الأهداف العامّة:

إنّ الهدف من تدريس القواعد هوّ أن يضبط الطّالب حركات ما يكتب وما يلفظ ليربّى عقلياً، أي أنّ دراسة القواعد تعتمد على التّحليل و المقارنة و الاستنتاج و الحكم.

الأهداف الخاصّة:

إنّ الهدف من تدريس الجملة الواقعة مضافا إليه هوّ أن يفهم الطّالب الجملة الواقعة مضافا إليه، ويستطيع معرفة حالتها الإعرابيّة ومن خصائصها، والتّفريق بين مختلف الجمل.

السّند التربوي:نصّ القراءة ودراسة النصّ ص 79.

وضعية الانطلاق:*مراجعة تحضير النصّ.

*مراجعة الدّرس الّذي سبق دراسته والتّمهيد للدرس المراد قراءته.

عرض الأمثلة: نصّ القراءة.

1/ -وليس هناك أقدر من الشّباب على تحمّل المسؤوليات حين يكون واعيّا، وعلى صنع العجائب يوم لا تعجزه الصّعاب.

- ويبذل الشّباب قصارى جهده رجاء أن ينفع بلده.

2/- يتقن الشّباب الطّموح عمله حيث هوّ موجود.

- يطمح الشّباب إلى المعاني رغم أنّ إمكانياته بسيطة.

*قراءة الأمثلة: يقرا الأستاذ الأمثلة و يكلّف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها.

* التّحليل والاستنتاج:

1/ الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه: لاحظوا المجموعة (1): ما نوع كلّ جملة؟حدّدوا الجملة الفرعية ؟ما محلّها من الإعراب؟إلام أضيفت؟كيف ورد المضاف إليه بعد المضاف؟

- وتكون الإجابة من خلال الطّلبة:تكون الجملة الفعلية مضافا إليه مباشرة بعد الظروف(حين،يوم،منذ...)مثال:سرت حين رأيتك.

- مقترنة بأن بعد الكلمات (دون،عوض،بدل،سوى)مثال:قدّمت للرجل خدمة دون أن أعرفه

- مقترنة بأن بعد المصادر الّتي تكون مفعول لأجله.

- مقترنة ب (أن، ما)بعد(قبل،بعد)مثال:خرجنا بعد أن دقّ الجرس

2/- الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه:لاحظوا المجموعة (2)ما نوع كلّ جملة؟ حدّدوا الجملة الفرعية؟ ما محلّها من الإعراب؟ إلام أضيفت؟ كيف ورد المضاف إليه بعد المضاف؟.

* تكون الجملة الاسميّة مضافا إليه:مباشرة بعد الظّروف مثال:هاتفك حين أنت نائم.

* مقترنة بأنّ بعد الكلمات(رغم، سوى، مع..)مثال:جئت إلى المدرسة رغم إنّي مريض .

نموذج في الإعراب:الحضارة في تقدّم منذ الإنسان موجود.

الحضارة:مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

في: حرف جرّ مبني على السكون.

تقدّم:اسم مجرور، وشبه الجملة في محل رفع المبتدأ.

منذ:ظرف زمان مبني على الضمّ في محل نصب على الظرفية الزّمنيّة.

الإنسان: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

موجود:خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره والجملة الاسمية في محلّ جرّ بالإضافة.

***التّطبيق:**قد يكون شفويّاً أو كتابياً على حسب الحاجة إليه.

الكفاءات التّعليميّة المستهدفة:حلّ التّطبيقات المقترحة بتوظيف الكفاءات والمهارات المكتسبة.مثلاً:

بينما كان معاوية سيمرّ، وذات ليلة مع جلسائه إذ ذكروا الزرقاء ابنة عديّ، وكانت شهدت صفين يوم نشبت معارك دامية بين أنصار علي وأنصار معاوية، فقال معاوية:أشيروا علي في أمرها.

إنّ لكلّ بداية نهايــة،.فنهاية بحثنــا خاتمــة نجعل فيها أهــمّ النقاط التّي تمثّــلت في :

* إنّ قيمة التّدريس تبرز بالقدر الّذي تتحقق فيه الأهداف المقترحة، حسب المحتوى الّذي تنقله طرائق التّدريس.وهذه الأخيرة تحتلّ موقفا مهمّا بين عناصر العمليّة التعليميّة لأنّــها تعبّر عن التّقنيات النّفسيّة التّربويّة العالية

* إنّ تطوّر مفهوم الطّريقة أفرز طرق تدريس كثيرة و متنوعــة فمنها ما شدّد على دور المتعلّم في العمليّة التّعليميّة ، ومنها ما ركّز على دور المتعلّم فدعا إلى طرائق تدريـــس يكون الطّالب فيها محور العمليّة التّعليميّة ، ومنها ما شدّد على طريقة التّفكـــير العلميّ و تنميّته.

* المعلّم النّاجح هوّ في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدّرس للتلاميذ بأيـــــــــــــسر السّبل، فمهـــما كان المعلّم غزير المادة، و لكنّه لا يملك الطّريقة الجــيّدة فإنّ النـــــجاح لن يكون حليـــــفه في عمله التّربوي و التّعليمي في جميع المراحل الدراسية.

* المعلّم الذكيّ يستطيع أن يختار الطّريقة المناسبة بغضّ النّظر إلى قدمها و حداثتـــــها بمحتوى المادّة أو الموضوع الّذي يقوم بتدريسه.

* دراسة القواعد ما هيّ إلا وسيلة تؤدّي سلامـــــــة التعبير حديثا و كتابة ، و إلى فهـــم الأفكار، و إدراك المعاني بيسر ، و نظر لأهميّته لا يمكن الاستغناء عنه لأنّه هوّ الرّكيزة الأساسيّة في اللّغة العربيّة.

* لقواعد اللّغة العربيّة أهداف بعـــيدة المدى لا تتحقّق بدرس واحد، إنّما تتطلّــب تطبيق منهج متكامل قد يستغرق مرحلة دراسية كاملة.

* بالرّغم من المشاكل و الصعوبات الّتي تعرقل تدريس النّحو العربي مهما كان نوعها إلاّ أنّ تدريسها يبقى قائما و لا يمكن الاستغناء عنه لأيّ سبب كان. .

1/القرآن الكريم:

-1 شكري خارشي الشيشاني:القرآن الكريم بالرّسم العثماني،دار ابن كثير، دمشق،بيروت لبنان،ط2،1432ه/2011م.

/ المصادر:2

2/ إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج،المكوّنات،الأسس،التنظيمات،التطوير،دار القاهرة،جمهوريّة مصر العظيمة، ط1،1428ه/2007م.

3/أحمد مختار عضاضة،التّربية العمليّة التّطبيقيّة،مؤسسة الشّرق الأوسط للطباعة والنشر،ط3،1962م.

4/أنطوان صيّاح وآخرون،تعلميّة اللّغة العربيّة،دارالنهضة العربيّة،بيروت لبنان،ط2،1430ه/2009م.

5/توفيق احمد مرعي،محمد محمود الحيلة،طرائق التّدريس العّامّة،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمّان الاردن،ط2،2005م/1425ه.

6/حسن شحاتة،تعليم اللّغة العربية بين النظريّة والتّطبيق،الدار المصريّة اللبنانيّة،ط4،2004م.

7/حسن نور الدين،الدليل إلى قواعد اللّغة العربية،دار العلوم العربية للطباعة والنّشر، بيروت لبنان،ط1،1416ه/1996م

8/حسني عبد الباري عصر،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلة الإعدادية و الثانويّة،مركز الإسكندريّة للكتاب،القاهرة،د.ط،،2000م.

9/ حسني عبد الباري عصر،فنون اللّغة العربية تعليمها وتقويم تعلّمها، مركز الإسكندريّة للكتاب،القاهرة،د.ط،،2000م.

10/حسني عبد الباري عصر،قضايا في تعلّم اللغة العربية وتدريسها،المكتب العربي الحديث،الإسكندريّة القاهرة،د.ط،1999

11/حسني عبد الباري عصر،مهارات تدريس النّحو العربي(النّظريّة والتّطبيق)،مركز الإسكندرية للكتاب،القاهرة، ط1،2005م.

12/راتب قاسم عاشور،محمد فؤاد الحوامدة،فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،إربد الأردن،ط1،2009م.

13/رشدي أحمد طعيمة وآخرون،المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال،أسسها،مهاراتها،تدريسها،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن،ط2،1429ه/2009م.

14/زكريا إسماعيل،طرق تدريس اللّغة العربية،دار المعرفة الجامعيّة،عمّان الأردن،د.ط،2005

15/سعاد عبد الكريم الوائلي،طرائق تدريس الأدب و البلاغة والتّعبير بين التّنظير والتطبيق،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمّان الأردن،ط1،2004م.

16/ سعدون محمد الساموك،هدى علي الجواد الشمري،مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان الأردن،ط1،2005م.

17/سلمى زكيّ النّاشف،المفاهيم العلميّة وطرائق التدريس،دار المناهج للنشر والتوزيع،عمّان الأردن،ط.ع.1 ،1429ه/2009م.

18/سميح أبو المغلي ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ،دار مجد لاوي للنشر و التوزيع ،عمان الأردن، د.ط،1997م/1418ه

19/صلاّح روّاي،الطريقة المثلى لتدريس قاعد النّحو ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ،د.ط،2009.

20/طه،حسين الدليمي ،كامل محمود نجم الدين ،أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية ،دار الشروق للنشـــــــــر و التوزيع ،عمان الأردن، ط.ع،1، سنة 2004م.

21/ظبية سعيد السليطي،تقديم حسن شحاتة ،تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ،دار المصرية اللبنانية ،ط1. 1423ه/2002م.

22/عبد الرحمان السفاسفة ، طرائق تدريس اللغة العربية ، مركز يزيد للطباعة و النشر ،المملكة الأردنية الهاشمية ، ط3. 1425/2004م.

23/عبد الرحمان الهاشمي،طه حسين الدليمي، استيراتجيات حديثة في فن التّدريس،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمّان الأردن،ط1،2008م.

24/عبد الرّحمان الهاشميّ،تعلّم النّحو والإملاء والتّرقيم،دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمّان الأردن،ط2،1428ه/2008م.

25/عبد المجيد عيساني،نظريّات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة اكتساب المهارات اللّغوية الأساسيّة،دار الكتاب الحديث، القاهرة،ط1،2011م.

26/عبد المنعم سيّد عبد العال،طرق تدريس اللّغة العربية،دار غريب لنشر والتّوزيع والطباعة،القاهرة،د.ط،2002م.

27/علي أحمد مدكور،تدريس فنون اللّغة العربية النّظرية و التّطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمّان الأردن، ط1،2002م.

28/عمران جاسم الجبوري،حمزة السلطاني،المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية،دار الرضوان للنشر والتوزيع،د.ط،2012.

29/محسن علي عطيّة،الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان الأردن،ط1،2006م.

30/وليد أحمد جابر،طرق التدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة،دار الفكر ناشرون وموزعون،عمّان الأردن،ط3،1430ه/2009م.

/المراجع3

31/جلال شمس الدين،علم اللّغة النّفسي،مناهجه،و نظرياته،وقضاياه،ج2،القضايا،مؤسسة الثقافة الجامعيّة للطبع والنشر والتوزيع،د.ط،دت.

32/جمال الدّين،منى الحديدي،مناهج وأساليب التّدريس في التربية الخاصّة،دار الفكر ناشرون وموزعون،عمّان الأردن، ط1،1430ه/2009م.

33/حسن حسين زيتون،مهارات التّدريس رؤية في تنفيذ التدريس،عالم الكتب،القاهرة،ط1،1421ه/2001م.

34/حسن شحاتة،استراتجيات التّعليم و التّعلم الحديثة و صناعة العقل العربي ،الدار المصرية اللبنانية ،بيروت ،لبنان ،ط1. 2008.

35/حفني ناصيف و آخرون ،كتاب قواعد اللغة العربية ،شركة بناء شريف الأنصاري للطباعة و النشر و التوزيع ،بيروت ،لبنان ،ط1 ،2009م.

36/خليل إبراهيم بشر ،عبد الرّحمان جامل ،عبد الباقي أبوزيد ،أساسيات التدريس ،دار المناهج للنشر و التوزيع،عمان الأردن ،ط1،د.ت.

37/سعيد ممحمد مراد،التكاملية في تعليم اللغة العربية،دار الأمل للنشر و التوزيع،إربد الأردن،ط1،1422ه/2002م.

38/سميح أبو مغلي،التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في التدريس،دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، عمان الأردن،ط1،1997م/1918ه.

39/عبد الفتاح حسن البجة،أصول تدريس العربية النظرية و الممارس،دار الفكر،عمان الأردن،ط1،1999م.

40/عبد القادر بن عسلة،تعليمية القواعد في ضوء المنهج التحويلي التوليدي ،منشورات مختبر اللغة العربية والاتصال، جامعة وهران،د.ط،سنة 2006م.

41/عبد القادر مراد،معلّم الصّف و أصول التدريس الحديث،دار أسامة للنشر و التوزيع ،د.ط.د.ت.

42/عبد اللطيف حسين فرج،التعليم الثانوي رؤية جديدة،دار الحامد للنشر و التوزيع،عمان الأردن،ط1،2008.م

43/عبد اللطيف حسين فرج،التدريس الفعال،دار الثقافة للنشر و التوزيع،المملكة السعودية العربية،ط1،1430ه/2009م.

44/عبد الله أحمد محمد،النحو العربي بين القديم و الحديث،مقارنة و تحليل،دروب للنشر و التوزيع،عمان الأردن،ط.ع.1،سنة 2011م.

45/عسعوس محمد،مقاربة التعليم و التعلّم بالكفاءات،دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع،المدينة الجديدة تيزي وزّو،ط1.د.ت.

46/فخر الدين القلا وآخرون،طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات ،دار الكتاب الجامعي ،الإمارات العربية المتحدة ،العين ،ط1،سنة 1426ه/2006م.

47/عمار ساسي ،المدخل إلى النحو و البلاغة في إعجاز القرآن،جدار الكتاب العالمي للنشر و التوزيع،عمان الأردن،د.ط،2007م.

48/محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية و تعليم اللغة العربية،الدار العربية للعلوم ناشرون وموزعون،بيروت لبنان،ط1،1431ه/2010م.

49/محمد حماسة عبد اللطيف،بناء الجملة العربية،دار غريب للطباعة و للنشر و التوزيع،القاهرة،د.ط،سنة 2003م.

50/محمد زياد حمدان،قياس كفاية التدريس،طرقه ووسائله الحديثة،الدار السعودية للنشر و التوزيع،الجزائر،د.ط،سنة 1404ه/1984م.

51/محمد عبد الرحيم عدس،فن التدريس،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع،عمان الأردن،ط1،1419ه1998م.

52/محمود أحمد نحلة،أصول النحو العربي،دار المعرفة الجامعية،بيروت لبنان،د.ط،سنة 2002م.

53/مصطفى الغلاييني،جامع الدروس العربية،المؤسسة الحديثة للكتاب،طرابلس لبنان،ط1،سنة2004م.

54/منذر العياشي،العلاماتية وعلم النّص،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء المغرب ،ط1،سنة2004م.

55/هادي أحمد الفراجي،موسى عبد الكريم أبوسل ،الأنشطة و المهارات التعليمية،دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع،عمان الأردن،ط1،1427ه/2006م.

4/ المعاجم:

56/ابن منظور،لسان العرب،مادة درس،دار المعارف للطباعة و النشر،بيروت،جزء15،ط3،1994.

57/أبي المنصور الأزهري،تهذيب اللغة ،دار القومية العربية للطباعة،الجزء5،طبعة مصوّرة1964.

58/الخضري،محمد الدمياطي حاشية الخضري،القاهرة مصر،ط1.ج1،سنة1940.

59/محمود بن عمر الزمخشري،أساس ا لبلاغة،المطبعة الوهيبة،الجزء الأول،ط1،1832م.

الفهرس

إهداء.

مقدمة..... أ

مدخل.....5

الفّصل الأول:طرق التدريس الحديثة.....16

الطريقة الاستقرائية.....17

الطريقة المعدلة.....24

طريقة الاكتشاف.....30

طريقة حل المشكلات.....34

طريقة التعلم التعاوني.....40

الفصل الثاني:تدريس النحو العربي.....46

النحو بين التأييد والمعارضة.....47

أهداف تدريس القواعد النحوية.....52

أساسيات تدريس القواعد.....56

خطوات تدريس القواعد.....58

مشكلات تدريس النحو وسبل علاجه.....63

الفصل الثالث:الجانب التطبيقي.....70

الاستمارات.....71

بعض النماذج المجاب عنها.....75

الإجراءات المنهجية للبحث 84

عرض نتائج الاستبيان وتفسيره.....85

نتائج تفسير الفرضية.....90

نموذج تدريس القواعد وفق الطريقة الاستقرائية.....91

خاتمـــــــــــــــة.....93

قائمة المصادر والمراجع.....94

الفهرس.....98