الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي ميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع:.....

طرق تدريس القواعد النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة [illegible]

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: اللغة العربية **التخصص:** علوم اللسان العربي

إعداد الطالبة:
*** إيمان دخيل**

إشراف الأستاذ:
*** سليم مزهود**

السنة الجامعية: 2014/2013

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

الحمد لله حمداً كثيراً ثم الصلاة على سيد الخلق محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم أما بعد:

ليس في الحياة أجمل من لحظة يحقق فيها الإنسان ما تصبو إليه نفسه وتتوق إليه روحه ولعل لذّة النجاح أعظم لذات الحياة جميعها فلا تضاهيها لذة أخرى، فها هي لذة بعد تعب تمخضت عنها هذا البحث، فأرجو أن يرضي أستاذي المشرفَ سليم وأعضاء المناقشة.

وامتثالا لقوله تعالى: "لَئن شَكَرتُم لأزيدنَّكُم"، فإنني أتوجه بالشكر والثناء لله تعالى الذي وهبني القوة والقدرة والصبر، وأعانني على تخطي المخاطر والصعاب، واقتداءً بقول المصطفى صلى الله عليه وسلم: "مَن لاَ يشكرُ الناس لا يشكر الله"، أقدّم شكري الجزيل لصاحب الفضل والمنّة العليّ القدير الذي أعانني على إتمام دراستي ..

إلى صاحب الفضل الأول بعد الله تعالى.. إلى أستاذي الفاضل "**سليم مزهود**" الذي أتقدم له بفائق عبارات الشكر والتقدير والاحترام، إذ كان كان عوناً لي بعد الله فلم يبخل عليّ، بالرأي السديد والمشورة، وإسداء النصائح، والتوجيهات والملاحظات القيمة، فلطالما أحسست شغفه بأن يرى هذا البحث النور في أحسن حلة فقد بذل جهدا كبيراً في مساعدتي لإخراجه إلى حيز الوجود.

فجزاك الله عنّي خير الجزاء، ودمت ذخراً وشعاعاً لطلبة العلم تضيء دربهم.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لكل من ساعدني وأسهم في إنجاز هذه الدراسة أساتذتي الكرام وزملائي وأصدقائي ..

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من أسهم في وصولي إلى هذا المستوى العلمي.

إهداء

إلى ملاكي في الحياة .. معنى الحب .. معنى الحنان والتفاني ..
بسمة الحياة وسر الوجود .. من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي
إلى أغلى ست الحبايب **أمي** الحبيبة .. من جعل الله في طاعتها عبادة ..
التي قال فيها الحبيب: "الجنة تحت أقدام الأمهات".. من فاض قلبها بالحنان
أمي فهيمة.

إلى من كلّله الله بالهيبة والوقار.. من علمني العطاء دون انتظار.. أحملُ اسمه بافتخار
من سخر جهوده في سبيل وصولي إلى أعلى المراتب .. رمز التضحية والنضال
أرجو من الله أن يمد في عمره ليرى ثماراً قد حان قطافها بعد طول انتظار
ستبقى كلماته نجوما أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد ..
والدي العزيز يونس.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكرهم فؤادي ..
إخوتي وأخواتي: **سفيان، فوزية، خولة ونصرو.**
إلى التي غمرتني بلطفها: زوجة أخي **فاطمة**
إلى الذي يسعد لنجاحي: زوج أختي **فصيح**
إلى الذي غمرني بدعواته: زوج أختي **خالد**

إلى أعز ملاكين على قلبي .. من يعطيان البيت فرحة وبهجة وفوضى جميلة
أغلى كتكوتين: **منار، وائل.**

إلى رمز الحب والحنان .. الوُجوه البريئة والأمل الدافع للحياة
جدّي و**جدتي** أطال الله عمرهما.

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفيه حقه .. من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائله
من عمل بكدّ في سبيلي وعل"مني معنى الكفاح .. أستاذي المشرف: "**سليم مزهود**"
فجازاه الله عني خير الجزاء.

إلى من جمعتني بهم أيامُ الدراسة: أبو إليار، وعلي وعبد الرؤوف.

إلى من جمعتني بهن عشرة طيبة، ودرب واحد وهدف واحد، من قضيت معهن أحلى أيامي في الجامعة سامية، مريم، العطرة، ريمة، ابتسام، زينب، نادية، آمنة، فاطمة عائشة، إيمان، نور الهدى، نورة، وسارة

إلى كل من ساعدني في مشواري الدراسي من قريب أو بعيد ولو بالكلمة الطيبة.

إلى كل من يسعد لنجاحي.

إليكم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع.

د .

إِيـمَـانْ

مقدمة

مقدمة:

اللغة عماد الأمة فلا أمة من دون لغة والنحو عماد اللغة فلا لغة بلا نحو، ولئن صحَّ أنَّ علم النحو قد وضع في الأصل لصيانة اللغة العربية من الفساد، وإبعاد خطر اللحن الذي شاع على ألسنة النَّاس بسبب مخالطة الأعاجم وغيرهم من الأقوام.

ونظراً لبعد اللغة العربية الفصحى عن الاستخدام في حياتنا اليومية ومزاحمة العامية إياها، فقد أصبح ينظر إلى القواعد النحوية على أنَّها عبءٌ على من يريد التكلّم بالفصحى ولعلَّ ذلك يرجع إلى إطالة الكلام في صناعة النحو، وحدوث الخلاف بين أهلها في الكوفة والبصرة، وكذلك البعد عن السليقة اللغوية والنحوية، وحاجة النحو إلى إعمال العقل والفكر لأنَّ دوره في أداء المعنى معروف، والتلميذ بطبعه يميل إلى أنْ يريح نفسه من ذلك، ويهرب إلى الفروع التي تعفيه من التفكير.

إلَّا أنَّ تعلم القواعد النحوية ليس بالأمر العسير على الدارس، إذ يتوقف ذلك على طريقة تدريسها وتعليمها، وكيفية تكييفها مع الاستعمال اللغوي في الحياة.

والطرق الخاصّة في التّربية لتدريس القواعد النّحويّة كثيرة ومتنوعة إذ تهدف جميعها إلى الوصول بالتلميذ للقراءة السليمة للنص بعيدا عن اللحن والخطأ

ولا نريد في بحثنا هذا –طرق تدريس القواعد النّحويّة– التحكّم في حرية المدّرس وتفكيره بقدر ما نرجو له من الحرية في القراءة والاطّلاع، ليختار من هذه الطرق ما يحلو في نظره ويراه مناسباً وحال تلامذته، ونرجو بهذا أنْ نكون قد قمنا ببعض الواجب، أمام تدريس نحو لغة القرآن الكريم، لغة الإسلام والعروبة.

يعدّ التّعليم المتوسط وخاصّة المرحلة الأولى منه من المراحل المهمة في السلم التعليمي، كونه المرحلة التّعليميّة التي يتوقف عليها بدرجة كبيرة النّجاح في المراحل التّعليميّة المقبلة، بعد أنْ يكتسب آليات اللغة العربية خاصّة القواعد النّحويّة واقتدر على استعمالها في تعبيره الكتابي والشفوي، وتحكّمه في أساليب التّواصل بها كما يكتسب في هذه

المرحلة مختلف العادات والمهارات والسّلوكات اللّازمة لتنميّة قدراته المعرفيّة. وهذه التنميّة تفرض اكتسابه للقواعد النّحويّة التي تساعد على تعويد لسان هذا التلميذ الذي هو محور بحثنا على القراءة والمحادثة السليمة من الأخطاء النّحويّة لذلك تعدّدت الوسائل التّربويّة والمدرسيّة المحفزة على الاكتساب والتّمكن منها، ومن أبرزها وأهمها الكتاب المدرسي، الذي يعدّ أكثر العوامل التّربويّة تأثيراً على التّعلم وأهم مرجع من مراجع تعلمه سواءً أكانت معرفيّة أم عمليّة، فالتّلاميذ ينظرون إليه نظرة مقدّسة، إذ يحتّل كتاب اللغة العربية رأس الكتب المدرسية أهمية خاصةً في السنة الأولى من التّعليم المتوسط حيث يعتبر المخزون المعرفي الأساسي لاكتساب المعرفة من خلال النصوص الموجودة فيه. وهذا ما سنتناوله بالدّراسة في بحثنا هذا **طرق تدريس القواعد النّحويّة في كتاب اللغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط.**

وتكمن أهميّة هذا الموضوع في أنَّ القواعد النّحويّة لها وظائف متعددة من بينها ربط الجمل وتكوينها بناءً على القاعدة المتّفق عليها، وهذه الوظيفة بالإضافة إلى وظائف العلوم اللغوية الأخرى تكوّن في مجموعها ما يسمى "اللغة"، فهي بهذه المثابة تضع القواعد التي بها تضمن صحّة الأسلوب، وسلامة تنظيمه. إضافة إلى هذا كله فإنَّ ثمرة استيعاب القواعد النّحويّة تبرز أكثر في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط.

والهدف من دراستنا القواعد النّحويّة هو بالدّرجة الأولى تسليط الضّوء على طرق تدريس القاعدة النّحويّة الموجودة في الكتاب المدرسي ودراستها ودراسة وظائفها، وكذلك لجعل مادة النّحو مادة متناولة لدى التّلاميذ وتعويدهم وتعويد آذانهم وألسنتهم مشافهةً ومحادثةً، وقراءةً على طريقة سليمة تظهر فيها الحركات الإعرابية. وفي بحثنا هذا حاولنا وصف الطرق لتدريسها وتقريبها إلى عقولهم حسب منهجية الكتاب المدروس. ويعود سبب اختيارنا للموضوع – طرق تدريس القواعد النّحويّة – إلى بيان الآثار المترتبة على غموض وعدم الاستسهال للقواعد النحوية وكيفية الوقوف على المعنى الصحيح من تلك القواعد ومحاولة شرحها وتبسيط مفاهيمها وتسهيلها بالنسبة للتلاميذ، وإبطال ما سواها من المعاني الأخرى والتي سكنت بقلوبهم وشمخت بعقولهم، إضافة إلى نظرة الكثير من المعلّمين إلى أنَّ

مـادة النّحـو مـادة جافّـة، فينفـرون مـن تدريسـها وانتقلـت العـدوى إلـى التّلاميـذ، ولـذلك هـم لا يقبلونـها ويـروْن فـي ضـبط الكلمـات أمـراً لا ضـرورة لـه ولأجـل ذلـك يسكّنون أواخـر الكلمـات وتزداد هذه الظّاهرة حين يستعملها بعض المعلّمين في الأقسام.

أضف إلى ذلك ما تحتّله القواعد النّحويّة من مكانة بارزة في مراحل التّعليم المختلفة، فهي فنّ تصحيح كلام العرب كتابةً وقراءةً والغاية منها هي صحّة التّعبير وسلامته من الخطأ واللّحن وغايتنا هو الوصول إلى نتائج يمكن أنْ تضيف الجديد إلى الدراسات السابقة في هذا الشأن. ولأجل دراسة الموضوع انطلقنا من طرح التساؤل الآتي:

– ما هي الطرق المثلى لتوصيل القواعد النّحويّة إلى عقول التّلاميذ من خلال كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التّعليم المتوسط؟

انطلاقاً من هذا التساؤل نستنبط تساؤلاتٍ فرعيّةً أبرزها ما يأتي:

– ما الدور الذي تؤديه القواعد النحوية في الجملة العربية؟

– هل الكتاب المدرسي والمعلّم كافيان لاستيعاب التلاميذ أم أنهم يرجعون إلى مرجع آخر؟

– ما مدى تأثير دور المعلّم على التّلاميذ في اكتسابهم للقواعد النّحويّة؟

للإجابة عن هذه التّساؤلات قسمنا بحثنا إلى ثلاثة فصول؛ فصلين يتعلقان بالجانب النّظري وفصل يتعلق بالجانب التّطبيقي لهذه الدراسة، تتقدمها مقدمة وتستوفيها خاتمة.

أما مقدمة البحث فتناولتْ أهمية الموضوع، وأسباب اختيارنا للموضوع، والدراسات السابقة والمنهج المتبع. وأما في الفصل الأول .... وضم الفصل الثاني طرق تدريس القواعد النحوية ، والوسائل التعليمية والإيضاحية المستعانة لتسهيل العملية التعليمية، وكذا علاقة النحو بالمهارات اللغوية وأسباب ضعف التلاميذ في مادة النحو وكيفية معالجتها. وفي الفصل الثالث ...

وكان لابدّ من القيام بدراسة ميدانية لمعرفة واقع تدريس القواعد النحوية، فكان موضع دراستها؛ حيث قمنا بإجراء استبانة تتضمن أسئلة، وعمدنا إلى طرح تلك الأسئلة على الأساتذة لإحصاء إجاباتهم ومعرفة مجرى العملية التعليمية على أكمل وجه بعد أنْ قمنا بزيارة بعض المؤسسات التعليمية وحضور بعض الحصص لاستخلاص النتائج.

وبعد أنْ فرغنا من ذلك كله أتينا بخاتمة تضم أهم النتائج والنقاط المتوصل إليها من خلال مسار بحثنا.

وحتَّى يكون بحثنا ملماً شاملاً للدراسة العلمية كان مفترضاً علينا اختيار منهج لهذه الدراسة، إذ إنَّ المنهج الوصفي التحليلي فرض نفسه بنفسه، لأنَّنا بصدد وصف القواعد النحوية وتحليلها من خلال كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التّعليم المتوسط، ولكنَّ هذا لم يمنع من استعمالنا المنهج الإحصائي وبالتّحديد في الفصل الثالث؛ إذ قمنا بإحصاء نسبة تواتر القواعد النّحويّة في النّصوص التي قمنا باختيارها من الكتاب المدرسي.

من خلال بحثنا ظهر لنا أنّه بُحث في جزء من هذا الموضوع ومنه:

– الدراسة الأولى: عادل آتشي: طريقة تدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى متربص التكوين المهني بالجزائر، 2006م، تهدف إلى الكشف عن واقع تطبيق طرائق التدريس لدى المدرس، وأثرها على المتعلمين، وملامسة الطرق الفعّالة للتعلم والتعليم بالتكوين المهني بالجزائر.

واستلزمت الدراسة الاعتماد على بعض مصادر التراث العربي التي أماطت اللثام عن خفايا الحروف وأسرارها، وأضاءت دروب البحث وثناياه ككتاب مغني اللبيب عن كتب الأعاريب "**لابن هشام الأنصاري**"، وكتاب الإتقان في علوم القرآن "**للسيوطي**"، والكتاب "**لسيبويه**".

كما اعتمدنا على مرجع غربي مترجم هو كتاب دور الكلمة في اللغة "**ستيفن أولمان**" ترجمه كمال بشر.

أمّا المراجع العربية المعتمدة فنذكر من بينها:

- عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية.
- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية.

وقد حاولنا قدر المستطاع الاستفادة من هذه المجهودات من خلال الاعتماد على أحدث الدراسات التي أنجزت في هذا المجال، آملين الوصول إلى ما نبتغيه.

نرجو أنْ يضيف هذا البحث على بساطته ولو القليل من الفائدة إلى قارئه، وأنْ نكون قد أسهمنا ولو بالشيء القليل في إيضاح بعض المفاهيم.

أخيراً لا ندّعي أننا أتينا في بحثنا هذا بجديد، ولكنّنا حاولنا جمع ما تفرق من أفكاره الدرر ومعلوماته الغرر في كتب السالفين، وضممنا إليها محاولات المحدثين، ولم يكن لنا أنْ ننجز ما أنجزناه إلّا بعون الله عزّ وجلّ وعظيم هديه وتوفيقه.

في الختام أجدد شكري لأستاذي المشرف سليم مزهود على صبره وأخذه بيدي في هذه مسيرتي العلمية بالجامعة منذ السنة الأولى ليسانس إلى اللحظة التي نحن فيها، والشكر له أن جدد الثقة في شخصي بعد أن كان مشرفا عليّ في مرحلة الليسانس، ها هو يشرف علي مرة أخرى في مرحلة الماستر ، فإن كان في هذا البحث صواب فهو من الله عزّ وجلّ وإن كان فيه الخطأ والزلل فمن عند أنفسنا، ونستغفر الله وحسبنا أنّنا بذلنا جهدنا ووسعنا، نسأل الله سبحانه وتعالى أنْ يوفقنا للعمل الصالح، وأنْ يجعل عملنا هذا نافعاً لنا ولمن يطلع عليه وأنْ يسددنا في كلّ قول وعمل، وآخر دعواي أن الحمد لله ربّ العالمين.

الطالبة: د. إيمان

المدخل؛
مفهوم اللغة وتعليمية النحو

1-مفهوم اللغة :

أ-تعريف اللغة لغة :

جاء في لسان العرب اللغة: "اللِّسْنُ .. وأصلها لُغْوة على وزن فُعلة من لَغا إذا تكلم ولغوت إذا تكلمت، والجمع : لُغات ولُغُون، والنسبة : لُغَوِي" [1]

وهناك من يرى أن كلمة لغة "قد تكون مأخوذة من لوغوس اليونانية ومعناها: كلمة"[2]

ويرى البعض أنّ مفهوم اللغة أشمل وأوسع، إذ لا يقتصر على اللغة المنطوقة، بل يشمل المكتوبة أيضا، والإشارات، والإيماءات، والتعبيرات الوجهية التي تصاحب عادة سلوك الكلام[3]

قال الليث: اللغة واللغات واللغتين: اختلاف الكلام في معنى واحد.

ويقال: لغا يلغو لغوا، وهو اختلاط الكلام. ولغا يلغا: لغة، وفي الحديث: "من قال يوم الجمعة والإمام يخطب لصاحبه: صه، فقد لغا"؛ أي: تكلم ... قال ابن السكيت: لغوى الطير أصواته... وقال الأصمعي: ذلك لغو، ولغا ولغوى وهو الشيء الذي لا يعتد به[4]

وقد تعددت مفاهيم اللغة، واختلفت باختلاف واضعيها وتخصصاتهم، فاللغة من الوجهة اللغوية غرارا على التعريف السابق تعرف كذلك بأنها: "جمع لغى ولغات ولغون، فهي الكلام المصطلح عليه بين القوم، وهي مشتقة من الفعل لغا، يلغو، لغى بكذا؛ أي تكلم بكذا"[5]

ب-تعريف اللغة اصطلاحا:

على الرغم من صعوبة وضع تعريف جامع للغة، واختلاف علماء اللغة في ذلك، فإن أدق ما وضع لها، هو التعريف الذي وضعه "هجمان" Higmen" في كتابه: "اللغة والحياة الطبيعية البشرية" حسب رأي: أنسي محمد أحمد قاسم، الذي يقول: "فيه اللغة قدرة

1- ابن منظور الإفريقي: لسان العرب. دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط:5، 2005م، مجلد:13، مادة: "لغا" ص:213

2- إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات: المعجم الوسيط. مكتبة الشروق الدولية،ج:2، ط4، 2004م، ص:831.

3- لويس معلوف اليسوعي: المنجد. دار العلم. بيروت، 1966م، ص: 726.

4- ينظر: أبو منصور بن الأزهري: تهذيب اللغة. تحقيق: أحمد عبد الرحمن مخيمر. دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2004م، ج:6، ص: 391-393.

5- ابن منظور الإفريقي: المرجع السابق. ص:214.

ذهنية مكتسبة، يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما"[6]

وتعرف اللغة على أنها نظام من الرموز الصوتية المتفق عليها، فهي "مجموعة من الرموز الصوتية المنطوقة والمكتوبة، التي يحكمها نظام معين، ولها دلالات محددة يتعارف عليها أفراد ذوو ثقافة معينة، ويستخدمونها للتعبير عن حاجاتهم، وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه، ويحققون بها الاتصال فيما بينهم"[7]

ومن ذلك تظهر ماهية اللغة، بوصفها ظاهرة إنسانية، وغرارا على ما سبق فإن اللغة هي وسيلة للتواصل والتعبير، يختلف تعريفها من عالم إلى آخر، كل بحسب تخصصه واتجاهه، وفق ما تؤديه اللغة من وظائف وأدوار في أطر مختلفة وعبر أزمنة متعاقبة، ولكن مهما يكن من اختلافات من حيث ماهيتها، فإن اتفاق العلماء حول اختصاص اللغة من حيث الوظيفة يتضح في أنها أداة للتواصل والتبليغ والتعبير عن الأفكار والمشاعر والميول والرغبات .

ويتجلى هذا المفهوم في تعريف العالم الأمريكي "إدوارد سابير" إذ يقول: "اللغة نظام من الرموز غير غريزية لتبليغ الأفكار والأحاسيس والرغبات بوساطة رموز مستحدثة بطريقة إرادية[8].

واللغة بوصفها مصطلحا ذا أصول ودلالات خاصة به، فهي "من أصل يوناني هي كلمة "لوغوس" التي معناها "كلمة" و"كلام"، وذكر المختصون أن من استعمالاتها في اللغة اليونانية: الوحي، والحكم أو المثل أو القصة، أو المقالة، أو القضية المنطقية أو التعريف، أو التفكير ... [9].

ولعل كلمة لغة لم تكن شائعة ومتداولة من قبل، ففي العهد الإسلامي كان هذا مصطلح "اللغة" غير مستعمل بل "كانوا يستعملون كلمة "لسان" للدلالة على اللغة، وهكذا

6- أنسي محمد أحمد قاسم: مقدمة في سيكولوجية اللغة. مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م، ص:16.

7-علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب. عمان، الأردن، دط 2010م، ص:28.

8- أحمد مؤمن : اللسانيات النشأة، دار العلم، بيروت، دت، ص:6.

9- حسن ظاظا: اللسان والانسان مدخل إلى معرفة اللغة. دار العلم، بيروت، ط:2، 1990م، ص:121.

يضطرد الأمر في القرآن الكريم"[10]، نحو قوله تعالى: "وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم"[11]، وقوله سبحانه: "بلسان عربي مبين"[12]، وكذلك قوله عز وجل: "ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين"[13].

ومهما يكن من اختلافات في أصول الألفاظ أو الدلالات اللغوية أو المفاهيم، فإن الاتفاق الحتمي للغة في جانبها الوظيفي، يقتضي كونها أداة للتعبير والإبلاغ والتواصل وفي هذا يقول ابن جني: "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[14]

ومن ثَمَّ فإن هذا التعريف يقر بماهية اللغة وخصائصها ووظيفتها، وهي:

1- "الطبيعة الصوتية للغة: "أما حدها فهي أصوات..."

2- الوظيفة الاجتماعية للغة من حيث كونُها أداة للتعبير والاتصال: "... يعبر بها..."

3- اختلاف اللغة باختلاف المجتمع: "... قوم عن أغراضهم..." [15].

إن هذا التعريف يستند إلى حقائقَ تختصُّ بها اللغة[16]، نوجزها في النقاط الآتية:

- نشاط إنساني مكتسب وليس غريزيا
- اللغة وسيلة للاتصال الإنساني
- اللغة نظام
- اللغة رموز
- اللغة اصطلاح
- اللغة أصوات إنسانية.

ومن غير الممكن أن نتصور وجود لغة دون أن نتطرق إلى نظام لغوي يتضمنها.

10- المرجع نفسه. ص:120.

11- سورة ابراهيم: الآية 4.

(12- سورة الشعراء: الآية 195.

(13)- سورة الروم: الآية 22.

(14) - أبو الفتح عثمان ابن جني: الخصائص. تح: محمد النجار. ج:1، ط:2 دار الكتب المصرية ،1952م ، ص33.

(15)- حلمي خليل: دراسات في اللغة والمعاجم. دار النهضة العربية، بيروت، ط:1، 1998م، ص: 157 .

(16)- المرجع نفسه. ص: 159.

2-مفهوم النحو وقواعد اللغة: أدلى كثير من الباحثين القدماء والمحدثين في مفهوم النحو، ومن بين هذه المفاهيم التعريفات الآتية:

1- قال محمد علي الخولي: "علم يبحث في بناء الجملة أي نظم الكلمات داخل الجملة"[17]

2- قال كمال بشر: "النحو (علم القواعد Grammar) ليس هو اللغة، وإنما هو منظومة القواعد والقوانين الضابطة لأحكامها، التي يسير وفقا لها أهل اللغة" [18]

3- قال أبو حامد الغزالي: "يفهم به خطاب العرب وعادهم في الاستعمال إلى حد يميز بين صريح الكلام ومجملة، وحقيقته، ومجازه، وعامته، وخاصته، ومحكمه ومتشابهه ومطلقه، ومقيده، ونصبه، وفحواه، ولحنه، ومفهومه".[19]

4- قال فؤاد نعمة: "علم يعرف به وظيفة كل كلمة داخل الجملة وضبط أواخر الكلمات وكيفية إعرابها"[20]

5- قال إبراهيم محمد عطا: "النحو علم يعرف به كيفية التركيب العربي، صحة وضعفا وكيفية ما يتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها"[21]

والخلاصة أن مفهوم النحو: علم يعرف به كيفية قراءة الجملة في اللغة العربية ومعرفة معناها، وهو وسيلة لحفظ الكلام، وصحة النطق والكتابة التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة، بمعنى أن النحو وسيلة لتقويم ألسنة الطلبة وعصمتها من اللحن والخطأ، فهي تعينهم على دقة التعبير وسلامة الأداء ليستخدموا اللغة استخداما صحيحا.

17- محمد علي الخولى: مدخل إلى علم اللغة. دار الفلاح، الأردن، 1993، ص: 96.

18- كمال بشر: اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم. دار غريب، القاهرة: د.ت، ص: 281.

19- محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة. دار الشروق، القاهرة، 2000م، ص: 30.

20- فؤاد نعمة: ملخص قواعد اللغة العربية. دار كتاب الهداية، سوريا، د.ت، ص: 30

21- إبراهيم محمد عطا. المرجع في تدريس اللغة العربية. دار مصر الجديدة، القاهرة، 2005، ص: 268.

2- أهداف تعليم النحو:

في المجال التربوي قصد بالهدف الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة. [22]

ويرى معروف: أن الأهداف هي الغايات التي يراد الوصول إليها نهاية مرحلة ما[23] .
ومع مرور الزمن أصبح تعليم النحو يهدف إلى تحقيق ما الأهداف الآتية[24]:

1- تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة إلى جانب تمرين الطالب على التفكير المنظم.
2- جعل الطالب قادرا على محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكة مبنية على أساس مفهوم معين، بدلا من أن تكون آلية محضة.
3- جعل الطالب قادر على صياغة عبارة سليمة صحيحة الأداء، ولسان قويم معصوم عن الخطأ في الكلام، أي جعله على مستوى جيد في الكلام والكتابة.
4- جعل الطالب قادرا على ترتيب المعلومات وتنظيمها في ذهنه وتدريبه على دقة التفكير والتعليل والاستنباط
5- تنمية قدرات الطالب على تمييز الخطأ فيما يستمع إليه ويقرأه ومعرفة أسباب ذلك ليجتنبه
6- إكساب الطالب القدرة على فهم المسموع وتمييز المتفق مع قواعد اللغة من المختلف معها.
7- جعل الطالب قادرا على الملاحظة الدقيقة والاستنتاج والمقارنة وإصدار الأحكام وإدراك العلاقات بين أجزاء الكلام وتمييزها وترتيبها على النحو المناسب.
8- الإسهام في اتساع دائرة القاموس اللغوي لدى الطالب وإمداده بثروة لغوية من خلال النصوص الراقية حيث يتعلم القواعد من خلالها.

22- رشيد أحمد طعيمة: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجها وأساليبها. إيسيسكو: منشورة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989، ص: 63.

23- نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها. دار النفائس، لبنان، 1991، ص: 34.

24- إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية. ص: 273.

ولأجل تحقيق تلك الأهداف وجب مراعاة ما يأتي:

1- أن يدرس النحو في ظل اللغة، بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة أو العبارات الجيدة التي تسمو بأساليب الطلبة وتزيد في ثقافتهم، بالإضافة إلى ما توضح من القواعد النحوية، وأن تربط المادة اللغوية التي تختار لشرح القواعد أو التطبيق عليها بميولهم ومصادر اهتمامهم ونواحي نشاطهم.

2- أن يقتصر في معالجة المسائل النحوية على ما يحقق الهدف المنشود من دراسة القواعد، وهو عصمة اللسان والقلم من الخطأ فلا يسرف المعلم على نفسه وعلى طلابه بالتعرض للتفاصيل التي لا تتصل اتصالا مباشرا بهذه الغاية المرسومة.

3- ينبغي القصد في استخدام المصطلحات والاقتصار فيها على القدر الضروري.

4- أنْ لا يقتصر المعلم في درس النحو على مناقشة ما يعرضه من الأمثلة واستنباط القاعدة وتقريرها في أذهان الطلبة بل عليه أن يكثر من التدريبات الشفهية المرتكزة على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تتكون العادة اللغوية الصحيحة عند الطلبة، وتحل محل النطق الحرف وحتى تكون استقامة ألسنتهم وصحة أساليبهم استجابة سريعة طبيعة للقواعد التي يدرسونها [25].

3- تعليمية النحو:

تعد تعليمية قواعد النحو من أهم اهتمامات تعليمية اللغة العربية، ولهذا تسعى التعليمية إلى وضع أفضل الوسائل من أجل دراسة وفهم اللغة العربية ونحوها، وذلك بالاعتماد على أحدث ما وصلت إليه النظريات اللغوية.

ومن اهتماماتها محتوى التدريس سواء أتعلق الأمر بقواعد النحو أم باللغة العربية عموما وذلك عن طريق: "انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها ونتيجة لعلاقات المتعلمين بهذه المعارف من حيث التحفيز والأساليب والاستراتيجيات

25- جودت الركابي. طرق تدريس اللغة العربية (دمشق: دار الفكر، 1986)، ص.134-135.

الناشطة والفاعلة وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فإن المتعلمين سيعرفون ما يتعلمونه وكيف يعرفون ولماذا؟»[26]

ولهذا فالتعليمية تعد علما بالغ الأهمية بما تقدمه من معارف ودراسات، وسعت هذه النظرة إلى أركان العملية التعليمية؛ أي المتعلم، والمعلم، والمادة التعليمية، وخاصة ما يتعلق بتدريس النحو والذي يعتبر جزءا أساسيا في تعليم اللغة الغربية.

إن تعليم قواعد اللغة العربية يستلزم أن يكون بالتدرج السائر مع نمو المتعلم العقلي المنطلق من الأبسط إلى الأعقد، وإلى أن الهدف الأقصى لتعليم القواعد هو الوصول إلى التعبير عن الأفكار بيسر، وطلاقة بحيث لا تشكل اللغة عائقا أمام القدرة التعبيرية للفرد[27]

إن تعليم القواعد النحوية يندرج ضمن تعليم اللغة العربية، الذي ينبغي أن يتسم بالتدرج حتى يكون ملائما لكل متعلم في مختلف مراحل تعلمه، حيث تمثل القواعد النحوية محور الاهتمام في تعليم كل لغة، إذ إن اكتساب هذه القواعد وإتقانها هو بمثابة إتقان للغة العربية.

فتعليم قواعد النحو له أهمية كبيرة في حياة المتعلم "ذلك أن تعلمها يسهل عليه تكلم اللغة، لأنه بذلك يعرف صحيح الكلام من خاطئه أثناء الأداء، فهي تعمل على تنقية كلام الفرد من الأخطاء بأن تُحمّل المتعلم على التفكير، وإدراك مواطن الأخطاء فيتجنبها"[28]

لذلك يحظى تعليم النحو حديثا بأهمية كبيرة، من خلال تطوير الأساليب والطرائق التي تحقق ذلك، بما يؤكده تعدد طرائق تعليم النحو.

26- أنطوان طعمة وآخرون: تعلُّمية اللغة العربية، ج:1، ص:14.

27- أنطوان صياح: تعلُّمية اللغة العربية. ج2، ص146.

28- صفية طبني:الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية. مجلة المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع:6، 2010، ص:212.

ويُعتبر تعليم قواعد النحو– بالرغم من الأهمية الكبيرة التي يحظى بها– "مشكلة من أهم المشكلات في تعليم اللغة، حيث اختُلف في كيفية تدريسها والطرائق المناسبة لتعليمها في شتى المستويات، لأنها ضرورية لتحقيق مطالب الاستعمال اللغوي اليومي للفرد ومن ثَمَّ فتعليم القواعد ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتقويم اللسان حتى لا يقع في اللحن والخطأ" [29]

ومنه فالحرص على تعليم اللغة العربية ونشرها من خلال تعليم قواعدها النحوية كبير ومتواصل، عن طريق تطوير وسائل التدريس وبفضل المجهودات التي يبذلها الباحثون في سبيل التعليم بطريقة أفضل من خلال وضع طرائق تدريس مختلفة وأكثر تطورا.

29– عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص:152.

الفصل الأول:
طـرائق تدريس النحو في التعلم المتوسط

تمهيد:

الطّريقة بمعناها الضّيق هي عبارة عن خطوات محدّدة يتبعها المدّرس لمساعدة المتعلمين على اِكتساب أكبر قدر ممكن من المادة الدّراسيّة، حيث تكون الطّريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مختلف مواقف الحياة؛ بحيث يكون الصّف الدّراسي جزءاً من الحياة اليوميّة. وينمو الطالب فيها بتوجيه من المدرس وإرشاده، فالطّريقة هي الأسلوب المنظّم الذي يمارسه المدرس لأداء عملية التّعليم، وتحقيق الغرض المطلوب منها في إيصال المعلومات إلى المتعلّم، ويمكن أنْ تعنيَ أيضاً الكفايات التي تحقّق التأثير في المتعلّم بحيث تؤدي إلى التّعلم.

إنَّ نجاح التّعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطّريقة، وتستطيع الطّريقة الجيّدة أنْ تعالجَ الكثير من ضعف المنهج وضعف المتعلّم وصعوبة الكتاب المدرسي. ومن هنا يتبين لنا أَنَّ أركان عملية التّدريس تشكل حلقة لا يمكن أنْ تكتملَ إلَّا بتضامن هذه الأركان واكتمالها. فهناك معلّم ناجح يؤدي طريقة تدريس ناجحة في عملية تدريس ناجحة ومفيدة لتعليم مادة تدريسيّة.

ولقد ظهرت في مجال التّعليم طرائق كثيرة منها العام والخاص، والأهمّ من هذا أنَّه ينبغي على المعلّم اتباع الطّريقة الجيّدة في ممارسته للتّدريس، وهي تلك الطّريقة التي تعتمد على النّصوص ومناقشتها واستخلاص الأمثلة والموازنة والاستنباط والتّطبيق، مع مراعاة السّهولة والعناية بالفهم، والبعد عن التّفصيلات، والتّدرج المنطقي في التّدريس من السّهل إلى الصّعب، والاِقتصار على المشهور من أبواب الرّفع والنّصب والجّر والجزم والمكملات الشّائعة الاِستعمال مراعاة لمستوى التّلميذ.

أولا؛ مهمة المعلّم ودوره في التّدريس:

المهمّة التي يقوم بها المعلّم في أيامنا هذه لا تنحصر في التّلقين والتّعليم فقط، بل تعدّت ذلك فهو المربّي قبل أنْ يكونَ المعلّمَ؛ إذ هو خليفة الوالدين والمجتمع، لذا ترجع إليه مهمّة التّربية إلى أنْ يصبحوا مواطنين صالحين مثقفين متشبعين بمختلف آداب التّربية والأخلاق. فبعد مهمّة التّربية تأتي مهمّة التّعليم والتّدريس والتي يتم فيها تمكين التّلاميذ من استيعاب مختلف المعارف والمعلومات والعادات الحسنة والمثل العليا وتحسين مهاراتهم وقدراتهم، وإعانتهم والوقوف معهم خطوة خطوة حتَّى يتمكّنوا من التّأقلم مع أنفسهم والمحيط الذي يعيشون فيه[1].

إنّ للمعلّم دورا بارزا في العملية التّعليميّة، فهو العنصر المنشّط فيها والمتغيّر الرّئيس لها، وترجع نسبة نجاح العملية التّعليميّة إلى الدّور الذي يقوم به المعلّم، فهو بمثابة العمود الفقري في هذه العمليّة ولا يقتصر دوره على ذلك فقط لأنَّه مدعوٌّ دائماً إلى تنشيط حركيّة التّربية والتّعليم ومحاولة تطويرها من جميع النّواحي والمستويات.

ويمكن القول إنّ مهمّة المعلّم ريادّية وصعبة تستدعي تكويناً شاملاً ومتكاملاً وإعداداً مهنياً، وميزات وصفات خاصّة، وقدرات وكفاءات أساسيّة متمكّنة تدعم مهمّته ووظيفته الرّئيسة في إشرافه المباشر على العمل الميداني، والعين الساهرة دوماً على تنفيذ ما رسم من أهداف، وما شرّع من مناهج.

ويبقى الأهم من ذلك كلّه هو تكفله بالدّرجة الأولى بتعديل وتحسين المهام التّربوية وتفحّص طريقة أعماله باستمرار، من خلال متابعته الجيّدة وتوجيهاته القيّمة المباشرة لتحسين أداء التّلاميذ، إذ أصبح من الجدير القول إن مهمّة المعلّم جليلة وخطيرة في الوقت نفسه، فهو الذي يقوم بنقل مختلف المعارف والعلوم عبر الأجيال وحتَّى تتم هذه العملية بنجاح يجب اتباع منهج يتلاءم مع تلك المعارف المراد نقلها.

1 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د.ت، ص:8.

"والمنهج هو مجموعة نظاميّة من الدّروس والأنشطة التي تساعد على تنمية النّشء..." والمنهج في الميدان الدّراسي– باعتبار أنَّه يشمل أنواع الخبرات التي توصلها المدرسة إلى التّلميذ – بالغ أمره في حياة الشعوب"[2].

أي لابدّ على المعلّم اِستعمال منهج يتلاءم والمادة المراد تدريسها حتَّى يسهل الفهم على المتعلمين ويسهل الوصول إلى الهدف المنشود منها.

1- دور المعلّم في المدرسة التّقليديّة:

الدّور الذي يقوم به المعلّم في هذه المدرسة ينحصر في النقاط الآتية:

- إلقاء المادة الدّراسيّة أي أنَّه يتَّبع طريقة الإلقاء أو ما يسمى بالتّلقين، دون إتاحة الفرصة للتّلميذ في المناقشة وإبداء رأيه.
- تقييد المعلّم باتباع ما جاء في المنهج من تعليمات وتقارير، وأيّ نشاط أو فكرة أو معلومة زائدة خارجة عن التّعليمات التي ينصّ عليها المنهج يؤدي بالمعلّم تحمّل المسؤوليّة.

والملاحظ أنَّ هذه الطّريقة تقتل إبداع وخيال المعلّم الذي يمدّه بأفكار ومعلومات جديدة التي يمكن أنْ تفيدَ التّلاميذ.

- ربط النتائج التي يحصل عليها التّلاميذ بمستوى وكفاءة المعلّم.

وقد واجه هذا المنهج الكثير من الاِنتقادات كونه يحمل بين طياته العديد من النّقائص، أوّلها حصر خيال وفكر المعلّم بالمنهج؛ حيث تجعله جامداً لا حركة ولا نشاط بحيث لا تفتح له المجال ببرمجة الدّروس حسب رغبات التّلاميذ وميولهم، لتسهيل

2 رابح بومعزة: تيسير تعليميّة النّحو،ةرؤية في أساليب تطوير العمليّة التّعليميّة من منظور النّظريّة اللغويّة، ط1، عالم الكتب، القاهرة 2009م، ص:106.

الفهم وكذا استيعابه لموضوعات صعبة التّناول، ومصب اهتمامهم هو المادة ومدى إتقانها لا غير[3].

ومن خلال تطلعنا على نقائص هذا المنهج، رأينا أنَّه لا يترك للمعلّم المجال ليدرس وفق ما يراه مناسباً للتّلاميذ، بما يمتلكه من خبرات في التّعليم.

2-دور المعلّم في المدرسة الحديثة:

يتمثّل الدّور الذي يؤديه المعلّم في هذا المنهج في النّقاط الآتية:

- اختيار المعلّم النّشاطات وكذا الوسائل التّعليميّة والطّرق التّدريسيّة بما يراه يتلاءم وميول التّلاميذ من ناحية، وما يخدم الأغراض التّربويّة المنشودة من ناحية أخرى
- أنْ يكون المعلّم مرشداً وموجّهاً لقدرات التّلاميذ ومعيناً على تقديم المعلومات بطريقة المناقشة وتبادل الآراء لا بطريقة الإلقاء.
- الاستعانة بالوسائل العلميّة والتّكنولوجيّة كالحاسوب والإنترنت واستخدامها بما يخدم التّلاميذ للوصول إلى الأغراض التّعليميّة المنشودة[4].

3- الصّفات الواجب توفرها في المدرس:

قبل أنْ يمارس المعلّم مهنة التّعليم يجب أنْ يكون متيقناً تماماً للشروط الواجب توفرها في من يمارس هذه المهنة الجليلة، كالرّغبة والميل في بعض المواد أو في المادة الواحدة، والأهداف التي تحقّقها للمتعلّم حسب أعمارهم ومستوياتهم في مختلف المجالات.

كما أنَّ على المدرس الذي أحبّ مهنة التّدريس واختار دربها الاتصاف بجملة من المواصفات تكمل الشّروط وأبرزها:

---

3 سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري: مناهج اللغة وطرق تدريسها. سلسلة طرق التّدريس، دار وائل للنشر، السعودية، ط:1، 2005م ، ج:2، ص117.

4- سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري: مناهج اللغة وطرق تدريسها ص119.

- أنْ يكون مرشداً في مساره المعرفي، معتمداً على خبرته وتجاربه، في اختياره طريقة يعتمد عليها في تدريسه مراعياً مراحل التقدّم لبلوغ أهدافه المرسومة، لا مستبداً مسيطراً في تعامله مع تلاميذه.
- أنْ يكون مربياً قبل أن يكون معلماً الذي يساعد تلاميذه على فهم ومعرفة الأشياء التي يجهلونها كالقيم والعادات والتقاليد الحميدة، والحرص على أنْ يكون المثل الأعلى لهم.
- أنْ يكون مجدداً مبدعاً متمكناً من ربط التّجارب الإنسانية الماضية مع التّجارب الحاضرة للوصول إلى الهدف المأمول.
- أنْ يكون النّاصح الموجّه الصديق الأمين لتلاميذه.
- أنْ يكون باحثاً ساعياً وراء المعارف والحقائق لأنَّ السعي وراءها شعور ملازم للإنسان[5] "حتّى لا يقال عنه بأنَّه إنسان لا يدري، ولا يدري أنَّه لا يدري"[6].

ثانيا؛ الغرض من تدريس النّحو:

شغفنا الكبير باللغة العربية وتمسكنا القوي بها كونها لغة القرآن الكريم، لا يعفينا من مسؤولياتنا للعمل قدر ما استطعنا في سبيل تيسير تعليمها وتعلّمها، بالتّخلص مما علق بنحوها من آراء دخيلة، قد تكون من الأسباب الرئيسة لصعوبتها، ثمَّ إعادة تمحيص وصياغة قوانينها الإعرابية وفق حاجات تلاميذنا المنهجية الوظيفيّة. ولهذا ارتأينا عرض أهداف تدريس النّحو التي هي كالآتي:

1-ضرورة إدراك الدّور الذي يؤديه النّحو في حماية اللسان العربي من الخطأ، وهذا للمحافظة على صحّة اللغة العربية[7]

2-أن يعرف التلاميذ أساليب وأنماط الكلام العربي[8].

5 خالد لبصيص: التّدريس العلمي الفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر 2004م، ص: 12- 13.

6 المرجع نفسه، ص:13.

7 نايف محمود معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها. دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان ط1 1985م، ص:182.

3-اجتناب الوقوع في الخطأ مشافهة وكتابة، وتنميّة العادات اللغويّة السليمة لدى التّلاميذ وهذا هو الهدف الرّئيس من وراء تعليم النّحو [9].

4-أن يتمكن التلاميذ من أن يتكلموا ويكتبوا وأن تكون قراءتهم القراءة سليمة من غير عناء أو تكلف[10].

5-أن يعرف التلاميذ واقع الكلمات في الجمل، مما يساعدهم على فهم المعنى بسرعة ودقة[11].

6-تدريب التّلاميذ على دقّة الملاحظة، وتعويدهم على التّفكير المنطقي المنظّم وتنمية القدرة على الاِستنتاج والحكم والتّحليل والشّرح، مما يكسبهم عمليات عقليّة أخرى التي هي الاِستقصاء والاِستقراء أثناء التّعرض إلى دراسة النّحو[12].

7-القدرة على ملاحظة الخطأ مشافهة وكتابة ومحاولة تصحيحه[13].

8-تنميّة معارفهم الأدبية واللغوية من خلال ما يتعرضون له من نصوص وأمثلة التي يستشهدون بها في درس القواعد، مما يجعلهم يضيفون إلى رصيدهم اللغوي مفردات وتراكيب جديدة[14].

9-تدريب التّلاميذ على ترتيب معلوماتهم، وتنميّة قدراتهم على نقد الأساليب التي يسمعونها ويتصفحونها في الجرائد والمجلّات[15].

10- دراسة القواعد ماهية إلا وسيلة تؤدي الى سلامة التعبير، حديثا وكتابة، وإلى فهم الأفكار وإدراك المعاني بيسر[16]

---

8 سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. دار البداية، ناشرون وموزعون، لبنان، ط1، 2010م ص:90.

9 ينظر: أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط:1، 1984م، ص:275.

10 سميح أبو مغلي : المرجع السابق. ص:90.

11- المرجع نفسه. ص: 90

12- ينظر: نايف محمود معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص:182.

13- عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وأدابها. ص:282.

14- نايف محمود معروف: المرجع السابق. ص:183.

15- علي أحمد مذكور: المرجع السابق. ص:255.

16- سميح أبو مغلي: المرجع السابق. ص89.

11- أن يتمكن التلاميذ من أن يميزوا الخطأ ويعرفوا أسبابه، من أجل العمل على تجنبه في كلامهم[17].

12- أن يتدربوا على استنباط القواعد من الأمثلة والشواهد الجزئية[18]

ثالثا؛ طرائق التّدريس المتناولة بصفة عامّة:

لإنجاز أيّ عمل من الأعمال يتطلب طريقة ينجز بها، فالنّجار له طريقته الخاصّة في إنجاز مصنوعاته الخشبية، كما للبناء طريقته في تشييد المنازل، وللحلّاق طريقته الخاصّة في تسريح الشّعر، وللفلّاح طريقته في زرع البذور، وللطبيب طريقته في معالجة المرضى وللروائيّ طريقته في التّأليف، وكلّ من هؤلاء يجيد الطّريقة التي تماشت عليها يده[(19)].

1-مفهوم الطريقة:

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب: الطريقة: السيرة، وطريقة الرجل مذهبه، يقال: مازال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة، وفلان حسن الطريقة، والطريقة الحال ويقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة، وقول ليبيد أنشده شاعر:

فإن تسهلوا فالسهل حظي وطرقتي وإن تحزنوا أركب بهم بكل مركب.

قال: طرقتي : عادتي، وقوله تعالى: "وأن لو استقاموا على الطريقة".

أراد لو استقاموا على طريقة الهدى، وقيل طريقة الكفر، وجاءت معرفة بالألف واللام على التفخيم وطرائق الدهر: ما هو عليه من تقلبه، قال الراعي :

يا عجبا للدهر شتى طرائقه وللمرء يبلوه بما شاء خالقه.

وقوله تعالى: "ويذهبا بطريقكم المثلى"، جاء في التفسير: أن الطريقة: الرجال الأشراف معناه بجماعتكم الأشراف ... والطريقة جمعها طرائق: نسيجة تنسج من الصوف أو الشعر...[(20)] . وقد جاءت كذلك "طريقة جمع طرائق وطرق: أسلوب، مسلك، "طريقة

17- سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية.. ص90

18- المرجع نفسه. الصفحة نفسها .

19- عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية. ص27.

20-ابن منظور: لسان العرب. ص:146-147.

علمية"، "طريقة منهجيّة"، "عبَّر عن مشاعره بطريقة غريبة"، ومنها "طرق التّدريس" "الطرق الصوفية" "طريقة مباشرة"[21]. أمّا ما ورد في المعجم الوجيز" الطريقة: الطريق والطريقة: السيرة. والطريق المذهب، جمع طرائق[22].

ب-اِصطلاحاً:

"نشأت فكرة الطريقة معتمدة أساسا على الملاحظة والمحاكاة، فالإنسان البدائي كان ينقل خبرته إلى غيره بطريقة المحاولة والخطأ، ولكنه على الرغم من سذاجة تفكيره كان يدرك سر نجاحه في نقل خبرته إلى غيره، وسبب إخفاقه في نقل خبرة أخرى، وعرفه أنه إذا نقل خبرته بطريقة واضحة تأثر بها المتلقي، والعكس صحيح"[23].

وعلى الرغم من بساطة تفكير هذا الإنسان البدائي إلا أنه استطاع أن يدرك سر نجاح الوسيلة، حيث ينقل من خلالها تجربته إلى غيره، كلما أدرك سر فشله في نقل تجارب أخرى، وتأكد من أن المتلقي لهذه الخبرات أو التجارب عندما ينقلها إلى غيره بطريقة واضحة مشوقة يتأثر بها على عكس التجارب الأخرى.

"وتطورت الطريقة بمرور الزمن، شأنها شأن أية ظاهرة، تبدأ بسيطة سطحية، ثم بعد مدة تطول أو تقصر، تأخذ هذه الطريقة مداها العلمي، الذي يعزز من وجودها فتصبح ظاهرة متبعة يتحدث حولها ويطبقها العلماء والباحثون، وهكذا قطعت الطريقة مشوارا طويلا حتى تبلورت طريقة تعليم الحساب لدى المصريين القدامى، وطريقة (سقراط) الحوارية، وكان لكل من أفلاطون وأرسطو طريقته، بل مدرسته"[24].

وبقي مفهوم الطريقة حتى منتصف القرن السادس الميلادي في إطار التلقين والإلقاء والمناقشة والحوار[25]، ثم اتجه اتجاها روحيا في ظل التربية الكنيسية في أوروبا وأما التربية الإسلامية فقد اعتمدت طريقة نبذت بها نبذا تاماً صور التقليد الأعمى

21- أحمد مختار عمر وآخرون: المعجم العربي الأساسي- للناطقين بالعربية وتعليمها-،ص:792، (مادة طرق).

22- مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، جمهورية مصر العربية، ط:1، 1980م، ص390، (مادة طرق).

23 . طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية. عالم الكتب، إربد . الأردن، ط:1، 2009م، ص:11.

24- المرجع نفسه ص:200.

25 المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

واعتمدت أسلوب التعليم على أساس الخبرة، لأن أخلاق الإنسان لا تتكون علميا إلا بالأفعال التي يمارسها إلى جانب الوعظ والحفظ.

يرى الغزالي أن لا يُلقى إلى المتعلم الجلي اللائق به، ويرى ابن خلدون ضرورة البدء بالإجمال والانتقال إلى التفصيل، والعودة إلى المجمل بإيضاح أكثر توسعاً[26].

واستمرت الطريقة في التطور شيئا فشيئا حتى ظهرت في عصر التنوير الأوروبي طرق عديدي منها: طريقة (روسو) الطبيعية، وطريقة استخدام الحواس للسويسري (بستالوتزي)، وطريقة المحاولة واللعب للألماني (فروبل)، ثم طريقة (هربارت) الألماني وهي الطريقة التي عُرفت بطريقة هربارت الاستقرائية أو الترابطية، ذات الخطوات المنطقية الخمس، وظهرت أيضاً طريقتا (جون ديوي)، حل المشكلات والتعليم على أساس الخبرة.[27]

ومن ثمَّ ارتبط مفهوم الطريقة بالمجال التعليمي، ففي هذا المجال كان للتّدريس طريقة يمكن تعريفها تربوياً أنَّها اللّجوء إلى أسهل السّبل للتّدريس والتّعليم، ففي أيّ منهج من مناهج الدّراسة نقول عن الطّريقة جيّدة متى أسفرت بنجاح التّدريس في العمليّة التّعليميّة، وكذا اِستيعاب التّلاميذ للمادة بأسهل الطّرق وأكثرها اقتصاداً للوقت والجهد[28]

والطريقة كما عرفها معجم علوم التربية على أنها: "مجموع الأنشطة، والإجراءات التي يقوم بها المدرس، التي تبدو أثارها على ما يتعلمه التلاميذ"[29]

ويعرفها فرنسيس ما كي (Francis w maker) الذي يقول: "الطرائق ليست أكثر من مجرد وسائل، وأدوات بين أيدي المتعلمين". وقد عرّف محمد عطية الإبراشي الطريقة في التدريس بقوله: "هي الوسيلة التي نتبعها لنفهّم التلاميذ أيّ درس من الدروس في أيّ

26 طه علي حسين الدليمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص:201

27 طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية ، ص12.

28 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص27.

29-عبد اللطيف الغاربي، وعبد العزيز الغرضاف: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج:1 ص:109.

مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أنْ ندخل حجرة الدراسة ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها[30].

من خلال هذا التمهيد لمصطلح الطريقة أمكن التطرق لمعرفة طريقة التدريس فهي تعرف على أنها: "ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم، لمعالجة النشاط التعليمي وايصال المعارف إلى طلابه بأيسر السبل، وأقل الوقت والجهد والنفقات، وتستطيع الطريقة الناجحة في هذه الحالة معالجة الكثير من النواقص في المنهج أو الكتاب أو الطالب"[31].

فالركن الأساسي فيها هو مدى فاعلية ذلك المعلم في تكييف ذلك الأسلوب ومتطلبات المتعلم إذ إنه إذا نقل خبرته إلى المتعلم بطريقة مشوقة واضحة جذابة تأثر بها، وإذا نقلها إليه جافة فاترة أو غامضة مضطربة لم يتأثر بها[32].

ومنه فالطريقة مبدأ وأساس مهم من أسس قيام طريقة التدريس الحقة أو بالأحرى التدريس الفعال، وقد ظهرت طرائق للتدريس متعددة ومختلفة منذ القديم حتى وقتنا الحالي.

ومن ثمَّ "أصبح للتدريس أصوله وطرائقه، فأصول التدريس فن يبحث في الطرق التي يجب إتباعها للوصول إلى الغاية المطلوبة بأسهل الأساليب وأمثلها، وأن التدريس ليس محض تلقين وإلقاء، وإنما هو تواصل فكري، وينبغي أن يقوم على الفكر الواعي الذي يفقه الموضوع ويفهمه فهما عميقا، ويدرك الغرض الذي يعمل من أجله، والغاية التي يريد أن يصل اليها"[33]

ولأجل الوصول إلى الهدف الأساسي من عملية التدريس والتعليم، نشأت فكرة الطرائق التي تمكن المعلم من خلالها بترجمة المعلومات والمحتويات التعليمية، وتقديمها إلى المتعلم بأسهل وأيسر السبل.

30-محمد عطية الإبراشي: روح التربية والتعليم. مطبعة عيسى الباب الحلبي وشركاؤه، القاهرة، ط:5، د.ت، ص:267

31- طه علي حسين الدليمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،عالم الكتب الحديثة عمان . الأردن،ط1 ،2009م. ص:13.

32-المرجع نفسه. ص:12.

33- المرجع نفسه ص:203.

ولقد "أصبحت الطريقة، بعدما اختصت بالتعليم والتدريس، تتألف في جوهرها من ترجمة الأغراض والمحتويات التربوية إلى خبرات إنسانية في المواقف التعليمية، وأصبحت وظيفتها الأساسية تنظيم هذه المواقف، بما يؤدي إلى تنمية القدرة على التعلم، و تمكين المتعلمين من ممارسة هذا التعلم اعتمادا على جهودهم الذاتية"[34]

لذلك كانت " طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلّما كانت ملائمة للموقف التّعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التّعليميّة المتحقّقة عبرها أوسع وأكثر فائدة"[(35)].

ومما سبق يتّضح لنا أنَّ الطّريقة في أبسط معانيها هي مجموعة من الخطوات أو هي الخطط التي يتبعها المدرس لمساعدة التّلاميذ على اِكتساب المعلومات. ولكننا نجد الدكتور"حسني عبد الباري عصر" لم يخصص لها مصطلحاً خاصاً بها أو حتَّى تعريفاً محدّد لها، حجّته في ذلك أنَّ هذا المصطلح التّربوي، شديد المرونة والغموض، وبالتّحديد في قوله:"ومصطلح الطّريق Méthode من بين المصطلحات الغامضة شديدة المرونة ولم يستقر العرف التّربوي على تعريفها، فضلاً عن أنَّ لكلّ مشتغل بالتّربية منحاه في تعريف ذلك المصطلح "[(36)].

ومن أهم الأسباب التي جعلت المتخصصين يهتمون بطريقة التّدريس:

– لكي تؤدي الطّريقة وظيفتها بنجاح يجب أنّ تكون لصيقة بالمادة، لذا تعدّ المادة وطريقة تدريسها وجهان لعملة واحدة؛ إذ لا يمكن الفصل بينهما؛ فكلاهما مكمل للآخر.

– يجب أنْ تحتوي الطّريقة إمكانية تناول المادة، للوصول إلى الهدف المراد بلوغه وذلك بعد تجربة سابقة.

– اِختيار الطّريقة المثلى من حيث ارتباطها بالمادة المراد تدريسها.

34 طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص12.

35 طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005م ص88.

36 حسني عبد الباري عصر: الاِتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز إسكندرية للكتاب الإسكندرية، 2005م، دط، ص:108.

وكلّما اطّلع أيّ باحث على أيّ كتاب في التّربية والتّعليم، صَعُب عليه تقسيم هذه الطّرق تقسيماً واضحاً؛ حيث اختلفت آراء الكُتّاب في التّقسيم، فهناك من يقسم هذه الطّرق حسب أنواع من الدّروس ويخصّ كلّ نوع بطريقة مناسبة له، وهناك من يقسم هذه الطّرق حسب العمليات الفكريّة التي تستلزمها كلّ طريقة، وهناك فريق ثالث يقسم الطّرق حسب ما تتميّز به الطّريقة نفسها من صفات.

والواقع أنَّ كلّ الطّرق يتعلم من خلالها التّلاميذ، لكنْ من الأحسن اختيار طريقة سليمة توفر الوقت والجهد، فتكون الفائدة كبيرة في مدّة قصيرة. مع العلم أنَّ هناك قواعد وشروط يجب أنْ يحترمها المعلّم حتَّى ينجح في عملية التّدريس أبرزها ملاءمة الطريقة المستوى المعرفي للتّلاميذ، ومن المستحسن للتّلاميذ أنْ يسعوا للوصول إلى المعارف بأنفسهم من أنْ يجدونها جاهزة من قبل المعلّم، فالمعلّم الناجح هو الذي يكون على علم بأنَّ الحركة وحبّ الاطلاع أساسيان في عملية التّعلم، والعمل والعلم يجب أنْ يسيرا جنباً إلى جنب[37]. وأهم الطرائق هي:

1-الطريقة الإلقائية:

الشيء المميّز في هذه الطّريقة هو ذلك الصّوت الهاتف؛ المتمثل في صوت المدرس قصد جلب انتباه التّلاميذ لتوصيل مختلف العلوم والمعارف والحقائق، وهذه الطّريقة تتلاءم والتّلاميذ الصّغار الذين لا يعرفون الكتابة ولا القراءة أو حتَّى الاطّلاع.

خصوصاً في مثل موضوعات سرد القصص، أو وصف بعض المشاهدات، أو شرح بعض الحوادث. ويتوقف نجاح هذه الطّريقة مع التلاميذ على طريقة إلقاء المدرس والمادة التي يختارها للإلقاء.

ولكي ينال الإلقاء صدى يجب أنْ يؤثر أولاً وقبل كلّ شيء في نفسية المدرس أي الملقي في حدّ ذاته، وذلك من خلال طريقة عرضه للدرس وحركاته ونبرة صوته، لأنَّ هذا يؤثر في الصّغار والكبار على حد سواء. فيتناول المادة بما يراه مناسباً دون تقييد من

37 – ينظر: عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص:29.

التتبّع بخطوات الكتاب، وبهذه الطريقة يفتح له المجال للإبداع والخلق مما يدفع التّلاميذ إلى المناقشة وطرح الأسئلة والتنافس في الإجابة عنها، وهذه العوامل كلّها تساعد على تناول المادة من جميع نواحيها[38].

أ- المناسبات التي تستخدم فيها الطريقة الإلقائية:

-المحاضرات

"المقصود بالتّحاضر: مجرد العرض الشّفوي دون المناقشة أو إشراك المستمعين مع المدرس إلّا في الاستماع والفهم وتدوين المذكرات دون أنْ يسمح لهم بالسؤال أثناء الإلقاء إنّما بعد انتهاء الحديث"[39]؛ أي أنّ الطالب يقوم بالاستماع والتدوين فقط دون مناقشة أو تبادل في الآراء.

-الشرح:

المقصود بالشّرح "توضيح المعنى بمعانٍ قريبة معروفة "[40] شرط أنْ يكون الشّرح مبيناً على نقاط أساسية يتناولها المعلّم تدريجياً حسب قوة مستوى التّلاميذ وضعفهم؛ أي لا يكون مجرد كلام يقال أو يلقى دون معنى[41].

-الوصف:

يعدّ الوصف غرضا من أغراض الإيضاح اللّفظي، ويتوقف نجاحه على مقدار معرفة المدرّس بما يصف، وكيفية وصفه، وطريقة كلامه، وأسلوبه، ومعرفته لمعلومات يصفها المدرّس واقعيّة واضحة في ذهنه هو، قبل أنْ يقوم بتجسيدها في أذهان تلامذته[42].

38 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية ص31.

39 المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

40 أحمد مختار عمر وآخرون: المعجم العربي الأساسي، ص678، مادة(شرح).

41 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص31.

42 المرجع نفسه، ص32.

-القصص:

القصص من الأشياء المحبوبة والمفضّلة لدى الصّغار والكبار على حد سواء فالمدرّس الذكي هو الذي يستخدم الأسلوب القصصي في تدريس التّلاميذ، وهذا يوفر عليه الكثير من الوقت والعناء؛ إذ ليس في كلّ مرّة يطلب من التّلاميذ الانتباه، فهو متأكد من انتباههم، لأنَّ القصّة تحتوي على عنصر التّشويق والإثارة في معرفة النهاية. كما تعمل على توصيل المعلومات والحقائق بطريقة ممتعة لذا نجد الكثير من التّلاميذ يتأثرون بالقصص ويحاولون الأخذ بها[43].

ولقد تعرّضت الطّريقة الإلقائية إلى جملة من الانتقادات كون المتعلّم في هذه العملية لا دور ولا وظيفة له، كونه يتلقى فقط، وبذلك فالمتلّقي يتشتت انتباهه لأنّه لا يستطيع التّركيز لمدّة أطول في موضوع واحد، فيصبح الهمّ الوحيد للمعلّم هو إلقاء المادة في زمن محدّد لا يهمه إنْ وصلت المعلومات أم لا، واستخلاص قواعد أساسية والربط بينها في فترة زمنيّة محدّدة، وبذلك تغيب الغاية التّربوية[44].

ونحن نوافق هذا الرّأي في بعض النقاط ونختلف معه في نقاط أخرى، نوافقه في أنَّه لا يترك المجال للمتعلم في المناقشة وإبداء رأيه داخل المحاضرة، ونختلف معهم في كون المتعلّم يتشتت انتباهه وتركيزه لمدّة طويلة في موضوع واحد، فليس بالضّرورة هنا أنْ يتشتت تفكير المتعلّم، فربّما كان المعلّم يستخدم أسلوباً مشوقاً كالأسلوب القصصي يضمن به انتباه المتعلّم.

2 -الطريقة التلقينية:

هذه الطريقة تشبه إلى حدّ كبير الطّريقة الإلقائية في أنَّ الجهد كلّه منصب على المعلّم، فهو الذي يبحث ويشرح ويلقّن، أمَّا دور المتعلّم أو المتلقي يكاد ينعدم أو بالأحرى ينعدم، لأنَّ دوره ينحصر في الحفظ والتّذكير والإظهار.

43 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص: 32

44 صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط2، دت، ص:59.

ولهذه الطريقة وظيفة من حيث إنَّها تعمل على حلّ المشكلات الصّعبة التي تواجه المتعلّم حيث يقول "صالح بلعيد": "ومن هنا يرى بعض الخبراء أنَّ هذا التّعلم هو الذي يحصل فيه الطالب على هدف تعليمي بمساعدة محدّدة من المعلّم أو بدون مساعدة ويتم فيها إعطاء المبادئ وحلول المشكلات من قبل المعلّم"[45].

ومن خلال هذا التّعريف يتّضح لنا أنَّ المتعلّم أثناء تعلّمه بهذه الطريقة يحصل على كميّة من المعلومات بمعونة من المعلّم أو من دونه.

وتمتاز هذه الطريقة بالقليل من المزايا في أنَّها لا تجعل التّلميذ في كلّ مرّة يعرض مشكلاته لمعلّمه، لهذا السبب تعرضت هذه الطريقة للكثير من الانتقادات، إلَّا أنَّنا نجدها إلى حدّ الآن مستعملة في بعض مدارسنا؛ حيث نجد المتعلّم يعتمد على معلّمه، والأكيد في هذا أنَّ المتعلّم يتخرّج وهو لا يستطيع المناقشة والتّحليل والموازنة في الكثير من المسائل التي تُلقى عليه، هذا لغياب الفكر والتّركيز والاستفسار لدى الكثير من تلامذتنا[46].

وهناك من علماء التّربية من يقرّ بأنَّ هذه الطريقة تعاني الكثير من النّقائص نذكر أهمها

- عدم فتح المجال للتّلميذ في إبداء رأيه.
- غياب المنطق الرياضي الذي يحرّض التّلميذ على استعمال العقل[47].

3 –الطريقة القياسية:

المألوف لدى أيّ باحث أنَّ القياس هو الانتقال من الكلّ إلى الجزء، أي إنَّ الدارس هنا يتعلّم حقائق وقوانين يبني عليها بأمثلة تتوافق وتلك الحقائق. وهي طريقة شائعة الاستعمال خاصّة في كتب النّحو وكذلك كتب الجغرافيا. المميّز فيها أنَّها بسيطة وسهلة غير معقّدة، لا تحتاج إلى إعمال العقل أو إجهاده، واستخدامها غير مناسب في

45 صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص:61.

46 المرجع نفسه، الصفحة نفسها

47 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التّعليم الابتدائي لضعف تفكير التّلاميذ في الناحية القياسية، لأنَّ المعلّم مجبر على إثارة التّلميذ داخل حجرة الدرس.

إن دارس هذه الطريقة قد تبدو له أنَّها أفضل من الطّريقة الاستقرائية المتمثلة في إعطاء التلاميذ الدروس، ثمَّ يستنتجون القوانين والأحكام بمفردهم[48] "وقد ثبت بالتّجربة أنَّ الطريقة التي يسلكها التّلميذ للوصول إلى القانون بنفسه يكون لها أثر هام في إدراكه"[49].

والملاحظ من خلال هذا الرأي أنَّ التّلميذ الذي يعمل جاهداً في البحث عن المعلومات واستنتاج القوانين بنفسه تكون أكثر استيعاباً من أنْ يقدّمها له المعلّم جاهزة.

4-الطريقة الاستقرائية:

المميّز في هذه الطريقة أنَّها تدفع التّلميذ إلى إعمال عقله، والتّمعن في معطيات درسه للوصول إلى قوانين بنفسه. أو باختصار أنَّ التّلميذ ينتقل من الجزء إلى الكلّ؛ فمثلاً لو عرضنا على التّلميذ نصاً بهدف تدريسه للقواعد النّحويّة، ثمَّ قمنا بتسطيرها، وتركناه يتمعّن ويلاحظ ويستخلص بنفسه نتائج تؤثر فيه[50].

5- الطريقة الحوارية:

يعرّف "موسى معيوش" طريقة التّدريس الحوارية كما يأتي: "هي الطريقة التي تقوم على طرح الأسئلة، ومناقشة الإجابات، ووجهات النّظر، لإثارة انتباه المتعلمين وتحريك قدراتهم العقليّة واستفزاز فطنتهم والوصول للمعارف، وإكساب الطالب الأفكار والاتجاهات والقيم بكيفية تجعل عملية التّعليم ممتعة ومقنعة في الوقت نفسه... كما أنَّها تعرض الدرس عرضاً حيوياً يغري السامع ويثير اهتمامه"[51].

48 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص:33.

49 المرجع نفسه. ص:31.

50 المرجع نفسه. ص33.

51 عادل آتشي: طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى المتربص التكوين المهني بالجزائر، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2006م، ص:24

يتبين لنا من خلال هذا التّعريف أنَّ لطريقة التّدريس الحواريّة مجموعةً من العوامل والمؤثرات التي يستعملها المعلّم لإحاطة إدراك التّلاميذ بها بطريقة شيّقة ممتعة ومبرمجة قصد الوصول إلى الحقائق التّعليميّة المراد تدريسها، تاركاً لهم الحرية في إبداء آرائهم وما يجول في أذهانهم من أفكار، مع توجيهاته وتصحيحاته المستمرّة طبعاً إذا استدعى الموقف التّعليمي ذلك.

الملاحظ من هذه الطريقة أنَّها تتلاءم وتعليم الأطفال الصّغار، لما فيها من حرية التعبير والتبسيط. ومن المزايا التي تمتاز بها الطريقة الحوارية:

- تحدثُ حركة وفعالية داخل القسم وتكسرُ الملل والخمول.
- إعطاء المعلّم القدرة على تعويد تلامذته على الانتباه وإبداء رأيهم الخاص.
- إمكانية استخدام هذه الطريقة في جميع المواد والمستويات.
- احتواؤها على عنصر المناقشة عن طريق طرح الأسئلة بين الطرفين المعلّم والتّلميذ، الذي يشعر التّلميذ على أنّهَ عنصر إيجابي داخل العملية التواصلية.
- تعمل على ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم؛ بحيث تجعله يقظاً، فطناً سريع البديهة[52].

6-الطريقة الجمعية:

المميّز في هذه الطريقة أنَّها تجمع بين طريقتين في آن واحد، وهما: الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية. فمثلاً عند دراستنا للقواعد النّحويّة يقوم المعلّم بكتابة أمثلة تتوافق ومستوى التّلاميذ، ثمَّ يقوم برسم سطور تحت كلّ أداة أو بكتابتها بلون مغاير حتَّى يجلب انتباه التّلاميذ، وذلك لمساعدتهم على استنتاج الخلاصة النهائية من هذه الأمثلة بمعونة المعلّم. ولاكتشاف أنَّ التلاميذ قد فهموا الدرس، يطلب منهم تقديم أمثلة أخرى انطلاقاً من هذه القاعدة النهائية، وبهذا نكون بصدد الطريقة القياسية بعد ما كنَّا في الطريقة الاستقرائية.

52 صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

إن نجاح هذه الطريقة يتوقف على التّلميذ والمعلّم على حدّ سواء، ومقياس نجاح الدّرس هو فهمه[53].

7-الطريقة التنشيطية:

يعرف "**Gagnè**" طريقة التدريس التنشيطية كما يلي: " هي وضعية ينجز فيها المتعلّمون أعمالاً مشتركة في إطار أفواج صغيرة تمكّن لكلّ عضو فيها ممارسة المهمّة التي خصّ بها، دون الإشراف المباشر والفوري للمدرس"[54].

كما يعرّف القاموس المعاصر للتّربية طريقة التّدريس التنشيطية: " أنَّها الخطوات التي يستعملها المدرس لإكساب المتعلّم مهارات فيزيائية ومعرفية، والتي يستعمل فيها ثلاث مجموعات أو أكثر، تتكون كلّ مجموعة من خمسة أعضاء على الأكثر من المتعلمين، تستثار فيها الدّافعية الداخلية للموضوع، بالإضافة إلى ترك المبادرة الحرّة للمتعلمين، والذين يكتشفون الحلول، يقارنونها في جماعات لاستعمال الحلّ الفعّال، ويكون فيها المدرس منشطاً "[55].

الملاحظ من خلال هذين التّعريفين – تعريف Gagnè وتعريف القاموس المعاصر للتربية – أنَّ المعلّم يقوم بعدّة أعمال، أولها تقسيم تلاميذه إلى ثلاثة أو أربعة أفواج، كلّ فوج يتضمن من خمسة إلى ستة أشخاص، ثمَّ يقوم بطرح أسئلة متشابهة عليهم، لبث روح المنافسة والتّحدي في نفسية التّلاميذ، ثمَّ المقارنة بين إجاباتهم، ويكون دور المعلّم هنا منشطاً موجهاً.

53 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص34.

54 عادل آتشي: طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى المتربص التكوين المهني بالجزائر. ص:43.

55 المرجع نفسه. الصفحة نفسها

8-طريقة التعيين:

لا تختصّ هذه الطريقة بالقواعد النّحويّة فقط، بل تتعدى ذلك إلى اللغة ككل. وهي تتلاءم إلى حدّ كبير مع الطلبة الجامعيين لأنَّها تتطلّب منهم الرجوع إلى مصادر عديدة لتغطية موضوع أو نصّ ما أو درس مراد تناوله من مختلف الجوانب.

جوهر هذه الطريقة أنَّ المعلّم ينتقي بنفسه فقرة أو قصيدة من مصنف أو ديوان شعري، ويطلب من طالبان أو ثلاثة طلاب بقراءة هذا النّص وتفسيره، وتبقى الحرية لدى الطالب في تحليل ومقارنة وربط هذا النّص.

شريطة أنْ تكون النصوص المختارة منتقاة من مخطوطات، وكتب قديمة، ومؤلفات تتميّز بالشّهرة في مجال اللغة، وتختصّ هذه الطّريقة بتناول الموضوعات التي تمتاز بجماليات في الأسلوب، ونغم في كلماتها، حيث يجد القارئ نفسه ينجذب إليها من دون أنْ يشعر بذلك[56].

9-طريقة المقاربة بالكفاءات:

من نتائج إصلاحات المنظومة التربوية التي قامت بها الجزائر سنة 2005م هي تغيير في منهجية التدريس؛ إذ أصبح يعتمد على طريقة المقاربة بالكفاءات التي تتضمن جزءان هما المقاربة النصيّة والمقاربة بالكفاءات." ولا يخفى أنَّ المقاربة النصية اختيار منهجي والمقاربة بالكفاءات اختيار تربوي ولابدّ من توضيح لهذين المفهومين:"[57].

56 إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2005م، ص:288.

57 أحمد حبيلي، يوسف فيلالي، إشراف الشريف مريبعي: دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط، دت، ص:3.

أ- المقاربة النصية:

"نقصد بالمقاربة النصية أنْ يكون النّص محور جميع التّعليمات المختلفة، ومحور النشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة"[58]، حيث تكون هذه النشاطات لخدمة النّص، والنّص مصدر تعلّمها، شرط أنْ يكون هناك انسجام وتناسق تام بين هذه الأنشطة والنّص، لتساعد المتعلم للوصول إلى استنتاج رئيسي." النّص مهما كان طوله أو نوعه يأتي نتيجة لعملية تبليغية أو تعبيرية، تتم في سياق محدّد، ورجاء تحقيق نيّة محدّدة"[59].

إن النّص وسيلة للتّعبير والاتصال في طريق البناء؛ إذ يعدّ النّص عنصراً رئيسا في الوحدة التّعليميّة، فهو أداة الخطاب، وبذلك فإنَّ نحو النّص هو تلك القواعد اللغوية التي نتعرف بواسطتها على نظام اللغة والدور الذي تؤديه قوانينه.

من هذا المنطلق، فإنَّ الطريقة الاستقرائية هي التي تفرض نفسها بخطواتها الثلاث في التعامل مع النّص في تنمية الكفاءات؛ وهذه المراحل هي:

- مرحلة الملاحظة.
- مرحلة البناء.
- مرحلة تعميم الاستعمال[60].

والمعلّم هنا يقوم باتباع طريقة المقاربة النصية في تنشيط مختلف حصص اللغة العربية لما لها من أهمية:

- يجعل التّلميذ عنصراً فعالاً في بناء معارفه بنفسه انطلاقاً من محاولته جاهداً إلى الملاحظة والاكتشاف[61].

58 أحمد حبيلي، يوسف فيلالي، إشراف الشريف مريبعي: دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط. ص:3

59 بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ: دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، دط، 2005م، ص:24.

60 مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية اللغة الإنجليزية، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، دط أفريل 2003م، ص:39.

- تجعل التّلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية من جهة والتّعامل مع النّصوص من جهة أخرى[62].
- يتدرب المتعلّم على دراسة النّص دراسة شاملة تنضوي ضمنها مجالات عديدة أبرزها المعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية[63].
- يتطلع التّلميذ على مبادئ النقد وإبداء الرأي ومن ثمَّة يكتسب في أحكامه النّزعة العقلية في معالجة الأمور[64].
- تنشيط حركة التّفاعل داخل القسم؛ فيكتسب القدرة على التّعبير والتّواصل والتّمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره[65].

- **مبادئ المقاربة النصية:**

- جعل المتعلّم محور العملية التربوية.
- الانتقال من طريقة التلقين التي كانت معتمدةً في السابق إلى طريقة التّكوين. وربط التّعليم بأهداف محدّدة وتنشيط حركة المناقشة وتبادل الآراء.
- استغلال المعارف والخبرات السابقة للتّلاميذ ومحاولة تطويرها والبناء عليها.
- التّركيز على النّزعة النقدية في التّحليل والاستقلالية في التعليم وتقييم التّلاميذ.
- اعتبار اللغة وحدة متكاملة في جميع أقسامها.
- إعطاء التّلميذ الحرية في التّعبير لإكسابه الثّقة بالنّفس[66].

ب- المقاربة بالكفاءات:

- **تعريف الكفاءة:**

"هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التّلميذ"[67].

---

61 أحمد حبيلي، يوسف فيلالي: دليل الأستاذ، ص:39.

62 المرجع نفسه الصفحة نفسها.

63 مديرية التعليم الأساسي: المصدر السابق، ص:40.

64 مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية. ص:40

65 المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

66 أحمد حبيلي، يوسف فيلالي: دليل الأستاذ، ص:39.

أي هي مجموعة من المعارف والخبرات التي يعمل التّلميذ جاهداً على اكتسابها من خلال اندماجه في برنامج تعليم معين حتَّى يتمكّن من استغلالها في مختلف سلوكاته وآدائه وفي الوقت نفسه تعين المعلّم على ممارسة عمله بسهولة ويسر.

- **العناصر الرئيسة المحددة للكفاءة:**

إنَّ العناصر الأساسية التي تحدّد الكفاءة هي:

1. يجب أنْ تُبنى وفقها عدّة مهارات.
2. التّمكن من الوصول إلى نشاط يقبل الملاحظة.
3. إمكانية تطبيق الكفاءات في مختلف المجالات منها المهنيّة أو الاجتماعية...[68].

- **خصائص الكفاءة:**

- توظيف جملة من الأهداف والمعارف والتّجارب الذاتية والمهارات.
- الغائية والنهائية: استغلال هذه الأهداف بما يساعد على إنتاج عمل ما في الحياة العملية والدّراسية.
- ارتباطها بمجموعة من الوضعيات ذات المجال الواحد، ولا يتم تحقيق الكفاءة إلّا ضمن هذه الوضعيات[69].

-أهداف المقاربة بالكفاءات:

تساعد التلاميذ على إدراك الأهداف المرسومة في البرامج بسهولة دون صعوبة مثل:

- استخلاص قاعدة نحوية.
- تصريف فعل.

المقاربة بالكفاءات تقترح تعلماً شاملاً غير مجزء تمكّن التّلاميذ من اكتساب معارف ومهارات يستغلّها في التّعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملاً سديداً[70].

---

67 أحمد حبيلي، يوسف فيلالي: دليل الأستاذ، ص:39.

68 المرجع نفسه . ص:40.

69 المرجع نفسه. الصفحة نفسها

70 المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

وانطلاقاً من المفاهيم السابق ذكرها، نخلص إلى أنَّ طريقة المقاربة بالكفاءات تمرّ بثلاث مراحل مهمّة هي:

1. **وضعية الانطلاق:** يتم فيها استخراج مثال أو مثالين من نص القراءة المشروحة.
2. **وضعية بناء التعليمات:** وتضم هذه المرحلة عدّة نقاط هي:
   - قيام المعلّم بإعطاء أمثلة أخرى لتيسير الفهم على التّلاميذ.
   - قراءات نموذجية وفرديّة.
   - التّحليل والمناقشة.
   - الملاحظة.
   - المقارنة.
   - الاستنتاج.
3. **تدريب فوري** (استثمار المكتسبات)**:** يقوم المعلّم فيها بتكليف التّلاميذ تطبيقات للتأكد من أنَّهم فهموا الدّرس أم لا.

ويمكن القول من خلال تناولنا لهذه الطرائق، إنَّ نسبة نجاح الطّريقة تتلخّص في النقاط الآتية:

- توفير الجهد والوقت للطرفين كليهما: أي المعلّم والتّلميذ، ومدى مشاركة التّلميذ في العمليّة التّعليميّة من خلال تبادل الآراء.
- التّأثير والتّأثر القائم بين المعلم والتّلميذ، وهذا يعمل على تكوين وتطوير مختلف السلوكات والمعارف، وجودة الفهم.
- محاولة المعلّم التّعرف على مستوى تلاميذه وخلفياتهم الثقافيّة السابقة قبل الشّروع في الدّرس، حتَّى يتمكن من التّعامل والتّفاعل مع كلّ تلميذ، وحتَّى يحصل الفهم أيضاً[71].

71 إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ص:289.

رابعا؛ طرائق تدريس النّحو:

نجاح درس القواعد يتوقف على طريقة عرضه من طرف المعلّم، وما يستخدمه من وسائل ومهارات فنّية أثناء العمليّة التّعليميّة، ونحن الآن بصدد عرض طرق تدريس القواعد النّحويّة عامة، وما دمنا على يقين بأنَّ نجاح العمليّة التّعليميّة أو عدم نجاحها تتوقف على المدرس. والطّرق التي سنعرضها هي مجرد توجيهات للمدرس، وله الحرية في الأخذ بها أو ببعضها أو تركها[72].

1-الطريقة القياسية:

"هذه الطريقة تستند إلى منطق (أرسطو) لأنَّها تبدأ بطرح القضايا والنّظريات والمبادئ والقواعد، تحلل وتجمع الجزئيات والمعلومات والشواهد والأمثلة، ثمَّ تعود إلى حيث بدأت بالأفكار العامّة والقواعد والنظريات"[73].

والملاحظ من خلال هذا التّعريف أنَّ هذه الطريقة تبدأ من القاعدة لتنتقل إلى الأمثلة التي تتوافق والقاعدة النّحويّة. واستخدام هذه الطريقة كان مألوفاً منذ القدم حيث يتم فيها الانتقال من الكلّ إلى الجزء، ومن العام إلى الخاصّ، ومن النّظري إلى التطبيقي.

ويبدو أنَّ هذه الطريقة قد أُخذت من كتب النّحو القديمة، وأولت اهتمامها بالقواعد النّحويّة الكثيرة، وعبارتها المختصرة، ثمَّ استخلاص أو استخراج الأمثلة المطابقة للقاعدة النّحويّة.

وتعدّ ألفية بن مالك (جمال الدين محمد بن عبد الله بن الأندلسي، المتوفى سنة 672هـ بدمشق) مثالاً حيّاً عن هذه الطريقة كونه بدأ بطرح القاعدة النّحويّة على شكل أبيات شعرية ثمَّ الانتقال إلى التطبيق عليها والإتيان بأمثلة تناسب هذه القاعدة، ولعلَّ المدرس استمدّ من ألفية بن مالك في طريقة عرضه للدروس؛ إذ يبدأ بالقاعدة مباشرة ثمَّ يقوم بشرحها وتحليلها وتوضيحها عن طريق مجموعة من الأمثلة من اجتهاداته، ثمَّ يقوم بمطالبة التّلاميذ على التّطبيق عليها.

72 ينظر عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص:156.

73 طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية وطرائق تدريسها. ص:91.

-مزايا الطريقة القياسية:

من مميزات هذه الطريقة القياسية أنَّها تختّص بمزايا منها: تسهيل الفهم؛ إذ إنَّها تُتبِع القاعدة بالأمثلة، وهي مختصرة للوقت وفيها روح المناقشة والمنافسة بين التّلميذ ومعلّمه[74]. حيث أنها تساعد الطلبة على تنمية عادات التفكير الجيدة، فالتفكير وحده لا يعتمد على الطريقة القياسية فقط، بل يحتاج إلى المادة والحقائق التي يجب أن يعرفها الطالب بدقة إذا أراد أن يطبقها في حل المشكلات، وتفسير الفرضيات الجديدة بمهارة وحذق[75]

كذلك نجد أن جل المعلمين راغب في هذه الطريقة لأنها سهلة لا تتطلب مجهودا كبيرا في اكتشاف الحقائق. لاسيما أن الطالب الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يستقيم لسانه أكثر من الطالب الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح قبل ذكرها.

فالحفظ الذي هو السبيل الوحيد في هذه الطريقة هو الذي يعيننا على تذكرها. كذلك فإنها تساعد المعلم على استيفاء موضوعات المنهج المقررة، وتذلل له ما ألقي على عاتقه من منهج المادة.[76]

-عيوب الطريقة القياسية :

ومن كل ما سبق فإن هذا لا يمنع من أنَّ هذه الطريقة القياسية تتميّز ببعض الضعف أو بالأحرى بعض العيوب، كونها تدفع التّلميذ إلى الحفظ الأعمى دون الفهم وذلك لأن الغرض من هذه الطريقة (القياسية) هو حفظ القاعدة واستظهارها مع عدم الاهتمام بتنمية القدرة على تطبيقها وهي تلائم المتخصصين في اللغة العربية لمسايرتها أسلوب القدماء في دراسة النحو لكنها لا تلائم طلبة المدارس لأن الغرض من تعليمهم النحو ليس الاستظهار بل التطبيق[77]. كما تبعث فيه روح الاعتماد على المدرس، وبذلك

74- إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ص:283.

75- علي سامي الحلاّق :المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان د.ط، 2010م، ص:308-309.

76- ينظر : المرجع نفسه. ص: 309

77- المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

تقتل روح المناقشة وتبادل الآراء. كما أنَّ التّلميذ قد يتفاجأ بتقديم الأستاذ للقاعدة أو قد تكون سبباً في صعوبتها مما يؤدي إلى خطئه في التّطبيق. فهذه الطريقة تتنافى مع ما تنادي به قوانين التعلم من حيث البدء بالسهل والتدرج إلى الصعب، فهي تبدأ بالكل وتنتهي بالجزء أي تبدأ بتقديم القاعدة أو القانون أو تعميم وتنتهي بالأمثلة وهذا يشكل صعوبة في استيعابها وتمثلها[78]

والمتطّلع لهذه الطريقة يلاحظ أنَّها لا تتَّبع التدرج المنطقي في شرح دروس النحو الذي يبدأ بالسهل لينتهي بالصّعب، على عكس هذه الطريقة التي تبدأ من الصّعب إلى السّهل، أي من القاعدة إلى الأمثلة والتّطبيق. هذا التّرتيب لا يكسب أيّ معرفة جديدة لدى التّلميذ كونه يبدأ من المجهول إلى المعلوم، ومن العام إلى الخاص[(79)].

ولقد لقيت هذه الطريقة معارضة كبيرة من المعلمين لأنها تشتت انتباه التلميذ وتفصل بين النحو واللغة، وبهذا يدرك التلميذ أن النحو غاية يجب أن تدرك، وليس وسيلة لإصلاح العبارة وتقويم اللسان، كما أن الأمثلة مفروضة على الطلبة فرضا، كما أن هذه الطريقة القياسية قد أثبتت أنها لا تكون في الطالب السلوك اللغوي الصحيح لأن الأساس الذي رتبت عليه هذه الطريقة يستهدف تحفيظ القاعدة واستظهارها، فالطالب يكون معتمدا على غيره، وقد يفقد ميزة البداهة مع مرور الزمن ويفقد الرغبة في الدرس[80]

-خطوات الطريقة القياسية :

التمهيد: وهي الخطوة التي يتهيأ فيها التلميذ للدرس الجديد، بالتطرق إلى الدرس السابق، وبهذا يتكون لدى التلاميذ خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد والانتباه اليه.

عرض القاعدة: تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح، يوجه انتباه التلاميذ نحوها بحيث يشعر التلميذ أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، وأنه يجب أن يبحث عن الحل ويؤدي المعلم هنا دورا بارزا مهما في التوصل الى الحل مع تلامذته.[81]

78 علي سامي الحلاّق : المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. ص:309

79ينظر: إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ص:283.

80 ينظر علي سامي الحلاّق : المرجع السابق، ص:310.

81 ينظر طه علي حسين الدليمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص: 220.

توضيح القاعدة: في هذه المرحلة يطلب المعلم من تلامذته أمثلة تنطبق على القاعدة انطباقا سليما، لأن ذلك يؤدي إلى تثبيتها في ذهن التلميذ .
التطبيق: يعزز القاعدة ويؤكدها، ففي هذه المرحلة يطلب المعلم من الطلبة إجراء التطبيقات على هذه القاعدة قياسا على الأمثلة التي تناولها [82].

2-الطريقة الاستقرائيّة: "الاستقراء لغة: التّتبع"[(83)]، فالاستقراء هو البدء بفحص الجزئيات ودراسة الأمثلة التي تؤدي إلى معرفة أوجه التشابه والتباين بينها ثم الوصول إلى حكم عام يسمى قاعدة أو قانونا.[84]

- مزايا الطريقة الاستقرائية:

المميّز في هذه الطريقة أنَّها تدفع التّلاميذ إلى إعمال عقولهم، فهي تساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة مدة أطول، لأن التلميذ يتوصل اليها بنفسه وبمساعدة معلمه فالتلاميذ يفهمون القاعدة التي يتوصلون إليها بمساعدة معلميهم أكثر من تلك التي يقدمها اليهم المعلم حاضرة مهيأة على طبق من ورق أو يجدونها في الكتب المقررة ويستطيعون التوصل إلى التعميم نفسه إذا ما نسوه بعد مرور الزمن، لأن خطوات التفكير في الحصول عليه تبقى معهم[85]، ويساعدهم في ذلك التّمعن في الأمثلة التي يعرضها المعلّم لهم، ثمَّ يقوم بشرحها ومناقشتها للوصول إلى قانون أو قاعدة نهائية.

والتلميذ الذي يتعلم كيف يفكر بوساطة الدروس الاستقرائية، ويتقن طريقة التفكير في الوصول الى التعميمات يصبح مستقلا في تفكيره واتجاهاته في حياته المدرسية والجوانب الحياتية الأخرى[86]

82 ينظر: الخليفة حسن جعفر : فصول في تدريس اللغة العربية، ابتدائي. متوسط.ثانوي. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع الرياض، ط2، 2003م، ص: 359.
83 إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ص:284.
84 علي سامي الحلاّق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. ص: 310.
85 ينظر: المرجع نفسه. ص:311
86 ينظر: المرجع نفسه. الصفحة نفسه

إن الاستقراء يستدعي استعمال العقل والفكر للوصول إلى الهدف "وهو طريقة الفطرة في الكشف عن المجهول واستبانة الغامض"[87].

كما أن لهذه الطريقة الاستقرائية أساسا تعتمد عليه، في أنها تجعل عملية التعلم محبوبة من قبل التلاميذ، وذلك يرتكز على عنصر التشويق قبل عرض المادة، فمقدمات الدروس وما تتضمنه من عناصر تشويقية ما تزال تستخدم في معظم طرائق التدريس في الوقت الحاضر.[88]

تثير ملكة التفكير عند التلاميذ، وتأخذ بأيديهم قليلا قليلا حتى يصلوا الى القاعدة فاشتراك التلاميذ في العمل والتفكير يتيح لهم إظهار شخصياتهم واعتدادهم بأنفسهم والتعبير عن أفكارهم بحرية وطلاقة. كما أنها تتخذ الأساليب الفصيحة والتراكيب اللغوية أساسا لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة الطبيعية في تعلم اللغة لأنها تمزج القواعد والأساليب إذ إنها تعتبر أكثر الطرق شيوعا في التدريس كونها محددة وواضحة لدى المعلمين، وأن السير في مراحلها يناسب قدرات التلاميذ ومداركهم ويعودهم على دقة الترتيب والملاحظة ويزودهم بالصبر والمثابرة في العمل والثقة والاعتماد على النفس[89].

-عيوب طريقة الاستقراء:

تعرضت طريقة **(هيربارت)** ومذهبه في الاستقراء إلى نقد كثير من بعض الباحثين من علماء النفس ورجال التربية بسبب إهمالها قيمة الدوافع الداخلية كلية واعتمادها على أن المعلم يستطيع أن يبث في نفوس التلاميذ ما يريد من المعرفة، وأن الأفكار التي تقدم هي التي تكون الدوافع[90].

ويعاب على **(هيربارت)** ما يشوب هذه الطريقة الاستقرائية من سلبيات تتمثل في أنه لم يوضح عملية الإدراك العقلي المؤلف والمختلف من الأفكار، ولا القوة الحقيقة التي على أساسها استنبط القواعد العامة والقوانين، وعليه فإن هذه المسألة يكتنفها الغموض

87 ينظر: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية. ص:279.

88 ينظر: علي سامي الحلاّق : المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. ص:311.

89 المرجع نفسه. ص:312

90 ينظر : طه علي حسين الدليمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص:212.

والإبهام، لأن (هيربارت) قد أهمل الناحية الإيجابية للعقل وهي اتصاله بالغرائز والميول الفطرية التي جبل الإنسان عليها والدافعية التي تحمل الإنسان على الإرادة لطلب العلم زيادة والنشاط.

كما تعد هذه الطريقة الاستقرائية والتي لا تتفق وطرق العقل في مضمونها الذي يهتم بالدرجة الأولى بإدراك الحقائق، فالعقل لا يسير خطوة خطوة في عملية التفكير مثلما افترضها (هيربارت)، وإنما يتجه العقل غالبا نحو الاستنباط قبل أن تقوى دعائمه أي قبل إتمام مرحلة العرض.

أما فيما يخص الناحية التربوية، فإننا نجد أن هذه الطريقة تؤكد التربية الادراكية في دروس كسب المعرفة، وتهمل التربية الوجدانية في دروس التذوق وكسب المهارة، فإن التزام المعلم بها يحد من حريته، وقد تضيع وقته وجهده.[91]

أما في مجال القواعد فقد عرفت هذه الطريقة الاستقرائية معارضين بنقدهم للطريقة في ما يأتي:

البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ، والاكتفاء بمثال أو مثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة، وفي هذا من التفريط ما يجعلها غير سليمة.

اختيار الأمثلة في هذه الطريقة الاستقرائية يكون من موضوعات مختلفة، لانتقائها بغرض أنها تحمل تمثيلا لقاعدة خاصة، أو أنها تشرح فكرة معينة، تمتلئ بها عقول التلاميذ أو أنها ترتبط بإحدى أدوات الربط الكثيرة في اللغة العربية، غرارا على ذلك فإن هذه الأمثلة ليس بينها صلة، لا لفظية ولا فكرية، فهي عبارة عن جمل مبتورة من مواضيع مختلفة فهي لا تهدف إلى غاية تعبيرية أو جمالية ولا تثير في نفوس التلاميذ شوقا إليها ولا إلى القاعدة المرجو دراستها.

إن استنباط القاعدة من أمثلة معينة طريقة عقيمة، وهي عملية مستحيلة وليس لها أصل علمي ولا حاجة للمقارنة بين اللغات والعلوم التطبيقية في الاستنباط[92]

91 ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص: 213.

-خطوات طريقة الاستقراء:

التحضير أو التمهيد: تتمثل هذه الخطوة في تهيئة التلاميذ لتقبل المادة الجديدة عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة، بحيثُ تثير في نفوس التلاميذ الذكريات المشتركة فتشدهم إلى الدرس، وهي أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه، وفي هذه الخطوة أيضا يحمل المعلم تلامذته على التفكير في ما سيعرضه عليهم، وذلك بإلقاء أسئلة من الدرس السابق[93]، إن لهذا التمهيد وظائف أهمها:

- جذب انتباه الطلبة إلى الدرس الجديد.
- إزالة ما علق في أذهانهم من الدرس السابق.
- ربط الموضوع السابق بالجديد.
- تكوين الدافع لدى الطلبة نحو الدرس الجديد [94].

-العرض: يعرض المعلم الحقائق أو الجزئيات أو الأسئلة أو المقدمات، وتمثل الجمل والمقدمات أو الحقائق عن الدرس الجديد، وتكون الأمثلة عادة من التلاميذ أنفسهم على أن يقوم المعلم بخلق مواقف معينة تساعد التلاميذ على الوصول إلى الأمثلة المطلوبة، ثم يثبت ذلك على السبورة[95].

-الربط أو التداعي أو الموازنة أو المقارنة:

في هذه الخطوط تربط الأمثلة مع بعضها، وتعني أيضاً الموازنة والربط بين ما تعلمه الطالب اليوم، وبينما تعلمه بالأمس، فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن التلميذ، وبعد إجراء عملية الموازنة والمقارنة وتدقيق الأمثلة وإظهار العلاقات فيما بينهما يصبح ذهن التلميذ مهيأ للانتقال إلى الخطوة الآتية[96].

---

92 ينظر: السيد محمود: في طرائق تدريس اللغة العربية. جامعة دمشق، دمشق، دط، 1996م، ص:483-484.

93 ينظر: طه علي حسين الدليمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص:212.

94 علي سامي الحلاّق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. ص: 312.

95 المرجع نفسه. ص: 313.

96 ينظر: طه علي حسين الدليمي: سعاد عبد الكريم الوائلي: المرجع السابق. ص: 213.

-**التعميم (استنتاج القاعدة):** بعد إجراء عملية الربط والمقارنة يستطيع التلميذ بمساعدة معلمه أن يصوغ قاعدة، وذلك نتاج ما توصل إليه التلميذ من فهم حول الدرس، فإن لم يتمكن من ذلك وجب على المعلم أن يصوغ له أمثلة أخرى على السبورة، تكون أكثر وضوحا، لتمكينه من استنتاج القاعدة النحوية[97].

-**التطبيق:** إن التطبيق على القاعدة يعتبر الخطوة الأهم، فهو بمثابة فحص صحة القاعدة النحوية، إذ إن التلاميذ كلما فهموا القاعدة النحوية فهماً جيدا كلما كانت تطبيقاتهم صحيحة.

3- طريقة النّصوص المتكاملة أو المعدّلة:

تدريس القواعد النّحويّة في هذه الطريقة يتم وفق مجموعة من الأمثلة التي تخدم القاعدة النّحويّة، وهذه الطريقة لا تختلف كثيراً عن الطريقة السابقة، إلَّا أنَّ هذه الطريقة تتم وفق نصٍّ أدبي متكامل المعنى، يحتوي على القاعدة النّحويّة المراد تدريسها، وتطبّق وفقاً لما يلي:

- يقرأ التّلميذ والمعلّم كلاهما النّص الأدبي المرتبط بالقاعدة النّحويّة، ثمَّ يقوم المعلّم بشرح الكلمات الغامضة حتَّى يتأكد من فهم التّلاميذ للنّص وما يحمله من تعابير ومقاصد يجهلها التّلميذ.
- استخلاص الأمثلة النّحويّة التي يحتويها النّص الأدبي في جوّ من المناقشة والمنافسة حتَّى الوصول تدريجياً إلى جزئيات القاعدة النّحويّة.
- كتابة المعلّم جزئيات القاعدة النّحويّة على السّبورة مرتبة متّصلة فيما بينها تدريجياً إلى أنْ يصل إلى القاعدة المراد إبلاغها.
- وفي المرحلة الأخيرة من هذه الطريقة يطلب المعلّم من التّلميذ حلّ التّمارين الموجودة في الكتاب المدرسي، أو التي قام بتحضيرها من قبل، للتأكد من فهم التّلاميذ الدرس[98].

97 علي سامي الحلاّق : المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. ص:312

98 إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية. ص:285.

-مزايا الطريقة المعدلة أو طريقة النصوص المتكاملة:

إن تعليم القواعد وفق هذه الطريقة يجاري تعليم اللغة العربية نفسها، لأن تعليم اللغة إنما يكون عن طريق معالجة اللغة نفسها، ومزاولة عباراتها بواسطة عرضها بصورة صحيحة على الأنظار والأسماع[99] .

وتجعل هذه الطريقةُ القاعدةَ جزءاً من النشاط اللغوي، فهي تدربهم على القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسيع دائرة معارفهم وتدريبهم على الاستنباط[100].

في الحقيقة إنَّ هذه الطريقة التي تجمع النّصوص الأدبية والأساليب المستمدّة من الدّين والحياة الاجتماعيّة بالقاعدة النّحويّة، تعمل على ترسيخ القاعدة النّحويّة في أذهان التّلاميذ من جهة، وكسب بعض القيم المرتبطة بالدّين والأخلاق من جهة أخرى[(101)].

إن نسبة نجاح هذه الطريقة تتوقف على الدّور الذي يقوم به المعلّم، وما يمتلكه من معارف ومهارات مع مراعاة بعدين مهمّين في سيره للدرس، هما بعد القاعدة النّحويّة المراد دراستها، وبعد القيّم التي تحتويها الأمثلة، وبذلك يكون الدرس شاملاً من النّواحي التّربويّة والمعرفيّة كلها، فكلما كان الدرس في جوّ تتبادل فيه الأسئلة والآراء والمعلومات كلما كان أكثر تشويقا وإثارة، وكان استيعاب الدرس فيه سهلاً، وتعدّ هذه الطريقة أكثر شيوعاً حالياً في مدارسنا.

ومن الأهداف التي تتّسم بها هذه الطريقة اكتساب معلومات إضافية من خلال تدريس القواعد النّحويّة ضمن نصوص القراءة والأدب والتّاريخ والتّعبير[(102)].

---

99 علي سامي الحلاّق : المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. ص:314 .

100 ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

101 إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ص:286.

102 المرجع نفسه، الصفحة نفسها

4- طريقة النشاط:

تعدّ هذه الطريقة حديثة على عكس الطّرائق الآنفة الذّكر؛ إذ تقوم على البعد النّفسي، حيث يطلب من التّلاميذ رصد مختلف الأساليب والنّصوص والشواهد التي تحوي حكما من الأحكام النّحويّة: كأسماء أو حروف الاستفهام والشرط والنّداء، والنّواسخ المتناولة داخل حجرة الدّرس في الكتاب المدرسي أو في الكتب الخارجية، وتستخدم هذه الأمثلة موضع جدل ومناقشة للوصول إلى قانون أو قاعدة نهائية[103].

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على النّقاط الآتية:

- اكتساب المعلّم ومعرفته بمختلف أبواب وأقسام النّحو، والقدرة على التّحكم في القواعد النّحويّة التي يكلف بها التّلميذ، وإمكانية تطبيقها؛ حيث يكون على معرفة عن أماكنها المختلفة في التّراكيب والعبارات والجمل.
- الرجوع إلى مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي والكرّاس.
- استيعاب التّلاميذ للدرس والأحكام النّحويّة النهائية التي يقوم على أساسها إلمام وجمع الأمثلة والشواهد والتّراكيب.
- نمو التّلاميذ من النّاحية المعرفية؛ بمعنى أنَّ التّلميذ الذي يكون في المستوى الثانوي أقدر من تلميذ المستوى المتوسط والابتدائي.
- إنَّ دور الأسرة فعَّال بالنّسبة لتنمية مستوى أبنائهم، ومساندتهم في حلّ الصّعوبات المعرفيّة، أو ما يطلب منهم إنجازه من واجبات منزليّة[104].

5- طريقة حلّ المشكلات:

تقوم هذه الطّريقة بالاعتماد على نصوص التّعبير والقراءة، واتخاذها كنقطة بداية لإثارة قضيّة جديدة تتضمن قاعدة نحويّة، وهنا يقوم المعلّم بلفت انتباه التّلاميذ، بأنَّ هذه القضيّة المطروحة هي تمهيد للدرس الآتي، ثمَّ يطلب من التّلاميذ إنشاء أو كتابة أمثلة من تأليفهم تتوافق وهذه القضية، وهذا من خلال خلفياتهم المعرفية السابقة، ثم تجمع

103 إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، . ص: 287.

104 المرجع نفسه. ص:288.

إنشاءاتهم، وتوضع موضع نقاش بينهم وبين المعلّم حتَّى الوصول إلى القاعدة النحوية[105].

تعدّ هذه الطريقة إذا أحسن استعمالها المعلّم أفضل الطّرق، لأنَّها تغطي حاجات التّلاميذ، كما تقوم على كشف نقاط الضّعف التي يعاني منها التّلميذ فرداً، ومعالجتها في الوقت ذاته[106].

5- وسائل الإيضاح:

إنَّ كلّ مدرس عندما يقدّم درساً يعتمد على وسائل إيضاح، لتوضيح ما لم يستطع التّلميذ فهمه، لكن المعلم قد يجد صعوبة في شرح بعض المعلومات، حينئذٍ يجب عليه الاستعانة بوسائل محسوسة، وبمعرفته السّابقة ليستطيع الوصول بهم إلى فهم الدّرس فيستوعبوا كلّ ما فيه من معلومات وأفكار مستعصية[107].

والهدف الرئيس في الاستعانة بوسائل الإيضاح، هو تيسير ما تطرق إليه في الدّرس. والإيضاح يكون غالباً بربط المعلومات السّابقة التي يعرفها التّلميذ بالمعلومات الجديدة، التي استعصي فهمها، ومَهمّة المعلّم تكمن في القيام بتبسيط القواعد الأساسية أثناء التّدريس تدريجياً من الواضح إلى الغامض، ومن البسيط إلى المعقد[108].

يعدّ الإيضاح من أنجع الوسائل التي تستعمل في التّعليم، فهو وسيلة يستعملها المدرس أثناء الدّرس فتجعله مشوقاً، حاملاً بين طيّاته معلومات قيّمة محسوسة، كما أنَّ وسائل الإيضاح هي قبل كلّ شيء تساعد على ترسيخ الدّرس في أذهان التّلاميذ، وهي عامل لجلب انتباههم وتعويدهم على التّخمين[109].

وتعتمد وسائل الإيضاح أثناء استعمالها المباشر في الدّرس على شروط يجب أخذها بعين الاعتبار أثناء القيام بالغرض المطلوب نذكر منها ما يأتي:

---

105 سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. ص:229.

106 إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية. ص:288.

107 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية. ص:47.

108 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

109 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- يجب احتواء الوسيلة الإيضاحيّة عنصر التّشويق الذي يساعد على تذكّر المعلومة وسهولة تحصيل المادة.
- يجب ربط وسيلة الإيضاح بالدّرس؛ حيث لا تطغى إحداهما على الأخرى، لأنَّ هذا يُنسي المقصود من التّوضيح، فالمدرس هو الذي يحسن الرّبط بين الإيضاح والدّرس حتَّى يكونا عنصرين متكاملين، فلا يستغني أحدهما عن الآخر.
- كما يجب أنْ تُبنى وسيلة الإيضاح على النقطة المراد تبليغها؛ بمعنى أنْ تكون مرتبطة بصلب الموضوع ودقّته[110].

أ- فوائد وسائل الإيضاح:

1- الإيضاح وسيلة من وسائل تيسير العسير من الدّروس، ومحاولة تبيينها، فهي أداة للقيام بتوجيه أذهان التّلاميذ صوب التأمل والخَلْقِ والإبداع، في كثير من الأشياء التي يصعب الوصول إليها مهما قدَّم المدّرس من جهد أثناء تلفظه الدّرس.

2- تعدّ من أهمّ وأبرز عوامل التّسهيل والتّبسيط؛ حيث تجعل المعلومات ذات قيمة محسوسة يمكن تطبيقها في الحياة والاستفادة منها بوجهٍ عام.

3- هي أبرز الوسائل التي تساعد على حفظ الدّروس وتخزينها في الذهن واسترجاعها في وقت الحاجة، لاحتوائها على عنصر التّشويق.

4- هي عامل مساعد يستخدمه المعلّم لجلب انتباه التّلميذ، وتعويدهم على الدّقة في الملاحظة وحسن الاستماع، والسرعة في العمل.

5- تنمي فيهم روح حبِّ الاطّلاع، وحبّ معرفة العالم الذي من حولهم، من أشياء غامضة التي لم تكن تدور في خاطره قط، وهذا بفضل اللّجوء إلى الوسيلة الإيضاحية.

6- حسن استعمال المعلّم للوسيلة الإيضاحيّة تجعله متأكداً من وصول المعلومة إلى أذهان تلاميذه، وتكسبهم عادة التّمهل والتّأمل. ويعمل المعلّم أثناء استخدامه للوسيلة

110 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية. ص: 48.

الإيضاحيّة على تكليف التّلاميذ بالاهتمام الكامل، والتّمعن في أجزاء الدّرس المعروضة وربط الانتباه أثناء المناقشة خصوصاً عند النقد والموازنة[111].

ب- أنواع وسائل الإيضاح:

وسائل الإيضاح أنواع مختلفة، ورغم اختلافها إلّا أنَّ هدفها واحد وهو تسهيل وتبسيط المهمّة التي يقوم بها المعلّم، كما أنَّها عنصر فعَّال في إعانة التّلاميذ على سرعة الفهم، وهي تنمي فيهم عادة اليقظة والفطنة وسرعة الانتباه والموازنة السليمة. وكما ذكرنا سابقاً فإنَّ وسائل الإيضاح أنواع نذكر منها مثلاً: وسيلة الصّور الشّمسية أو الجغرافيّة وهي وسائلُ معينةٌ خاصّة في مادة الجغرافيا، وكذا القصص والأمثلة المستمدّة من الحياة الاجتماعيّة المحسوسة أو الجامدة، والرحلات المدرسية والتّجارب العلميّة والشّرح، والإذاعة لها دور في اكتساب مهارة لغويّة جديدة هي الاستماع، فعند استماعهم للمذيعين والصّحفيين تكتسب عندهم اللغة الفصيحة والسّليمة ويصبح نطقهم في التّعبير والتّحدث يتميّز بالطّلاقة والفصاحة[112].

111 المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

112 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص49.

خامسا؛ محور تدريس النّحو:

1-الإعداد: إن لإعداد الدّروس مرحلتين رئيستين هما:

- **المرحلة الأولى:** تخصّ الأستاذ، إذ ورد في التّوجيهات أنَّ الأستاذ مطالب" بإعداد الدّرس إعداداً جيّداً ثقافياً وتربوياً ونفسياً قبل إلقائه، على ألّا يكفي في الإعداد الثّقافي بما ورد في كتاب التّلميذ"[113].

أي إنَّ الأستاذ واجب عليه أنْ يكون متيقناً وعلى دراية بكلّ الظّروف المحيطة بالدرس لأنَّها تعينه في شرح الدّرس خصوصاً في مرحلة المناقشة.

أمَّا **المرحلة الثانية:** من مرحلة إعداد الدّروس، فهي تتعلّق بالتّلاميذ فواجب على المعلّم على الأقل مطالبة تلاميذه بقراءة النّص والتّمعن فيه، لفهم معانيه والمقصود منه. إن لهذه المرحلة دورا فعَّالا ومهمّا بالنّسبة للتّلاميذ، إلَّا أنَّنا نجد أن التّوجيهات لم تهتّم بتوضيحها توضيحا شّاملا.

الإعداد يكون عادةً متمحورا على أسئلة يصوغها الأستاذ للتّلاميذ، قصد اغتنام الوقت في شيء مفيد بالنّسبة للتّلاميذ، أمَّا بالنّسبة للأستاذ فيتأكد من معرفة التّلاميذ الدّرسَ ولو قليلا، ليتّخذه منطلقاً للسير في الدّرس.

إن لمرحلة الإعداد ميزة أو خاصيّة مفيدة للتّلاميذ هي التّعرّف على الدّرس والصّعوبات الموجودة فيه لطرحها على الأستاذ ربّما لن تخطر لهم أثناء الدّرس[114].

2- تمهيد:

يكون التمهيد حسب طبيعة الدّرس، فأحيانا يكون سبباً في رجوع المعلم إلى الدرس السّابق، بطرح أسئلة تدور حوله، كالتّذكير بعنوانه مثلاً، وربّما الغرض الأساسي من ذلك

113 وزارة التربية الوطنية: مديريّة التعليم الثانوي: المختار في الأدب والنصوص للسنة الأولى الثانوية، الجذع المشترك آداب. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،، دط، 2000م، ص:7.

114 محمد الأخضر الصّبيحي: المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التّعليم الثانوي (شعبة العلوم الإنسانية)، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الدولة في اللسانيات، جامعة قسنطينة، 2004-2005م ص:268-269.

هو محاولة جلب انتباه التّلاميذ في الدّخول إلى الدّرس الجديد والتّركيز فيه، مستعيناً في ذلك بربط الماضي بالحاضر؛ أي ربط المعلومات السّابقة بالمعلومات الجديدة [115].

3-عرض النّص:

يبدأ المعلّم بكتابة النّص الذي يحتوي على القواعد النّحويّة في السّبورة بخط واضح ومفهوم يمكن قراءته، ثمَّ يبدأ المعلّم بقراءة النّص مركزاً على الكلمات المفاتيح التي يدور حولها موضوع النّص، وللمعلّم الحرية في استخدام وسائل الإيضاح المختلفة كوضع خطّ تحت كلّ مثال يستوجب ذكره في القاعدة النحويّة المراد تدريسها [116].

4- تحليل النّص:

يركز التّحليل على المعنى المقصود والقواعد التي يحويها النّص، فيبين المعلّم القيم المستخلصة من النّص مع مشاركة التّلاميذ في ذلك، عن طريق طرح المعلّم بعض الأسئلة والاستفسارات، وكذلك هم أيضا يطرحون مثل تلك الاستفسارات، حتَّى يتم استخراج الأمثلة المختلفة من النّص، حيث يدوّن هذه الأمثلة على السّبورة أو أنْ يعطي أمثلة من اجتهاده، هذا إنْ لم يستطع استخلاصها من النّص نفسه أو ترك المجال للتّلاميذ لإعطاء أمثلة من إنشائهم ويتوصّلون إلى الأمثلة التي في النّص بأنفسهم، ثمَّ يقوم المعلّم بتحليل تلك الأمثلة من حيث الوظائف والصّفات المشتركة ليصل إلى استنباط القوانين التي هي القواعد النّحويّة، مع العلم أنَّ المناقشة يجب أنْ تشمل إعراب الكلمات ووظائفها النّحويّة وأنواعها[117].

5- استنباط القاعدة:

بعد الانتهاء من عملية التّحليل والمناقشة حول الأمثلة ومختلف الظّواهر اللغوية يدخل المعلّم مرحلة جديدة هي استنباط الأحكام والقوانين العامّة، أو ما يسمى بالقاعدة النّحويّة، فبعد فهم الطّلاب للموضوع يقوم المعلّم بدفع الطّلاب إلى استخلاص القاعدة، ثمَّ يقوم بتسجيلها على السّبورة مستعملاً لوناً مغايراً مثلاً[118].

---

115 ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. ص:231.

116 ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

117 المرجع نفسه الصفحة نفسها. ص:232.

118 المرجع نفسه الصفحة نفسها.

6- التطبيق:

يختلف التطبيق باختلاف القاعدة، حيث يكون جزئياً إذا تمَّ تجزئة القاعدة ويكون كلياً بعد تناول القاعدة كاملة، وحتَّى يؤدي الدّرس غايته، يجب أنْ تتم عملية التّطبيق لتثبيت القواعد المستخلصة في الذّهن والعمل بها في المجال العلمي، كعرض فقرات قصيرة، حيث يطلب المعلّم من المتعلّم تحديد الكلمات المفاتيح التي هي موضوع الدّرس أو يعرض فقرات تحتوي على فراغات، يطلب من الطّلاب إملاءها بالمفردات المناسبة أو يعرض كلمات مفردة يطلب منهم إنشاءها في جمل، أو يطلب منهم تقديم أمثلة من اجتهاداتهم حتَّى يتأكد من فهمهم للدّرس[119].

سادسا؛ علاقة النّحو بالمهارات اللغوية:

لا يتم فهم موضوع من موضوعات النّحو إلَّا باتّصاله وارتباطه بالمهارات اللغوية الآتية: الاستماع – القراءة – الكتابة – المحادثة.

1-علاقة النّحو بمهارة الاستماع:

"يعدّ الاستماع إحدى المهارات اللغوية، ويقصد به الإنصات والفهم والتّفسير ولقد أثبتت الأبحاث اللغوية أنّ المرء في حال الاستماع إيجابي فعَّال"[120].

أي إنّ الاستماع من المهارات اللغوية التي يعنى بها الإنصات الجيد؛ فالطّالب في حال الإنصات الجيّد يكون إيجابيا، لأنَّه يقوم بتحليل الأصوات التي يوصلها له المرسل أو الملقي، محاولاً فهمها والبحث عن المقصود منها واستخلاص الأحكام والقوانين عليها. وللنحو إسهام كبير في ذلك، كما للاستماع دور عظيم في اكتساب المرء مختلف المفردات والعبارات، والمنصت الجيّد أكثر استيعاباً للجمل الطويلة والمعقّدة[121].

119 قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1،، 1984م، ص259.

120 المرجع نفسه. الصفحة نفسها

121 المرجع نفسه. الصفحة نفسها.

2-علاقة النّحو بمهارة القراءة والكتابة:

من الغايات التي يصبو إليها النّحو هو تعويد الطّلبة على استعمال لغتهم بطريقة سليمة فصيحة، حديثاً وقراءةً وكتابةً، مع مراعاة مستواهم المعرفي والدّراسي والثّقافي وتعزيز وتنميّة القدرات المعرفيّة اللغويّة التي يكتسبها الطّلبة من خلال اطّلاعهم على مختلف الكتب والنّصوص والقدرة على ملاحظة الخطأ سواءً أعندَ مشاهدته مكتوباً أم مسموعاً[122].

3- علاقة النّحو بمهارة المحادثة:

تحتّل المحادثة المرتبة الثانية بعد الاستماع، وتعدّ أداة للإبانة عمَّا في النّفس مشافهة قبل التّعبير عنها كتابة، والمحادثة وسيلة لتلبية حاجات المرء، وتلبية متطلباته في المجتمع الذي يعيش فيه. وهي المهارة الأكثر أداءً واستخداماً في حياة الإنسان، فالعبارات والمفردات والأساليب والطّرائق الواردة في المحادثة هي عناصر النّحو، فالقواعد النّحويّة ليست غاية في حدّ ذاتها، ولكنَّها أداة تستعمل لتحسين الأسلوب وسلامة التّركيب، وضبط اللّسان على النّطق الصّحيح البعيد عن الخطأ واللّحن[123].

سابعا؛ أسباب ضعف التّلاميذ في مادة النّحو ومعالجتها:

رغم الجهود العظيمة التي يقوم بها المعلّمون والمدارس ودور الكتب، لدفع تلاميذنا إلى دراسة القواعد النّحويّة رغم صعوبة مادتها، إلَّا أنَّنا لا نستطيع أنْ ننكر وظيفتها في حفظ اللغة من الخطأ[124]، "فالقواعد درع يصون اللّسان عن الخطأ ويحفظ القلم من الزّلل وهي تعوّد دارسها قوّة الملاحظة، والموازنة حين يفرّق بين التّراكيب في العبارات والجمل وتساعد على تربية ملكة الحكم عند استنباط القواعد من الشّواهد والأمثلة "[125].

122 قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. ص: 259

123 عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص:151.

124 المرجع السابق، الصفحة نفسها.

125 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يتّضح مما تقدّم أنَّ القواعد كنز من المعرفة يحفظ المتعلّم من الوقوع في الخطأ نطقاً وكتابةً وقراءةً، واكتشافه إنْ وجد، والقدرة على استخراج الأحكام من النّصوص.

ويعود سبب ضعف التّلاميذ في القواعد النّحويّة إلى مجموعة من الأسباب:

1- اختلاف وجهات النّظر بين المدارس النّحويّة (البصرة والكوفة) في المسألة الواحدة واستعمالها المصطلحات الصّعبة التي تعتمد على التّحليل المنطقي، مما يصعب على التّلاميذ فهمه، وإذا حاول ذلك أخذ وقته كله، فيرجع حينئذٍ إلى الحفظ دون الفهم نظراً لبعد استعمالها في الحياة الاجتماعية.

2- عدم ملاءمة أمثلة النّحو القديمة مع طبيعة فكر المعلّمين في زماننا هذا، مما يؤدي إلى كره المادة والنّفور منها.

3- احتواء القواعد النّحويّة على أحكام مجرّدة تقوم على التّقسيم والتّحليل والاستنباط والموازنة، وهذا يجعل دارس النّحو يبذل مجهوداً فكريّا وعقليّا، علما أنَّ معظمَ التّلاميذ يعفون أنفسهم من القيام بأيّ عمل يجهدهم.

4- أغلب الأمثلة التي تعتمد عليها القواعد النّحويّة لا تثير في نفسيّة المعلّم والطالب كليهما أي مثير قوي، مما يجعل أحدهما أو كلاهما، وكأنَّه بصدد دراسة لغة أخرى فيعتمد التلميذ الحفظ دون الفهم، ويعتمد الأستاذ التلقين دون الشرح والتوضيح.

5- لامبالاة معلّمي اللغات الأخرى باللغة العربية، وربّما يعود لعدم معرفتهم بقواعدها أو تهميشهم إياها، فلو اهتموا بها وحرصوا على نطقها نطقاً سليماً، لعلَّ ذلك يحّفز تلاميذنا على الاهتمام باللغة العربية، ويجعلهم يدركون أهميتها، وأنَّ قواعدها درس لجميع المواد الأخرى[126].

ولمعالجة هذه الصّعوبات يمكننا أنْ نتتبع مجموعة من الخطوات:

1- تعويد المعلّم التّلاميذ على التّكلم الفصيح السّليم المبني على قواعد وأحكام خصوصاً في حصّة القواعد، وفي الحصص الأخرى عموماً، ورفض أيّ كلام لا يحوي على هذه القواعد ومع هذا التّكرار والاستمرار تنمو فيهم هذه العادة، وبذلك يسهل عليهم عملية استعمالها.

126 عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. ص:283.

2- تنقية القواعد النّحويّة من الخلافات والمصطلحات الصّعبة، والتعارف والأوجه الإعرابية المختلفة، ونستثني إلّا ما يخدم الدّرس وما يناسب مستواهم المعرفي، هذا ليتعود على استخدام اللغة كتابة ونطقاً بشكل سليم.

3- إعادة تنظيم المادة النّحويّة بما يخدم مستوى التّلميذ، بحيث تتوزّع دروس المادة بما يخدم ما قبلها وما بعدها من الدّروس، مع المحافظة على طريقة التّدريس السّهلة للتّأكد من وصول المعلومة.

4- الحرص على انتقاء الأمثلة والشّواهد التي تبنى من خلالها القواعد النّحويّة، من القرآن الكريم أو النّصوص الأدبية المقرّر دراستها وبالأخص تلك التي يفهمها التّلاميذ

5- إن دور المعلّم بالغ الأهمية في خلق الدّوافع والحوافز التي تجذب الطّالب إلى دراسة النّحو، وتبين أهميّة قواعده التي يجب فهمها[127].

127 عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. ص: 285.

خلاصة الفصل:

مما سبق نستخلص أنَّ تدريس قواعد اللغة العربية خاصّة "القاعدة النّحويّة" في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، يرمي إلى تمكين المتعلّمين من شبكة المعارف اللغوية وإكسابهم مهارات وظيفيّة – مرسلين ومستقبلين – تساعدهم على ممارسة النّشاط اللغوي وفق ما تقتضيه المواقف التّواصليّة، لذلك لم يعد التّواصل البيداغوجي يقف عند حدّ تنمية الكفاءة اللغوية الكامنة كما كان الحال عليه في المناهج الدّراسية السّابقة التي تبنّت مقاربة المحتويات.

ومن خلال دراستنا لكلّ طرق التّدريس وزيارتنا بعض الأقسام، لاحظنا أنَّ طريقة التّدريس المستعملة عند أغلب أساتذة المؤسسات التّعليميّة هي طريقة المقاربة بالكفاءات أو المقاربة النّصيّة، والهدف من هذا هو خلق التّفاعل بين أطراف الفعل التّكوين ينبغي أنْ يكون من أجل التّمكين. ولن يأتي ذلك، إلَّا بمراعاة ما يلي:

1- طبيعة المتعلّمين من حيث قدراتهم الحقيقية، ومستوياتهم اللغوية والمعرفية والفكرية والاجتماعية والنّفسية، وعلاقة ذلك كله بمحيطهم الطّبيعي ووسطهم الاجتماعي، لأنَّ ذلك يشكل عالم انشغالاتهم التي يوظفها المنهاج في الاتجاه التّعليمي الذي يدفعهم إلى بذل الجهود دون ملل أو نفور لإشباع حاجاتهم، والحصول على الرّضا، كما أنَّ هذا ينمي لديهم روح الخلق والإبداع والابتكار ويتجلى ذلك كلّه في وضعيات التّواصل، وحلّ المشكلات.

2- طبيعة المادة الدّراسية التي توظّف بناءً على مفهوم اللغة الذي يتبناها منهاج الكتاب المدرسي، والذي يسعى إلى ممارسة الوظيفة التّبليغيّة كمظهر من مظاهر التّواصل بربط الماضي بالحاضر والحاضر بالمستقبل

3- الممارسة البيداغوجية التي تقوم على كلّ ما يضمن التّواصل الفعَّال بين المتعلّمين والمادة الدّراسية، وبين المتعلّمين والأستاذ، وبين الأستاذ والمادة الدّراسية من خلال تنظيم المحتويات المعرفية تنظيماً محكماً يساعد على بناء استراتيجيات تعليميّة سليمة.

وقد أصبح من الضروري الآن أن تُغير النظرة القديمة إلى النحو القائمة على أن اللغة العربية ليست إلا مجموعة من القواعد، إذ ينبغي أنْ ينظر إلى النحو على أنه البحث في التراكيب، وما يرتبط بها من خواص ولا يقتصر على البحث في الإعراب ومشكلاته[128].

128 طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ص 196.

الفصل الثاني التطبيقي
تعليمية النحو في التعليم المتوسط (ميلة)

توطئة:

أولت وزارة التّربية والتّعليم منظومة التّقويم ما تستحقه من الاهتمام باعتبارها مكوناً رئيساً من مكونات العملية التّعليمية التّعلّميّة، لدفع التّلميذ بمزيد من الاهتمام بتحصيله من بداية العام الدّراسي حتّى نهايته، وإكسابه مهارات التّعليم والتّعلم اللّازمة مما يدفع النظام التّعليمي من الارتقاء بمستوى مخرجاته، لذا وضعت المنظومة التربوية بين أيدي الأستاذ مجموعة من الوثائق لتسهل له عملية تقديم المعلومات للتلاميذ من بينها الكتاب المدرسي.

إذا كان الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، فهو بالنسبة للتلميذ المصدر الأساسي للتعلم؛ بإعطائهم جرعات مفيدة من المعارف التربوية؛ لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية حتَّى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعّالة بين أيدي المتعلمين.

ونظراً لهذه الأهمية الكبيرة التي يمثلها الكتاب المدرسي، وخاصة كتاب اللغة العربيةن فقد اتخذناه مدونة لبحثنا الموسوم: "طرائق تدريس القواعد النحوية في مرحلة التعليم المتوسط".

1-عرض كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط (مدونة البحث):

أقرّت الإصلاحات التّربويّة الجارية، والتي بدأ تطبيقها اِبتداءً من السّنة: (2003-2004م) تنظيمَ المراحل الدّراسيّة في طورين: اِبتدائي (مدّته:خمس سنوات) ومتوسط (مدّته: أربع سنوات). وقد شرع في تطبيق هذه الإصلاحات التربويّة التي وُضعت لها برامج ومناهج، وكتب جديدة. على أنَّ هذا التّطبيق قد مسَّ السّنة الرابعة متوسط ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي[1]:

1-المنشور الوزاري 247 ، المؤرخ في 2003/4/6م . المتعلق بتنصيب السّنة الأولى من التّعليم المتوسط ذي الأربع سنوات بداية من الموسم الدّراسي 2003-2004.

الأطوار	السنوات					اِمتحان نهاية الطّور
الطّور الابتدائي	1 اِبتدائي	2 اِبتدائي	3 اِبتدائي	4 اِبتدائي	5 اِبتدائي	شهادة التّعليم الاِبتدائي
الطّور المتوسط	1 متوسط	2 متوسط	3 متوسط	4 متوسط		شهادة التّعليم المتوسط

وكتاب اللّغة العربية هو كتاب شامل لجميع نشاطات مادة اللّغة العربية (قراءة قواعد، مطالعة، تعبير)، وهو موجّه للمتعلمين والمربين في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط[1]، وهي خطوة حسّاسة يخطوها المتعلم في هذا الطّور الذي يستكمل فيه معارفه العامّة قبل الاِنتقال إلى مرحلة التّخصص في التّعليم الثانوي.

يقع الكتاب في 288 صفحة من الحجم المتوسط 16.5/23.5 من تأليف: "أحمد حبيلي"، " لزهري جابري"، "الشريف مريبعي"، "يوسف فيلالي"، وإشراف الأستاذ: "الشريف مريبعي"، صدر الكتاب عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة بالجزائر في طبعته الجديدة المنقحة سنة 2008-2009 وشرع في اِستخدامه في الطبعة القديمة اِبتداءً من السّنة الدّراسيّة 2003-2004.

1-أقسام الكتاب: يبرز لمتصفح الكتاب أقسام ثلاثة هي[2]:

-**القسم الأول:** هو تقديم للكتاب يقع في ثلاث (3) صفحات يتم فيها التّعريف بالمبادئ البيداغوجية التي بُنيَ على أساسها والأهداف التي يتوخاها. وقد وُصف للدارس في الصفحة الثانية من هذا التّقديم كيفية تصميم الكتاب في شكل محاور، وكيفية الاِستفادة من كلّ نص من النّصوص المدرجة ضمن المحور الواحد. كما وصف للمربي

1 المنشور الوزاري 247 ، المؤرخ في 2003/4/6م

2 المرجع نفسه.

في الصفحة الثالثة المبادئ والتّقنيات التّعليميّة التي أُسس عليها الكتاب، وعدد المحاور التي يحتويها، والنّشاطات التي يخدمها كل نص من النّصوص المدرجة ضمن كلّ محور.

-القسم الثاني:

يتضمن النّصوص المقرّرة وما يتبعها من نشاطات، وعددها ستة وتسعون نصاً تتضوي ضمن أربعة وعشرين وحدة، بمعدل أربعة نصوص للمحور الواحد ويتبع كلّ نص من هذه النّصوص نشاطات تعليميّة لغويّة معينة كتقنيات التّعبير، أو قواعد الإملاء، أو قواعد النّحو والصّرف التي يخدمها كل نص من النّصوص المدرجة ضمن كلّ محور غالباً ما تلحق بالنّص الثاني في المحور. وقد نظّمت هذه المحاور بما فيها من نصوص ونشاطات في ثلاثة فصول كبرى ينجز كل فصل منها خلال ثلاثي من السّنة الدّراسية كما ينتهي كلّ فصل بمجموعة من التّمارين التّقييميّة. ويقع هذا القسم في 279 صفحة.

-القسم الثالث: فيه عرض لمحتويات الكتاب يحتل صفحتين، فيها التّوزيع السّنوي للمحاور الأربعة والعشرين، والنّصوص المدرجة ضمن كلّ محور، وعددها (96) ستة وتسعون نصا، بمعدّل أربعة نصوص لكل محور. إضافةً إلى ما ألحقَ بهذه النّصوص من نشاطات التّعبير والقواعد وقد نظّم هذا الفهرس على الشّكل الآتي:

2- تحليل المنهج المتّبع: سبقت الإشارة إلى أنَّ الكتاب الجديد للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط لا يختّص بنشاط النّصوص أو المطالعة فحسب، وإنّما أدرجت فيه نشاطات تعليم اللّغة العربية جميعها. منها النصوص والمطالعة والتعبير والقواعد والبلاغة

تضمن الكتاب ستة وتسعين (96) نصاً أغلبها نصوص نثريّة عدا أربعة عشر (14) نصاً شعرياً مخصصاً للحفظ. وقد وزعت هذه النّصوص على أربعة وعشرين محوراً أو مجالاً. بمعدل أربعة نصوص في كلّ مجال. ويخصّص النصّان الأول والثاني للقراءة المشروحة. أمَّا النّص الثالث فيكون محلّ دراسة أدبيّة (دراسة نص) مع تعيينه للحفظ إذا كان نصاً شعرياً. أمَّا النّص الرابع فهو مخصّص لنشاط المطالعة الموجّهة؛ بحيث يتم تحضيره من طرف التّلاميذ، وتجرى مناقشته واِستثماره في الحصّة الخاصّة بالمطالعة.

وضمن هذه النّصوص يتم إدماج النّشاطات التّعليميّة المدّرجة في كلّ مجال من المجالات، وعلى امتداد السّاعات الخمس المخصّصة لمادة اللّغة العربية في هذه السّنة على الشّكل الآتي[1]:

1) القراءة المشروحة (60 دقيقة):

يتم فيها التّركيز على تقنيات القراءة من أداء ونغم، كما يتم انطلاقاً من أمثلة مأخوذة من النّص المقروء إدماج قاعدة إملائية، أو مسألة لغويّة معجميّة، أو بنية من البنيات التّعبيريّة.

2) القراءة المشروحة (60 دقيقة): تستهدف فيها تقنيات القراءة مع الخوض في تحليل مضمون النّص وبيان أفكاره الثّانوية، ويدرج ضمن هذه الحصّة دراسة باب من أبواب القواعد والتّراكيب النّحويّة والصّيغ الصّرفيّة.

3) دراسة النّص الأدبي للّغة (60 دقيقة): حيث يتم تحليل مضمون النّص مع الإشارة إلى بعض خصائصه الشّكلية والفنيّة واللّغويّة.

4) التّعبير الكتابي: حيث يتم إنتاج نص أو فقرة بإدماج المعارف المكتسبة من خلال المحور.

5) المطالعة الموجّهة(60 دقيقة): حيث يتم تحضير النّص من طرف التّلاميذ، ويجرى أثناء هذه الحصّة تحليل مضمونه، واستثماره في دعم نشاط من النّشاطات اللّغويّة كالقراءة أو القواعد.

ويلاحظ من خلال النّظر في توزيع الأنشطة اللّغويّة على مجموع الحصّص الأسبوعيّة أنَّ النّصوص تحتل حجماً زمنياً يطغى على بقية النّشاطات فهي متواجدة بصفة مكثّفة (أربعة نصوص أسبوعياً).

1 منهاج السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، اللّغة العربية، اللّغة الأمازيغية، اللّغة الفرنسية، اللّغة الإنجليزية، وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّعليم الأساسي ، أفريل 2003، ص32، 33.

1- درس أنموذجي لتدريس قواعد اللغة العربية بطريقة المقاربة النّصيّة.

الوحدة التعليميّة: الأعياد الوطنيّة. **الصف:** السنة الأولى من التّعليم المتوسط

الحصّة: بناء لغوي.

الموضوع: الفعل المضارع المنصوب.

*** الأهداف العامّة:**

1- ضبط حركات ما يكتب وما يلفظ.

2- تكوين عادات لغويّة صحيحة.

3- التّربية العقليّة.

*** الأهداف الخاصّة:**

1- تمكين المتعلّم من معرفة الفعل المضارع المنصوب.

2- تمكين المتعلم من التّمييز بين الفعل المضارع المرفوع والفعل المضارع المنصوب.

3- تمكين المتعلم من معرفة نواصب الفعل المضارع .

1- خطوات الدّرس:

أ-وضعيّة الإنطلاق: يمهد المعلّم لموضوع الفعل المضارع المنصوب بالتّطرق إلى الدّرس السّابق وهو الفعل المضارع المرفوع.

ب- إستخراج الأمثلة المشروحة: يكتب المعلّم الأمثلة على السّبورة ومن بين هذه الأمثلة مثال أو مثالين من نّص القراءة المشروحة.

ج- وضعيّة بناء التّعليمات:

- كتابة الأمثلة:

" أ "

1- أراد البيروني **أَنْ يبحثَ** عن الحقيقةِ.

2- لن **نتخلّى** عن نُصرةِ الحقِّ.

3- يجتهدُ التّلاميذُ كَيْ **ينجحوا**.

4- يثابرُ التّلميذان إذن **ينجحا**.

" ب "

1- يأتي التّلميذ إلى المدرسة كَيْ **يتعلمَ**.

2- أعبدُ الله حتَّى **أنالَ** رضاه.

د-قراءات نموذجيّة فرديّة: يقرأ المعلّم الأمثلة قراءة جهريّة مع ضبط حركات أواخر الكلمات، ثمَّ يطلب من تلميذ أو تلميذين إعادة قراءة الأمثلة مع تصحيح الأخطاء إِنْ وجدت.

المعلّم: ما هو الفعل المضارع؟

تلميذ: الفعل المضارع هو الفعل الذي لم يسبق بأداة نصب أو جزم.

المعلّم: أحسنت، من يستخرج فعلاً مضارعاً من المثال(1)؟

تلميذ: الفعل (يبحثَ)

المعلّم: وهل هو مرفوع؟

تلميذ: لا، بل هو منصوب.

المعلّم: ولماذا أتى الفعل منصوباً؟

تلميذ: لأنَّه سُبِقَ بأداة نصب.

المعلّم: إذاً ماهو الفعل المضارع المنصوب؟

تلميذ: هو كلّ فعل سُبِقَ بأداة من أدوات النّصب.

المعلّم: موضوعنا اليوم هو الفعل المضارع المنصوب.

هـ-التّحليل والمناقشة:

المعلّم: لاحظوا معي هذه الأمثلة التي تتضمن مجموعة من أدوات النّصب، والآن من يستخرج فعل مضارع منصوب؟

تلميذ: يبحثَ.

المعلّم: ما السبب في نصب الفعل؟

تلميذ: لأنَّه سبق بأن.

المعلّم: أحسنت، إذاً (أن) أداة نصب، وتسمى كذلك أداة نصب واِستقبال ومصدر.

اِستقبال لأنَّها تجعل الفعل يدل على المستقبل أمَّا كونها أداة مصدر لاحظوا معي هذا المثال" أراد التّلميذ أنْ يلعبَ" نستطيع أن نقول "أراد التّلميذ اللّعبَ" واللّعبَ هنا مصدر لذلك سميّت أداة نصب اِستقبال ومصدر؛ وبذلك عند إعرابها يجب ذكر ذلك كلّه وإلَّا يعتبر إعرابنا ناقصاً، والآن من يستخرج فعلاً مضارعاً منصوباً من المثال (2).

تلميذ: (نتخلَّى).

المعلّم: أحسنت، وما السبب في نصبه؟

تلميذ: السبب هو (لَنْ).

المعلّم: إذاً (لَنْ) نصبت الفعل المضارع (نتخلَّى)، وكيف نعرب (لَنْ)؟

تلميذ: أداة نصب.

المعلّم: فقط، ألم تلاحظوا أنَّها نفت الفعل، وهل نتخلَّى الآن؟

طالب: لا، بل في المستقبل.

المعلّم: إذاً (لن) أداة نصب ونفي واستقبال، والآن ماذا فعلت الأداة (كَيْ) للفعل المضارع ينجحوا في المثال (4)؟

تلميذ: نصبته.

المعلّم: أحسنت، ولكن لماذا يجتهد التّلاميذ؟

تلميذ: لكي ينجحوا.

المعلّم: جيّد، إذاً هو يعلل سبب اِجتهاده، ولذلك تسمى أداة نصب وتعليل واِستقبال. والآن لننتقل إلى المثال رقم (4). ونستخرج الفعل المضارع المنصوب من يقوم بهذا؟

تلميذ: (ينجحا).

المعلّم: أحسنت، ولماذا هو منصوب؟

تلميذ: لأنَّه سبق بـ (إذن).

المعلّم: أحسنت، (إذن) أداة نصب وتعليل وجواب، لأنَّه يجيب عن السؤال: لماذا يثابرُ التّلميذان في دراستهما؟ والآن من يعرب الفعل ينجحوا؟

تلميذ: فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

المعلّم: منصوب بالفتحة؟ وأين الفتحة؟ بل هو منصوب بـ كي وعلامة نصبه حذف النّون لأنَّه من الأفعال الخمسة. إذاً هذه حروف النّصب ومعانيها، والآن لننتقل إلى أمثلة المجموعة (ب). هل يوجد فعل مضارع منصوب؟

تلميذ: نعم يوجد، وهما: يتعلمَ وأنالَ.

المعلّم: أحسنت، وهل سبق بأداة من أدوات النّصب التي ذكرناها سابقاً؟

تلميذ: لا.

المعلّم: وبماذا سبق الفعل؟

تلميذ: بـ اللّام وحتَّى.

المعلّم: إذا وجدنا فعلاً مضارعاً منصوباً ولم يسبق بـ: أنْ ، كَيْ ، لَن و إذن وسبق بـ اللّام وحتَّى، فهو منصوب بأنْ المضمرة. وكيف نسمي اللّام؟

تلميذ: بلام التّعليل.

المعلّم: أحسنت، إذاً تسمى لام التّعليل لأنّنا نعلل. والآن ما علامة نصب الفعل المضارع في: يبحثَ، يتخلّى، يتعلّمَ، أنالَ؟

تلميذ: الفتحة.

المعلّم: وهل الفتحة ظاهرة أو مقدّرة؟

تلميذ: ظاهرة في يبحثَ، يتعلمَ وأنالَ.

المعلّم: ومتى تكون الفتحة ظاهرة؟

تلميذ: إذا كان الفعل صحيح الآخر

المعلّم: ممتاز، والآن في هذا المثال " لَنْ يشكوَ المريض ألماً " ما نوع الفعل في هذا المثال؟

تلميذ: معتل.

المعلّم: صحيح، وهل الفتحة ظاهرة أم مقدّرة؟

تلميذ: ظاهرة.

المعلّم: صحيح، لنلاحظ معاً هذا المثال: لن تبكيَ الفتاة المراجعة لدروسها. هل الفعل صحيح أو معتل؟ وهل الفتحة ظاهرة أو مقدّرة؟

تلميذ: معتل الآخر والفتحة ظاهرة.

المعلّم: إذاً تكون الفتحة ظاهرة إذا كان الفعل صحيح الآخر أو معتل الآخر بواو أو ياء. وتكون الفتحة مقدرّة إذا كان الفعل معتل الآخر بألف مقصورة، ومعنى مقدّرة أنَّها لا تظهر في الكلام وثقيلة عن اللّسان، والآن لاحظوا معي هذا المثال " ينجحون" فلو أضفنا كي يصبح الفعل ينجحوا، ماذا حصل للفعل؟

تلميذ: حذفت النّون.

المعلّم: لأنَّه من الأفعال الخمسة. إذاً تحذف النّون إذا كان الفعل من الأفعال الخمسة. ماذا اِتَّصلَ بالفعل؟

تلميذ: ألف الاِثنين.

المعلم: أحسنت، ما هي علامات الأفعال الخمسة؟

تلميذ: واو الجماعة، ألف الاِثنين، ياء المخاطبة.

المعلّم: فلنكتب هذه الملاحظة: علامات الأفعال الخمسة هي: ألف الاِثنين، واو الجماعة وياء المخاطبة. (متى اِتّصلت هذه العلامات فإنَّ هذا الفعل من الأفعال الخمسة).

و- تدريب فوري (اِستثمار المكتسبات): اِستخرج من هذه الأمثلة أفعالاً مضارعةً منصوبةً، وبين سبب نصبها ؟ واعرب ما تحته خط؟

1- قال تعالى: " **لن ترضى عنك اليهود ولا النّصارى حتَّى تتَّبع ملّتهم**".

2- قال أحمد شوقي:

قم للمعلّم وفه التّبجيلا ** كاد المعلم أنْ يكون رسولا.

3- قال تعالى: " **وأنْ تصوموا خيرٌ لكم** ".

ونظراً لِاطلاعنا على فحوى جلّ نصوص الكتاب المدرسي، ومعرفتنا المسبقة بأنَّ هذا الكتاب موجّه لتلاميذ ذوي مستوى محدّد، ومعرفة ضيّقة؛ لعدم تعمقهم في الظّواهر التي يقتضيها النّحو العربي، إذ إن فكرهم لم يصل إلى مرحلة المعرفة المتعمقة المتشعّبة التي تقتضي إعمال العقل والفكر وكذلك التّجربة، فهم لا يملكون هذه المواصفات لصغر سنّهم.

لهذه الأسباب نجد أنَّ الكتاب المدرسي يفي بالغرض التّعليمي وما يناسب مستوى التّلميذ؛ إذ نجده يستخدم القواعد النحوية الملائمة للمستوى الفكري والنفسي لدى التلاميذ وهذا بغرض نجاح العمليّة التّعليميّة. إضافةً إلى اِستعمال وسائل الإيضاح الممكنة من قبل الأستاذ ككتابة الأمثلة التي تؤدي إلى القاعدة النّحويّة بلون مغاير، حتَّى ينتبه التّلميذ إليها وبذلك تنمو لديه قوّة الإنباه والملاحظة والمقارنة التي تمكّنه من الوصول إلى اِستنتاج بعد المناقشة والتّحليل مع الأستاذ إلى القاعدة النحوية والهدف الأسمى من كل ذلك، وهي الطّريقة الأكثر اِستخداماً في أغلب المؤسسات التّعليميّة.

تحليل إحصائي حول تدريس قواعد النحو في كتاب اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط:

1- عينة البحث: يتكون مجتمع البحث من 18 أستاذ لغة عربية في مختلف المتوسطات الموجودة بمدينة "**شلغوم العيد**" و ولاية "**ميلة**"، إذ قمنا بزيارة هذه المتوسطات وتوزيع الاستمارة عليهم وطرح بعض الأسئلة التي تخص وضعية التلميذ داخل القسم البيداغوجي.

2- خصائص أفراد البحث:

الجدول 1: توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	07	%38.88
إناث	11	%61.11
المجموع	18	%100

الجدول 2: توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
(1- 10) سنوات	9	%50
(10 – 20) سنة	3	%16.66
20 سنة فما فوق	6	%33.33
المجموع	18	%100

3- الأداة المستخدمة في الدراسة:

لا شك أنّ أي بحث أو دراسة علمية تتصف بالدقة والشمول إلّا واعتمدت على وسائل وأدوات تمكن الباحث من جمع البيانات اللازمة لدراسته، لذلك اعتمدنا في بحثنا هذا على استمارة لتيسير جمع المعلومات المراد الوصول إليها.

4- مضمون الاستمارة:

أحد أهم أهداف البحث هو التعرف على واقع تدريس مادة اللغة العربية عامة والقواعد النحوية خاصة، بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، للوقوف على ما يتخلّله من اختلالات واقتراح بعض الحلول المناسبة لها.

ومما لا شك فيه أنّه لن يتسنى لنا تحقيق هذا الهدف، ما لم نأخذ بعين الاعتبار أحد أهم العناصر الفعّالة في عملية تدريس هذه المادة وهم الأساتذة، لذا عملنا على إعداد استبانة ووزعناها على 18 أستاذاً ممن يدرّسون في مختلف متوسطات دائرة "**شلغوم العيد**" و**متوسطة ديدوش مراد بميلة**، وقد اندرجت الأسئلة في ثلاثة محاور رئيسة:

1. محتوى الكتاب.
2. طريقة التدريس.
3. التلميذ.

تعمدنا ترك بعض الأسئلة مفتوحة للحصول على إجابات وافية، وجعل البعض الآخر مغلقاً لتكون الإجابات أكثر دقّة ووضوحاً.

5- عرض وتحليل نتائج الاستمارة:

5-1 الكتاب المدرسي:

الجدول الأول: محتوى كتاب اللغة العربية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
مقبول لكنه يحتوي على بعض النقائص	9	%50
مناسب وشامل	6	%33.33
غير ملائم	3	%16.66
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول تبين لنا أنَّ أكبر نسبة تخص الأساتذة الذين أجابوا بأنَّ محتوى الكتاب مقبول لكنه يحتوي على بعض النقائص حيث بلغت هذه النسبة 50%، وهي متقاربة نوعاً ما من نسبة الأساتذة الذين ذكروا بأنَّه مناسب وشامل التي تقدر بـ 33.33%، أمّا النسبة القليلة المتبقية فهي تمثل الأساتذة الذين يرون أنَّ محتوى الكتاب غير ملائم وتقدر هذه النسبة بـ 16.66%.

الجدول رقم 2: الكتاب المدرسي يحقق الأهداف المنشودة لتدريس القواعد النحوية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%55.55
نسبيا	05	%27.77
لا	3	%16.66
المجموع	18	%100

تعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها يتبين بأنَّ أغلب الأساتذة أجابوا أنَّ محتوى الكتاب يحقق الأهداف المنشودة؛ حيث بلغت هذه النسبة55.55 %، والبعض منهم يرى أنَّه يحققها نسبياً وبلغت نسبتهم 27.77%، وأمّا النسبة الأقل تمثل الأساتذة الذين نفوا ذلك؛ بمعنى أنَّ محتوى كتاب اللغة العربية لا يحقق الأهداف المنشودة في تدريس القاعدة النحوية وكانت نسبتهم 16.66%.

الجدول رقم 3: تدريس القواعد النحوية ملائم للمستوى المعرفي وقدرات التلميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	%44.44
لا	0	%00
نسبيا	10	%55.55
المجموع	18	%100

تعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المتوصل إليها أنَّ نسبة الأساتذة الذين يرون أنَّ تدريس القواعد النحوية ملائم للمستوى المعرفي والقدرات العقلية للتلاميذ تقدر بـ 44.44% وهي تقارب نسبة الأساتذة الذين أعطوها قيمة نسبية وقد بلغت55.55% ، وهي تمثل أكبر نسبة ولم يجب أحد من الأساتذة بالنفي وبذلك كانت نسبة الإجابة بلا منعدمة.

الجدول رقم 4: الأمثلة المقدمة في دروس القواعد النحوية تعبر عن واقع التلاميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%11.11
لا	4	%22.22
نسبيا	12	%66.66
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين أنَّ أكبر نسبة تخص الأساتذة الذين أجابوا بأنَّ النصوص والأمثلة المقدمة في الدرس تعبر عن واقعهم وروح عصرهم، ولكن بصفة نسبية وبلغت66.66%، أمّا باقي الأساتذة فكانت آراؤهم متقاربة، فالبعض منهم أجاب بنعم بنسبة 11.11% والبعض الآخر بـ لا حيث بلغت نسبتهم 22.22%.

الجدول رقم 5: هناك تدرج منطقي في سير الدروس داخل الكتاب

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%55.55
لا	4	%22.22
نسبيا	4	%22.22
المجموع	18	%100

تعليق:

تبين البيانات المدونة في الجدول أنّ أغلب الأساتذة يؤكدون على أنّ هناك تدرّج منطقي خلال سير الدروس داخل الكتاب وتقدر نسبتهم بـ 55.55%، أمّا النسبة المتبقية فكانت متساوية بين (لا) ونسبيا؛ حيث بلغت نسبة كل واحدة منهما22.22%.

الجدول رقم 6: المفردات والمصطلحات التي يحويها الكتاب تتلاءم مع مستوى التلاميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%11.11
لا	4	%22.22
نسبيا	12	%66.66
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول تبين لنا أنَّ أكبر نسبة تخص الأساتذة الذين أجابوا بأنَّ المفردات والمصطلحات التي يحويها كتاب اللغة العربية تتلاءم نسبيا مع المستوى المعرفي للتلاميذ حيث بلغت نسبتهم 66.66% ، والبعض منهم أكد ذلك فبلغت نسبتهم 22.22%، ونسبة قليلة نفت ذلك؛ حيث قدّرت نسبتهم بـ11.11% .

الجدول رقم 7: يوفر الكتاب المعلومات الكافية التي تمكن التلميذ من فهم الدرس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%66.66
لا	06	%33.33
المجموع	18	%100

تعليق:

تبين لنا البيانات المدونة في الجدول أنّ أكبر نسبة تضم الأساتذة الذين يرون أنّ الكتاب المدرسي يوفر المعلومات الكافية التي تساعد وتمكن التلميذ من فهم الدرس؛ حيث قدّرت هذه النسبة بـ 66.66% على عكس الإجابات التي نفت ذلك والتي بلغت نسبتها 33.33% .

الجدول رقم 8: الوقت والزمن كافيان لتناول كلّ النصوص التي يحتويها الكتاب

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%22.22
لا	14	%77.77
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين لنا أنَّ معظم الأساتذة أجابوا بأنَّ الوقت والزمان غير كافيان لتناول كل النصوص التي يحتويها الكتاب المدرسي؛ حيث بلغت نسبتهم 77.77%، أمّا باقي الأساتذة فأجابوا بنعم، ولكن بنسبة قليلة تقدّر بـ 22.22%.

الجدول رقم 9: هناك ضرورة لتغيير محتوى كتاب اللغة

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%55.55
لا	08	%44.44
المجموع	18	%100

تعليق:

تبين لنا البيانات المدونة في الجدول أنَّ آراء الأساتذة كانت متقاربة؛ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يرون أنَّه لا ضرورة لتغيير المحتوى الحالي لكتاب اللغة العربية بـ 55.55%، في حين أنَّ الأساتذة الذين أجابوا عكس ذلك تمثل نسبتهم 44.44%.

الجدول رقم 10: الاقتراحات أو الإضافات في ما يخص محتوى الكتاب

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
استبدال بعض النصوص المعقدة بأخرى أكثر بساطة لتتماشى وقدرات التلميذ	09	%50
حذف بعض الدروس بهدف تقليص البرنامج	06	%33.33
تغيير محتوى الكتاب ككل	02	%11.11
إجابات أخرى	01	%5.55
المجموع	18	%100

تعليق:

في ما يخص اقتراحات الأساتذة حول محتوى الكتاب فكانت معظم إجاباتهم تدور حول استبدال بعض النصوص المعقدة بأخرى أكثر بساطة لتتماشى مع قدرات التلميذ بنسبة50%، أمّا الباقي فكانت اقتراحاتهم حذف بعض الدروس بهدف تقليص البرنامج فكانت نسبتهم33.33% ، والبعض الآخر اقترح تغيير محتوى الكتاب ككل؛ حيث كانت نسبتهم 11.11% والبعض الآخر أعطى إجابات أخرى مختلفة بلغت نسبتها 05.55%.

5-2 الطريقة:

الجدول رقم 1: التوجيه الوارد في مقدمة الكتاب المتعلق بطريقة التدريس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
مناسب	04	%22.22
مقبول نوعاً ما	02	%11.11
ناقص وغير كافٍ	07	%38.33
يمثل ملاحظات عامة وشاملة فقط عن طريقة التدريس	05	%27.77
المجموع	18	%100

تعليق:

تباينت إجابات الأساتذة في ما يخصّ رأيهم في التوجيه الوارد في مقدمة الكتاب فالبعض منهم أجاب بأنّه مناسب وبلغت نسبتهم 22.22%، والبعض الآخر يرى أنّه مقبول نوعاً ما وقدرت نسبتهم بـ 11.11%، أمّا من يرى أنّه ناقص وغير كافٍ تواترت نسبتهم 38.33%، بينما بقية الأساتذة يرون أنّه عبارة عن ملاحظات عامة وشاملة فقط عن طريقة التدريس وبلغت نسبتهم 27.77%.

الجدول رقم 2: اتباع المراحل نفسها الواردة في التوجيه

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%22.22
لا	02	%11.11
قليلا	12	%66.66
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول يتبين لنا أنّ أغلب الأساتذة أجابوا بأنّهم قليلاً ما يتبعون المراحل نفسها المقترحة في التوجيه، وبلغت نسبتهم 66.66% والبعض الآخر أجابوا بأنّهم يخرجون تماماً عن المراحل المقترحة في التوجيه وبلغت نسبتهم 11.11%، أمّا الباقي من الأساتذة أقرّوا بأنّهم يتبعون المراحل الموجودة في الكتاب نفسها، وبلغت نسبتهم 22.22%.

الجدول رقم 3: كيفية التمهيد للدخول في الدرس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
استحضار المكتسبات القبلية ومراجعة الدرس السابق	12	%66.66
البدء بمقدمة تمهيدية تكون بمثابة لمحة عن الدرس	02	%11.11
إعطاء أسئلة عن الدرس واستخراج أمثلة	04	%22.22
المجموع	18	%100

تعليق:

بخصوص كيفية التمهيد للدخول في الدرس؛ فإنّ النتائج المتحصل عليها تبين أنّ أكبر نسبة تتمثل في الأساتذة الذين أجابوا باستحضار المكتسبات القبلية ومراجعة الدرس

السابق التي بلغت 66.66%، أمّا نسبة 22.22% فتمثل الأساتذة الذين يمهدون درسهم بإعطاء أسئلة تخص الدرس واستخراج أمثلة، أمّا أقل نسبة فمثلت الأساتذة الذين أجابوا بالبدء بمقدمة تمهيدية تكون بمثابة لمحة عن الدرس والتي بلغت 11.11%.

الجدول رقم 4: المعلومات المقدمة خلال الدرس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الاكتفاء بالمعلومات التي يقدمها الكتاب المدرسي	02	%11.11
الرجوع إلى كتب خارجية	16	%88.88
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول يتبين لنا أنّ النسبة الكبيرة تخص الأساتذة الذين أجابوا بأنّهم لا يكتفوا بالمعلومات التي يقدمها الكتاب المدرسي، بل يلجأوا إلى كتب خارجية والتي قدرت نسبتها بـ 88.88%، أمّا باقي الأساتذة فأجابوا بأنّهم يكتفوا بالمعلومات التي يقدمها الكتاب المدرسي، والتي قدّرت بـ 11.11%.

الجدول رقم 5: طريقة شرح الدرس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
طريقة الكتاب	02	%11.11
طريقة يراها الأستاذ أنسب	16	%88.88
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول يتبين لنا أنّ نسبة قليلة جداً من الأساتذة الذين أجابوا بأنّهم أثناء شرحهم للدرس يتّبعون طريقة الكتاب؛ وذلك بنسبة 11.11%، في حين أنّ أغلب الأساتذة أجابوا بأنّهم ينتهجون طريقة يرونها هم أنسب من خلال خبرتهم في مجال التدريس، وقد قدّرت بـ 88.88%.

الجدول رقم 6: شرح الأمثلة المقدمة في الكتاب بيتاً بيتاً، جملةً جملةً

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%94.44
لا	01	%5.55
المجموع	18	%100

تعليق:

تظهر لنا البيانات المدونة في الجدول أنّ جلّ الأساتذة أجابوا بأنّهم يشرحون الأمثلة بيتاً بيتاً، جملة جملة، وفي الأخير يستنتجون القاعدة النحوية وقدّرت نسبتهم 94.44%، أمّا النسبة المتبقية قليلة جداً وقد نفت ذلك حيث قدّرت بـ 5.55% .

الجدول رقم 7: كيفية تقديم المعلومات أثناء الدرس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
التطرق إلى مسائل الاختلاف بين النحاة	02	%11.11
إعطاء ما يقتضيه الدرس	16	%88.88
المجموع	18	%100

تعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المتحصّل عليها أنّ أغلب الأساتذة يكتفون بإعطاء وجه واحد أي بما يقتضيه الدرس؛ حيث قدرت نسبتهم بـ 88.88%، أمّا البقية من الأساتذة يتطرقون إلى مسائل الخلاف التي تعرض لها النحاة في قضية نحوية ما؛ فكانت نسبتهم تقدر بـ 11.11%.

الجدول رقم 8: كيفية استنتاج القاعدة النحوية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
أثناء الشرح	16	%88.88
بعده	02	% 11.11
المجموع	18	%100

تعليق:

تبين لنا البيانات المدونة في الجدول أعلاه أنّ أغلب الأساتذة يستنتجون القاعدة النحوية أثناء الشرح؛ فقدّرت نسبتهم بـ 88.88%، أمّا النسبة الأقل التي تتمثل في 11.11% فتخص الأساتذة الذين أجابوا بأنّهم يستنتجونها بعد شرح الدرس.

الجدول رقم 9: الرضا عن طريقة تدريس القواعد النحوية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%88.88
لا	02	%22.22
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المتحصّل عليها في الجدول يتبين لنا أنّ أكبر نسبة تخص الأساتذة الذين أجابوا بأنّهم راضين عن الطريقة المتّبعة في تدريس القواعد النحوية، حيث بلغت 88.88%، أمَّا النسبة المتبقية التي تمثل 22.22% فتخص الأساتذة الذين أجابوا بأنّهم غير راضين عنها.

الجدول رقم 10: كيفية التعرض للقواعد النحوية المجودة في النص الشاهد

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
عن طريق الأسئلة	17	%94.44
تقرأ من قبل التلميذ	01	%5.55
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المدونة في الجدول يتبين لنا أنّ النسبة الكبيرة تخص الأساتذة الذين يتعرضون للقواعد النحوية الموجودة في النّص الشاهد عن طريق الأسئلة، بنسبة 94.44%، أمّا بقية الأساتذة أجابوا بأنّهم يتعرضون لها من خلال قراءتها من قبل التّلاميذ وتمثلت نسبتها في 5.55%.

3 التلميذ:

الجدول رقم 1: من أسباب ضعف التلاميذ في اللغة العربية عامة والقواعد النحوية خاصة هي الأحكام النحوية المعقدة.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%38.88
لا	05	%27.77
قليلاً	06	%33.33
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المتحصّل عليها في الجدول يتبين لنا أنّ آراء الأساتذة متقاربة نوعاً ما؛ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أجابوا بأنّ سبب ضعف التّلميذ في مادة اللغة العربية عامّة والقواعد النحوية خاصة، راجع إلى تضمن القاعدة النحوية في شواهد وأمثلة متعددة بـ 38.88%، والبعض الآخر أجاب بإمكانية حدوث ذلك أي قليلاً وبلغت نسبتهم 33.33%، أمّا النسبة الأقل فقد تضمنت الأساتذة الذين نفوا ذلك، وكانت نسبتهم 27.77%.

الجدول رقم 2: من أسباب عدم فهم التلميذ للقاعدة النحوية راجع إلى الأمثلة التي لا تأثر في نفسيته

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%22.22
لا	04	%22.22
قليلاً	10	%55.55
المجموع	18	%100

تعليق:

إذا أمعنّا النظر في النتائج المتحصل عليها نلاحظ أنّ أكبر نسبة تخصّ الأساتذة الذين أجابوا بأنّه قليلاً ما يرجع عدم فهم التلميذ للقواعد النحوية إلى الأمثلة المعتمد عليها والتي لا تثير في نفسية التلميذ دافعية؛ حيث بلغت نسبتها 55.55%، أمّا النسبة المتبقية فنرى أنّ هناك تعادل بين آراء الأساتذة فيها؛ فبعض منهم أكد ذلك والبعض الآخر نفى وبلغت نسبة كلّ منهما 22.22%.

الجدول رقم 3: سبب كره التلميذ للقواعد النحوية يعود إلى تهميش معلمي اللغات الأخرى لقواعد العربية عموماً؟

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	%22.22
لا	11	%61.11
قليلاً	05	%27.77
المجموع	18	%100

تعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة تمثل الأساتذة الذين أجابوا بأنّ سبب كره التلاميذ لمادة اللغة العربية وخصوصاً القواعد النحوية، لا يعود إلى تهميش معلمي اللغات الأخرى لقواعد اللغة العربية وعدم نطقها بشكل سليم وقد بلغت هذه النسبة 61.11%، أمّا النسبة التي تلتها فتخص الأساتذة الذين يرون أنّه قليلاً ما يسبب ذلك فبلغت نسبتهم 27.77%، والنسبة الأقل تشمل الأساتذة الذين أكدوا ذلك وتقدر نسبتهم بـ 22.22%.

الجدول رقم 4: سبب فشل العملية التربوية يعود إلى المعلم أم إلى التلميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
المعلم	13	%72.22
التلميذ	03	%16.66
كثافة البرنامج	02	%22.22
المجموع	18	%100

تعليق:

اعتماداً على البيانات المتحصّل عليها في الجدول يتبين لنا أنّ العدد الأكبر من الأساتذة كانت إجاباتهم فيما يخص سبب فشل العملية التربوية يعود إلى المعلم بالدرجة الأولى باعتباره المسؤول الأول عن نجاح و فشل هذه العملية خاصة في مرحلة التعليم المتوسط ، وذلك بنسبة 72.22%، والبعض الآخر من الأساتذة كانت إجاباتهم حول التلميذ هو المسؤول فقدرت نسبة التلميذ هو المسؤول فقدرت نسبة إجاباتهم بـ 16.66% أمّا النسبة الباقية من الأساتذة والتي تمثل 22.22% فذكروا كثافة البرنامج.

الجدول رقم 5: هل يعود سبب ضعف التلميذ في مادة اللغة العربية إلى اللامبالاة وإهماله للدروس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%16.66
لا	01	%5.55
نسبياً	14	%77.77
المجموع	18	%100

تعليق:

نظراً للبيانات المدونة في الجدول يتبين لنا أنّ أكبر نسبة تمثل الأساتذة الذين أجابوا بأنّ سبب كره التلاميذ لمادة اللغة العربية، نسبياً يعود إلى اللامبالاة وإهمال التلميذ لدروسه؛ حيث كانت نسبتهم 77.77% أمّا النسبة التي تلتها فتخص الأساتذة الذين يرون أنّ التلميذ هو ما يسبب ذلك فبلغت نسبتهم 16.66%، والنسبة الأقل تشمل الأساتذة الذين نفوا ذلك وتقدر نسبتهم بـ 5.55%.

الجدول رقم 6: التعرض لجميع الشواهد أم الاكتفاء بالشواهد التي تخدم درس القواعد النحوية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
جميع الشواهد	02	%22.22
التي تخدم الدرس و فقط	16	%88.88
المجموع	18	%100

التعليق:

تبين البيانات المدونة في الجدول أنّ النسبة الكبيرة تمثل الأساتذة الذين أجابوا بأنّهم يتعرضون للشواهد التي تخدم الدرس فقط؛ فكانت نسبتهم 88.88%، أمّا باقي الأساتذة فأجابوا بأنّهم يتعرضون لجميع الشواهد والذين بلغت نسبتهم 22.22%.

الجدول رقم 7: هل للوالدين دور فعّال في نجاح العملية التعليمية عند التلاميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	%38.88
لا	01	%5.55
نسبياً	10	%55.55
المجموع	18	%100

تعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم الأساتذة أجابوا و اعتماداً على البيانات المتحصّل عليها في الجدول يتبين لنا أنّ العدد الأكبر من الأساتذة كانت إجاباتهم فيما يخص سبب فشل العملية التعليمية نسبياً ما يعود إلى الوالدين ، وذلك بنسبة 55.55%، والبعض الآخر من الأساتذة كانت إجاباتهم نعم للوالدين دور فعال في نجاح أو فشل العملية التعليمية فقدرت نسبتهم 38.88% ، أمّا النسبة الباقية من الأساتذة والتي تمثل 5.55%نفت دور الوالدين في هذه العملية التعلمية.

الجدول رقم 8: اختلاف طرق التدريس من طريقة لأخرى يؤدي بالضرورة إلى استيعاب الدرس وفهمه وتمييزه قاعدته عن غيره .

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%77.77
لا	03	%16.66
نسبياً	01	5.55
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المتحصّل عليها في الجدول يتبين لنا أنّ نسبة قليلة من الأساتذة أجابوا بأنّهم لا يستخدمون طرقاً عديدة بل الطريقة التي أقرها عليهم منهاج اللغة العربية و فقط؛ حيث كانت نسبتهم 16.66% أمّا معظم الأساتذة فأجابوا بأنّهم يستخدمون طرق عدة وقد بلغت نسبتهم 77.77% أمّا النسبة الضئيلة الباقية من الأساتذة والتي تمثل 5.55%نفت ذلك .

الجدول رقم 9: كثافة البرنامج سبب من أسباب ضعف التلميذ في فهم دروس اللغة العربية، وخاصة القواعد النحوية مما يؤدي به إلى إهمالها

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%88.88
لا	02	%22.22
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال النتائج المحصّل عليها في الجدول يتبين لنا أنّ أكبر نسبة تخص الأساتذة الذين أجابوا بأنّ كثافة البرنامج سبب من أسباب ضعف التلميذ في القواعد النحوية؛ إذ قدّرت نسبتهم بـ 88.88% ونسبة قليلة من الأساتذة نفوا ذلك فقدرت بـ 22.22%.

الجدول رقم 10: يواجه التلميذ صعوبة في فهم درس القواعد النحوية رغم تعدد طرق تدريسها.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%94.44
لا	01	%5.55
المجموع	18	%100

تعليق:

من خلال البيانات المدونة في الجدول يتبين لنا أنّ معظم الأساتذة أجابوا بأنّ التّلاميذ يواجهون صعوبة في فهم درس القواعد النحوية نظراً لتعدّد طرق تدريسها ، حيث بلغت نسبتهم 94.44%، أمّا الباقي من الأساتذة قد ذكروا بأنّ التّلاميذ لا يواجهون أيّ صعوبة في ذلك ولكنّ نسبتهم قليلة جداً تقدّر بـ 5.55%.

6- تحليل نتائج الاستمارة:

من خلال النتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية لموضوع طرق تدريس القواعد النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، واعتماداً على ما قدّمه لنا الأساتذة، يتبين لنا أنّ للتلميذ عواملَ وصعوباتٍ متعدّدةً، وكلّ عامل فيها يؤثر بشكل أو بآخر في عرقلة فهم التلميذ للقواعد النحوية، نذكر أهمهّا:

- عدم إنهاء البرنامج الدراسي المقرر، وهذا يؤدي إلى تأخير معرفة التلميذ لكثير من المعلومات التي يتوجب عليه معرفتها، والسبب في ذلك يعود إلى الزمن القصير والبرنامج الطويل.
- اكتفاء بعض الأساتذة بالمعلومات التي تخدم الدرس فقط وعدم دعمه بمعلومات جديدة يمكن أنْ تفيد التلميذ في الحاضر والمستقبل معاً.
- طبيعة القواعد النحوية وتشعبها وكثرة تفاصيلها بصورة لا تساعد على تثبت هذه المفاهيم في أذهان التلاميذ.
- المقرّرات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعمق مفاهيمه تعمقاً متدرجا، بل إنّ الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات المهمّة التي توضّح القاعدة وتساعده على فهمها.
- عدم التزام المعلمين بطرق التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية فبعض المعلمين نجدهم يعتمدون على الطريقة الإلقائية، فيكتفي فيها بإلقاء أمثلة محدّدة يعتقد أنّه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية.
- ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم العامية في تدريس تلك المواد.

ويمكن معالجة هذه الصعوبات والعوامل المؤثرة في عرقلة فهم التلاميذ لدرسهم في النقاط الآتية:

- استغلال الوقت والزمن في الدروس الأكثر فائدة على حساب دروس أخرى إنْ دعت الحاجة إلى ذلك، كدروس النحو، والمطالعة...

- ربط دروس النحو بالأساليب التي تواجه التلميذ في حياته العامة أو التي يستخدمها لتسهيل النحو وتبسيط قوانينه.
- الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل التعليمية المعينة، وطريقة التدريس المناسبة والجو المدرسي...
- تعويد التلاميذ على الممارسة وكثرة التدريب على الأساليب المتنوعة، لتثبيت المعلومات وتحقيق الأهداف المنشودة.
- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مواقف تعلّم القواعد النحوية بلا تكلّف لتضفي في الدرس عنصر التشويق والإثارة.
- يفضل اختيار الأمثلة والنصوص التي يعتمد عليها درس القواعد النحوية من النصوص والقطع الأدبية مما يثير شوق الطلاب وإقبالهم عليها.

مما سبق نستخلص أنّ التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية يعانون ضعفا بارزاً في قواعد اللغة العربية مما يجعل البعض منهم ينفر من المادة النحوية وإهمال قواعدها، مما يستدعي بالمعلمين أن يأخذوا التدابير اللّازمة لجعل التلاميذ يهتمون بمادة القواعد بوصفها العمود الفقري للغة العربية، بتوجيهاتهم السليمة والدائمة، وتصحيحاتهم المستمرة عند وقوع التلاميذ في ذلك خاصة ما يتعلّق بالأخطاء النّحوية، ومحاولة تيسير القواعد التي تعتمد على التحليل والتقسيم والاستنباط للتسهيل على التلميذ التمكن منها وفهمها بسهولة، وتجاوز الأوجه الإعرابية الكثيرة والتعريفات المتعدّدة والشواذ والنوادر والمصطلحات الصّعبة التي من شأنها أنْ تثقل كاهل التلميذ وتجهد ذهنه.

وعلى المعلمين أيضاً أنْ يدربوا التلاميذ على استعمال القواعد في مختلف الحصص، والعمل على تنقية النحو وتبسيطه وتخليصه مما علق به، وترك الوجوه الإعرابية المتداخلة والعمل على إيجاد الدّافع لدى الطالب لزرع حبّ تعلّم النحو وإقناعه بأنَّ للقواعد النحوية دوراً مهماً في اللغة، مما يساعد على تعلّمها.

وخلاصة القول إنّه ينبغي على المعلم أنْ يتّبع الطريقة الجيدة في التدريس، وهي تلك الطريقة التي تعتمد على النصوص ومناقشتها واستخلاص الأمثلة والموازنة والاستنباط والتطبيق، مع مراعاة السهولة والعناية بالفهم، والابتعاد عن التفصيلات والتعقيدات والتّدرج من السهل إلى الصّعب والاقتصار على المشهور من أبواب النحو لتسهيل الفهم.

خاتمـــة

الخاتمة:

نظراً للأهمية التي تحتلها القواعد النحوية يسعى المعلمون والأساتذة جاهدين إلى تبليغ القاعدة النحوية للتلاميذ، بإتقانهم الاختيار الأنسب لتدريس هذه القواعد وتحديد مزاياها والتطرق لبعض نواقص كل طريقة وتبسيطها وتوضيحها بالنسبة إلى الأجيال الصاعدة تدريجياً حسب المستوى المعرفي للتلاميذ، متّخذين في ذلك أيسر السبل وأفضها للوصول بهم إلى الفهم، ولكلّ أستاذ طريقته وأسلوبه الخاص في توصيل المعلومات التي يمتلكها إلى تلاميذه مستعيناً في ذلك بوسائل تعليمية توضيحية؛ كالرسوم والألوان والقصص والأمثلة المستمدّة من الواقع، شريطة أنْ تخدم هذه الوسائل الغرض التعليمي والمستوى المعرفي للتلاميذ.

ومن خلال رصدنا لقواعد النحوية الموجودة في النصوص التي قمنا باختيارها من الكتاب المدرسي، ولجنا بمجموعة من الاستنتاجات نذكر أهمها:

- أنَّ التوجيه الوارد في مقدمة الكتاب المدرسي، الذي يتعلق بطريقة تدريس القواعد النحوية لم يُدرج الطرق الواجب اعتمادها بشكل كامل في شرح القاعدة النحوية من قاعدة إلى أخرى بل هو يقترح طريقة واحدة ووحيدة في شرح القواعد النحوية، ذلك حسب ما يفي بالغرض التعليمي، ويلائم مستوى التلاميذ هذا من وجهة نظر الكتاب وتظل على أرضية خلاف بالنسبة للأساتذة من مؤيد ومعارض لها؛ إذ نجد الأستاذ يستخدم طرق تدريس النحو التي يراها هو من وجهة نظره ملائمة للمستوى الفكري والمعرفي للتلميذ باختياره للطرائق التدريسية الأكثر استعمالاً وتداولاً، لإنجاح العملية التعليمية.
- استخدام وسائل الإيضاح المختلفة، ككتابة القاعدة النحوية بلون مغاير، حتَّى ينتبه إليها التلميذ، وبذلك تنمو لديه قوة الملاحظة والمقارنة التي تمكّنه من الوصول إلى استنتاج بعد المناقشة والتحليل مع الأستاذ وهي الطريقة الأكثر استعمالاً في أغلب المؤسسات التعليمية.

وبعد زيارتنا لبعض المؤسسات التعليمية وحضور بعض الحصص وطرح استفسارات على الأساتذة استطعنا استخلاص بعض النتائج المهمة، وهي كالآتي:

- من أسباب ضعف التلاميذ في القواعد النحوية احتواؤها على أحكام مجردة.
- أنَّ التلاميذ والأساتذة يواجهون شبح ضيق الوقت، ويترتب عن ذلك عدم إتمام البرنامج الدراسي.
- نجد أنَّ القواعد النحوية الموجودة في منهاج كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط هي القواعد الأكثر استعمالاً لدى التلاميذ وحتى في حياتهم اليومية.
- أنَّ الأساتذة لا يعرضون إلى القواعد النحوية كلها مما هو موجود في منهاج كتاب اللغة العربية، إلّا بما يفي الغرض التعليمي ومستوى التلاميذ.

ونسأل الله أنْ ينتفع بهذا العمل كلّ قرّاء اللغة العربية والمشتغلين بها، ولا أدّعي لنفسي الكمال، فالكمال لله وحده ولكن حسبي أني بذلت ما في طاقتي ووسعي، والحمد لله أولاً وأخراً.

الملخص

الملخص:

تناولت في هذا البحث قضية من قضايا التربية والتعليم، فكان موضوع دراستنا والموسوم طرائق تدريس القواعد النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

وأهم ما نستخلصه من خلال تحليلنا للمنهجية المتبعة في تدريس مادة النحو، وواقع تأدية المعلم لها داخل القسم، هو الفجوة الكبيرة بين الأهداف المنشودة والمتمثلة في خدمة القواعد النحوية، والنتائج المحققة على أرض الواقع التي تشير إلى عكس ذلك. فالواقع يثبت أن الطريقة المتبعة في تدريس مادة القواعد لا تخرج عن العرض المباشر، والدليل على ذلك الخطاب النحوي للمدرسين داخل القسم، الذي يظهر من خلاله التركيز على الجانب المعرفي النظري وفقط، والتهاون بالجانب المهاري الوظيفي، علمًا أن أفضل أشكال تدريس النحو هي تلك التي تتعدى حدود الحفظ والاستيعاب للمعلومات، والقدرة على تحليلها وتفكيكها إلى تنمية القدرة على توظيفها وممارستها في الخطاب والتبليغ وجعل هذا الأساس الركيزةَ الرئيسة لتحقيق لغة سليمة خالية من الأخطاء، من خلال جعل القواعد النحوية وسيلة لتحقيق التواصل وقراءة النص واكتشاف عمقه.

Abstract:

Addressed in this research an issue of grammar didactic in education, was the subject of our study is in marked methods of teaching grammar in the book of the Arabic language for the first year of middle school education.

Note through our research that the reality of the performance of the teacher inside the classroom , expresses a big gap between the goals of service and grammatical rules , because the results achieved on the ground that indicate the opposite. In fact proves that the method used in teaching the rules do not go out on the direct supply , as evidenced that a grammar education for teachers within the classroom, is focus on the cognitive and theoretical only

Knowing that the best form of teaching as are those that exceed conservation and assimilation of information, but focus on the ability to analyze and disassembled to develop the ability to employ and practice in the speech , and make this the foundation substrate main achievement in the language even sound free of errors , by making grammatical rules and the way to achieve communication and reading the text and discover its depth.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم**:برواية ورش عن نافع

- **أولا : المصادر:**

1) أحمد حبيلي، يوسف فيلالي، إشراف الشريف مريبعي: دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، دط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (دت).

2) بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ: دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط دط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م.

3) أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، الكامل في اللغة والأدب ،تح عبد الحميد هنداوي، ط1 ج4، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان 2003م.

4) أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تح عبد الحميد الهنداوي ،دار الكتب العلمية بيروت–لبنان ،ط1،ج1، 2003م.

5) وزارة التربية الوطنية، مديريّة التعليم الثانوي: المختار في الأدب والنصوص للسنة الأولى الثانوية، الجذع المشترك آداب، دط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2000م.

6) مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، دط الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، أفريل 2003م

7)المنشور الوزاري 247 ، المؤرخ في 2003/4/6م ، والمتعلق بتنصيب السّنة الأولى من التّعليم المتوسط ذي الأربع سنوات بداية من الموسم الدّراسي 2003.

8) منهاج السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، اللّغة العربية، اللّغة الأمازيغية، اللّغة الفرنسية اللّغة الإنجليزية، وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّعليم الأساسي ، أفريل 2003-2004

- **ثانياً: المراجع:**

1) إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر القاهرة 2005م.

2) أنطوان طعمة وآخرون: تعلُّمية اللغة العربية، ج1

3) حسن حسين زيتون: تصميم التدريس رؤية منظومية، القاهرة، عالم الكتب، ط2 2001م.

4) حسن ظاظا: اللسان والإنسان مدخل الى معرفة اللغة، ط2، دار العلم دمشق، دار الشامية ، بيروت ، 1990م

5) حسني عبد الباري عصر: الاِتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز إسكندرية للكتاب الإسكندرية، دط، ، 2005م.

6) خالد لبصيص: التّدريس العلمي الفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2004م.

7) الخليفة حسن جعفر : فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي . متوسط . ثانوي)، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع ، الرياض ،ط2،2003م.

8) الخلايلة، عبد الكريم واللبابيدي عفاف طرق تعليم التفكير للأطفال، ط:1، دار الفكر عمَان، 1990م.

9) رابح بومعزة: تيسير تعليميّة النّحو- رؤية في أساليب تطوير العمليّة التّعليميّة من منظور النّظريّة اللغويّة- عالم الكتب، القاهرة،ط1،2009م.

10) سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري: مناهج اللغة وطرق تدريسها. سلسلة طرق التّدريس2، ط1، دار وائل للنشر، 2005م.

12) سميح أبو مغلي: مدخل الى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، ناشرون وموزعون، ط1، 2010م.

13) السيد محمود : في طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، دمشق، دط، 1996م.

14) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ط2، دار هومه، الجزائر، (دت).

15) طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي:

– اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.

– اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،عالم الكتب الحديثة،عمان،الأردن ط1،2009م

– تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية عالم الكتب، إربد . الأردن، ط1، 2009م

16) عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت لبنان ،ط2،، 2004م.

17)علي أحمد مدكور:

– طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ط1 2007م.

– تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1984م.

18) عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، (دت).

19) علي سامي الحلاّق :المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط ،2010م.

20)علي عطية محسن: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

غانم، محمود محمد: التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تطويره، دار الفكر، عمَان ط1،1995م.

21) فهمي، فاروق وعبد الصبور منى: المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة، دار المعارف، ط 1، 2001م

22) كوجك، كوثر حسين: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب القاهرة ط 2، 1997م.

23) اللطيف الغاربي، وعبد العزيز الغرضاف، معجم علوم التربية . مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ،ج1.

24) قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة،: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 1984م

25) هادي نهر: دراسات في اللسانيات (ثمار التجربة)، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن ط1، 2011م.

26) محمد الطنطاوي : نشأة النحو وأشهر النحاة ،دار المعارف، القاهرة ، ط2

27) محمود داود سلمان الربيعي ،طرائق التدريس المعاصرة وأساليبه،عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2006م.

28) مجدي عزيز إبراهيم ،موسوعة التدريس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان الأردن، ط1، 2004م.

29) محمد عطية الإبراشي: روح التربية والتعليم، مطبعة عيسى الباب الحلبي وشركاؤه القاهرة، ط5، د ت.

30) نايف محمود معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ط1،1985م.

31) نعوم تشومسكي:

– المعرفة اللغوية، طبيعتها وأصولها واستخداماتها، ترجمة محمد فتيح، دار الفكر العربي للنشرالقاهرة، ط1، 1993 م.

– آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني المجلس القومي للثقافة، القاهرة، ط1، 2005م.

- **ثالثاً: المعاجم والقواميس:**

1) إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ج2 ط4 2004م.

2) أحمد مختار عمر وآخرون: المعجم العربي الأساسي– للناطقين بالعربية وتعليمها. دار العلم، بيروت، دت

3) حلمي خليل : دراسات في اللغة والمعاجم، ط1 ، دار النهضة العربية، بيروت 1998م

4) الفيروز أبادي ، الوسيط ، مادة (م ل ك)

5) لويس معلوف اليسوعي :المنجد ، ،(د ط)، بيروت،1966م

6) مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، ط1، جمهورية مصر العربية، 1980م

7) مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ،مكتبة الشروق الدولية ،ط4، 2005م.

8) ابن منظور: لسان العرب. دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط5، 2005م

رابعاً: المجلات:

1) صفية طبني: (الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية)، مجلة المخبر، ع6، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، 2010.

- **خامساً: الرسائل الجامعية:**

1) عادل آتشي: طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى المتربص التكوين المهني بالجزائر، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2006م. نقلاً عن: موسى معيوش، الطريقة الحوارية: الوسائل والأهداف، سلسلة منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي الفلسفة والديداكتيك، دط، دار الغرب للنشر والتوزيع 2003م.

2) عادل آتشي: طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى المتربص التكوين المهني بالجزائر، نقلاً عن: المركز الوطني الوثائق التربوية، دط، الكتاب السنوي،2000م

3) عبد القادر لورسي :محددات فعالية الطريقة للتدريس في التعليم المتوسط، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر 1996م

4) محمد الأخضر الصّبيحي: المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التّعليم الثانوي(شعبة العلوم الإنسانية)، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الدولة في اللسانيات، جامعة قسنطينة، 2004-2005م.

5) عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة قسنطينة، رسالة دكتوراه، السنة الجامعية 2003-2004

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي –ميلة–

كلية الآداب واللغات شعبــة اللغة العربية

قسم اللغة العربية وآدابها السنة الثانية ماستر

الباحثة: إيمـان دخيل تخصص علوم اللسان العربي

العام الجامعي: 2013–2014م

استبانة

الفئة المقصودة: أساتذة التعليم المتوسط، في اللغة العربية (قواعد اللغة العربية)

المطلــوب: الإجابة بشكل موضوعي ودقيق عن أسئلة الاستبانة

ملاحظـــة: أُعلم أساتذتي الكرام أنَّ المعلومات المحصّلة لن تستخدم إلاّ لأغراض علمية بحتة، فأرجو منكم إفادتي بإجابات دقيقة وموضوعية بما يُمكّنني من القيام بدراسة علمية وافية.

المؤسسة التي تعمل بها: .....

الأقدمية في التدريـــس: .....

الجنــس : | **مذكر** | | **مؤنث** |

1- كتاب اللغة العربية :

1- ما رأيك في محتوى كتاب اللغة العربية؟

.....

.....

.....

2- هل يحقق حسب رأيك وخبرتك في هذا المجال الأهدافَ المنشودة في تدريس القواعد النحوية؟

.....

.....

.....

3- هل تدريس القواعد النحوية ملائم للمستوى المعرفي والقدرات العقلية للتلاميذ؟

نعم	لا	نسبياً

4-هل النصوص والأمثلة التي يقدم من خلالها درس القواعد النحوية تعبر عن واقعهم وروح عصرهم؟

نعم	لا	نسبياً

5- هل هناك تدرّج منطقي خلال سير الدروس داخل الكتاب؟

نعم	لا	نسبياً

6- هل المفردات والمصطلحات التي يحويها كتاب اللغة العربية تتلاءم والمستوى المعرفي للتلاميذ؟

نعم	لا	نسبياً

7-هل ترى أنَّ الكتاب المدرسي يوفر المعلومات الكافية التي تساعد وتمكّن التلميذ من فهم الدرس؟

نعم	لا

8-هل الوقت والزمن كافيان لتناول النصوص كلها والدروس التي يحتويها الكتاب المدرسي؟

نعم	لا

9- هل ترى ضرورة لتغيير المحتوى الحالي لكتاب اللغة العربية؟

نعم	لا

10- ماذا تقترح بديلاً له أو ما هي الإضافات التي تقترحها؟

.....

.....

.....

2- الطريقة :

1-ما رأيك في التوجيه الوارد في مقدمة الكتاب، والذي يتعلق بطريقة تدريس القواعد النّحويّة؟

.....

.....

.....

2- هل تتَّبع المراحل نفسها المقترحة في التوجيه أم تخرج عنها؟

نعم	لا	قليلاً

3-كيف تمهد للدخول في الدرس؟

.....

.....

.....

4-هل تكتفي بالمعلومات التي يقدمها الكتاب المدرسي أثناء عرضك الدرس أم ترجع إلى استخدام كتب خارجية؟

نعم	لا	قليلاً

5-هل تنتهج طريقة الكتاب في شرحكَ الدرسَ أم تتَّبِع طريقة تراها أنت أنسب، من خلال خبرتك في مجال التّعليم؟

نعم	لا

6-هل تشرح الأمثلة التي تقدم من خلالها درس القواعد النّحويّة بيتاً بيتاً، جملةً جملةً، وفي الأخير تستنتج القاعدة النّحويّة؟

نعم	لا

7-هل تتطرق لمسائل الاختلاف التي تعرض لها النحاة في قضية نحوية ما أم تكتفي بإعطاء وجه واحد حسب ما يقتضيه الدرس؟

التطرق لمسائل الاختلاف بين النّحاة	إعطاء ما يقتضيه الدرس

8- هل تستنتج القاعدة النّحويّة أثناء المناقشة والتّحليل أم بعد ذلك؟

أثناء الشرح	بعده

9- هل أنت راضٍ عن الطريقة المتّبعة في تدريس القواعد النّحويّة؟

نعم	لا

10- كيف تتعرض للقاعدة النحوية الموجودة في النّص الشاهد؟

عن طريق الأسئلة	تقرأ من قبل التلميذ

3- التلميذ :

1- هل يعود سبب ضعف التّلميذ في مادة اللغة العربية عامة إلى قسم القواعد النّحويّة خاصة؟

نعم	لا	قليلاً

2-هل عدم فهم التّلميذ للقاعدة النّحويّة راجع إلى الأمثلة المعتمد عليها، والتي لا تؤثر في نفسية التّلميذ مما يدفعه إلى الملل منها والعودة إلى الحفظ دون الفهم؟

نعم	لا	قليلاً

3-هل يعود سبب كره التّلميذ لمادة اللغة العربية عموماً إلى تهميش قواعد اللغة العربية من قبل معلّمي اللغات الأخرى ، وعدم نطقها نطقاً سليماً ؟

نعم	لا	قليلاً

4- هل سبب فشل العملية التربوية يعود إلى المعلم أم إلى التلميذ؟ وضّح السبب

- **المعلم:** .....
.....
.....
- **التلميذ:** .....
.....
.....

5-هل يعود سبب ضعف التلميذ في مادة اللغة العربية إلى اللامبالاة وإهماله للدروس؟

نعم	لا

6-هل تتعرض لجميع الشواهد أم تكتفي بذكر الشواهد التي تخدم الدرس؟

جميع الشواهد	التي تخدم الدرس

7- هل للوالدين دور فعّال في نجاح العمليّة التعليمية بالنسبة إلى التلميذ؟

نعم	لا

8-هل اختلاف طريقة تدريس القواعد النحوية من قاعدة إلى أخرى يؤدي بالضرورة إلى استيعاب الدرس وفهمه وتمييز قاعدته عن غيره؟

نعم	لا

9-هل كثافة البرامج والمواد الدراسية سبب من أسباب ضَعْف التلميذ في فهم دروس اللغة العربية، وخاصة القواعد النحوية مما يؤدي به إلى إهمالها؟

.....

.....

10-هل يواجه التّلميذ صعوبة في فهم درس القواعد النّحويّة، نظراً لتعدّد طرق تدريسها؟

نعم	لا

وفي الأخير تقبلوا فائق التقدير والاحترام

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضوعات	الصفحة
شكر وعرفان وإهداء	--
مقدمة	أ-ج
المدخل؛ مفهوم اللغة وتعليمية النحو	**9-1**
مفهوم اللغة	2
مفهوم النحو وقواعد اللغة	5
أهداف تعليم النحو	**6**
تعليمية النحو	**7**
الفصل الأول؛ طرائق تدريس النحو في التعليم المتوسط	**53-10**
تمهيد	11
مهمة المعلم ودوره في التدريس	12
في المدرسة التقليدية	13
في المدرسة الحديثة	14
الغرض من تدريس النحو	15
طرائق التدريس المتناولة	17
طرائق تدريس النحو	34
محور تدريس النحو	47
علاقة النحو بالمهارات اللغوية	49
أسباب ضعف التلاميذ في مادة النحو ومعالجتها	50
خلاصة الفصل	53
الفصل الثاني؛ تعليمية النحو في التعليم المتوسط (ميلة)	**88-56**
توطئة	57
عرض كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط	57
درس أنموذجي لتدريس قواعد اللغة العربية بطريقة المقاربة النصية	61

تحليل إحصائي حول تدريس قواعد النحو في كتاب اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط	67
عرض وتحليل نتائج الاستمارة	69
خلاصة تحليل نتائج الاستمارة	86
الخاتمة	**91-89**
الملخص	**94-92**
قائمة المصادر والمراجع	**101-95**
الملاحق	**108-102**
فهرس الموضوعات	**111-109**