الجمهوريّة الجـزائرية الـديمقراطيـة الشـعبيّـة
وزارة التعليـم العـالي و البحث العـلمي
جامعـة العربي التبسـي – تبسة–

كليـة الآداب و اللغـات
قسـم اللغـة و الأدب العربـي
تخصص : تعليميّة اللّغات

تعليمية النّحو العربيّ

السّنة الثّالثة ثانوي آداب وفلسفة – أنموذجًا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر " ل.م.د " في اللّغة و الأدب العربيّ

إعداد الطالبتين:
- مصباحي شيماء
- جلال إكرام

إشراف الأستاذ :
- عزيز بورهدون

لجنة المناقشة :

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصّفة
عبد الرحمان مرواني	أستاذمساعد –أ–	جامعة العربي التبسي–تبسة–	رئيسا
عزيز بورهدون	أستاذ مساعد –أ–	جامعة العربي التبسي–تبسة–	مشرفا و مقررا
رشيد سهلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة العربي التبسي–تبسة–	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021م

1443/1442هـ

الجمهوريّة الجـزائرية الـديمقراطيـة الشـعبيّـة
وزارة التعليـم العـالي و البحث العـلمي
جامعـة العربي التبسـي – تبسة –

كليـة الآداب و اللغـات
قسـم اللغـة و الأدب العربـي
تخصص :تعليميّة اللّغات

تعليمية النّحو العربيّ

السّنة الثّالثة ثانوي آداب و فلسفة – أنموذجًا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر " ل.م.د " في اللّغة و الأدب العربيّ

إعـداد الطالبتين :
مصباحي شيماء
جلال إكرام

إشراف الأستاذ :
عزيز بورهدون

لجنة المناقشة :

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصّفة
عبد الرحمان مرواني	أستاذ مساعد –أ–	جامعة العربي التبسي–تبسة–	رئيسا
عزيز بورهدون	أستاذ مساعد –أ–	جامعة العربي التبسي–تبسة–	مشرفا و مقررا
رشيد سهلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة العربي التبسي–تبسة–	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021م
1443/1442هـ

1

بسم الله الرحمن الرحيم

[1]- سورة النمل/ الآية 30.

شكر و تقدير

أول من يشكر ويحمد آناء الليل وأطراف النهار هو العلي القهار الأول والآخر الظاهر والباطن، الذي أغرقنا بنعمه التي لا تحصى، وأنار دروبنا، فله جزيل الحمد والثناء العظيم، هو الذي أنعم علينا إذ أرسل فينا عبده ورسوله "محمد" عليه أزكى الصلوات وأطهر التسليم، أرسله بقرآنه المبين، فعلمنا ما لم نعلم، وحثنا على طلب العلم أينما وجد.

لله الحمد كله والشكر كله أن وفقنا وألهمنا الصبر على المشاق التي واجهتنا لإنجاز هذا العمل المتواضع

والشكر موصول إلى كلِّ معلم أفادنا بعلمه، من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة كما نرفع كلمة شكر إلى الدكتور المشرف "عزيز بورهدون" الذي ساعدنا على إنجاز بحثنا، دمت لنا أستاذا راقيا بكلماته ومرشدا شكرا لك على كل مجهود مبذول

كما نشكر كل من مدّ لنا يد العون من قريب أو بعيد، وفي الأخير لا يسعنا إلا أن ندعو الله عزوجل أن يرزقنا السداد والرشاد

وأن يجعلنا هداة مهتدين.

almosafr.com

مقدّمة

لقد حُظِيَ حقل التعليمية في عصرنا هذا بأهمية كبيرة لدى الدارسين على بساط المناقشة، ومن أبرز القضايا التي تداولتها أقلام المختصين وناقشها الدارسين هي قضية تعليمية النحو العربي الذي يعد من الضروريات في المدارس العربية حيث حظيت القواعد النحوية بالإهتمام خاصة لدى اللغويين، الذين تحملهم الغيرة على اللغة العربية فبحثوا وراء أسباب ضعف التلاميذ والتدني المستمر للنتائج في القواعد النحوية، فكان من أهم الأسباب لوضع علم النحو هو تفشي ظاهرة اللحن في أوساط المسلمين بغية عصمة اللسان والحفاظ على القرآن الكريم.

ونظرا لأهمية تعليم وتعلم القواعد النحوية فقد إخترنا أن يكون موضوع بحثنا بعنوان "تعليمية النحو العربي السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا"

ومن هنا يطرح السؤال التالي: هل تمكن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من تحصيل مادة قواعد النحو في مشوارهم الدراسي لهذه السنة؟

ولقد كان إختيارنا للسنة الثالثة ثانوي كنموذج لعدة أسباب منها:

- بعد إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا لا يستطيع بعض المتعلمين في الجامعات أن يكوّنوا جملا مفيدة، ولا ينطقون نطقا سليما، ويلجئون إلى إستعمال العامية أثناء الدرس.
- إكتساب خبرة في ميدان التعليم، والتعرف على طريقة الأستاذ في إيصال المعلومات إلى ذهن المتعلم
- التعرف عن أسباب ضعف التلاميذ في مادة النحو والصعوبات التي يواجهونها في إكتساب مادة القواعد.
- الرغبة في الزيارة الميدانية لبعض المؤسسات لإكتساب الخبرة والإطلاع على الواقع التعليمي.

تتمحور إشكالية هذا الموضوع حول الجانب التعليمي لمادة النحو لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بحثا في إشكالية تلقيه وفهمه وصولا إلى الإسهام في العملية التعليمية بصفة عامة ومنه كانت إشكالية بحثنا على النحو التالي:

- ما طبيعة تدريس النحو في السنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة؟ وكيف أفادت هذه العملية التعليمية عامة؟ وتندرج تحت هذا مجموعة من التساؤلات:

1- ما هو واقع تدريس مادة النحو في المرحلة الثانوية؟

2- ما هي طرق تدريس مادة النحو؟

3- ما هي طرق تيسير النحو؟

4- ما هي الأهداف المرجوة من تدريس النحو؟

اِعتمدنا في بحثنا هذا على مقدمة ومدخل وفصلين أولهما نظري وثانيهما تطبيقي، وخاتمة متبوعة بقائمة المصادر والمراجع وفهرس الموضوعات.

الفصل الأول (النظري) جاء بعنوان: " تعليمية النحو العربي" فتحدثنا فيه عن طرائق التدريس وأسس وشروط تدريس مادة النحو، والمناهج المعتمدة في التدريس وأهداف تدريس النحو ومحاولة تيسيره.

أما الفصل الثاني (التطبيقي) تم التطرق فيه إلى منهج الدراسة، وعينة الدراسة، ومفهوم الاِستبانة وإلى عرض وتحليل الاِستبيانات الخاصة بالتلاميذ والأساتذة.

في الأخير ذيلنا بحثنا بخاتمة ذكرنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها من خلال البحث.

لقد وقع اِختيارنا على المنهج الوصفي لملائمته طبيعة الموضوع، فكان الوصف وسيلة لإبراز الظواهر المراد معالجتها، واِعتمدنا التحليل وسيلة مساعدة كلما اِقتضى الأمر ذلك.

وبِاعتبارنا متعلمين راغبين في الوصول إلى المعرفة التي لا تخلو من الصعوبات والتي تمثلت في طبيعة الموضوع التي تستدعي وقت وتتطلب منا جهدا وكل ذلك من أجل الإلمام بكل جوانبه، ومن بين الصعوبات أيضا التي واجهتنا عدم حضور تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، الإجابات الغير دقيقة والمقنعة من طرف الأساتذة، بالإضافة إلى صعوبة توزيع الاِستبيانات على التلاميذ والأساتذة، نقص في الكتب الورقية التي تخدم موضوع بحثنا، ولكن تمكنا بفضل الله تعالى من تخطي هذه المشكلة وذلك بالاِستعانة بمجموعة من الكتب الإلكترونية.

وقد كانت عدتنا في إنجاز هذا البحث مجموعة من المصادر والمراجع القديمة والحديثة التي تنوعت بتنوع مباحثها، كان من أهمها:

- الكتاب لسبويه
- أساليب تدريس قواعد اللغة العربية لكامل محمود نجم الدليمي
- تدريس فنون اللغة العربية لعلي أحمد مدكور

- مهارات التدريس الصفي لمحمد محمود الحيلة
- الكتاب المدرسي لأحمد أنور عمر
- علم اللغة الحديث لميشال زكريا

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نتقدم بالشكر والسداد والإمتنان لأستاذنا الفاضل "عزيز بورهدون" الذي تحمل عناء الإشراف على هذا البحث مع إضفاء القيمة العلمية عليه ولم يبخل علينا بتوجيهاته وإرشاداته القيمة، ونسأل الله أن يكون عملنا خالصا له، والله من وراء القصد، ونسأل الله سبحانه وتعالى التوفيق والنجاح.

مدخل:

مفاهيم أساسية

أولا: التعليمية

ثانيا: النحو العربي

أولا: التعليمية

إن الحديث عن التعليمية، بعدِّها حقلا من حقول اللسانيات التطبيقية ومجالا من مجالات بحثها، يجعلنا ننطلق من الحكمة الصينية التي قالها الحكيم الصيني "كونفوشيوس"(confucius): «إذا أردت أن تؤسس لعام فازرع القمح وإذا أردت أن تؤسس لجيل فشّجر الأرض، وإذا أردت أن تؤسس للعمر كله فعلّم الناس»[1].

والملاحظ من هذه الحكمة أن التعليم أهم ما في الحياة، بوصفه نشاطا اِجتماعيا وإنسانيا فهو العصب الحساس في أي مجتمع من المجتمعات وهو الحامل والناقل لمفاهيم الوعي عند الإنسان والأمة، كما أنّ الحديث عن التعليم يقودنا حتما إلى مجال أوسع منه هو التعليمية، التي تبنى أساسا على التعليم والتّعلم وما له علاقة بهما.

1-مفهوم التعليمية:

أ- لغة: التعليمية مشتقة من الفعل علّم يعلم تعليما، بمعنى درّس، يدرس تدريسا، والتعليمية مصطلح يقابل المصطلح الأجنبي"ديداكتيك" وهو ما نجد له في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة له أحصاها الدكتور "إبراهيم بشر" فيما يأتي:

-ديداكتيك**didactique**: تعني تعليمية، تعليمات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك أو didactikos من الأصل الإغريقي didaskein وتعني التدريس[2]. وهذه المصطلحات تتفاوت فيما بينها من حيث الاِستعمال.

-أما معناها في العصر الحديث، فقد اِنتقل من النظم الفنية إلى العلم والتقنية، ونقصد بها عموما الممارسة البيداغوجية التي تهدف إلى تأهيل المتعلم لاِكتساب المهارات اللغوية، وهي لا تكتمل إلا إذا اِعتمدت على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية النفسية العالمية[3].

---

[1]- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، عمان، ط1، 2007م، ص7.

[2]- محمد البرهمي: ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م، ص10.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليم اللغة-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د ط)، 2000م. من المقدمة .

-كلمة تعليمية didactique إصطلاح قديم جديد، قديم حيث إستخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما إنفك إكتسابها حتى وقتنا الراهن[1].

-وكلمة التعليمية في العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة من علَّمَ، أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء كي ينوب عليه. ونجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية والفرنسية، ومنها مصطلح الديداكتيك didactiqu الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ منها: التعليمية، التعليميات، التدريس، التدريسية، الديداكتيك.

ب- إصطلاحا: التعليمية مفهومها واسع يبحث في التدريس من حيث عدة مضامين، وقد أورد "كمال بشر" تعريفا "لجان كلود غانيون c.cagnon " حول التعليمية يقول فيه إشكالية إجمالية تتضمن:

- تأمل وتفكير في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعداد لفرضياتها الخصوصية إنطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس البيداغوجية، وعلم الإجتماع...إلخ
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

وإستنتج كمال بشر مما سبق أن التعليمية علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟

أما ديداكتيك اللغات فهي مجموع الخطابات التي أنشأت حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت ديداكتيك اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم إنفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداكتيك اللغات[2].

---

[1]-كمال عبد الله وعبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربية، الجزائر، (د ط)، 2005 م، ص28.

[2]- بوعلامات لعرج: تعليمية النحو العربي في الابتدائي –طرق ووسائل-، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2013/2012م، ص06-07.

وإننا عندما نتحدث عن التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة، فإننا في الحقيقة نتحدث عن تقنية من التقنيات، أو بالأحرى علم تطبيقي قائم بذاتهله مرجعيته المعرفية ومفاهيمه وإصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة[1].

إن التعليمية أصبحت مركز إستقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك عندما نستثمر النتائج العلمية المحققة في ميدان البحث اللساني إستثمارا واعيا في ترقية طرق تعلُم اللغات وتعليمها، وتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم والمعلم على حد سواء[2].

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية بما يلاءم حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلُمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم وهذه العملية ليست بسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لإختيار الطرق الملائمة وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتحلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتحلى في الفنون والرياضيات، وعلى المستوى الوجداني[3].

2-عناصر العملية التعليمية:

أ- المعلم:

المعلم هو عنصر أساسي في العملية التعليمية إذ أن المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات وإستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم وإيمان به، يستطيع أن يساعد الطالب على تحقيق الأهداف

[1]- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، طلاس، دمشق، سوريا، ط1، 1988م، ص129.

[2]- المرجع نفسه: ص130.

[3]- كمال عبد الله وعبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربية، ص28.

التعليمية بنجاح ويُسْرٍ، وتزداد ضرورة وجود المعلم في المراحل الأولى للتعلم، فالطفل ما قبل المدرسة وتلميذ المرحلة الأساسية هما أشد حاجة إلى وجود المعلم من طالب المرحلة الإعدادية أو الثانوية[1].

وعندما نتحدث عن المعلم نشير إلى شخصيته ومؤهلاته وسلوكه وقدرته على التكيف مع المستجدات، وقدرته على التبليغ والتنشيط الجماعي، وقدرته على اِستثمار علاقاته التربوية في بناء الدرس.

وقد ركز الكثير من الكتَّاب والمختصين على صفات ينبغي للمعلم أن يمتاز بها حتى يكون مدرسا ناجحا كالصفات الأخلاقية، حب العمل، حسن التصرف، الأمانة... والصفات الجسدية وحسن المظهر كلها صفات ضرورية لابد للمعلم التحلي بها.

ب- المتعلم:

وهو الأساس في العملية التعليمية لما يملكه من خصائص عقلية ونفسية واِجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودوافع للتعلم، فلا يوجد تعلم دون طالب ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية.

المتعلم كائن حي متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقفه من المعلم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه، وله ما يحفزّه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم[2].

جـ _الطريقة:

نعني بها الخطة التي يتبعها المدرسون مع تلاميذهم للوصول بهم إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم، وهذه الطريقة يتجلى فيها كيفية اِنتفاع المدرس بوسائل التهذيب، التثقيف، تنظيم العوامل المختلفة للتربية، واِستفادته منها، ومراعاة الأصول النفسية التي تثير التلاميذ، وتنشيط عقولهم

[1]- العالية جبار: تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة- دراسة صوتية تقويمية للقراءة السنة أولى ابتدائي-، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2013/2012م، ص20.

[2]- أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ج2، لبنان، بيروت، ط1، 2006م، ص20.

وأجسامهم وتنمية مواهبهم وتهذيب أخلاقهم وتحبيب العلم إليهم... وبذلك يصل المدرس إلى الغاية المرموقة، والهدف المنشود[1].

ثانيا: النّحو العربيّ

1-مفهوم النحو:

أ_لغة: النحو في اللغة «القصد يقال: نحوت نحوه، قصدت قصده، والطريق_ والوجهة _والمثل والمقدار والنوع ج أَنْحَاءْ ونحوٌ، وهو علم يعرف به أواخر الكلام إعرابًا وبناءً»[2].

وهو القصد والوجهة. «نحو: نحا: ينحو: نحوا الشيء قصد. ونحا فلان: قصد قصده واقتفى أثره. ونحا الرجل مال على أحد شقيه ونحا بصره إليه _رَدَهُ_وَنَحَا فُلَانًا عنه: صرفه والشيء حرفه»[3]. وهو القصد والناحية.

«والنحو _القصد وفي تعريف النحاة: معرفة أواخر الكلمة من جهة الإعراب»[4].

وقد نظم الداودي معاني النحو اللغوي معاني النحو اللغوية في بيتين له فقال:

«للنحو سبع معان قد أتت لغة جمعــتها ضـــمن مفرد كمُـــلا

قصد ومثُل ومقــدارُ ونـــاحية نوعٌ وبعضٌ وحرفٌ فأحفظ المثلا»[5].

ب- اِصطلاحا: قال صاحب المستوفى: «النحو صناعة علمية يُنْظَرُ بها أصحابها في ألفاظ العرب، من جهة ما يتألف بحسب اِستعمالهم، لتعرف النسبة بين صيغة النظم وصوت المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى»[6]؛ فهو علم ينظر به إلى اِستعمال اللغة بين العرب من حيث الصوت والمعنى.

---

[1]- ياسمينة بريحة: التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالكفاءات-الرابعة متوسط عينة-، مذكرة لنيل شهادة الماستر تعليمية اللغات، جامعة قصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2014/2013، ص10.

[2]- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجميات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2005م، ص908.

[3]- لويس معلوف: المنجد في اللغة والاعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط3، (د.س)، ص795.

[4]- شمس الدين أحمد بن سليمان: أسرار النحو، دار الفكر، (د.ب)، ط2، 2002م، ص75.

[5]- محمد الحباس: النحو العربي والعلوم الإسلامية، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2009م، ص17.

[6]- سعيد كريم الفقي: النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين ، ط1، 2002م، ص07.

وقال محمود العالم: «ولما كان علم النحو يتناول بالدراسة أَحوال أواخر الكلمات التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض، من إعراب وبناء، وكذا أحوال غير الأواخر وحذف وذكر وغيرها»[1].

كما عرفه ابن جني في كتابه الخصائص: «هو اِنتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا كقولك: قصدت قصدا، ثم اِختص به اِنتحاء هذا القبيل من أعلم»[2].

يقول النحاة في تحديد علم النحو: «إنه علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء فيصرّون بحثه على الحرف الأخير من الكلمة، بل على خاصة من خواصه وهي الإعراب والبناء، ثم هم لا يعنون كثيرا بالبناء ولا يطلبون البحث في أحكامه وإنما يجعلون همهم منه بيان أسبابه وعلله»[3].ويعرف به أواخر الكلمة من حيث الإعراب والتثنية والجمع...

وأما المفهوم الحديث لعلم النحو فهو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنه يتداول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة

من خلال هذه التعريفات السابقة نرى أن آراء العلماء في تعريفهم للنحو تختلف باختلاف وجهات نظرهم التي تبناها كل واحد منهم.

2- نشأة النحو العربي وأصوله:

أ- نشأة النحو العربي:

نشأ «النحو شأنه كشأن أي علم، وأقر الإمام علي ما أفعله أبو الأسود الدؤلي، الذي كان له الفضل الوافر في بدء الدرس الذي نما وترعرع وازدهر على مر الزمان فازداد التدوين والتصنيف شيئا فشيئا حتى اِكتمل»[4].

---

[1]- سعيد كريم الفقي: النحو لقواعد اللغة العربية ، ص07.

[2]- تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج 1، ط2، 2003م، ص88.

[3]- إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، دار الأفاق العربية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2003م، ص01.

[4]- علي محمود النابي: الكامل في النحو، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص04.

وكان ذلك عندما قام أبو الأسود بضبط المصحف الشريف بوضع بما يسمى بنقاط الإعراب على أواخر الكلم لبيان وظيفتها النحوية حيث أتى بكاتب من بني عبد القيس[1] ملتمسا منه أن يبغيه كاتبا، فقال أبو الأسود: «إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فأنقط نقطة على أعلاه، وإذا ضممت فمي فأنقط نقطة بين يدي الحرف، وإذا كسرت فمي فِاجعل النقطة تحت الحرف فإن اِتبعت شيئا من ذلك غُنَةً فِاجعل النقطة نقطتين»[2].

وفي رواية أخرى توضح بأن واضع النحو هو أبو الأسود الدؤلي حيث يقول: «دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب – عليه السلام– فأخرج لي قطعة فيها الكلام كله اِسم وفعل وحرف جاء المعنى، قال: فقلت: ما دعاك إلى هذا؟ قال: رأيت فسادًا في كلام بعض أهالي فأحببت أن أرسم رسما يعرف به الصواب من الخطأ فأخذ أبو الأسود النحو عن علي ولم يظهره لأحد»[3].

ورغم تعدد الروايات التي تتحدث عن وضع أبو الأسود الدؤلي لعلم النحو _للحفاظ على القرآن الكريم _إلا أن هناك أسباب ودوافع أخرى أدت إلى ذلك متمثلة في:

«السبب الأول الذي أدى إلى ظهور علم النحو هو ضبط القرآن تلاوته تلاوة صحيحة بعيدة عن اللحن ذلك لأن علم النحو يدرس التركيب اللغوي ورصد الظواهر الإعرابية الناتجة عن القرائن اللفظية، ظهور الحاجة لوضع قواعد العربية في إعرابها وتصريفها على إثر احتكاك اللغات بعضها ببعض، نتيجة اختلاط العرب بالشعوب الأخرى»[4]؛ وذلك لحفظ كلام الله من اللحن والتحريف.

«فخشي علماء المسلمين على لغة القرآن من أن يصيبها التحريف نتيجة هذا الاختلاط ولكثرة الداخلين في الإسلام من الذين يؤدي بهم جهلهم باللغة إلى الخطأ في قراءة القرآن، فأخذوا يبذلون الجهود في سبيل ضبط اللغة وإبعاد اللحن والخلل عن ألسنة العرب وتصحيح ألسنة غيرهم»[5].

---

[1]– اللغة العربية وآدابها: تكوين أساتذة التعليم الأساسي، السنة الأولى، شعبة اللغة والأدب العربي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ج2، 2006م، ص208.

[2]– عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2007م، ص05.

[3]– كريم حسين ناصف الخالدي: أصالة النحو العربي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص28.

[4]– عزيزة فوال بايتي: المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج2، 2004م، ص1997م.

[5]– خديجة الحديثي: المدارس النحوية، دار الأمل، عمان، الأردن، ط3، 2001م، ص19.

ويقال أن السبب في ذلك هو أن: « أبا الأسود الدؤلي دخل على اِبنة له بالبصرة فقالت له: يا أبت ما أشدُّ الحرَّ"(متعجبة) وقد رفعت أشدُّ فظنها أبو الأسود (مستفهمة)، فقال: الحصباء بالرمضاء، فقالت: يا أبت إنما أخبرتك و لم أسألك، فقدم أبو الأسود إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه، فقال: يا أمير المؤمنين: ذهبت لغة العرب يوشك إذا تطاول عليها الزمان أن تَضْمَحِلَ وحكى قصة اِبنته، فبدأ الإمام علي و أبو الأسود في وضع علم النحو حيث قال الإمام علي هلمّ صحيفة، ثم أملى عليه: الكلام لا يخرج عن اسم وفعل وحرف جاء لمعنى ثم رسم له رسوما...»[1].

وإذا تتبعنا روايات نشأة النحو نجد بأن هناك أراء كثيرة في هذه المسألة، وكل رأي يذهب مذاهب متشبعة إلا أن أغلبها ترجع ظهور النحو إلى الظاهرة اللّحن التي تفشت كثيرا بعد دخول الأعاجم الإسلام.

ب- أصوله:

المقصود بأصول النحو: «هي مبادئ وتطبيقات قديمة قدم النحو لأن القبول أو الرفض والتجريح وما إلى ذلك كله يرجع إليها النحاة، وهذه الأصول يسير عليها النحاة»[2]. وقد لخص النحاة أصول النحو فيما يلي:

1-السماع: يقصد به الكلام العرب الصحيح. المنقول بالنقل الصحيح الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة، وهو أول أصل من أصول النحو العربي، والسماع يشمل: «كل ما ثبت عن العرب من الكلام من يوثق فصاحتهم فشمل كلام الله في القرآن الكريم، وكلام نبيه صلى الله عليه وسلم، وكلام العرب قبل بعثته وفي زمانه وبعده، إلى أن أفسدت الألسنة بكثرة المولدين نظما ونثرا عن مسلم أو كافر، ويخرج عن ذلك ما جاء من كلام غير العرب، من المولدين وغيرهم»[3]؛ أي هو ما نقل من الكلام العربي الأصيل.

وعلى هذا فإن السماع هو: «الأخذ المباشر للمادة اللغوية عن الناطقين بها»[4].

---

[1]- عبد الله أحمد عبد الكريم: المعنى والنحو، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، ص19.

[2]- المرجع نفسه: ص25.

[3]- عبد الله أحمد جاد الكريم: الدرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص63.

[4]- علي أبو المكارم: أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة، مصر، ط1، 2006م، ص33.

2– القياس: هو الأصل الثاني من أصول النحو العربي وهو من الأصول المهمة والمعتمدة ومن أهم روافد التنمية اللغوية النحوية.

2–1/لغة: قاس الشيء يقيسه قيسا، إذا قدره على مثاله والقياس في المنطق هو كما يراه أرسطو الِاستدلال الذي إذا سلمنا فيه ببعض الأشياء لزم عنه بالضرورة شيء آخر.

2–2/اِصطلاحا: القياس في معناه الِاصطلاحي«عملية فكرية يقوم بها الإنسان الذي ينتمي إلى جماعة لغوية ويجري بمقتضاها على الِاستعمال المطرد في هذه الجماعة، وهذه حقيقة من حقائق الِاجتماع اللغوي التي تبنى عليه الِاستعمالات اللغوية»[1].

3–الإجماع: هو الأصل الثالث من أصول النحو العربي.

3–1/لغة: له معنيين: أحدهما: العزم: جمع أمره وأجمع عليه عزم عليه كما في قوله تعالى:﴿ فَأَجْمَعُوا كَيْدَهُمْ ثُمَّ اِئْتُوا صَفًّا وَقَدْ أَفْلَحَ اليَوْمَ مَنِ اِسْتَعْلَى﴾ سورة طه/الآية 64 . والثاني": الِاتفاق: الإجماع والِاتفاق.

3–2/اِصطلاحا: قال اِبن جني: «اِعلم أن إجماع أهل البلدين أنما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألا يخالف النصوص والمقيس على النصوص»[2]؛ بمعنى أن الإجماع هو إعطاء الحجة بشرط أن لا تخالف النص الشرعي.

«فإذا وجدنا العرب أجمعت على شيء قبلناه وإذا تباينت الآراء لجأ العلماء إلى إجماع النحاة، ولقد ورد نوعا الإجماع في كتب التراث اللغوي، فلا بد من الأخذ بأقوالها في رفع الفاعل ونصب المفعول وجر المضاف إليه وجزم الشرط وأشباه ذلك»[3].

4–الاستحسان: وهو أصل ضعيف والرابع من أصول النحو.

4–1/لغة: اِستحسن الشيء: عده حسنا، نقول اِستحسنت هذا الشيء، إذا رأيته من الأمور الحسنة، وعكسه الِاستقباح.

---

[1]– منى إلياس: القياس في النحو، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1985م، ص5.

[2]– حسين رفعت حسين: الإجماع في الدراسات النحوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص19.

[3]– عبد الله أحمد جاد الكريم: الإيضاح في مختار الصحاح، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2000م، ص74.

4-2/اِصطلاحا: لم نجد تعريفا للاِستحسان عند النحويين سوى اِبن جني ذكره في كتابه الخصائص: وجماعة أن علته غير مستحكمة، إلا أن فيه ضربا من الاِتساع والتصرف من ذلك ترك الأخف إلى الأثقل من غير الضرورة نحو قولهم (الفتوى، التقوى، البقوى، الشورى) ونحو ذلك، ألا تراهم قلبوا الباء هنا واو ومن غير اِستحكام على أكثر من أنهم أرادوا الفرق بيت الاِسم والصفة وهذه ليست علة معتمدة.

5- اِستصحاب الحال:

عرف اِبن الأنباري الاِستصحاب بقوله: «وأما اِستصحاب الحال فإبقاء حال اللفظ على ما يستحقه في الأصل عند عدم دليل النقل عن الأصل كقولك في الأمر، إنما كان مبنيا لأن الأصل في الأفعال البناء، وأن ما يعرب منها لشبه الاِسم، ولا دليل يدل على وجود الشبه فكان باقيا على الأصل في البناء وهذا أصل جوهري في التحليل العربي للغة وكذا في المنهجية العلمية العامة»[1].

ونفهم مما سبق أن علم النحو كغيره من العلوم يقوم على مجموعة من الأصول سار عليها النحاة من دخل زمرتهم تتمثل في: السماع، القياس، الجماع، الاِستحسان واِستصحاب الحالات أكثرها تداول: السماع القياس الإجماعوفي حين أن الاِستحسان واِستصحاب الحال يعدهما من أضعف الأصول.

[1]- محمد الحباس: النحو العربي والعلوم الإسلامية، ص464_494.

فصل أول:

تعليميّة النّحو العربيّ

المبحث الأول:

طرائق التدريس

أولا: مفاهيم عامة

ثانيا: طرائق تدريس النحو العربي

أولا: مفاهيم عامة

1-مفهوم الطريقة:

إن المقصود بالطريقة في التدريس:«خطوات محددة يتبعها المدرّس لتحفيظ المتعلمين أكبر قدر ممكن من المادة العلمية الدراسية»[1]؛ أي بمعنى الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل.

2-مفهوم التدريس:

«هو عملية التفاعل بين المدرّس وطلابه، وهو في هذا المعنى غير التعليم لأن التدريس يعني عملية الأخذ والعطاء أو الحوار أو التفاعل في حين يعني التعليم العطاء من جانب واحد هو المدرّس أو المعلم. والتدريس هو تعليم للطرق والأساليب التي يتمكن بها الدارس من الوصول إلى الحقيقة وهكذا فإن التدريس أشمل وأعم من التعليم»[2].

يفهم من هذا التعريف أن التدريس مجموع الأداءات التي يؤديها المدرس أثناء عملية التعليم والتعلم لإحداث التعليم المباشر في أداء الطلبة لتعديل ذلك المقدار وتيسيره. فهو إذن يشمل تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا عمليا.

3-مفهوم طريقة التدريس:

«هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة»[3].

وتعرف أيضا أنها:«أنها مجموعة من الخطوات والإجراءات والممارسات المقصودة التي يؤديها المعلم مع تلاميذه لتحقيق أهداف تعليمية معينة بأيسر السبل وأقل الوقت والنفقات، وهي تضم العديد من

[1]- طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص87.

[2]- المرجع نفسه، ص80.

[3]- المرجع نفسه، ص88.

الأنشطة والأساليب المختلفة وتستخدم طريقة التدريس لتقديم درس أو موضوع على الأكثر وهي غالبا تطبيق لإحدى النظريات التربوية أو النفسية»[1].

أو يمكن تعريفها أنها: تنظيم متوازن يقوم على أساس عقلي في ضوء معرفة العناصر الجديدة التي تدخل في العملية التربوية وهدفه

وهناك مفهوم آخر وهو: إن طرق التدريس تمثل عملية أو نشاط يهدف إلى عرض المادة التعليمية ومحتوى النشاطات.

3-1:تطور طرق التدريس:

لقد كانت عملية التعليم بسيطة ومستندة على عملية التقليد والمحاكاة المباشرة لذوي الخبرة والذين يَحْظُونَ بِاحترام وثقة الأفراد وبمقدرتهم وتفوقهم ووجود المعلومات لديهم بالشكل الذي يجعل الأفراد يرغبون بِاكتساب ما لديهم ويسعون إلى الِالتقاء بهم ولم تكن هنالك طرائق محددة يتبعها ذو الخبرة وإنما تعتمد على مقدرتهم في الإقناع وعلى طبيعة فعاليات الأنشطة التي يقومون فيها ولكن مع تطور المجتمعات في جميع المرافق الِاقتصادية والِاجتماعية والسياسية وزيادة الكثافة السكانية ورغبة الأفراد في التخصص في العمل والتميز وظهور الرغبة لدى الآباء لتعليم أبنائهم من أجل الحصول على عمل مما أدى إلى ظهور الحاجة إلى وجود شخص ذو معرفة وخبرة يقوم بتعليم الأفراد ما لديهم من علم ومعرفة وخبرة ولقد ظهرت **عملية الفردي** ويقصد بها أن يقوم أحد الأفراد الذين لديهم العلم والمعرفة والخبرة بتعليم متعلم واحد فقط وإن هذا النوع من التعليم لا يتطلب وجود طرائق تدريس على نحو ما هو موجود عليه في الوقت الحاضر ولكن زيادة الكثافة السكانية وصعوبة الحياة وزيادة الرغبة في البحث عن العمل وفي عملية التعلم أدى إلى زيادة أعداد الذين لديهم الرغبة في التعلم بالشكل الذي جعل عملية التعليم الفردي غير كافية لذلك بدأت عملية **التدريس الجماعي** وذلك من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجاميع يقوم المعلم بتدريس كل مجموعة على حدة يساعد في ذلك الأذكياء والمتفوقون منهم الذي يساعدون المعلم ويقومون بالمتابعة والمراقبة ولكن هذا الأسلوب لم ينجح وذلك لعدم كفاية المراقبين من الناحية العلمية والمعرفة ولافتقادهم للخبرة وإن عدم نجاح هذا الأسلوب دفع

[1]- سعاد أحمد شاهين: طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث، جامعة طنطا، ط1، 2011م، ص55.

إلى إعداد معلمين أكفاء لديهم القدر الكافي من العلم والمعرفة ولديهم إلمام بقواعد علم النفس ومبادئ في التربية والتعليم[1].

3-2: أهمية طرق التدريس

لقد زاد اِهتمام التربويين بطرائق التدريس وفي تطويرها وتحسينها بما يتناسب والنظريات العلمية التربوية الحديثة، ولقد كانت أهمية الطرائق والتدريس جنبًا إلى جنب مع النظريات العلمية التربوية لأنهما عنصران أساسيان في نجاح الموقف التعليمي.

كذلك الطريقة تُتَبع من قبل المعلم وجميع ما لديه من أساليب وأنشطة العمل على جلب اِنتباه التلاميذ وجعلهم يرغبون في المادة العلمية ويتوقُون إليها تعتبر الأساس في نجاح المعلم وفي إيصال المادة العلمية للتلاميذ (أساسيات التدريس) وتظهر أهمية الطريقة من خلال نجاح المعلم أو المدرس في عمله وعلى مدى اِستفادة التلاميذ من عمله وتنبثق أهميتها في:

- تحقيق الأهداف التربوية العامة.
- تحقيق الأهداف التربوية الخاصة.
- تمكن المعلم من رسم خططه السنوية والعطل اليومية.
- تمكن المعلم من تنظيم الدرس بشكل مترابط ومتناسق.
- تنبه المعلم على اِستخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
- يستطيع المعلم أن يوجه طلبته نحو قبول الاتجاهات الصحيحة فهي من خلال التفكير الناقد أو التأمل والإبداع وغيرها.[2]

ثانيا: طرائق تدريس النحو العربي:

العملية التربوية كلٌّ متكامل لا يمكن تجزئته، وحيث التأثير المتبادل بين كل المكونات، فلكل موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه، ومحتواه، ومواده التعليمية، وأنشطته. وأساليب تقويمه، لذلك ينبغي للمدرس أن يكون على دراية ووعي بأهداف المنهج ومحتواه ليتمكن من صوغ أهداف درسه. إنما يجب الاِنتباه

[1]- ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف: طرائق التدريس-منهج، أسلوب، وسيلة-، دار المناهج، (د.ب)، ط1، 2005م، ص55-56.

[2]- المرجع نفسه: ص56.

إليه بخصوص طرق التدريس هو أنه ليست هناك طريقة تدريس أفضل من الأخرى، بل هناك مواقف تعليمية تستدعي أن نعتمد طريقة دون الأخرى. طريقة تحظى بإهتمام التلاميذ وتحقق حاجاتهم العقلية الوجدانية والمهارية، فالطرق التي يتم إتباعها في تقديم دروس النحو هي الموضوعات التي شغل بها المربون قديما وحديثا، ويمكن أن ننظر إلى كتب التربية والتعليم حيث نجد أن الجزء الأكبر منها حديث عن المناهج والطرق، كما أن تاريخ الفكر التربوي ليس إلا محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة المثلى.

ولو رحنا نستعرض الطرائق المتبعة في تعليم النحو لوجدنا أن هناك ثلاثة طرق هامة هي: **الطريقة القياسية، الطريقة الإِستقرائية، الطريقة المعدلة من الإِستقرائية.**

1- الطريقة القياسية (الإِستنتاجية):

وفيها يقوم المدرس بعرض القاعدة أو القانون أو الحقائق العامة على التلاميذ ثم يأتي بالأمثلة بحيث يستطيع التلميذ أن يقيس عليها ويطبق عليها القاعدة أو القانون، وهذه الطريقة يمكن إِستعمالها مع الطلبة الكبار والصغار[1].

وتقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والموضحة لمعناها، والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية إِنتقال أثر التدريب. كما أنها تستهدف تحفيظ القواعد وإِستظهارها بإِعتبارها غاية في ذاتها وليست وسيلة. وقد أدى إِستخدام هذه الطريقة إلى إِنصراف كل من المدرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد وتكوين السلوك اللغوي السليم. فالموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة موقف صناعي لا يماثل ولا يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى إِستخدام هذه القواعد ومن أهم الكتب المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب **إِبن عقيل**. والطريقة القياسية هي إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول (فالقياس دائما يأتي بعد معرفة أيّا كانت هذه المعرفة فلن تستطيع أن تبنيه على جهل بالمقيس عليه إذ هو في الواقع ليس إلا لاحقا للشبيه بشبيهه الذي عرف وإِنتهى فيه البحث)[2].

[1]- سالم عطية أبو زيد: الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمّان، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م، ص28-29.

[2]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشّواف، القاهرة، مصر، ط1، 1991م، ص337-338.

فقد عرفها "**إسماعيل زكريا**" بأنها:«الطريقة التي تقوم على أساس اِنتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج، ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج، إذ يبدأ في هذه الطريقة بعرض القاعدة النحوية ثم يقدم الشواهد والأمثلة لتوضيحها وتعزيزها وترسيخها في أذهان التلاميذ، والخطوة الثالثة إجراء تطبيقات عليها من خلال أمثلة متشابهة وحالات مماثلة»[1]؛ أي أنها تبدأ بعرض القاعدة وصولا إلى النتائج ثم إجراء تطبيقات عليها.

ويقول الدكتور"**كامل محمود نجم الدليمي**":« أن الطريقة القياسية هي في الواقع صورة موسعة لخطوة التطبيق من الطريقة الاِستقرائية وفي القياسية إما أن يقدم المدرس الأسس العامة والقواعد والقوانين جاهزة لتطبق على الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها تلك القوانين والقواعد أو أنه يفسر ويشرح لهم القواعد والحقائق التي سبق أن ألقيت عليهم، وتتطلب عمليات عقلية معقدة لأنها تبدأ من المجرد أي بذكر القاعدة كلّها وفي هذا مخالفة لسير النمو اللغوي عند الإنسان ومخالف لطبيعة اللغة المتعلمة نفسها فالمعلم أو المدرس بعد كتابة القاعدة كلها أي (المفاهيم الكلية والقضايا الشاملة) يقوم باِستخراج بعض النتائج العقلية والمنطقية من خلال تدقيق ما تحتوي عليه تلك المفاهيم. وينتقل بذلك إلى القضايا الجزئية والمفهومات المشخصة، وفي الواقع أن الجزئيات أقرب إلى مدارس المتعلمين من الكليات كما أن الكليات التي هي قليلة الشمول أقرب إلى مدارك المتعلمين من التي هي كثيرة الشمول»[2].

تستخدم هذه الطريقة في تدريس القواعد العامة مثل: **النظريات والقوانين،** وعندما نريد تدريب المتعلمين على أسلوب حل المشكلات بمختلف صورها؛ فالطريقة القياسية تتكون من ثلاث مكونات:

أ/ المقدمة الأولى (القاعدة الكبرى): قاعدة كلية مقبولة وصادقة.

ب/ المقدمة الثانية (القاعدة الصغرى): حالة فردية من حالات القاعدة الكلية.

[1]- طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2005م، ص224.

[2]- أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م، ص79.

جـ) النتيجة: هي التواصل لإمكان اِنطباق القاعدة الكلية على الحالة الفردية[1].

مثال:

-كل إنسان مفكر (مقدمة كبرى)

-أحمد إنسان (مقدمة صغرى)

-إذا أحمد مفكر (نتيجة)

وإذا اِفترضنا أن المقدمة الكبرى صحيحة، والمقدمة الصغرى صحيحة، فإن النتيجة تكون صحيحة أيضا.

فالطريقة القياسية وفق هذه المعاني تستند إلى عملية عقلية يسميها المختصون **القياس الاِستدلالي** ينتقل فيه المتعلم من مرحلة إدراك الحقيقة العامة إلى مرحلة إدراك الحقائق الجزئية ومن المقدمات إلى النتائج بمعنى أنها تنطلق من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء؛ أي من القاعدة النحوية المقصودة إلى الأمثلة التي توضح هذه القاعدة وهي التي كانت معتمدة في الزوايا والكتاتيب وكتبت بها أغلب الكتب التعليمية القديمة وما زالت تدرس بها محاضرات النحو في الجامعات، وتقوم هذه الطريقة على أساس تقسيم الدرس إلى مجموعة من الإجراءات المحددة.

1-1/ خطوات الطريقة القياسية:

تمر الطريقة القياسية عبر أربع خطوات هي:

أ- التمهيد أو المقدمة: وهي الخطوة التي يهيأ فيها الطلبة الدرس وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق مثلا، وبهذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع إلى الدرس الجديد والاِنتباه له.

ب- عرض القاعدة: تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه اِنتباه الطلبة نحوها بحيث يشعر الطالب بأن هناك مشكلة تتحداه وأنه يجب أن يبحث عن الحل. ويؤدي المدرس هنا دورا بارزا ومُهِمًا في التوصل إلى الحل وهو وضع الجمل بلا شك.

[1]- مركز نون للتأليف والترجمة: التدريس طرائق واِستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 1432هـ، 2011م، ص107.

جـ- تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر الطلبة بوجود مشكلة يطلب المدرس في هذه الخطوة أن يأتي الطلبة بأمثلة تنطبق عليها القاعدة اِنطباقا سليما لأن ذلك لازما لتثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

د- التطبيق: بعد أن يعطي المدرس أمثلة كثيرة ووافية بمشاركة الطلبة يكون الطالب قد توصل إلى شعور بصحة القاعدة وجدواها وإذَّاك يمكن أن يطلب المدرس من طلبته التطبيق على هذه القاعدة قياسا على الأمثلة التي تناولوها خلال تفصيل القاعدة[1].

1-2/ مزايا الطريقة القياسية:

- تساعد التلاميذ على تعزيز وترسيخ القواعد في أذهانهم من خلال تطبيقات على حالات مماثلة.
- تتيح للمعلم التحكم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام بِيُسْرٍ وسهولة.
- تساعد التلاميذ على الإلمام بقواعد اللغة إلمامًا شاملًا[2].
- أنها لا تستغرق وقتا طويلا.
- مريحة للمدرس إذ لا تتطلب منه جهدا.
- الحقائق التي تقدم عادة كاملة مضبوطة لأنها تم التوصل إليها بالتجربة والبحث الدقيق.
- تلاءم الموضوعات التي لا يمكن اِستخدام الاِستقراء في تدريسها مثل: أساليب النحو **كالنفي والتوكيد** وغيرها.
- تتماشى وطبيعة الإدراك العقلي في الاِنتقال من الكل إلى الجزء.
- تمتاز بكونها ذات طابع تطبيقي، يتعلم الطالب فيها كيف يطبق قاعدة عامة على حالات خاصة[3].

[1]- كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص80.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 1424هـ، 2003م، ص111.

[3]- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2006م، ص124.

1-3/ عيوب الطريقة القياسية:

– إن الغرض الأساسي من هذه الطريقة هو حفظ القاعدة وإستظهارها مع عدم الإهتمام بتنمية القدرة على تطبيقها، ويمكن أن تلاءم المتخصصين في دراسة اللغة لمسايرتها لأسلوب القدماء في دراسة النحو. ولكنها لا تلاءم تلاميذ المدارس لأن الغرض من تعليمهم النحو ليس الإستظهار بل التطبيق.

– كثيرا ما ينصرف التلاميذ عن الدرس والمدرّس عند إستخدام هذه الطريقة لأن موقف التلميذ خلالها موقف سلبي ومشاركته من خلالها بالفكر والرأي مشاركة ضعيفة.

– تتنافى هي وما تنادي به قوانين التعلم من حيث البدء بالسهل والتدرج إلى الصعب، فهي تبدأ بالكل وتنتهي بالجزء؛ أي تبدأ بتقديم القاعدة أو القانون أو التعميم وتنتهي بالأمثلة وهذا يشكل صعوبة في إستيعابها وتمثلها.

– ينسى التلاميذ هذه القواعد بعد حفظها لأن حفظهم لها لا يقترن بالفهم، ولم يبذلوا جهدا في إستنباطها والوصول إليها. وقد أثبتت التجارب التي أجريت في ميادين علم النفس أهمية إدراك التلميذ لمعنى ما يتعلمه في دفعه إلى التعلم.

– لقيت هذه الطريقة معارضة كثيرة من المعلمين لأنها تشتت إنتباه التلاميذ وتفصل بين النحو واللغة ويشعر التلميذ بأن النحو غاية يجب أن تدرك وليس وسيلة لإصلاح العبارة وتقويم اللسان، كما أن الأمثلة مفروضة على التلاميذ فرضا.

– لقد أثبت علميا أن هذه الطريقة لا تكوّن في التلميذ السلوك اللغوي الصحيح لأن الأساس الذي رتبت عليه هذه الطريقة يستهدف تحفيظ القاعدة وإستظهارها، فالتلميذ يكون معتمدا على غيره وقد يفقد ميزة المبادهة كلما مرَّ عليه الزمن ويفقد ولعه ولذته في الدرس وفي المدرسة

– هذه الطريقة لا تصلح لتعليم الصغار[1].

ومن هنا يمكننا القول أن الطريقة القياسية هي إعطاء الأشخاص المتعلمين حقائق عامة، ومن ثم القيام على التدليل على تلك الحقائق بمجموعة من الأمثلة تعمل على تأييدها، حيث تتميز هذه

[1]– كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص81-82.

الطريقة بجملة من المميزات تتجلى من خلال سهولة القيام على تطبيقها وتنفيذها وذلك لأنها لا تتطلب مجهود عقلي كبير، وتعد من الطرق المناسبة للمحاضرات، تقوم على إشراك الأشخاص المتعلمين في عملية تنفيذ المناهج الدراسية المقررة وعلى الرغم من المزايا التي تتمتع بها هذه الطريقة إلا أن هناك بعض العيوب التي تتعرض لها وتتمثل هذه العيوب من خلال أنها تعد من طرق التلقين وذلك أن أثر التعليم يتلاشى ويختفي في حال إنتهى الدرس، وأن القانون أو القاعدة التي يصل إليها الشخص المتعلم من تلقاء نفسه تؤدي إلى الفوضى.

2- الطريقة الإستقرائية (الإستنباطية):

* الإستقراء هو طريق للوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظة والمشاهدة وبه نصل إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم بإسم القوانين العلمية أو القوانين الطبيعية. وبه أيضا نصل إلى بعض القضايا الكلية الرياضية وقوانين العلوم الإجتماعية والإقتصادية.

ولدت هذه الطريقة التي تسمى أيضا بالإستنباطية في ألمانيا في أواخر النصف الأول من القرن التاسع عشر، وقد إقترنت هذه الطريقة بالفيلسوف الألماني" فردريك هربارت Frédéric Herbart" (1776-1841) وهو من علماء القرن التاسع عشر، ثم إنتشرت في أوروبا وأمريكا وظلت مسيطرة على التربية فكريا وعمليا حتى مستهل القرن العشرين إذ ظهرت طرائق أخرى تمكنت من تفويض دعائمها وإدراجها في زوايا النسيان وقد إستمرت في تدريس اللغة والمواد الإجتماعية والعلوم الطبيعية والبيولوجية في أول الأمر ثم ما لبثت موجتها أن إنحسرت عن معظم المواد مخلفة لها بقايا في تدريس القواعد.

تقوم هذه الطريقة على نظرية في علم النفس الترابطي، وهذه النظرية تسمى بنظرية **الكتل المتآلفة،** والتفسير التطبيقي لها أن الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مزود بثروة فكرية ولفظية فعن طريقها يتعلم الحقائق الجديدة؛ أي أن خبْراته السابقة تساعده في فهم المشكلات والحقائق الجديدة[1].

تقوم الطريقة الإستنتاجية على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة، وهذا هو المتبع غالبا في مناهج النحو في المرحلة الثانوية، في معظم الأقطار العربية، أما في المرحلة المتوسطة أو

[1]- كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص82-83.

الإعدادية فدروس النحو غالبا ما تبدأ أيضا بنص كامل، يقرأ ويناقش مع التركيز على الشواهد ثم تستنبط منه القاعدة ولقد أريد بهذا التعديل التخلص من الأمثلة المبتورة المعاني، التي لا يجمع شتاتها جامع ومع ذلك فقد وقع هذا التعديل في مشكلة التكلف في صياغة النصوص، حتى تتضمن القواعد المقصودة فكانت النتيجة هي الإساءة إلى أذواق التلاميذ عن طريق النصوص المصطنعة لِاحتواء القواعد المرادة في الموضوع النحوي ولقد أطلق بعض الباحثين على هذه الطريقة اِسم (الطريقة الاِستقرائية) وهي تسمية غير دقيقة لأننا لا نستقرئ كل الاِستعمالات اللغوية قبل الوصول إلى القاعدة التي يحكمها. ولو كان الأمر كذلك لما اِختلفت الآراء في المسألة الواحدة، فمعظم القواعد النحوية كل منها فيه أكثر من رأي واحد على الأقل[1].

طريقة الاِستقراء والاِستنتاج والاِستنباط يقوم فيها المدرس بعرض النماذج والأمثلة على التلاميذ ويقرؤها لهم ثم يحاول أن يقارن بينها وبعد ذلك يستنبط القاعدة. وهذه الطريقة تنقل التلاميذ من الجزء إلى الكل[2].

يقول"محمد مختار":«بأن الطريقة الاِستنباطية هي التي تنطلق من الأمثلة التي تشرح وتناقش ثم تستنبط منها القاعدة وهذا ما هو متبع في مختلف مناهج النحو في معظم الدول العربية خاصة في مرحلة التعليم الثانوي ولقد نسبت هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني "فردريك هاربرت"»[3].

وما نقوله عن هذه الطريقة: أنها تبدأ بالتدرج في بناء القاعدة فالمعلِّم وفق هذه الطريقة يحضر الأمثلة، ويسجّلها على السبورة، ثم يناقشها مع تلاميذه مثالا مثالا ليبني معهم القاعدة بالتدرج، ثم يطبق في نهاية الدرس حول القاعدة المتوصل إليها من أفواه التلاميذ، وهي أفضل من الطريقة القياسية من حيث الفهم لأنها تتبع السنن المنطقية للإدراك.

2-1: خطوات الطريقة الاِستقرائية

لقد حدد هاربرت للطريقة الاِستقرائية خمس خطوات هي كالآتي:

---

[1]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص338-339.

[2]- سالم عطية أبو زيد: الوجيز في أساليب التدريس، ص28.

[3]- قاسمي الحسني محمد مختار: تعليمية النحو، أعمال ندوة تسيير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ط1، 2001م، ص436.

أ–التمهيد: ويكون التمهيد بأسئلة عن المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس السابق، وذلك لمعرفة الخبرات السابقة.

ب– عرض الأمثلة: تعرض الأمثلة على الجانب الأيسر من السبورة في وضع رأسي، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة وتضبط أواخرها وتشرح معانيها بشكل مختصر.

جـ– الموازنة: وتسمى المناقشة أو الربط، ويتم مناقشة الأمثلة التي تتناول الصفات المشتركة والمختلفة، وتضم الموازنة نوع الكلمة، وإعرابها، ووظيفتها المعنوية، وموقعها بالنسبة لغيرها في الجملة.

د– الإستنباط: يتم فيه بيان الأمثلة من الظواهر اللغوية وما تختلف عليه من قواعد.

هـ– التطبيق: وهو نوعان: جزئي، وكلي، والتطبيق الجزئي كل قاعدة تستنبط قبل الإنتقال إلى غيرها ويتم التطبيق الكلي بعد أن تستنبط جميع القواعد التي يطبق عليها؛ أي تدريب التلاميذ على القاعدة التي توصلوا إليها بواسطة الأسئلة الشفوية، أو الكتابية، وهذا حتى ترسخ القاعدة في الأذهان.[1]

2–2: مزايا الطريقة الإستقرائية

– تبدأ بما هو قريب من الطالب وملموس لديه ومعمول به، وعلى هذا لا يكون فيها غريب عن الدرس ولا يحتاج إلى جهد زائد عن سنه في الفهم. وهي –بهذا– أصلح في درس القواعد، وأقرب إلى مقتضيات التربية الحديثة التي توصي دائما بالبدء بمستوى الطلبة وبما هو لديهم في بيئتهم والتدرج من القليل إلى الكثير ومن المادي إلى المعنوي[2].

– تكون المعلومات المكتسبة في هذه الطريقة أكثر ثباتا في ذهن المتعلم لأنه توصل إليها بنفسه.

– تؤدي إلى فهم أكثر للتعميمات التي يتوصل إليها المتعلم بمساعدة المدرس.

– إن أسلوب التفكير الذي يتعوده الطالب فيها يمكن أن يستفيد منه في مواجهة مواقف حياته[3].

– أنها تقوم على تنظيم المعلومات الجديدة، وترتيب حقائقها ترتيبا منطقيا، وربطها بالمعلومات القديمة فيبنى على ذلك وضوح معناها وسهولة تذكرها وحفظها، وقد أدت أفكار "هاربرت" دورا مهما في خلق روح التنظيم والتسلسل المنطقي في عرض المادة الدراسية.

---

[1]– عبد الرحمان الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط2، 1428هـ، 2008م، ص42.

[2]– علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1404هـ، 1984م، ص59.

[3]– محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص121.

– أنها تجعل التعليم محببا للتلاميذ لأنها تركز على عنصر التشويق قبل عرض المادة.

– تستثير في الطلبة ملكة التفكير، وتأخذ بأيديهم قليلًا قليلاً حتى يصلوا إلى القاعدة فإشتراك الطلبة في العمل والتفكير يتيح لهم إظهار شخصياتهم وإعتمادهم بأنفسهم والتعبير عن أفكارهم بحرية وطلاقة.

– تتخذ الأساليب الفصيحة والتراكيب اللغوية أساسا لفهم القاعدة وتلك هي الطريقة الطبيعية في تعلم اللغة لأنها تمزج القواعد بالأساليب[1].

2-3: عيوب الطريقة الإستقرائية

– البطء في إيصال المعلومات إلى ذهن التلاميذ والإكتفاء في بعض الأحيان بمثالين أو ثلاثة لإستنباط القاعدة، وهذا التفريط يجعلها غير سليمة.

– غالبا ما تكون الأمثلة متقطعة مبتورة من موضوعات مختلفة مما يجعلها غير قادرة على تحقيق غاية تعبيرية في نفس التلاميذ ولا تثير فيهم شوقا إليها ولا القاعدة التي سيدرسونها[2].

– بعض المواد لا تصلح لأن تدرس بهذه الطريقة وعند إستخدام الطريقة هذه في تدريسها تؤدي إلى خلل في تحقيق الأهداف.

– قد لا تضمن الوصول إلى التعميم من جميع الطلاب بموجبها.

– تتطلب مهارة في صياغة الأسئلة ومناقشة الأمثلة قد لا تتوافر لدى بعض المدرسين.

– تستغرق وقتا أطول قياسا بالقياسية[3].

من خلال ما سبق يمكننا القول أن الطريقة الإستقرائية هي إحدى الطرق الإستدلالية التي ينتقل فيها الدارس من الجزئيات إلى الكليات، ويتم اللجوء إلى هذه الطريقة عند الرغبة بالخروج بقوانين أو نظريات، ويتم من خلال هذه الطريقة الخروج بالتعميمات بعد عمل دراسات فردية ومن ثم إستنباط العوامل المشتركة.

[1]– كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص84-85.

[2]– راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص114-115.

[3]– محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص121.

3- الطريقة المعدلة من الإِستقرائية (طريقة النص):

تعتمد هذه الطريقة على عرض نص مختار متصل المعنى متكامل الموضوع يؤخذ من موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية أو الكتب القديمة، أو من دروس التاريخ، أو من الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية وحبذا لو كان يعالج حدثا من الأحداث الجارية التي تقع تحت بصر التلاميذ وبين أسماعهم وقد سميت عدة تسميات منها: **طريقة الأساليب المتصلة أو القطعة المساعدة أو النصوص المتكاملة أو الطريقة المعدلة** لأنها نشأت نتيجة تعديل الطريقة الإِستقرائية وفي الحقيقة لا فرق بينها وبين الإِستقرائية من حيث الأهداف العامة، لكن الفرق هو في النص الذي تعتمد عليه، فنراه نصا متكاملاً يعبر عن فكرة متكاملة بينما تعتمد الإِستقرائية على مجموعة من الأمثلة أو الجمل التي لا رابط بينها، أما الخطوات الرئيسية في الطريقتين فهي واحدة لذا لا نعتقد أنه لا داعي للفصل بينهما والغاية منها أي طريقة النص هو التمهيد للإِتجاه الحديث في تدريس القواعد الذي يحقق للطالب ثقافة ولغة وأدبا ونحوا من خلال النص، وهذا ما يتفق والأنماط الحديثة في تدريس اللغات وفي الحقيقة أن ما تحققه طريقة النص لم يكن حديثا فقد كان متبعا في العصر الإسلامي إلا أن تركيزنا على القواعد فقط في الوقت الحاضر وترك الفوائد الأخرى جعلنا نحس بأنها نمط حديث في تدريس لغتنا[1].

«تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل، أو الطريقة المعدلة من الإِستقرائية، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد من خلال نصوص اللغة، ومأثور القول بتوفير أكبر قدر ممكن من طبيعته في السياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها وفهم قواعدها، وتعنى هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، بحيث يدرس هذا النص درسا لغويا من جوانبه المختلفة وما يميز طبيعة اللغة صوتا ومبنى ومعنى وذوقًا وبلاغة ونحوًا»[2]. فهذه الطريقة تعتمد على تدريس القواعد إِعتمادا على نصوص اللغة فيدرس من جميع جوانبه المختلفة.

[1]- كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص87.

[2]- طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: إِتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص223.

ولهذه الطريقة أنصار ومعارضين حيث يرى أنصارها:«أنها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب وبالتغيير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها في حين يرى خصومها أنها تعمل على إضعاف الطلبة في اللغة العربية، لأن المبدأ الذي تقوم عليه إنما هو ضياع للوقت لأن الطالب ينشغل بموضوعات جانبية تصرفه عن القاعدة النحوية المراد شرحها»[1].

أمّا عبد الرحمان الهاشمي فيقول:«هي تعديل للطريقة الإستقرائية، ولذلك قد تسمى الطريقة المعدّلة، وتعتمد على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة ومأثور القول، بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها، وفهم قواعدها وتعنى بالنص المتكامل في أفكاره، وأحداثه وسياقه وشكله الكلي بحيث يدرس هذا النص لغويا من مختلف جوانبه. وبما يساير طبيعة اللغة صوتاً، ومبنى، ومعنى، وذوقا، وبلاغة ونحوًا»[2].

ما يمكننا قوله أن هذه الطريقة تبدأ بتقديم نص للمتعلمين قد يكون نصًا من القرآن الكريم أو حديثًا نبويا شريفا أو مقالًا قصيرا أو قصة بسيطة، المهم أن يتعامل التلاميذ مع قاعدة النحو الجديدة وهي موجودة ومستخدمة في نسيج نصي لغوي متكامل يحمل فكرة شاملة وقيمة خُلقية ويحمل موقفا سلوكيا موجها ومرشدا للمتعلمين.

3-1: خطوات الطريقة المعدلة من الإِستقرائية

أ- التمهيد: يمهد المدرس بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيء التلاميذ إلى الدرس الجديد.

ب- كتابة النص: يكتب النص على السبورة ثم يقرأ المدرس بتركيز ووضوح وبطريقة يؤكد من خلالها المفردات التي يدور حولها الدرس. ويفضل إِستخدام الطباشير الملون لكتابة تلك المفردات أو الجمل التي هي موضوع الدرس.

جـ- تحليل النص: يقوم المدرس بتوضيح ما يتضمنه النص من القيم والتوجيهات وينفذ من خلال ذلك إلى القاعدة بعد أن يصبح الطلاب على إلمام كبير بالمفردات التي تم إِستنتاج القاعدة من خلالها.

[1]- أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، الأردن، (د.ط)، 2009م، ص263.

[2]- عبد الرحمان الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، ص41.

د- القاعدة أو التعميم: يقوم المدرس بكتابة القاعدة بخط واضح وبالطباشير الملون وفي مكان بارز على السبورة.

هـ- التطبيق: ويعنى أن يطبق الطلاب على القاعدة أمثلة إضافية، وتكون من خلال الإجابة عن أسئلة المدرس، أو تكليف الطلاب بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

3-2: مزايا الطريقة المعدلة من الإِستقرائية

- تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب وبالتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها[1].
- تمزج القواعد باللغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل.
- تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو، وتجعل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد لتمزج بذلك العواطف والعقل.
- وهي أخيرا تدرب على القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسيع دائرة معارف الطلبة وتدربهم على الإِستنباط[2].

3-3: عيوب الطريقة المعدلة من الإِستقرائية

- تعتبر مضيعة للوقت من تركيزها على مهارات القراءة الجهرية، ومكان ذلك دروس القراءة ويؤدي ذلك إلى عدم الإِهتمام بالمهارات النحوية والتدريب عليها، كما أن القطع الأدبية فيها من الطول ما يفقد من غايتها وأهميتها[3].
- صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأن الذي كتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين.

---

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص115.

[2]- طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص196.

[3]- طبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الإِتجاهات الحديثة، تقديم حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1425هـ، 2002م، ص69.

– اِتصاف النص عادة بالاِصطناع والتكلف إذا كان الهدف تضمينه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معين[1].

خلاصة:

لقد تعددت طرق تدريس قواعد اللغة العربية، إلا أننا اِقتصرنا على ثلاثة طرق كونها شائعة ومعتمدة بكثرة في التدريس، ولكل من هذه الطرق مزايا وعيوب على المعلم أن يدركها حتى يختار أنسبها. زد على ذلك أنه لا يحبَّذُ السير على طريقة واحدة دون غيرها ومن خلال ذلك يقرر أي الطرق التي تساعده على الوصول إلى النتائج المرجوة.

[1]– طه علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص196.

المبحث الثاني:

أسس وشروط تدريس مادة النحو.

أولا: رسم الهدف التعليمي

ثانيا: توفر المنهاج الدراسي:

ثالثا: الكتاب المدرسي

رابعا: التقويم التربوي:

المبحث الثاني: أسس وشروط تدريس مادة النحو.

أولا: رسم الهدف التعليمي

1-مفهوم الأهداف التعليمية:

الهدف، هو قصد يعبر عنه بجملة أو عبارة مكتوبة (أو غير مكتوبة) تصف تغيرا مقترحا في سلوك المتعلم، وقد يكون الهدف قصير المدى (آنيا) أو اِستراتيجيا بعيد المدى (غاية). أما الهدف التعليمي فينبثق تعريفه من مفهوم التعليم الذي يهدف إلى إحداث تغيرات اِيجابية معينة في سلوك الفرد، أو فكره، أو وجدانه وعليه يصبح الهدف التعليمي عبارة عن التغير المراد اِستحداثه في سلوك المتعلم أو فكره أو وجدانه ويمثل الهدف التعلمي السلوك المراد تعلمه من قبل المتعلم بإعتبار ذلك السلوك النتاج التعليمي المراد بلوغه عند نهاية عملية التعليم.

وفي هذا يشير الهدف التعلمي إلى أثر العملية التعليمية في سلوك المتعلم. والسلوك هو الإستجابة التي تصدر عن الفرد ردًا على منبه سواء أكانت الإستجابة ظاهرية تأخذ شكل الفعل أو القول، أم داخلية مستترة. أما المنبه فقد يكون مصدره خارجيا (المعلم مثلا) أو داخليا من (الطالب) نفسه. والسلوك المراد تغييره هو تغيير اِيجابي إما في سلوك الفرد المتعلم أو في تفكيره، أو في وجدانه، وذلك اِنطلاقا من المبدأ التربوي العام الذي يرى أن عملية التعليم هي عملية مخطط لها ومقصودة تتطلب من المعلم فكرًا سليما وجهدا إبداعيا يتناول المتعلم بفكره ووجدانه بقصد إنماء الفكر وتهذيب وجدانه وصقله صقلاً سليما.

فالهدف التعليمي هدف عام يصف المهارات الكلية النهائية التي يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عملية التعلم[1].

إن أولى الخطوات التي يقوم بها المصمم التعليمي في عملية التصميم التعليمي (**تصميم المواد، والبرامج، والمناهج التعليمية**) هي تحديد الأهداف التعليمية العامة، ويعرف الهدف التعليمي العام بأنه: عبارة عن جملة إخبارية تصف على نحو موجه الإمكانات التي بوسع المتعلم أن يظهرها بعد تعلمه وحدة تعليمية، أو منهجا دراسيا في فترة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة أكاديمية.

[1]- محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص70.

ولعل أهمية تحديد الأهداف التعليمية العامة، تكمن في أنها تساعد المعلم على الإنطلاق على إختيار المحتوى التعليمي، أو تنظيمه، وترتيبه بطريقة تتفق وإستعداد المتعلم، ودوافعه، وقدراته، وخلفيته الأكاديميةِ والإجتماعية وتساعده أيضا في التعرف إلى الطرق التعليمية المناسبة، لتحقيق هذه الأهداف وطرق التقويم اللازمة لقياسها، وبعد ذلك يقوم المعلم بتنظيمها، وترتيبها بشكل يساعد على تحقيق عمليتي التعلم والتعليم ومن هنا نجد أن هناك علاقة قوية ومتبادلة تربط كلاًّ من الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وطرق التعليم وطرق التقويم، بعضها مع بعض.

يمكن تعريف الأهداف التعليمية على أنها:«تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسة أو بعد الإنتهاء منها مباشرة، إنها تمثل العبارات التي تصف الأداءات التي نرغب من المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بها قبل الحكم عليها بالكفاءة في تلك الأداءات. إنها تصف النتيجة المرغوب بها للعملية التعليمية التعلمية وليس خطوات عملية التدريس ذاتها»[1].

2- أهمية الأهداف التعليمي:

يلخص"**ميجر Majeur**" أهمية الأهداف التعليمية وفائدتها في ثلاث نقاط رئيسية هي:

- مساعدة المعلم على إختيار المادة التعليمية المناسبة، وطرق تعليمها وتقويمها.
- مساعدة المسؤولين على معرفة مدى نجاح عمليتي التعلم والتعليم.
- مساعدة المتعلم على تنظيم جهوده ونشاطاته من أجل إنجاز ما خططته عملية التعليم.

وإذا أراد المدرسون أن يغيروا في سلوكات طلبتهم فعليهم أن يعرفوا ماذا يريدون من طلبتهم أن يحققوا من أهداف تعليمية، وعلى الطلبة معرفة هذه الأهداف لإنجاز ما هو متوقع منهم.

وهناك دليل قوي يدعم الجدل القائل بأن المدرس عندما يعرف ويحدد بوضوح الأهداف التعليمية، ويشرك طلبته فيها، فإن مجموعة من الأمور سوف تحدث منها:

- الحصول على تعليم أفضل.
- الحصول على نتائج تعلمية أكثر فاعلية.

[1]- جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، الإصدار الأول، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2001م، ص138.

•ظهور تقييم أفضل.
• يصبح متعلم[1].

3-صياغة (رسم) الأهداف التعليمية:

تستدعي صياغة الأهداف التعليمية اِتخاذ العديد من الخطوات أو القرارات المنهجية أو التدريسية، وتحديد الوسائل الواجب اِتباعها لتطبيق هذه القرارات. وتتمثل خطوات صياغة الأهداف التعليمية في الآتي:

1- تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اِكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية.

2- تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به كي يبرهن على أن الهدف الذي وضع له قد فهمه، وعمل على تحقيقه، وتعتبر هذه الخطوة مهمة حيث يتم اِتخاذ القرارات التي تحدد الفعل المراد تطبيقه. كما يتم تحديد درجة الخصوصية أو العمومية التي يشير إليها السلوك أيضا، فربما يريد المعلم من المتعلم أن يشرح مفهوما أو تعميما بدلا من أن يكتبها أو يفسرها أو يناقشهما؛ أي أنه يريد منه تحديد الفعل الذي يشير إلى الأسلوب الدقيق في التوضيح.

وبعبارة أخرى فلا بد من أن تبين هذه الأفعال بوضوح مدى خصوصية أو عمومية قصد المعلم خاصة وأن ما طُلب من المتعلمين فعله عند هذا الحد، هو ما سيتوقعون قدرتهم على أدائه وينبغي هنا تحديد مدى دقة توقعات المعلم، وصياغة الأهداف بوضوح لتسهل بالتالي فهم المعلم والمتعلم لها وللسلوك المتوقع حتى تساعد فيما بعد على تحديد الخبرات التعلمية المطلوبة والتي تعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة وبِاختصار فإن اِختيار الفعل يحدد طبيعة الخبرات التعلمية ونتائجها بصورة عامة.

3- تحديد النتيجة المرغوب فيها، أو تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل فإذا تمثلت الرغبة في أن ينجز التلميذ بنجاح السلوك المطلوب فعليه أن يعلم بدقة النهاية التي تؤدي إليها هذا السلوك وينبغي الاِهتمام في هذه الخطوة بالوضوح وعدم الخطأ في تحديد السلوك المميز والمراد تحقيقه.

4-تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه.

5- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب وهنا ستختلف المعايير تبعا لِاختلاف الظروف والعوامل المؤثرة العديدة والتي من بينها المعلم، وربما المتعلم، ومستوى القدرات، وطبيعة

[1]- محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، ص71.

الواجب، والسبب المنطقي من وراء الهدف السلوكي نفسه...إلخ، ويتمثل العامل المهم هنا في وضع المعايير التي تشكل المستويات المقبولة للأداء والتي تؤكد على تحقيق الهدف. ويرشد معيار المتعلمين إلى مستوى أدائهم في تشكيل السلوك المتوقع، كما تحدد المعايير مع الشروط والنتائج المرغوب فيها، الأسس المتبعة في تقويم الهدف وتحقيقه فإذا تمت صياغة الأهداف التعليمية بشكل دقيق للغاية فإنها لا توضح الخبرات التعليمية المناسبة فحسب بل وإجراءات التقويم المناسبة ومستويات التحصيل الجيد كذلك، وصحيح أن الأهداف التعليمية تمثل المرحلة الأولى في خطة الدرس اليومية ولكنها تأتي في النهاية من حيث التحقيق مما يتطلب دقة في صياغتها كي تصل إلى التلاميذ بسهولة[1].

ومن هنا يمكننا القول أن رسم الهدف التعليمي شرط من شروط تدريس مادة النحو فالهدف التعليمي هو السلوك المتوقع حدوثه من التلميذ نتيجة لحدوث عملية التعلم (خبرة التعلم) والأهداف التعليمية هي عبارات أو جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتصرف بها الطلاب في نهاية الوحدة الدراسية أو المساق الدراسي.

ثانيا: توفر المنهاج الدراسي:

1-مفهوم المنهاج الدراسي:

المنهج الدراسي حسب أكثر التعريفات له شمولا هو خطة متكاملة يتم عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة يجري تحقيقها في معهد علمي معين تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة[2].

هو عبارة على بناء منسجم يجند مجموعة من العناصر المرتبة في نظام وروابط محددة بوضوح وعلاقات تكاملية فكل منهاج ينبغي أن يعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها والإمكانيات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي يجنيدها بقدرات المتعلم وكفاءات المدرس[3].

---

[1]- جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ص140-141-142.

[2]- فايز مراد حسين دندش: إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003م، ص15.

[3]- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، (د.ط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص6.

أ- المفهوم القديم للمنهج المدرسي:

لقد كان المفهوم القديم للمنهج متأثرا بالنظرة القديمة في التربية والتي تركز على تنمية الجانب العقلي للإنسان أو جانب المعلومات والمعارف التي تقدمها المدرسة لتلاميذها في شكل مجموعة من المواد الدراسية، ولذلك كان ينظر إلى المنهج قديما بأنه: «مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية» أصطلح على تسميتها **بالمقررات الدراسية**، أو مجموع الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة، في صف دراسي معين فجموع موضوعات الرياضيات مثلا في الصف الأول الثانوي يطلق عليها منهج الرياضيات ومجموع موضوعات اللغة العربية يطلق عليها منهج اللغة العربية...وهكذا.

ومن هنا فإن المفهوم القديم للمنهج اِقتصر على المعلومات والمعارف التي تتضمنها المواد الدراسية، واِعتبرها غاية في ذاتها، وكان اِهتمامه بالتلميذ اِهتماما جزئيا[1].

ب – المفهوم الحديث للمنهج المدرسي:

بسبب الاِنتقادات التي وجهت إلى المفهوم القديم للمنهج والممارسات التربوية التي ترتبت على ذلك المفهوم وكذلك ظهور بعض العوامل والأفكار والنظريات التربوية والنفسية، فقد تطور مفهوم المنهج وأخذ مفهوما حديثا لم يكن له من قبل وأصبح ينظر إلى المنهج المدرسي على أنه:«مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم» أو« مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد اِحتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاِحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية»أو «جميع الخبرات المخططة التي توجدها المدرسة لمساعدة التلاميذ على بلوغ النتاجات التعليمية إلى أقصى درجة تمكنهم منها قدراتهم»[2].

ويعتمد بناء المنهاج على اِحترام المبادئ:

[1]- صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1420هـ، 2000م، ص14.

[2]- صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص16.

- الشمولية: بناء منهاج لكل مرحلة تعليمية
- الإِنسجام: شرح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج العام
- قابلية التطبيق: التكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ
- المقروئية: توخي البساطة والدقة
- الوجاهة: توخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية

2- مكونات المنهاج الدراسي: يتكون المنهج المدرسي من مجموعة من المكونات أو العناصر هي:

أ- الأهداف التعليمة:

تمثل أهداف المنهج أول عنصر من عناصره تخطيطا وبناء، ونعني بذلك أنه من الضروري تحديد أهداف المنهج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى للمنهج، فبعد الإِنتهاء من تحديد الأهداف، يتم إِختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي حددت سلفا. ومعنى ذلك أننا لا نستطيع إِختيار قدر من المادة التعليمية ليست له علاقة حقيقية بالأهداف، ثم أن إِختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لنقل المحتوى إلى التلاميذ إنما يتم في ضوء الأهداف ومن أجل تحقيقها، كذلك يقوم المعلم بتخطيط الأنشطة التعليمية (الصفية واللاصفية) وأيضا يختار المعلم أنسب أساليب التقويم للتعرف على مدى تحقق أهداف درسه وأهداف منهجه، وبذلك يتضح لنا أنه لا يمكن بناء المنهج في غياب الأهداف التعليمية المناسبة[1].

ب- المحتوى والخبرات التعليمية:

يمثل المحتوى عنصرا هاما من عناصر المنهج، التي ترتبط بعضها ببعض إِرتباطا وثيقا، فالمحتوى يرتبط بالأهداف وطرق التدريس ووسائلها وكذلك بالأنشطة ووسائل التقويم، ويعرف المحتوى بأنه:« المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تعليمية تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير وإِتجاهات وقيم إِجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم» أو هو«كل ما يشتمل عليه المنهج من المعارف الإدراكية والأدائية

[1]-: صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها ، ص30.

(المهارية) والقيمية (الوجدانية) والإجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة»[1].

ومعنى ما سبق أن المحتوى ليس شيئا جامدا في النهج الحديث، وليس مجرد موضوعات تقدم في كتب دراسية، وإنما هو مع ذلك وفوق ذلك خبرات ومواقف وأنشطة تتم داخل حجرة الدراسة وخارجها وكذلك داخل المدرسة وخارجها.

جـ- طرق التدريس:

تمثل طرق التدريس عنصرا من عناصر المنهج، وهي ترتبط بالأهداف والمحتوى والوسيلة والنشاط والتقويم إرتباطا وثيقا ويتفق المربون على أن المعلم لا يعلم بمادته فحسب، وإنما يعلم بطريقته في التدريس، التي تجعل التعلم أيسر وأسهل،كما توفر الوقت والجهد وتعرف الطريقة على أنها: «الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو محاولة لإكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات»[2].

د- الأنشطة التعليمية:

تحتل الأنشطة التعليمية مكانا هاما في المنهج، لأن لها تأثيرا كبيرا في تشكيل خبرات المتعلم، ومن ثم تعديل سلوكه، وتعمل الأنشطة في علاقات تبادلية وتفاعلية مع عناصر المنهج الأخرى، والأهداف الصحيحة، والمحتوى الجيد، لا يعني الكثير إذا لم تتمخض نشاطات التعليم والتعلم عن إكتساب التلاميذ للخبرات التربوية المرغوبة.

ويعرَّف نشاط التعليم والتعلم بأنه: كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا لتحقيق الأهداف التعليمية والنمو الشامل للمتعلم سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة[3].

هـ- الوسائل التعليمية:

[1]- صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص 37،38.

[2]- المرجع نفسه: ص45.

[3]-المرجع نفسه: المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص47.

تمثل الوسائل التعليمية عنصرا من عناصر المنهج المدرسي، وهي أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم، ويندرج تحت تعبير الوسائل التعليمية كل ما يستعان به لتسهيل التعليم من مبان ومعدات مدرسية وأجهزة وأدوات، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل لأن التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل[1].

و- التقويم:

يعتبر التقويم أحد المكونات الأساسية للمنهج إلا أنه يختلف عن هذه المكونات في قدرته على التأثير فيها، فهو يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة "feedback" لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتدارك جوانب الضعف وتعزيز نقاط القوة.

ويعني التقويم:«عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية» وعملية التقويم ينبغي أن تؤدي إلى تعديل الطرق والوسائل التي يستخدمها المعلم إذا لم يتحقق الهدف من التعليم أو إذا لم يتحقق الهدف من التعليم أو إذا اِتضح خطأ في التطبيق أو في المحتوى، كما أنها تحاول أن تعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ وقد تكون هذه المعلومات كمية أو وصفية[2].

المنهاج الدراسي شرط ثاني من شروط تدريس مادة النحو فالمنهج الدراسي في التعليم الرسمي هو مناهج دراسية وهو عبارة عن سياق للمواد العلمية أو التربوية التي تعطى للمتعلمين خلال فترة الدراسة وذلك لجعل عملية التعليم منسقة ومرتبة وغير مبعثرة.

ثالثا: الكتاب المدرسي

1-مفهوم الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي كتاب عرضت فيه بطريقة منظمة المادة المختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث ترضى موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم ومن هنا يتحتم على مؤلفه أن يستوثق من الأمور الآتية:

[1]- صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها: ص50.

[2]- المرجع نفسه: ص51.

أ- ما المادة المطلوبة في نطاق الموضوع المراد عرضه؟

ب- ما طبيعة الموقف التعليمي المحدد وذلك بجانبيه المتكاملين من تعليم وتعلم؟

جـ- أي خطة تتبع لتقديم ذلك المحتوى في ذلك الموقف المحدد بحيث نصل على أقصى درجات الكفاية في الإستيعاب؟[1].

تعددت تعريفات الكتاب المدرسي في المعاجم اللغوية، وهذا راجع إلى إختلاف نظر المختصين أو اللغويين، فقد وجدنا إبن منظور في كتابه لسان العرب، يورد في مادة كتب: «الكتاب: معروف، والجمع كُتب وكتب الشيء: يكتبه كتبا، كتابا وكتابة، وكتبه: خطه والكتاب: إسم لما كتب مجموعا والكتاب ما كتب فيه»[2].

وله تعريفات أخرى عديدة منها:

1-«وثيقة تربوية تعتمد في جل العمليات التعليمية التعلمية، إنَّه وثيقة مكتوبة ومصحوبة برسوم وصور توضيحية متنوعة، تهدف إلى الدفع بعملية التعلم نحو حدود قصوى، وهو ترجمة للمنهاج الدراسي في سلسلة من النشاطات التعليمية والتعلمية والنشاطات التقويمية المرتبة في مقاطع تعليمية وله وظائف متنوعة أهمها: **الوظيفة الإخبارية، الوظيفة التعليمية، وظيفة التمرين والتطبيق**»[3].

2-والكتاب كما يعتقد "**زكي نجيب محفوظ**"هو:«الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر»[4].

3-بينما يقدم البعض تعريفا للكتاب المدرسي يستند إلى أهمية محتواه أو ما يقدمه من مادة فيعرفونه:«ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية

[1]- أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1400هـ، 1980م، ص9.

[2]- إبن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1،1997م، ص549.

[3]- أحمد بوضياف، كمال هيشور وآخرون: دليل إستخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د.ب)، (د.ط)، (د.س)، ص42.

[4]- في فلسفة النقد: دار الشروق، بيروت، لبنان، ط2، 1983م، ص151.

وطرق تدريسها ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن أيضا القيم والمهارات والإِتجاهات الهامة المراد توصيلها على جميع التلاميذ»[1].

ومن خلال هاته التعريفات يمكننا أن نحمل تعريفا للكتاب المدرسي بقولنا: إنه تلك المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين في إطار هيكلة تربوية تعليمية منظمة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

2-أهمية الكتاب المدرسي:

يرى الدكتور"**محمد المرعى**" و"**محمد الحيلة**" أنه مهما تحدثنا عن بدائل الكتاب المدرسي، يظل هذا الكتاب متمتعا بمكانة مرموقة، فهو أهم مصدر من مصادر تعلم الطالب، وتقويته ومراجعته، هو سهل الإِستعمال، قليل التكاليف مقارنة بالبدائل التكنولوجية الأخرى[2].

وترجع أهميته أيضا إلى ما يأتي:

- الكتاب المدرسي وسيلة لتقديم المعرفة للتلاميذ بطريقة منتظمة وإقتصادية.
- الكتاب المدرسي وسيلة للإصلاح الاجتماعي، فمن خلاله يمكن للتلاميذ التعرف على التغيرات الإِجتماعية، كما أنه وسيلة للإصلاح التربوي يمكن إِستخدامه بسهولة مقارنة بالوسائل التعليمية الأخرى.
- الكتاب المدرسي يستخدم كمساعد رئيسي وكمرجع وكمرشد أيضا[3].
- إثراء تعلم لمتعلم وتعزيز وتنمية قدرته على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.
- إكساب المتعلم ثروة لغوية يوظفها في كتابة النصوص في وضعيات تواصلية دالة.
- غرس قيم دينية، وإنسانية، وأخلاقية، ووطنية....
- التحكم في كفاءات الإِستماع والحديث والقراءة والكتابة[4].

---

[1]-حمد خيري كاضم، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط3، 1956م، ص211.

[2]- سعدون محمود الشاموك، هدى علي جواد الشمري: المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، مؤسسة الوراق، القاهرة، مصر، ط1، 2009م، ص136.

[3]- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، (د.س)، ص317.

[4]- بن الصيد بوربني سراب، حلفاية داود وفاء وآخرون، دليل إِستخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الإِبتدائي، كتاب الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص7.

ومن خلال هذا نلاحظ أنه للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في حدوث عملية التعلم وخصوصا بالنسبة للمتعلم إذ أنه يعتبر سنده الحقيقي الذي يرجع إليه من أجل اِكتساب المعرفة والحصول على المعلومات والتزود بالخبرات المتنوعة والمختلفة في جميع ميادين الحياة كما أن الكتاب المدرسي يساعد المعلم كثيرا في العملية التعليمية إذ لا يمكن لأي مدرس ومعلم أن يقدم دراسة دون رجوعه للكتاب المدرسي في المراحل الأولى من التعليم وعليه فالكتاب المدرسي ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية بحيث لا يمكن لكل من المعلم والمتعلم الاِستغناء عنه لما له من فوائد جمة في خدمة كل منهما لكن بالرغم من كل هذا إلا أنه لا يمكن للكتاب المدرسي أن يحل محل المعلم بأي شكل من الأشكال لأنه كان ولا يزال وسيظل مجرد وسيلة تعليمية معينة لهذا المعلم.

رابعا: التقويم التربوي:

1-مفهوم التقويم التربوي:

التقويم التربوي"Educationnel Evaluation": أحد التخصصات التطبيقية الهامة التي ترتبط بالتخصصات التربوية الأخرى، وهو الأساس في كل العمليات التربوية. وبِاختصار فإنه عملية منظمة لِاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات، والتي من خلالها يتم تقدير قيمة الأشياء، وإصدار حكم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، أو أحد مكوناتها على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف بهدف إصدار تدخلات تعليمية بقصد تعديل أو تطوير المنظومة التعليمية وتقدير آثار المنهج في نمو الطلاب.

ويؤكد البعض على أن التقويم التربوي هو الأساس العلمي المنظم والذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة وتفسير للوقائع موضع التقويم وتعديل مسارها[1].

مرحلة التقويم هي آخر مرحلة في تدرج تعليم المادة اللغوية، والهدف من التقويم هو معرفة مدى نجاعة العملية البيداغوجية بعناصرها المتكاملة: المعلم والمتعلم والطريقة، وقد يتوضح ذلك أكثر من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيلة اللغوية واِستثمارها في التعبير عن مواقف مختلفة القصد منها جعل

[1]- حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس، المملكة العربية السعودية، ط1، 1425هـ، 2004م، ص24.

المتعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه، ويستخدمه للتعبير عن أغراضه الضرورية داخل المجتمع اللغوي[1].

التقويم هو:«عملية تقدير وقياس ووزن وعيار للعملية التعليمية في مجال الكم والنوع ليس بهدف المحاسبة في نهاية العمل ولكن بهدف التشخيص والعلاج والوقاية أي أن التقويم بمفهومه الشامل هو عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة»[2].

2-أهداف التقويم التربوي:

-توجيه المعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية التربوية.

- يمكن المعلم من تقديم خبرات تربوية مناسبة للطلاب.

- يساعد المعلم على تحديد وإتقان أهداف وأساليب التدريس ومواجهة مشكلاته والوفاء بإحتياجاته.

- تحديد إستعدادات وقدرات الطلاب وتشخيص صعوباتهم.

- مساعدة الطلاب على التوافق الدراسي.

- تمكين المدرسة من تقويم خبرات تربوية مناسبة للدراسة وإعداد التقارير الدورية الشاملة[3].

- يكمن إعتماد التقويم على نتائج وسائل القياس يسهم في المقارنة بين الطلاب وإستخدام ذلك في الترفيع أو النقل من فرقة دراسية إلى فرقة أعلى، كما أن الإعتماد على نتائج وسائل القياس في المفاضلة بين الطلاب يساعد المسؤولين عن التعليم في إتخاذ القرارات المناسبة بقبول الطلاب في المرحلة التعليمية وتوجيههم إلى مجال التعليم المناسب لقدراتهم وإستعداداتهم وميولهم ورغباتهم هذا بالإضافة إلى إمكانية الإستفادة من التقويم في توزيع الطلاب إلى مجموعات متجانسة.

---

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م، ص155.

[2]- عبد القادر كراجة: القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ط1، 1417هـ، 1998م، ص105-106.

[3]- حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص29.

– يكمن الإستفادة من وسائل التقويم في الوقوف على النمو في المجالات المختلفة؛ وذلك لأن نتائج هذه الوسائل تعطي صورة تحليلية وواضحة عن الخبرات والجوانب الشخصية للمتعلمين وهذا يساعد المعلم في التعرف على قدرات ومشكلات كل فرد من طلابه ويكشف له عن الجوانب المزاجية والصحية للطالب ومدى إسهامها في التكيف مع المواقف الإجتماعية المتباينة ومدى مناسبة ذلك للخطة المدرسية كما أنه في ضوء النتائج التي يمكن التوصل إليها يستطيع المعلم البحث عن الوسائل الخارجية أو الداخلية التي تزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم والكشف عن كل جديد.

– لا تقتصر فائدة التقويم على الإستفادة من نتائج القياس في إصدار الأحكام بشأن نمو الطلاب وتوجيههم وصنع الدافع الذي يساعدهم على الإستمرار في التعليم أو العمل المناسب لهم. ولكن يمكن الإستفادة من هذه النتائج في إعداد وتطوير الإستراتجيات التقويمية التي تعتمد على إستخدام التشخيص في التعرف على الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرسومة والأسباب الكامنة خلفها ثم تقديم العلاج أو طرق الوقاية المناسبة[1].

3–وظائف التقويم التربوي في العملية التعليمية:

–يساعد التقويم التربوي المعلم على معرفة دافعية طلابه وحسن توجيههم.

– التقويم التربوي يقدم العلم بالقرائن الدالة على فاعلية المعلم في تحقيق أهداف محددة.

– التقويم التربوي وسيلة للتشخيص والعلاج والتطوير.

– إتقان مهارات القياس والتقويم يجعل المعلم متخصصا مهنيا وفنيا.

– يسهم في جمع البيانات التي تبين درجة تقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف التربوية.

– إتخاذ القرارات التعليمية النوعية.

– له دور في تطوير مدخلات العملية التعليمية ومدى كفاءة البرامج المستخدمة.

– يساعد على توعية الجماهير بأهمية التربية والمشاركة في حل مشكلاتها من خلال توفير معلومات ضرورية للحلول الممكنة.

– للتقويم التربوي دور في معرفة درجة التحسن في الإتجاهات الشخصية والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم فيحفز الطالب على التعلم والكشف عن مواطن القوة والضعف.

[1]– عبد القادر كراجة: القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"، ص109–110.

- يسهم التقويم التربوي في الكشف عن أحكام اِستخدام أدوت القياس الكمي الموضوعي ومدى صلاحية الأدوات والأساليب لتحقيق الأهداف التربوية.
- الإرشاد النفسي والتربوي[1].

وما يمكننا قوله أن التقويم التربوي شرط من شروط تدريس مادة النحو فالتقويم التربوي يعتبر مكونا رئيسيا لكل أنظمة التعليم، ويلعب دورا حاسمًا خلال رحلة الطالب التعليمية. فمن خلال قياس إنجازات الطالب وإتقان المهارة يساعد التقويم الطالب على التعلم والمعلمين لتحسين العملية التعليمية والمديرين لِاتخاذ قرار حول كيفية الاِستفادة من المعطيات وواضعي السياسة لتقيّم فعالية البرامج التعليمية.

[1]- حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص25-26.

المبحث الثالث:

المناهج المعتمدة في التدريس

أولا: مفهوم المنهج

ثانيا: أنواع المنهج

المبحث الثالث: المناهج المعتمدة في التدريس

أولا: المنهج

1-مفهوم المنهج

أ/ **لغة:** «طريق نَهجُ: بَيِّن واضح، وهو النهج، ومنهج الطريق وضّحُهُ، والمنهاج: كالمنهج. قال الله تعالى: ﴿لِكُلٍ مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنهَاجًا﴾ المائدة /الآية 48. والمنهاج الطريق الواضح، اِستنهج الطريق: صار نهجا، وفي حديث العباس لم يمت الرسول صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة...يقال اِعمل على ما نهجته لك. وفلان يستنهج طريق فلان، أي يسلك مسلكه»[1]؛ فالمنهج هو الطريق الواضح المستقيم والبين المستمر للوصول إلى الغرض المطلوب.

والمعروف أن: «كلمة المنهج مأخوذة من الكلمة اللاتينية Méthode وتعني البحث والنظر في مسائل الفلسفة والميتافيزيقا»[2] أي الطريق الواضح.

والمنهج: «الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة»[3].

وهو الطريق الذي يمشي عليه الإنسان للوصول لنهاية محددة، ولهدف محدد ولغاية محددة، وفي الحياة مناهج متعددة منها المنهج التربوي والثقافي والإقتصادي وغيرها.

ب/ اِصطلاحاً: يعرفه "دنيور Dénior" بأنه: «تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اِتساعا من المقرر التعليمي فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات تربوية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي سيتم تقييم بها التعلم والتعليم»[4]؛ فهو تقصٍ وتتبع لموضوع معين وفق منهج خاص تحقيق هدف معين.

---

[1]- اِبن منظور، لسان العرب: دار إحياء التراث العربي باب النون: مادة (ن ه ج)، ج14، بيروت، لبنان، ط1، 1990م، ص300.

[2]- عبد الرحمان بدوري، مناهج البحث العلمي: وكالة المطبوعات الكويتية، (د.ب)، ط3، 1997م، ص3.

[3]- أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه: وكالة المطبوعات الكويتية، (د.ب)، ط3، 1979م، ص5.

[4]- عمارة واسطي وفريدة دار عالية، طرائق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية_الطور الثانوي للغة العربية، الملحقة الجامعية مغنية، 2013/2012م، ص50

والمنهاج هو: «مجموعة من العناصر المرتبطة ببعضها البعض ونلخصها في النقاط الآتية:
- الأهداف التعليمية: التي من خلالها نحدد ما هو منتظر من المتعلم.
- كم المعرفة: أي الناحية الكمية والذي نطلق عليها المحتوى.
- الأنشطة التعليمية: والتي من خلالها يتحكم المتعلم في المعارف.
- إستراتيجية التعلم: وتتمثل في طرائق ووسائل التدريس والأنشطة التعليمية.
- التقويم: من خلاله نتأكد مما اِكتسبه المتعلم.
- العوامل الغير مباشرة: مثل شخصية المتعلم، المعلم، الظروف المحيطة بالعمليات التعليمية»[1].

فهو مجموعة من المواد الدراسية وموضوعاتها التي يتعلمها التلاميذ.

والمنهج التربوي: «يقصد به الطريق الذي تسير عليه المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها المرسومة، وهناك مفهوم للمنهج وفق التصور الإسلامي ونظرته للإنسان والكون والحياة يختلف عن التصور لها في الفلسفات الأخرى»[2].

من هنا نستطيع أن نقول إن المنهج ذو صلة مباشرة بالمتعلمين وأنه يشمل الخبرات التربوية داخل المدرسة وخارجها.

2: أنواع المنهج

1- المنهج التقليدي:

ويتمثل بالمعرفة التي تقدمها المدرسة لتلاميذها وهي مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اِصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية، فالمنهج التقليدي يؤكد على المقررات الدراسية.

-المنهج الحديث:

هو مجموعة الخبرات والأنشطة التربوية و الاِجتماعية و الثقافية و الفنية و الرياضية التي تخططها المدرسة و تهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السلوك أو تعديل وتغيير أنماط أخرى منه بالاِتجاه المرغوب مما يساعدهم في إتمام نموهم، وتربيتهم تربية

[1]- عمارة واسطي وفريدة دار عالية، طرائق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية_الطور الثانوي للغة العربية، ص30.

[2]- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس: ، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص39.

شاملة تستهدف الجسم و العقل و الوجدان، تربية متكاملة تهدف إلى إعداد الإنسان القوي القادر على الإسهام في عمارة الحياة و ترقيتها، الإنسان التواق إلى العدل، الباحث عن الخير و العدل والحق والجمال الذي يعمر قلبه بالإيمان، ويحب الآخرين، ويحمل الرغبة في إسعادهم، والذي يستعين بالله ليصنع لنفسه و للآخرين عالما أفضل.

ويؤكد على الجوانب الآتية:

1- بناء القناعات: وتشمل العقيدة، المبادئ، القيم، الطموحات، فهم الحياة.

2- توجيه الاِهتمامات: وتشمل ما يشغل الإنسان وكيف يقضي وقت فراغه.

3- تنمية المهارات: بأنواعها المختلفة: رياضية، فنية، عقلية، اِجتماعية، إدارية.

4- فهم قواعد العلاقات: من تصاحب من تتجنب وكيفية بناء العلاقات واِصطلاحها أو إنهائها.

5- اِختيار القدوات: وهم الأمثال العليا الذين يتطلع إليهم الإنسان ليصبح مثلهم، وكذلك فهم القوانين التي تحكم التعامل مع القدوات.

2- المنهج التواصلي:

يعرف في مجمع "لونجمان " Longman لتعليم اللغة واللسانيات التطبيقية: «بأنه تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر وعادة تتم عملية التواصل من خلال وجود متحدث أو مرسل يبث رسالته إلى متلق يقصد بها رسالته»[1]. يحدد هذا التعريف التواصل بصورة أكثر من دقة من سابقيه، خصص هذا التعريف نوع العلاقة القائمة بين الفردين اللذين يتبدلان هذه العلاقة، فيكون الأول متحدثا أو مرسلا أي مصدر للكلام ولبدء هذه العلاقة. فيما يكون الثاني مستقبلا ومجريات الحديث يمثل الرسالة المرجو وصولها من المرسل إلى المستقبل.

ويتفق مع معجم لونجمان المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي في بيان مفهوم التواصل، سوى أن معجم التواصل يزداد إحكامه وتفصيله لهذا المفهوم، فالتواصل هو تبادل الكلام بين متكلم ينتج ألفاظ موجهة لمتكلم آخر بدور المخاطب أو المستمع. والاِتصال بحسب المنظرين واللسانيين هو

[1]-longman Dictionary of language teaching& Applied linguistics, jack Richards& Richard Schmidt, Great British, 4Edition, 2010, p97_98.

نقل معلومة من نقطة إلى أخرى، مكانا كانت أم شخصا بواسطة إرساليات لها شكل معين[1] ؛ إذن التواصل عملية اِنتقال كلام من شخص لشخص أخر عبر وسيلة محددة.

ولتتم عملية التواصل لابد من اِنتقال الكلام من متجه إلى متلقيه عبر وسيلة محددة والمعروف أن وسائل التواصل أصبحت غير محدودة في هذا العصر ولعل ذلك يكون من أسباب عدم تحديد الوسيلة المستخدمة في التواصل.

•عناصر العملية التواصلية :

1- المرسل (Sender): الطرف الأول الذي يبدأ عملية التواصل ويختار المرسل الرسالة ومضمونها كما يختار المرسل إليه.

2- المرسل إليه(Sent to): الطرف الثاني الذي يشمل المستقبل لمضمون الرسالة ويعد نجاح التواصل بين المرسل والمرسل إليه معتمدا على الطرف الثاني هل يتمكن من اِستقبال الرسالة على الوجه الأمثل أم لا؟

3-الرسالة (Message): هي المضمون القولي الذي يرغب المرسل في إيصاله إلى المرسل إليه عبر قناة الإتصال.

4- المرجع (Référence): يمثل المرجع الأساس الثقافي أو الاجتماعي المشترك بين المرسل والمرسل أليه من خلاله تنتقل رسالته.

5-قناة الاتصال (Channel of communication): هي الوسيط الحامل لرسالة وقناة الاِتصال هي العنصر الفيزيائي إذ إن الصوت ينتقل عبر ذبذبات الهواء الحاملة له.

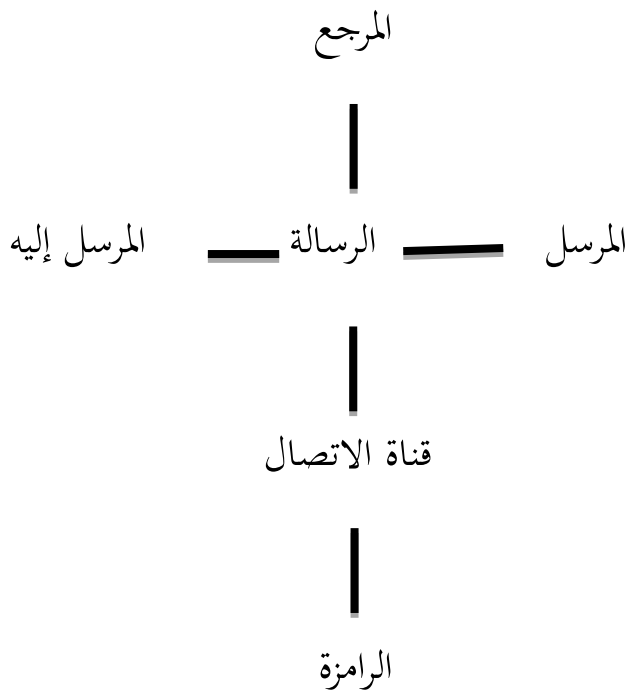
6-الشفرة (Code): هي ما تؤديه مضمون الرسالة.

نستخلص من هذا أن عملية الاِتصال تستدل في السياقات العملية وفق عناصر مهمة والتي من شأنها تستهل هذه العملية.

وقد مثلت هذه العناصر بالمخطط التالي:[2]

[1]- المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص35.

[2]- رومان جاكبسون: قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومازن حنون، دار توبقال، المغرب،ط1، 1988م، ص27.



3- المنهج البنيوي:

مشتق من كلمة البنيوية المشتقة من البنية التي عرفها "جان بياجيه Jean Piaget" بقوله: وتبدو البنية بتقدير أولى مجموعة تحويلات تحتوي على قوانين كمجموعة تقابل خصائص العناصر، تبقى تعتني بلعبة التحولات نفسها دون أن تتعدى حدودها أو أن تستعين بعناصر خارجية[1].

ويرى "لوسيان سيف Lucien Seif " أن مفهوم البنية في أوسع معانيه يشير إلى نظام من العلاقات داخلية ثابتة يحدد السمات الجوهرية لأي كان وبشكل كلام متكاملا لا يمكن اِختزاله إلى مجرد حاصل يحكم هذه العناصر فيما تتعلق بكيفية وجودها وقوانين تطورها[2].

بعد ظهور البنيوية كمنهج بارز أصبح المنهج البنيوي أقرب المناهج إلى الأدب لأنه يجمع بين الإبداع وخاصيته الأولى وهي اللغة في بوتقة ثقافية واحدة، أي يقيس الأدب بآليات اللسانيات بقصد

[1]- البنيوية: تر: عارف منيمة وبشيري أوبرهى، منشورات عبيدات، بيروت، لبنان، ط1، 1985م، ص8.

[2]- عز الدين المناصرة: علم الشعريات، دار مجدلاوي، عمان، ط1، 2006م، ص542.

وتحديد الأثر الأدبي وإبراز قواعده وأبنية الشكلية والخطابية فظهرت البنيوية في بداية الأمر في علم اللغة. وبرزت عند "فرديناند Ferdinand" الذي يعد الرائد الأول للبنيوية اللغوية عندما طبق المنهج البنيوي في دراسة اللغة وإكتشاف مفهوم البنية في علم اللغة. دفع "بارت تودو روف Bart todo rouf" وغيرهما إلى الكشف عن عناصر النظام في الأدب[1].

البنيوية بمفهومها الواسع عند "ليونارد جاكبسون Leonard Jacobson " هي: «القيام بدراسة ظواهر مختلفة كالمجتمعات والعقول واللغات والأساطير بوصف كل منها نظاما تاما، أو كلا مترابطا أي بوصفها بناءًا، فتتم دراستها من حيث أنساق ترابطها الداخلية لا من حيث هي مجموعات من الوحدات أو العناصر المنعزلة، ولا من حيث تعاقبها التاريخي»[2].

وترى "**يمنى العيد**" أن البنيوية «تفسر الحدث على مستوى البنية فالحدث هو كذلك بحكم وجوده في بنية، وقيام الحدث على مستوى البنية يعني أن له استقلاليته، وأنه في هذه الاستقلالية محكوم بعقلانية هي عقلانية المستقلة عن الإنسان وإرادته...»[3].

إن الهدف الذي جاء لأجله المنهج البنيوي هو دراسة اللغة. كم يقول "سوسير Saussure" لذاتها ومن أجل ذاتها أي كل جانب يتعلق باللغة من الناحية الصوتية الصرفية النحوية الإشتقاقية. وهو الذي أدى "سوسير" لجعل العوامل التاريخية والثقافية المحيطة باللغة عوامل ثانوية وغير أساسية[4].

ومنه يمكننا القول إن المنهج البنيوي مجموعة من التراكمات في البحوث والدراسات العربية ما يجعل منه مادة للبحث والمراجعة. وتحاول الدراسات المختلفة أن تطبقه بإصرار لأنهم يعتبرونه الأفضل والأسهل الذي يوصل إلى الكشف عن الحقيقة.

---

[1]- شكري الماضي: نظرية الآداب، دارالحداثة، (د.ب) ط1، 1986م، ص190.

[2]- ينظر بشير تاوريريت: محاضرات في مناهج النقد الأدبي المعاصر (دراسة في الأصول والملامح والإشكالية النظرية والتطبيقية)، ص12.

[3]- تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي: دار الفاربي، بيروت، لبنان، ط1، (د.س)، ص185.

[4]- ميشال زكريا: علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام المؤسسة العربية للدراسات والنشر،بيروت، لبنان، ط2، 1983م، ص225.

خلاصة:

إن الفكر البنيوي لا يقنع بإدراك الظواهر المعزولة، بل يطمح إلى تحديد المكونات الأساسية للظواهر، ثم إلى اقتناص شبكة العلاقات التي تشيع منها وإليها، والدلالات التي تتبع من هذه العلاقات، ثم البحث عن التحولات الجوهرية للبنية، التي تنشأ عبرها تجسيدات جديدة لا يمكن أن تفهم إلا عن طريق ربطها بالبنية الأساسية وإعادتها لها.

المبحث الرابع:

أهداف تدريس النحو ومحاولة تيسيره

أولا: أهداف تدريس النحو:

ثانيا: محاولة تيسير النحو:

المبحث الرابع: أهداف تدريس النحو ومحاولة تيسيره:

أولا: أهداف تدريس النحو:

تعد القواعد النحوية من أبرز مراحل تعلم اللغة العربية، ولا يتم التحصيل على هذه القواعد إلا بالتعلم، وحتى يحقق الأستاذ أهدافه التعليمية لا بد أن يستخدم أكثر من طريقة في التدريس، لما توصف به من صعوبة عند الكثير من المتخصصين العرب، لذلك لأن تعليم النحو العربي لطلابنا قضية تستحوذ تفكيرنا كله، وهو مجهود يؤرق كل المعنيين بالغة العربية درسا وتدريسا.

ولتدريس القواعد النحوية أهداف عامة بعيدة المدى لا تتحقق بدرس واحد، إنما من خلال تطبيق منهج كامل قد يستغرق مرحلة دراسة كاملة. وهناك أهداف خاصة قصيرة المدى يمكن تحقيقها في درس واحد.

أما الأهداف العامة فهي واحدة لجميع الدروس في المرحلة الواحدة. ولا موجب لتكرارها عند تصميم خطة التدريس لكل درس نحوي إنما يكتفي بتثبيتها في بداية كراس التخطيط لتدريس القواعد عند بدء العام الدراسي. أما الأهداف الخاصة فهي تختلف من درس إلى آخر. ويجب تحديدها بدقة، وصياغتها بعبارات سلوكية. قابلة للملاحظة والقياس والأهداف العامة لتدريس القواعد في المدارس المتوسطة والثانوية يمكن إجمالها فيما يأتي:

1- توسيع ثقافة المتعلمين العامة من خلال ما تتضمنه النصوص والشواهد من معلومات وموضوعات قد تكون جديدة لديهم[1].

2- تمكين المتعلم من ضبط ما يلفظ وما يكتب ضبطا يستند إلى قواعد النحو واللغة.

3- تمكين المتعلم من الاستعانة بقواعد اللغة في فهم معاني التركيب والجمل.

4- تمكين المتعلم من إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والجمل والألفاظ.

5- تمكين المتعلم من تذوق ما يسمع أو يقرأ من خلال معرفة الضبط الصحيح للكلمات والتركيب.

6- زيادة الثورة اللغوية لدى المتعلم من خلال ما يقرأ من نصوص وشواهد.

[1]- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص271_272.

7- بناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامهم، ومحاكاتهم في أساليب لغتهم وتعابيرهم، ذلك أن التدريب، والمران لا تجديان نفعا إلا إذا كانت المحاكاة مستندة وفق أساليب مبنية على أصول، وأحكام، تضبط الكلام وتقيده.

8- تربية قوة الملاحظة لدى التلاميذ، وتعويدهم على التفكير المنطقي المنظم، وإنماء ملكة الِاستنباط، والحكم، والتعليل، وما أشبه من العمليات العقلية التي يكسبهم مهارة الِاستقصاء، والِاستقراء في دراسة القواعد[1].

9- تدرب الطلبة على التفكير المتواصل المنظم.

10- صون اللسان من الوقوع في الخطأ وتقومها على الاعوجاج أو تجعلها طليقة سليمة.

11- تطلعهم على أوضاع اللغة وصيغتها.

12- ومن خلال دراستهم لأساليب اللغة الأجنبية تمكنهم من عقد المقارنة بين الصيغ هذه القواعد، وصيغ قواعد أجنبية[2].

1-موقف التربويين من تدريس النحو:

اِنقسم التربويون إلى قسمين في تدريس القواعد على النحو:

أ-الفريق الأول:

يرى بعض المربين أنه لا ضرورة لإفراد حصص معنية لتدريس القواعد اللغوية في المرحلة الأساسية، وإنما يكتفي بكثرة المران والتدرب على الأنماط اللغوية قراءة وكتابة، ويفضلون الاعتماد على المحاكاة والتقليد في تقويم ألسنة التلاميذ ويحتج أصحاب هذا الرأي لموقفهم بما يلي:

- طبيعة العقل تعتمد على المحاكاة في بداية مراحل نموه اللغوي.

- إن اللغة نشأت قبل صياغة القواعد، ويستشهدون بأن العرب مهروا في لغتهم دون معرفتهم هذه الضوابط النحوية والصرفية.

[1]- عبد الفتاح حسن الباجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن، (د.ط)، 2005م، ص244.

[2]- كامل محمود نجم الديلمي: أساليب تدريس القواعد اللغة العربية، ص45.

– جفاف المسائل النحوية كونها تستند إلى التحليل المنطقي الفلسفي، وهذا ضرب من الإِستخدام العقلي لا يقوى عليه التلميذ.

– إن تدريس القواعد في حصص مستقلة قد يضع الطفل في دائرة الإِعتقاد بأن هذه القواعد غاية في ذاتها، وبالتالي عليه حفظها دون فهم ودون إِستخدامها عمليا في تعبيره الشفوي والكتابي.

– إن القواعد في رأيهم، قليلة الجدوى في حفظ اللسان والقلم من الخطأ، كما أن حفظها لا يمكنهم من التعبير الوظيفي والإبداعي[1].

ب–الفريق الثاني:

وهؤلاء يقرون أن تدريس القواعد أمر لا مفر منه، ولا يمكن الإِستغناء عنه، ويستندون رأيهم هذا، ما يأتي:

1– عن طريق القواعد يعرف الطالب الصواب من الخطأ، وبالتالي هي وسيلة لإتباع الصواب، وتجنب الخطأ في الكلام والكتابة.

2– إن المحاكاة للأساليب الفصيحة التي يريدها الفريق الأول ليست متوفرة حتى في دروس اللغة العربية نفسها، وذلك لتفشي العامية، ولعدم وجود البيئة اللغوية الصالحة.

3– لقد كان الهدف الرئيس مع وضع الأنظمة اللغوية المضبوطة قديما هو انحراف ألسنة الأمة العربية بعد إِختلاطهم بالأعاجم، وفساد الطبع اللغوي السليم، والناظر إلى واقعنا اللغوي اليوم يجده أكثر سوءاً، وأعمق فساداً، مما يجعل الدافع لتدريس القواعد مطلباً أكثر إلحاحاً من ذي قبل.

4–إن صعوبة القواعد كما يراها الفريق الأول، ليست ناجمة عن صعوبة القواعد نفسها إنما حاصلة من قصور ما يحيط بها كالمناهج، والكتاب المدرسي والمدرس، وأساليب التدريس والتقويم والجهل بالغرض من هذه القواعد.

وبناء على موقف الفريقين تتبلور وجهتنا نظر في تدريس القواعد العربية:

الأولى: تدريسها بالطريقة العرضية، وهو رأي الفريق الأول المعارض.

[1]– فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية ، عمان، الأردن، (د.ط)، (د.س)، ص163.

الثانية: تدريسها بالطريقة القاصدة، وهو رأي الفريق الثاني المؤيد[1].

أي طالب علم لو لم يعلم فائدة العلم لكان سعيه في تحصيله وتحمل المشاق في طلبه عبثا ولغوا، لا يرتكبه العاقل، فطالب علم النحو أن فائدته حفظ اللسان عن الخطأ في المقال، بشرط أن يراعيها في تلك الحال، يتشوق إليه فيسعى إلى تحصيله ويتحمل المشاق في طلبه، ويجد ويجتهد، ومن جدّ وجد، ومن لجّ ولج [2].

ومن هنا نستنتج نقاط عدة تشمل أهداف تدريس النحو وهي:

- تعليم تعميمات شاملة تعتبر ضوابط لا يمكن اِستعمالها في المواقف المماثلة في الاِستعمالات اللغوية.
- معالجة الأخطاء التي تشيع في اِستعمالات التلاميذ اللغوية.
- تدريب العقل على التفكير المنظم والربط الدقيق والموازنة السليمة.
- المساعدة على حفظ اللسان والقلم من الوقوع في الخطأ، ويعتاد على اللغة.
- تنمية القدرة على فهم ما هو مقروء، أو مسموع لدى الطالب.

ثانيا: محاولة تيسير النحو:

إن دراسة النحو لا تكمن في قواعد اللغة العربية وحدها، إذ أن هناك أسباباً ثانوية تتعلق بالنحو العربي نفسه، وأن هناك أسباباً ثانوية تتعلق بمنهج القواعد، والمعلم أو المدرس، والطريقة التدريسية، وبالدرجة المحددة لفروع اللغة الغربية ومعلمي أو مدرسي المواد الدراسية الأخرى.

إن هذه الصعوبات أدت إلى ظهور دعوات مخلصة وغير مخلصة لإصلاح النحو العربي على طول تاريخه فالمخلصون قاموا بمحاولات لتأليف النحو تأليفا تعليميا سهلا بطرح الخلافات، ويتخلص من الجوانب غير العلمية. [3]

---

[1]- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص165.

[2]- الشيخ محمد علي المدرس الافغاني: الكلام المفيد للمدرس والمستفيد في شرح الصمدية، مؤسسة دار الهجرة، (د.ب)، ط1 1324هـ، ص28_29.

[3]- محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص51.

1-أوراق معاصرة في تيسير النحو العربي:

لما حاول بعض النحويين تيسير النحو ظنّ أن التيسير يكون في حذف بعض القواعد، أو في إختصار بعض الأبحاث، بل وصلت الجرأة عند بعضهم إلى حذف أبحاث مستقلة، وأدوات كثيرة وجد أنها غير جديرة، ولا تقدم أي فائدة، وحاول البعض الآخر أن التيسير فوجد أن إعادة صياغة النحو صياغة جديدة كالقصة أو الحكاية فوقع في شرك لم يستطيع الخروج منه، وكثرت محاولات التيسير والتسهيل، وعقدت لها مؤتمرات وندوات، وخرجت بتقارير وقرارات لم ينفذ منا حتى الآن أي قرار، ماعدا قرارات صدرت عن مجمع القاهرة، وإن كان في الكثير منها كلام يقال، لأن بعض تلك القواعد يسرت لتناسب خطأ الطالب أي لتثبت قاعدة الطالب التي لا يحفظها كما هي فيسرت له خطاه وجوّزته، فإذا سرنا في هذا التيسير العجيب فإننا سنظل إلى مؤلف نحوا خاص بالطلاب الضعاف أو لنقل.

وقد يكون لهذا عدد من الأسباب يأتي في مقدمتها سببان رئيسيان؛ الأول أن معظم ما يسهل وييسر يصدر عن غير المدرسين الذي يجب فيهم أن يعرفوا طرق التيسير لأنهم هم الذين يعانون، ويعرفون نقاط الضعف والتقصير عند الطالب، فغالبا ما تصدر هذه الدعوات عن مؤسسات رسمية، ولكن لا صلة لها بالتعليم[1].

أما السبب الثاني فهو أن ما صدر من محاولات التيسير كانت مجهودا شخصية لكن معظمها إن لم نقل كلها لم تلق ردودا إيجابية، بل صارت مجالا للنقد والتحليل والدراسة فَذُّمت ولم تمدح لأنها لم تقدم ما أريد، بل قدمت رأيا شخصياً، والرأي الشخصي لا يعمم على الملايين من الناس، وإلا لكان عندنا محاولات بالمئات. وإذا كانت هذه الجهود قد صدرت عن مجامع لغوية فإنها غالبا صدرت عن مجمع القاهرة الذي أصدر عدداً من القرارات. لكن لم يؤخذ بها من الجميع فكأنه عمق الهوة، وزاد الخلاف فهو قد انفرد بكثير من الأحكام لكنها لم تكن صحيحة، وكأننا في هذا نعيش حالة من الخلاف جديدة تتجاوز اللغة، وربما أخذ مجمع القاهرة على عاتقه هذا الدور لأنه لم يجد بدأ من العمل، ولأنه يلق آذانا صياغة لدعوته وربما ظن الآخرون أنهم سيكونون ملحقين بما يصدر، وهذا أمر في غاية الخطورة فتركنا الحبل على الغارب لمن يريد أن يعمل على هواه، وتركنا الآخرين في حالة

[1]- شوقي المعري: قراءات معاصرة في تيسير النحو العربي، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، (د.ط)، 2006م، ص120.

سبات ربما ستطول، ولكن نصحو في كل عام أو عامين مرة، ولكن لم نجد أن الزمن سبقنا سنوات تحتاج إلى أضعافها لنقف من جديد[1].

2-محاولة الإصلاح في المشرق العربي ومغربه قديمًا:

أ-في المشرق العربي:

إن أول من دعا إلى إصلاح النحو في المشرق العربي هو "خلف بن حيان البصري" في رسالته التي أسماها "مقدمة في النحو" إذ نقد النحويين لكثرة استعمالهم العلل النحوية، وتطويلهم الذي زاد على حده في المسائل النحوية. وكان يهدف من رسالته إصلاح لسان من يقرأ الشعر، وتقويم لسان وقلم من يكتب رسالة أو يضع كتابا.

ب- في المغرب العربي:

وفي المغرب العربي دعا إلى الإصلاح النحوي "اِبن مضاء القرطبي" (ت593هـ) وكانت محاولته في كتابه المشهور ب"الرد على النحاة". وكان القرطبي ظاهري المذهب متأثر بمذهب "اِبن حزم" (ت456هـ) الذي يرفض القياس طريقا إلى اِستخلاص الأحكام الفقهية. فالقرطبي كان نحويا وفقيها مجتهداً. فقد هاجم نظرية العامل وما تولد عنها. وهاجم العلل الثواني والثوالث والقياس والتمارين غير العملية. وقد ناقش تلك الأمور بطريقة فلسفية، واستعان بحجج منطقية، ودينية إلى جانب الاِحتجاج اللغوي[2].

3-محاولة إصلاح قواعد نحو اللغة العربية في العصر الحديث:

من هذه المحاولات محاولة "إبراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء النحو" (1937م) وهو أول كتاب نقد نظريات النحو التقليدية في العالم العربي وفي العصر الحديث. وقد حمل الكتاب دعاوى عريضة حول إصلاح النحو وتيسيره، وغالى في نقد النحاة وتخطئتهم.

[1]-شوقي المعري: قراءات معاصرة في تيسير النحو العربي، ص121.

[2]- محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص52.

إن محاولات الإصلاح النحوي من حيث المادة والكتاب على الرغم من عناية المعنيين بأمر اللغة بها، وكتابتهم الكتب الكثيرة فيها، وإتخاذهم القرارات بشأنها لم تنته إلى أمر إكتسب صفة الرضا والقبول من غالب المعنيين بشؤون اللغة أو القوامين على تدريس النحو[1].

4-أسس لتيسير النحو وتبسيطه:

في سنة 1977م قدمت إلى مجمع اللغة العربية مشروعا لتيسير النحو أقمته أربعة أسس: ثلاثة منها إقترحتها في مدخل كتاب الردّ على النحاة لابن مضاء حين نشرته سنة 1948م وهي تصنيف النحو تصنيفا جديدا ينسق أبوابه بحيث تتمكن الناشئة من إستيعابه وتمثله، وإلغاء الإعرابين التقديري والمحلي في المفردات والجمل ما دام إعرابها لا يفيد أيُّ فائدة في صحة النطق وسلامته، وأضفت إلى هذه الأسس أساسا رابعا هو وضع ضوابط دقيقة لبعض الأبواب النحوية. وقد ناقشت لجنة الأصول بالمجمع هذا المشروع لتيسير النحو، وأقر مؤتمر المجمع سنة 1979م الشطر الأكبر منه وأُجّمله فيما يلي:

- إعادة تنسيق أبواب النحو.
- إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي.
- الإعراب لصحة النطق.
- وضع تعريفات وضوابط دقيقة[2].

ومنه نستنتج أن تيسير النحو لا يعني إختصاره إختصاراً لا نعرف ضرره على النحو العربي، وأن نأتي بنحو هزيل نحذف منه ما نشاء أو وفق ضوابط نضعها. ولم يتفق أصحاب التيسير النحوي المعاصر على مفهوم محدد للتيسير، فقد ذهبوا مذاهب شتى، وإختلفوا إختلافات كثيرة فاقت إختلاف القدامى في بعض المسائل النحوية.

[1]- محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص56.

[2]- شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، (د.س)، ص49.

فصل ثانٍ: دراسة وصفية تحليلية

1- منهج الدراسة

2- عينة الإِستبانة

3- مفهوم الإِستبانة

4- عرض وتحليل نتائج الإِستبانة الخاصة بالأساتذة

5-عرض وتحليل نتائج الإِستبانة الخاصة بالتلاميذ

إن موضوع البحث يشمل دراسة حول تعليمية النحو العربي للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، كما أنه سبق عرض الجانب النظري لهذا الموضوع والآن يتم التطرق إلى الجانب الميداني الذي يحتوي على فصل خاص لشرح منهجية البحث ونتائج الإستبانة.

1-منهج الدراسة:

بعد مراجعة العديد من المناهج البحثية، اِتبعنا المنهج الوصفي كونه الأقرب لطبيعة الدراسة، فهو يقوم على جمع البيانات وتبويبها وتفسيرها وتحليلها.

2-عينة الإستبانة:

لقد وزعنا خمسة وخمسين (55) اِستبيانا على مستوى المؤسسات التربوية المتعلقة بالتعليم الثانوي، واِعتمدنا عليها في التحليل-على وجه التحديد- خمسة عشر (15) اِستبيانا لأساتذة اللغة العربية وأربعين (40) اِستبيانا لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي وهذه المؤسسات هي:

-مؤسسة مالك بن النبي.

-مؤسسة مطروح العيد.

-مؤسسة الهادي خذيري.

إن توزيع الإستبيانات مر بظروف جيدة نوعا ما، بغض النظر عن الصعوبات التي واجهناها، والتي تتمثل في الإطلاع السطحي للأساتذة على أسئلة الاستبيان مما قدموا لنا إجابات غير مقنعة ولم يجيبوا على كثير من الأسئلة وتقديم إجابات غير دقيقة، أما بالنسبة إلى اِستبيانات التلاميذ فمن أربعون (40) اِستبيانا اِستلمنا أربعة وعشرون (24) اِستبيانا فقط.

3-مفهوم الإستبانة (اِستبيان):

- أداة لفظية بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرف على ملامح خبرات المفحوصين واِتجاهاتهم نحو موضوع معين ومن خلال توجيه أسئلة قريبة من التقنين في الترتيب والصياغة وما شابه ذلك.

- مجموعة من الأسئلة التي يتم الإجابة عليها من قبل المفحوص بدون مساعدة الباحث الشخصية أو من يقوم مقامه

– وسيلة للحصول على اِجابات لعدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعد لهذا الغرض ويقوم المفحوص بملئه بنفسه.

–أداة جمع بيانات ميدانية تتضمن مثيرات حسية ولفظية واستجاباتها الموصولة بواقع العميل وبمواقفه نحو الذات أو نحو الغير[1]؛ فالاِستبانة أو الاِستبيان هي أحد أدوات البحث وهي تتكون من مجموعة من الأسئلة وغيرها من أوجه طلب المعلومات وذلك من أجل تجميع المعلومات من الأشخاص موضع البحث، ومع أن الاِستبانات تكون في الغالب مصممة من أجل التحليل الإحصائي للإجابات فليس الحال هكذا دائمًا.

– «وسيلة للحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج معد لهذا الغرض ويقوم المجيب بملئه بنفسه، وهناك اِستبانة مفتوحة واِستبانة مقيدة واِستبانة مفتوحة»[2].

فالاِستبيان مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه.

[1]– زياد بن علي بن محمود الجرجاوي: القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين، (د ط)، 2010م، ص16-17.

[2]– أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، مصر، (د ط)، 2004م، ص49.

4- عرض وتحليل نتائج الإِستبانة الخاصة بالأساتذة:

- القسم الأول: البيانات العامة

1-متغير الجنس:

شملت الدراسة خمسة عشر(15) أستاذا: منهم إِثنة عشر(12) أستاذة، وثلاثة(03) أساتذة، والجدول الآتي يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	12	%80
ذكر	03	%20

- التحليل:

يبين لنا هذا الجدول توزيع المعلمين حسب الجنس إذ نلاحظ نسبة الإناث التي تقدر ب (80%) أعلى من نسبة الذكور التي تقدر ب (20%)، فهناك من المعلمين من كانت رغبته وحبه الشديد وتعلقه باللغة العربية الدافع الذي جعله يدخل سياق التعليم وآخرون حبهم لمهنة التعليم وبعضهم الإناث مثلا يرونها مهنة شريفة ومحترمة لذلك يلجؤون إليها.

2- الأقدمية في التعليم:

وتعني تلك المدة الزمنية التي قضاها الأساتذة في مجال التدريس:

الأقدمية في التعليم	العدد	النسبة المئوية
1سنة	03	%20
من 09سنوات إلى 16سنة	09	%60
من 20 سنة إلى 30 سنة	03	%20

- التحليل:

من خلال الجدول يتبين لنا: أن نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم في التدريس 01 سنة (20%) وتصل نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم في التدريس ما بين[09 سنوات إلى

16 سنة] (60%)، لتصل نسبة الأساتذة الذين تتراوح مدة خبرتهم في التدريس ما بين [20 سنة إلى 30 سنة] إلى (20%) أيضا. ومردُّ هذا لما تعتمده أغلب المؤسسات التربوية في تخصيصها للأساتذة ذوي الخبرة من أجل تدريس الصفوف المقبلة ولتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

3-المستوى العلمي:

المستوى العلمي	العدد	النسبة المئوية
ماستر	09	%60
ليسانس	06	%40

- التحليل:

من خلال ما سقناه من نتائج لاحظنا أن نسبة الأساتذة الذين كان مستواهم العلمي " شهادة ماستر" بلغت (60%) وهو بذلك يعد أعلى النسب من بين مجموع الأساتذة الذين كان مؤهلهم العلمي " شهادة ليسانس" وذلك بنسبة(40%)؛ ومرد اِرتفاع النسبة الأولى على النسبة الأخرى ما يفرضه الزمن من مستجدات وتطورات الوضع الراهن والمعاش وهو في اِرتفاع متواصل مع مرور الزمن أي مواكبة العصر.

4- هل تستفيد من الدورات التكوينية:

الاحتمالات	**العدد**	**النسبة المئوية**
نعم	12	%80
لا	03	%20

- التحليل:

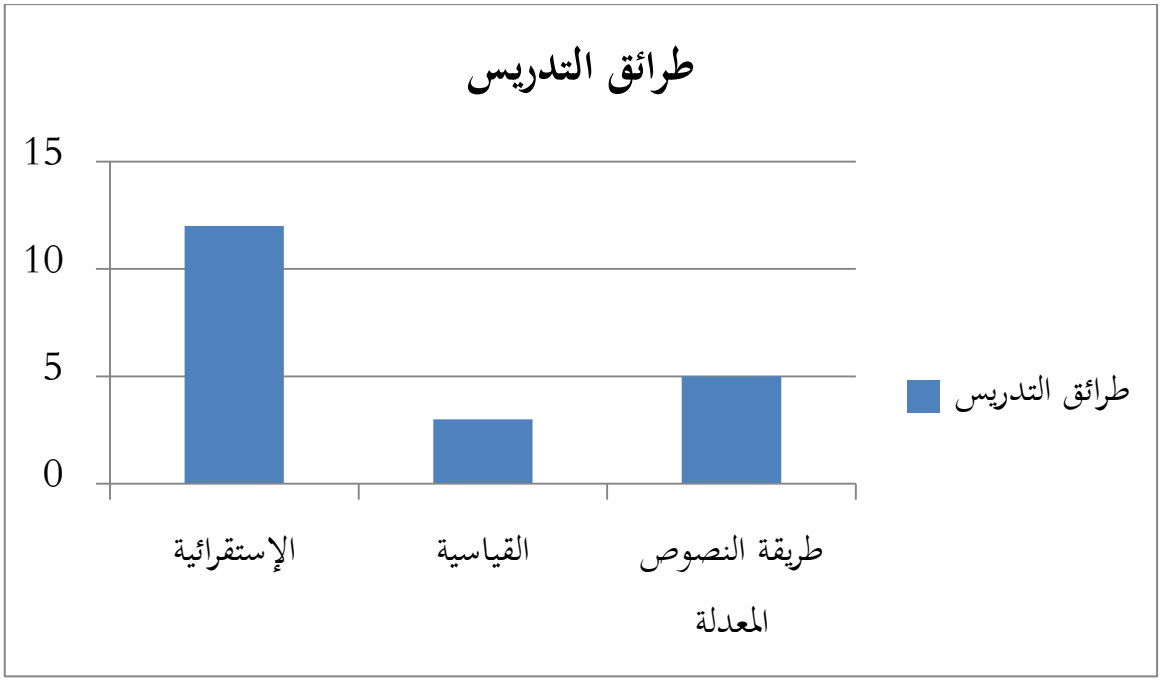
من خلال الجدول يتبين أن عدد المستفيدين من الدورات التكوينية أكثر من عدد غير المستفيدين بنسبة (80%)، وهذا لغرض تحسين المستوى وتجديد المعلومات كما تساعد الدورات التكوينية في تطوير الذات وبناء الثقة بالنفس، بالإضافة إلى تحسين المستوى الوظيفي للفرد.

القسم الثاني: العملية التعليمية النحوية

– السؤال الأول:

في إطار تدريسك لمادة القواعد النحوية ما هي الطريقة التي تراها أنسب في التدريس؟

الطريقة	العدد	النسبة المئوية
الإستقرائية	12	%60
القياسية	03	%15
طريقة النصوص المعدلة	05	%25



أعمدة بيانية توضح الطريقة الأكثر اِستخداما عند الأساتذة في التدريس

– التحليل:

من خلال الجدول ووثيقة الأعمدة كانت إجابة الأساتذة(60%) كلهم يعتمدون على الطريقة الإستقرائية لأنها تبدأ بالتدرج في بناء القاعدة أي الإنتقال من الجزء إلى الكل، أما باقي النسبة فتوزعت إلى(15%) للطريقة القياسية و (25%)طريقة النصوص المعدلة ومن خلال هذا يمكننا القول

أن اِعتماد الأستاذ على طريقة واحدة يعد إنقاصا في العملية التعليمية وفي حق التلميذ وفي حق النحو، لأن النحو مادة صعبة تتطلب من الأستاذ إتقان وممارسة عدة طرائق لضمان إيصال المحتوى إلى التلميذ، وبهذا يجب أن يكون على دراية بجميع الطرائق بمزاياها وعيوبها ليختار منها الأنسب.

– السؤال الثاني:

في رأيك هل ترى أنّ التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لِاستيعاب القاعدة النحوية؟

الإِحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	04	%27
لا	11	%73

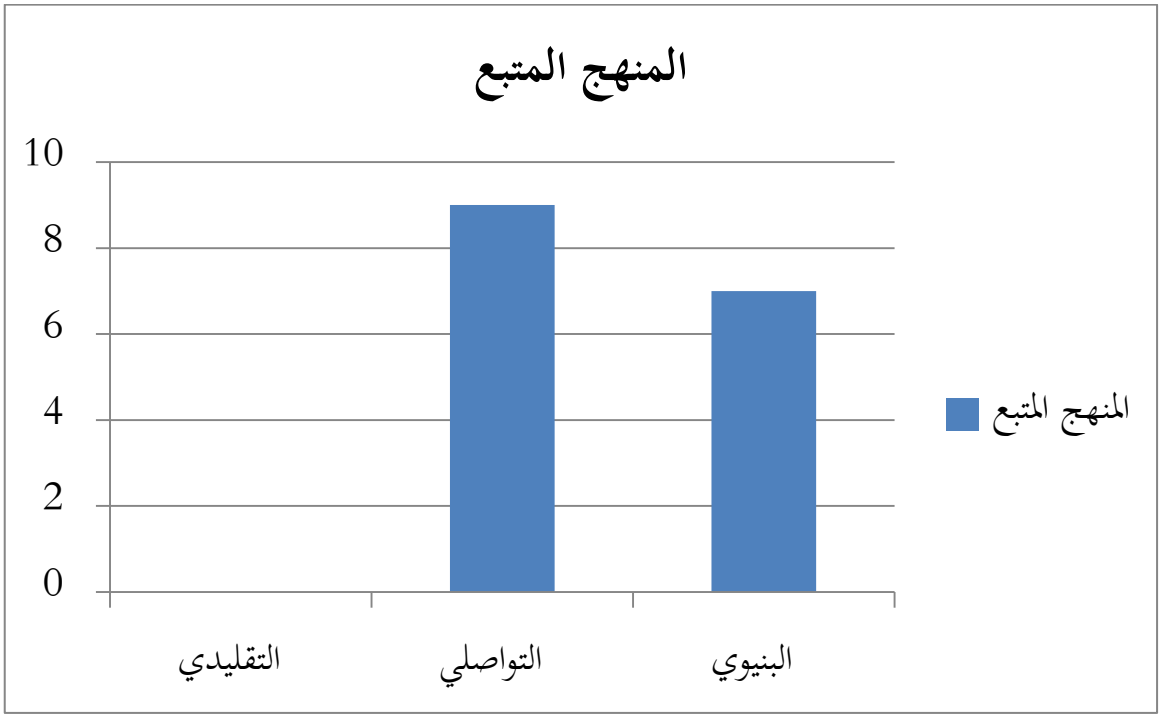
– التحليل:

يتضح من خلال اِستقراء نتائج الجدول أن أغلب المعلمين أجابوا بأنّ التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي ليست كفيلة لِاستيعاب القاعدة النحوية حيث قدرت النسبة ب(73%) والسبب في ذلك راجع إلى لجوئهم إلى تمارين أخرى و أمثلة من الواقع الخارجي وكذا إعراب جمل من القرآن الكريم، بحيث لا يستطيع المتعلم فهم القاعدة النحوية إلاّ بالتنويع في التطبيقات وكثرة التمارين ليسهل عليه فهم واِستيعاب القاعدة بشكل أفضل، ولا بدّ على المعلم أن لا يكتفي بما هو موجود في الكتاب المدرسي وحسب بل يستحسن أن يكثف التمارين والتطبيقات كحل لتسهيل وتعلم القواعد النحوية و أيضا تبسيطها أكثر في حين كانت نسبة المعلمين الذين أجابوا بأن التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لِاستيعاب القاعدة النحوية (27%) حيث يعتبرون أن التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كافية ولا داعي لتمارين أخرى يلقون بها المسؤولية على عاتق المتعلم وذلك بالِاجتهاد الشخصي منه وحل تمارين أخرى من كتب أخرى، فلا بدَّ على المعلم اِستعمال جمل إعرابية مأخوذة من كتب أخرى لتبسيط وتسهيل القاعدة النحوية للمتعلم دون التقيد بالتطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي لأنها ربما قد تكون غير كافية لترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم.

– السؤال الثالث:

عند تدريسك للقواعد النحوية، ما هو المنهج المتبع؟

المنهج	العدد	النسبة المئوية
التقليدي	00	%00
التواصلي	09	%56,25
البنيوي	07	%43,75



أعمدة بيانية توضح المنهج الذي يتبعه الأساتذة في تدريس النحو

– التحليل:

معظم الأساتذة أجمعوا على أنَّ المنهج التواصلي هو المنهج المتبع عند تدريس القواعد حيث بلغت نسبته (56,25%)كون المنهج التواصلي عملية تواصل وإنتقال الكلام من شخص إلى شخص آخر عبر وسيلة محددة وهو يساعد المعلم على توصيل المعلومات على ذهن المتعلم بصورة جيدة، لتليها نسبة المنهج البنيوي التي قدرت ب(43,75%) لأنه يجمع بين الإبداع والبحث والمراجعة والمنهج التقليدي لا يتبّعه أي أستاذ.

– السؤال الرابع:

بناءً على خبرتك في التعليم ما هو الهدف من تدريس قواعد اللغة العربية؟

إنَّ الملاحظ تباين الأهداف من وجهة نظر كل أستاذ أهمها:

– تعزيز لغة المتعلم.

– تصحيح الأخطاء اللغوية وتدريبهم على التعبير الصحيح ودقة التفكير.

– ترسيخ هذه القواعد في ذهن المتعلم.

– تحسين مستوى اللغة العربية الفصحى وطريقة التكلم والتعامل معها وبها، وكذلك يصبح المتعلم يستطيع أن يكتب أو يقرأ نص بحركاته الإعرابية.

– يكسب مهارة اللغة.

– النطق السليم للغة.

– يكتشف المتعلم مختلف القواعد اللغوية ويوظفها في إنتاج النصوص.

– التمكن من التركيب الصحيح والسليم للجمل.

– إحكام الإعراب.

– قواعد اللغة هي أساس تعلم اللغة العربية فالتمكن من القواعد يعني التمكن من اللغة.

– معرفة قواعد اللغة العربية.

– الربط بين النص المقروء والظاهرة اللغوية اِستخراجا وبناءً للمعلومات.

– تزويد وتوسيع مدارك المتعلم في أي ظاهرة نحوية متناولة.

– تثبيت المكتسبات القبلية للمتعلم في هذا الرافد اللغوي.

من مجمل هذه الأهداف–السابقة الذكر– يتبيّن لنا أنَّ للقواعد النحوية أهمية بالغة في حياة الفرد، فهي آلية منظمة للغته بأن تجعله يختار التراكيب المناسبة والصحيحة التي تؤدي المعنى وتحسِّن أسلوبه وتجعله يعرف صحيح الكلام من خاطئه أثناء الأداء؛ وهي بالتالي أداة لتقويم اللسان وعصمته من اللحن.

– السؤال الخامس:

حسب اِعتقادك كيف تصف مستوى القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث في هذا المستوى؟

الإحتمالات	العدد	النسبة المئوية
أعلى من المعدل	00	%00
أقل من المعدل	05	%33
متوسط الأداء	10	%67

– التحليل:

من خلال تحليل إجابات عدد الأساتذة المستجوبين والنسبة المئوية المجسدة لهم لاحظنا أنَّ النسبة المعبرة عن الاِختيار "متوسط الأداء" تمثل الأغلبية في الإجابات إذ قدرت ب(67%) من مجموع الإجابات ويرجع ذلك إلى عدة أسباب تتلخص في كون أن المحتوى اللغوي يتوافق مع سن وقدرات التلميذ.

لتليها النسبة المعبرة عن الاِختيار "أقل من المعدل" ب(33%) ومفاد هذه النسبة هو عدم ملائمة المحتوى والبرنامج مع قدرات التلميذ، ضعف التلاميذ في تكوينهم القاعدي أو قلة التطبيقات على القواعد النحوية أو طول البرنامج وقلة الحجم الساعي المخصص للدرس.

لتأتي في الأخير نسبة(00%) المخصصة للإجابة "أعلى من المعدل" ومعنى هذا إما وجود خلل في المعلم أو المتعلم أو المحتوى أو طريقة التدريس.

– السؤال السادس:

هل تكلف التلاميذ بواجب منزلي في القواعد النحوية؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%73
لا	04	%27

–التحليل:

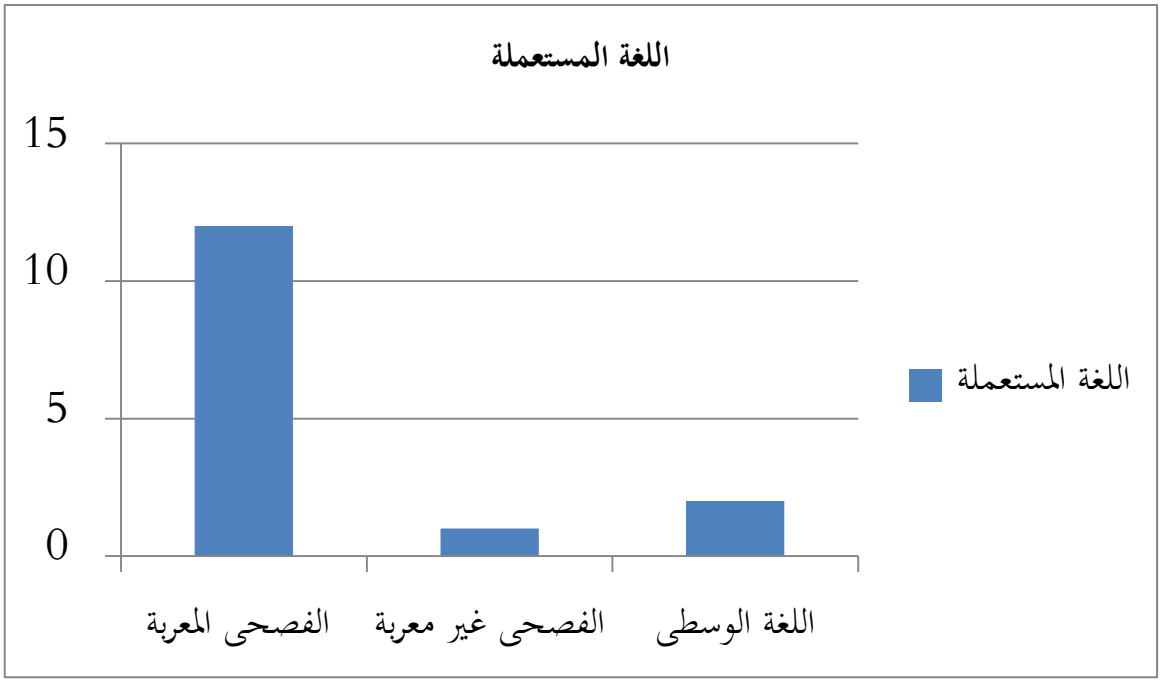
بناء على بيانات الجدول اِستخلصنا أن أغلبية الأساتذة يكلفون التلاميذ بواجب منزلي مخصص في القواعد النحوية بنسبة (73%) وذلك لأن الواجبات المنزلية تساعد التلاميذ على ترسيخ القاعدة في

ذهن المتعلم والتعود على حل التمارين والتطبيقات وتكثيف المعارف، أما نسبة الأساتذة الذين لا يكلفون التلاميذ بالواجبات المنزلية فقد قدرت ب (27%) وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنسبة السابقة وهو تقصير في حق التلميذ.

– السؤال السابع:

في حوارك مع التلاميذ ماذا تستعمل؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
اللغة الفصحى المعربة	12	%80
اللغة الفصحى غير المعربة	01	%07
اللغة الوسطى	02	%13



أعمدة بيانية تبين اللغة الأكثر اِستعمالا عند الأساتذة

– التحليل:

من البديهي أن يسعى أستاذ اللغة العربية إلى اِستعمال الفصحى وتفادي اِستعمال اللغة العامية أثناء التدريس ليكون قدوة للتلاميذ. لذلك الأساتذة رفضوا اِستعمال العامية أثناء التدريس بنسبة (80%) وهذا دليل على أن اِستعمال العامية أصبح محدودا خلال إلقاء الدرس بغية إعداد متعلم قادر على توظيف اللغة السليمة في تواصله أما باقي النسبة التي تمثل (20%) فكانت مزيجا بين اللغة الفصحى غير المعربة واللغة الوسطى. لأنه ليس من الضروري اِستعمال العامية في التعليم لترسيخ مهارة اللغة العربية في أذهانهم. كما أن الإزدواج اللغوي بين (اللهجة المحلية واللغة الأم) يؤدي إلى ضعف المستوى اللغوي وإلى قتل الإبداع بكل أنواعه.

– السؤال الثامن:

ما الإقتراح الذي تطلب من التلاميذ القيام به لمساعدتهم على تطوير مهارات الإستيعاب في مادة النحو؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أ–إعادة شرح الفكرة التي قرأوها لدعم معلوماتهم وإثرائها	05	% 30
ب–مقارنة ما قرأوه بمواضيع أخرى قرأوه	00	%00
ج–حل مواضيع تتضمن ما قرأوه	12	%70

– التحليل:

لقد اِختيرت اثنتا عشر (12) إجابات اِحتمال (اِقتراح) "حل مواضيع تتضمن ما قرأوه" وخمس (05) إجابات تدعو إلى إعادة شرح الفكرة التي قرأوها لدعم معلوماتهم وإثرائها بينما لم يختار أي أستاذ اِقتراح مقارنة ما قرأوه بمواضيع أخرى قرأوها.

بينما كان الأجدر والأصح –في نظرنا– أن يقع الإختيار على المقترحات الثلاث؛ وخاصة الإقتراح الأول الذي يساهم بنسبة كبيرة في تطوير مهارة الإستيعاب لدى التلاميذ كونه ينص على إعادة شرح الفكرة المأخوذة سابقا وليس الإكتفاء فقط بحل مواضيع تتضمن ما قرأوه، فربما لم يفهم التلميذ الدرس المطروح فكيف له أن يطبق؟

- **السؤال التاسع:**

حسب رأيك هل الحجم الساعي كاف لتدريس القاعدة النحوية وإجراء بعض التمارين عليها؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%27
لا	11	%73

- **التحليل:**

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن الحجم الساعي غير كافٍ لتدريس القواعد النحوية وإجراء بعض التمارين عليها حسب رأي معظم الأساتذة حيث قدرت نسبتهم ب (73%) والسبب في ذلك راجع إلى كثافة موضوعات محتوى القواعد النحوية، فلا يجد المعلم متسعا من الوقت للتطبيق على هذه الموضوعات. فلا بد له من التبسيط والتسهيل والتنظيم، ومن الأساتذة يقولون بأن الحجم الساعي كافٍ لتدريس القواعد النحوية وإجراء بعض التمارين عليها حيث قدرت نسبتهم ب (27%) ويعود ذلك إلى التنظيم الجيد للمعلم فحسب رأيهم المحتوى النحوي المقرر يساوي مع الوقت المخصص للتمارين والتطبيقات.

وفي ضوء ما قدمناه من تحليل نخلص إلى أنه لا بدَّ من إعادة النظر في المادة النحوية وفي منهجيتها من خلال تعيين لجان مكلفة بوضع المنهاج، تتكون من أساتذة مختصين أكفاء يحترمون الحجم الساعي، ويراعون قدرات المتعلمين الفعلية في مختلف المستويات، بما يضمن نجاح العملية التعليمية إلى حد بعيد.

- القسم الثالث: الصعوبات والاقتراحات.

- **السؤال الأول:**

كم عدد التلاميذ من هذا الصف؟

لقد وزعنا الإستبيانات على كل أساتذة اللغة العربية للمؤسسات الثلاث تم إحصاء تلاميذ كل المستويات لشعبة الآداب والفلسفة فكان عدد التلاميذ (343تلميذ).

- **السؤال الثاني:**

كم عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم القاعد النحوية؟

عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم القاعد النحوية مائتان وأربعة عشر (214) تلميذا ، ويعود سبب ضعفهم في رأينا إلى كثافة البرامج وكذلك قلة التطبيقات وإلى الأستاذ وكيفية معالجته للمادة اللغوية المقدمة للمتعلم.

– السؤال الثالث:

هل ترى بأن صعوبات تدريس النحو كون بعض الموضوعات تفوق مستوي التلاميذ؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%40
لا	09	%60

_التحليل:

وقد ذكر الأساتذة صعوبات أخرى وهي كالآتي:

-أصبح التلميذ غير مبالي وغير مهتم بالدراسة وما يهمه فقط هو النقطة، كما أن بعض القواعد اللغوية تحتاج إلى حجم الساعي أكثر من الحجم المقرر، ومستوى التلميذ قريب من الضعيف في القواعد.

-أحيانا الموضوعات لا تتماشى والنص المدروس مما يفقد الدرس المقاربة النصية.

-تتمثل الصعوبات في المعلومات أحيانا، لا تجدها متوفرة في الكتاب المدرسي وجب علينا البحث عنها.

-الحجم الساعي للمادة.

-غياب بعض التلاميذ.

-مستوى المتعلم في هذا الرافد ضعيف جدا.

-غياب المراجعة والتطبيق لدى المتعلم مع نفسه.

-إِعتماد ظاهرتين نحويتين مع تفاصيلها في كل وحدة تعليمية أمر مرهق للمتعلم.

– السؤال الرابع:

كيف تتجاوز الضعف في ضوء مقترحاتك؟ قدم لنا إِقتراحات عامة؟

كانت الأجوبة كالآتي:

-يجب الإكثار من التمرينات التي تحتوي على مواضيع نحوية.

-تبسيط القواعد النحوية وتدريسها عن طريق الخرائط الذهنية.

-التركيز على القواعد اللغوية والبلاغة والعروض والتقليل من دراسة النصوص. لأن ما يهم التلميذ هو القواعد أكثر من النصوص.

-اِجتهاد التلميذ ومراجعة دروسه يساهم في رفع مستواه.

-تكليف التلاميذ بقراءة نصوص تخدم الظاهرة النحوية.

-يجب التعود على النطق بالحركات.

-تكليف التلاميذ بواجبات منزلية تخدم الظاهرة النحوية لدى الطالب.

-التعود على النطق السليم.

-الدعم والمراجعة.

-زيادة الحجم الساعي للمادة أولا.

-زيادة ضبط الظواهر النحوية لكل هدف ومستوى إذ في الابتدائي مثلا الأفعال فقط، في المتوسط الأسماء مع التذكير بالأفعال ثم في الثانوي التذكير بهما مع الربط بالجدية طبعا.

-توجيه نوعية المتعلمين من المتوسط ذوي مستوى تعلمي أفضل من الموجهين حاليا.

-النظر في البرنامج ومحاولة تخفيفه ومراجعة خاصة مع مستوى التلميذ.

-زيادة ساعات الدعم، وكثرة الواجبات المنزلية.

-تبسيط بعض القواعد أكثر

5- عرض وتحليل نتائج الإِستبانة الخاصة بالتلاميذ:

- القسم الأول: البيانات العامة

1-المؤسسة:

ثانوية الشيخ مطروح العيد– تبسة –

2-متغير الجنس:

شملت الدراسة أربع وعشرين (24) تلميذا: منهم ستة (06) ذكور، وثمانية عشر (18) إناثا والجدول الآتي يوضح النسب المئوية حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	18	%75
ذكر	06	%25

- التحليل:

يبين لنا الجدول توزيع التلاميذ حسب الجنس، إذ نلاحظ نسبة الإناث التي قدرت ب (75%) أعلى من نسبة الذكور التي تقدر ب(25%)، نرى أن نسبة الإناث دائما مرتفعة في شتى المجالات وهذا أمر طبيعي وذلك لارتفاع عددهن في المجتمع.

3- السن:

ما بين17 سنة إلى 19سنة

17سنة: 07 تلاميذ

18سنة: 08 تلاميذ

19سنة 09 تلاميذ

4: معيدو السنة

الإِحتمالات	التكرار	النسبة المئوية

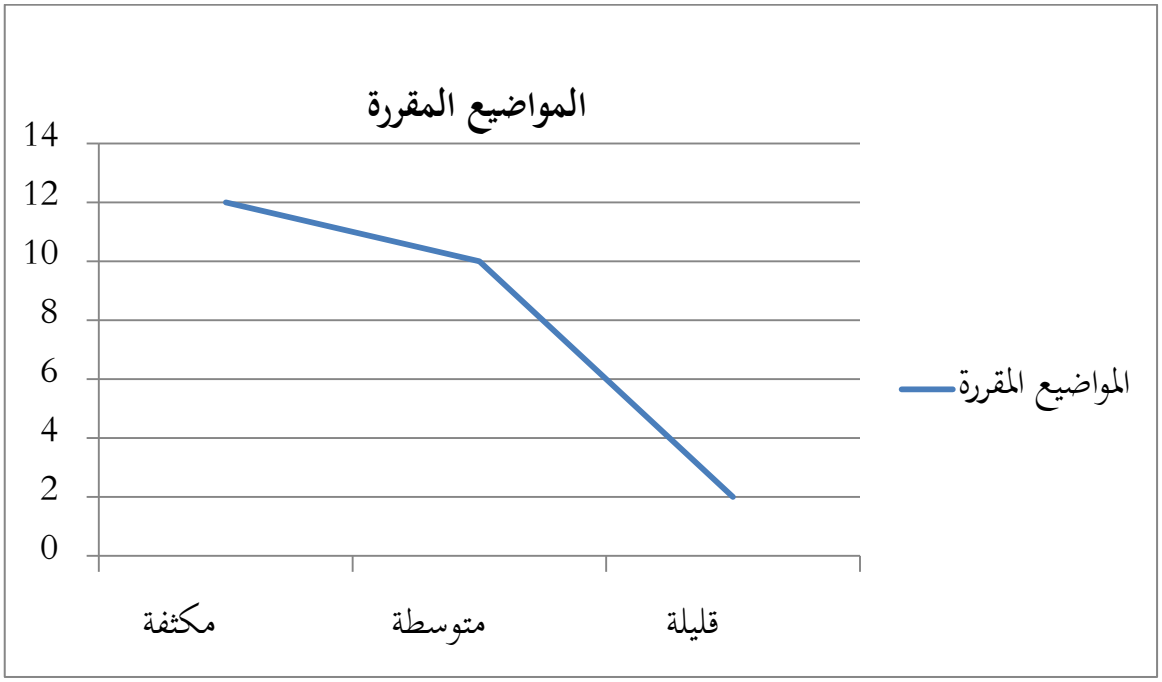
نعم	05	%21
لا	19	%79

–القسم الثاني: العملية التعليمية النحوية

– السؤال الأول:

هل المواضيع المقررة لمادة القواعد في نظركم

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
مكثفة	12	%50
متوسطة	10	%42
قليلة	02	%08



منحنى بياني يوضح المواضيع المقررة في النحو

– التحليل:

نلاحظ من هذا الجدول والمنحنى البياني أن أغلبية التلاميذ ينظرون إلى أن المواضيع المقررة لنشاط القواعد مواضيع مكثفة وتقدر نسبتهم ب (50%) بينما اِقتراح متوسطة جاء في المرتبة الثانية بنسبة (42%)، والنسبة الضئيلة هي في الاِقتراح قليلة قدرت ب (8%)، ونحن في نظرنا أن المواضيع المقررة في مادة النحو مكثفة فهي لا تتماشى مع قدرات التلاميذ فمستوى التلاميذ في مادة النحو ضعيف ولا تتماشى مع الوقت المخصص لها.

– السؤال الثاني:

أ–هل تجد صعوبة في دراسة قواعد اللغة العربية وتوظيفها؟

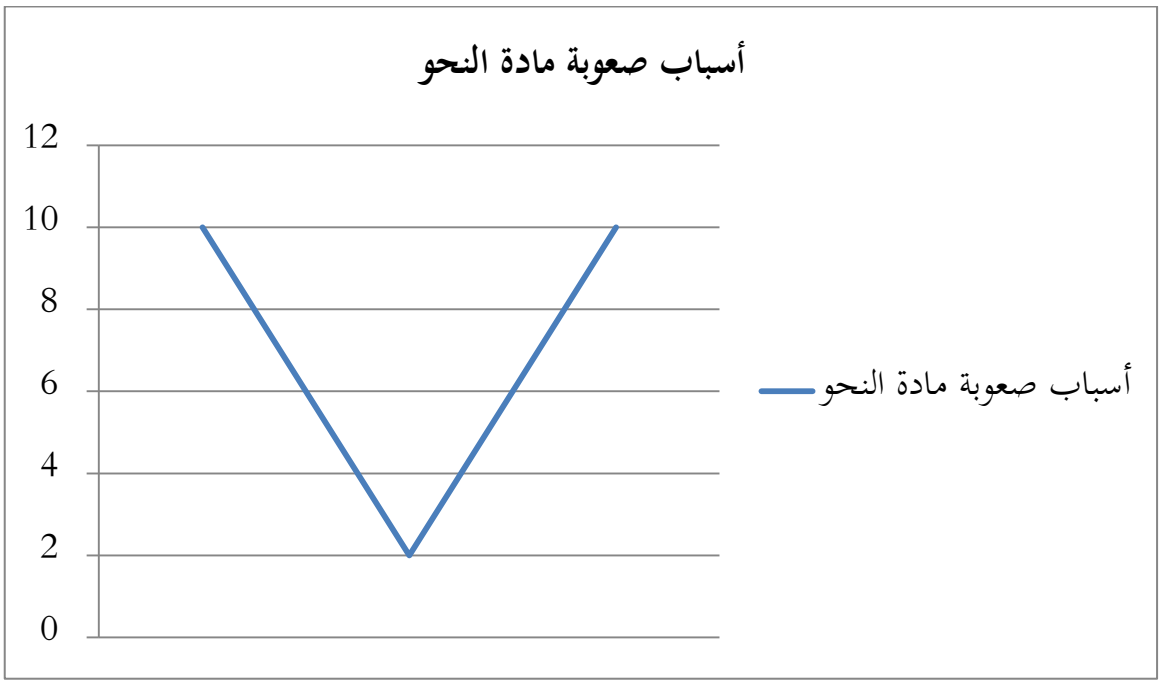
الاِحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%54
لا	11	%46

– التحليل:

لقد وجدنا من بين أربعة وعشرين (24) اِستبيانا ثلاثة عشر (13) إجابة بنعم قدرت نسبتها ب (54%)، واِحدى عشر(11) إجابة بلا بنسبة(46%) ومرد هذا أن هناك صعوبة في دراسة قواعد اللغة العربية، وهي إجابة منطقية مقارنة مع ما توصلنا إليه من خلال حواراتنا مع أساتذة المادة، وإجاباتهم على الاستبيانات.

ب–في حالة الإجابة بنعم فيما تكمن الأسباب:

الاِحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
طريقة الأستاذ	10	%42
قلة التطبيقات	02	%16
كثرة المعلومات	10	%42



منحنى يبين أسباب صعوبة النحو

– التحليل:

من خلال الجدول السابق والمنحنى البياني تبين لنا أن من الصعوبات التي تعتري التلميذ في دراسته للقواعد النحوية هي طريقة الأستاذ في تقديم الدرس وكثرة المعلومات بنسبة (42%)، أما قلة التطبيقات فهي قليلة بنسبة (16%). ونحن نميل بدورنا إلى أن طريقة الأستاذ في تقديم الدرس من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة في تعلم قواعد اللغة العربية، وكذا قلة التطبيقات تؤدي إلى صعوبة في تعلم النحو، لأنه بقدر تكثيف التطبيقات في التعليم عامة وفي النحو خاصة تحصل المعرفة وتترسخ المعلومة.

ومن الأسباب الأخرى تحصلنا على الإجابات التالية:

-يسرع في إكمال البرنامج

-الحجم الساعي الغير كاف

– السؤال الثالث:

هل تفضل قراءة كتب النحو؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%17
لا	20	%83

- **التحليل:**

يتضح من خلال هذا الجدول أن معظم التلاميذ لا يفضلون قراءة كتب النحو بنسبة (83%) لأنهم لا يجدون متعة وحيوية بل يشعرون بالضيق والملل. ونجد نسبة (17%) من التلاميذ يفضلون قراءة كتب النحو وهذا راجع لميلهم لقراءة الكتب العلمية.

- **السؤال الرابع:**

هل تفضل أن تكون حصة قواعد النحو؟

الفترة	التكرار	النسبة المئوية
صباحاً	17	%71
مساءاً	07	%29

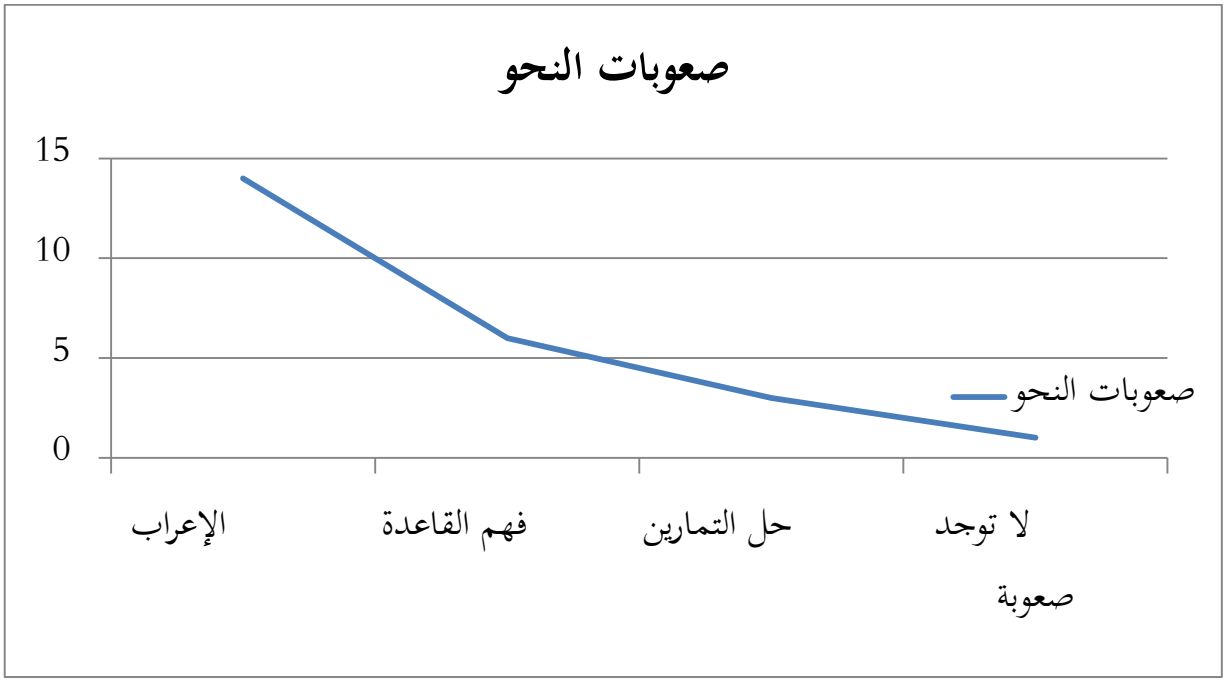
- **التحليل:**

من خلال الجدول تبين لنا أن أكثر التلاميذ يفضلون الدراسة في الفترة الصباحية والتي قدرت ب (71%) وذلك كون أن الإنسان بطبيعته صباحا يكون في قمة نشاطه ويمكنه أن يستوعب المعلومات ذلك أن جسمه يكون في تمام الراحة والإستعداد للدراسة، أما البعض الآخر فقد إختاروا في المساء وقدرت نسبتهم ب (29%) ممكن قد يجدون أنفسهم مرهقين في الصباح وذلك راجع إلى تأخرهم في النوم.

- **السؤال الخامس:**

ماهي الصعوبات التي تعترضك في دراسة النحو؟

الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
الإعراب	14	%58
فهم القاعدة	06	%25
حل التمارين	03	%12.5
لا توجد صعوبة	01	%04



منحنى يبين الصعوبات التي تعترض دراسة النحو

– التحليل:

من خلال إجابات تلاميذ الشعبة الأدبية نرى أن معظمهم يجدون صعوبة في دراستهم للقواعد النحوية. والأمر الأكثر صعوبة هو الإعراب بنسبة (58%) وما هو واضح في الإجابات نفور كبير منه، ومن الصعوبات التي تعترضهم حل التمارين فهم يجدون صعوبة في تطبيق القاعدة النحوية وهذا مرتبط بمدى فهم القاعدة لكن إلى جانب هذا نجد أقلية قليلة من التلاميذ لا يجدون أي صعوبة في درس النحو بنسبة (4%) وهم من التلاميذ المتفوقين والممتازين في الدراسة.

ومن أسباب صعوبة قواعد نحو اللغة العربية:

تميز النحو العربي بمجموعة من الظواهر جعلت دراسته صعبة، وجعلت التلاميذ يرغبون عن دراسته وفهمه، ويمكن تقسيم الأسباب التي جعلت النحو صعبا على قسمين:

أ- أسباب رئيسة تتعلق بالنحو العربي نفسه

ب- أسباب ثانوية تتعلق بكل من:

- المعلم أو المدرس والطريقة
- منهج القواعد
- الدرجات الموزعة على فروع اللغة العربية
- معلمي أو مدرسي المواد الدراسية الأخرى

- السؤال السادس:

هل تكمن الصعوبة في القاعدة النحوية ذاتها؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%62.5
لا	09	%37.5

- التحليل:

من خلال التحليل وجدنا أن نسبة كبيرة من التلاميذ أجابوا بنعم (62.5%) وقالوا أنّ الصعوبة تبدأ وتكمن في القاعدة النحوية ذاتها فالتلاميذ الذين لا يفهمون القاعدة النحوية لا يمكنهم التطبيق، عكس الذي قالوا غير ذلك قدرت نسبتهم ب (37.5%)

- السؤال السابع:

هل التطبيقات التي يقدمها الأستاذ في نهاية الحصة لها دور في ترسيخ القاعدة النحوية؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%62.5
لا	09	%37.5

– التحليل:

من خلال التحليل تبين لنا أن نسبة الذين أجابوا ب نعم قدرت نسبتهم ب (62.5%) حيث أن للتطبيق دور هام وكبير في فهم وترسيخ القاعدة في أذهانهم، أما الذين أجابوا ب لا قدرت نسبتهم ب (37.5%) وهذا راجع إلى السؤال السابق والذين أجابوا بأن الصعوبة في القاعدة، وعدم اِستيعاب القاعدة وفهمهما بالتأكيد ينتج عنه صعوبة في التطبيقات.

– السؤال الثامن:

يطلب منك تحضير الدرس مسبقا من طرف الأستاذ؟

الإقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	03	%12.5
أحيانا	12	%50
اِطلاقا	09	%37.5

– التحليل:

من خلال دراستنا التي قمنا بها ومن نتيجة الجدول وجدنا أن أكبر نسبة قدرت ب(50%) هي أحيانا، وفي العادة ما يكلف الأستاذ التلاميذ بإعداد وتحضير الدرس قبل الحصة ليسهل عليه العرقلات التي يمكن أن يتعرض لها أثناء الدرس، و الإقتراح إطلاقا جاء بنسبة(37.5%) وهذا ما طرح إشكال لنا لماذا يتراجع الأستاذ في تكليف تلاميذه بإعداد وتحضير الدرس قبل الحصة؟

اِقترحنا:

- يمكن أنه يراعي ظروف التلميذ من ضيق وقت وتعب مع الدراسة
- يمكن أنه لا يريد أن يكثر عليه لكي لا يكره المادة
- وممكن أن التلاميذ لم يجيبوا بصدق

– السؤال التاسع:

هل المصطلحات التي يستخدمها الأستاذ في الشرح:

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية

واضحة	21	%87.5
غامضة	03	%12.5

- **التحليل:**

من خلال الجدول تبين لنا أن طريقة الأستاذ جيدة وذلك لِاستعماله المصطلحات الواضحة والتي قدرت ب(87.5%) وهي نسبة جيدة وإيجابية تحسباً للأستاذ.

- **السؤال العاشر:**

هل ينبهك الأستاذ إلى أخطائك النحوية والصرفية؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%62.5
لا	09	%37.5

- **التحليل:**

من خلال الجدول والنسبة التي تحصلنا عليها فإن الأستاذ يقوم بكامل واجبه نحو التلاميذ وذلك من خلال أنه ينبههم إلى أخطائهم حيث تحصلنا على الإجابة نعم ب(62.5%) وذلك حتى يتقن اللغة العربية نطقاً وتطبيقاً إلا فئة قليلة من الأساتذة الذي لا يهتمون لذلك قدرت ب(37.5%) ونحن بدورنا مع الأستاذ الذي يؤدي واجبه ويقدم الرسالة على أكمل وجه.

- **السؤال الحادي عشر:**

أتطالع كتبا غير الكتب المدرسية المقررة في مادة النحو؟

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%17
لا	16	%66
أحيانا	04	%17

- **التحليل:**

من خلال اِستقرائنا للأجوبة وجدنا أنا التلاميذ الذين أجابوا بالنفي كانت نسبة عالية بلغت ب(66%) وهي ما أكده الأساتذة في ضعفهم في المادة فهم لا يولون الأمر اِهتماماً وليس لديهم قابلية للمطالعة والنجاح، والذين أجابوا بنعم و أحيانا قدرت ب(17%) فالطبع نجدهم من النجباء في المادة وفي الحياة العلمية ككل

– السؤال الثاني عشر:

هل ترى أن مادة النحو مادة فهم أم حفظ؟

الِاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
فهم	10	% 42
حفظ	00	%00
مزيج	14	%58

– التحليل:

من خلال الجدول والإجابات التي تحصلنا عليها وجدنا أن نسبة كبيرة من التلاميذ قالوا إنها مزيج بين الفهم والحفظ قدرت ب (58%)، وذلك لأنها تحتاج إلى العقل والتركيز خاصة في التطبيق أكثر من النظري. أما الذين قالوا إنها فهم فحسب قدرت ب (42%) ففي نظرهم هي فهم القاعدة وتبسيطها.

– السؤال الثالث عشر:

ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ للدرس؟

الِاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	06	%25
متوسطة	15	%62.5
ضعيفة	03	%12.5

- **التحليل:**

من خلال الجدول تبين لنا أن نسبة التلاميذ الذين وصفوا الطريقة بالمتوسطة نسبة عالية وهي نسبة كفيلة في صف الأستاذ، حيث قدرت ب (62.5%) مقارنة بالذين وصفوها بالجيدة قدرت ب (25%) والذين قالوا أنها ضعيفة نسبتها ضئيلة قدرت ب (12.5%)، ومن هنا نستنتج أن الخلل لا يكمن في المعلم، فإذا كانت طريقة الأستاذ متوسطة أو جيدة فإن الخلل في المتعلم وذلك لقلة تركيزه وعدم إعطاء المادة أهميتها الكافية ولامبالاته للمادة.

- السؤال الرابع عشر:

حسب مكتسباتك القبلية إقترح بعض الحلول التي تراها مناسبة لتدريس اللغة العربية عامة وقواعد النحو بالخصوص، كانت الأجوبة كالأتي:

- توظيف الأساتذة الأكثر خبرة ولهم الأقدمية في كل المواد وخاصة السنة الثالثة لأنها مرحلة صعبة
- الاعتماد أكثر على الأمثلة الواقعية.
- تبسيط المعلومات عند الشرح.
- تقليص دروس الإعراب.
- تقليص الساعات الدراسية في مادة النحو.
- تغيير طريقة الأستاذ.
- تغيير التلميذ من نفسه وشعوره بروح المسؤولية أمام المادة العلمية، ويجب أن يحب المادة لكي يتفق فيها.
- تعديل الفترات.
- التخلص من الشعر الحر.
- إعتماد على التطبيقات بعد الدرس.
- الشرح المفصل للدرس.
- التخلص من الشعر الحر.
- إعتماد على التطبيقات بعد الدرس.
- الشرح المفصل للدرس.

خـــاتمـــة

وفي ختام هذا البحث وبعد أن بذلنا كل جهدنا وطاقتنا من أجل إخراجه على هذا الوجه نحمد الله تعالى أن هدانا إلى إتمام هذا العمل والتطرق إلى هذه القضية الهامة التي قد نالت جزء كبير من الإهتمام والبحث والإستكشاف، من أجل التوصل إلى مجموعة من النتائج التي تفتح الطريق أمام أي باحث يرغب في نهج الطريق الصحيح من أجل التعمق بشكل أكبر في هذا الموضوع ومن أبرز النتائج التي توصلنا إليها:

- تتمثل طرائق تدريس النحو في الطريقة الإستقرائية، الطريقة القياسية، الطريقة المعدلة من الإستقرائية.
- المناهج المعتمدة في التدريس تكمن في المنهج التقليدي، والمنهج البنيوي، المنهج التواصلي.
- ترجع صعوبة النحو لدى أغلبية التلاميذ إلى طبيعة الموضوعات المقررة في الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى الوقت المخصص لها، كثرة الدروس المقترحة مع صعوبة بعضها.
- أن هناك محاولات لتيسير النحو، وذلك من أجل تقريب هذه المادة من التلاميذ.

- من أهداف تدريس مادة النحو:

- تمكين المتعلم من ضبط ما يلفظ وما يكتب ضبطا يستند إلى قواعد النحو واللغة.
-تمكين المتعلم من الإستعانة بقواعد اللغة في فهم المعاني وتركيب الجمل.
-تمكين المتعلم من إدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والجمل والألفاظ.
-زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم.

ولتدريس النحو لا بد من توفر أسس وشروط هي:

-رسم الهدف التعليمي
-توفر منهاج دراسي
-الكتاب المدرسي
-التقويم التربوي
- قلة الحجم الساعي لتعليم قواعد اللغة العربية.

– إن النحو كغيره من العلوم له قواعد وقوانين خاصة به لا تفهم على وجهها الصحيح إلا بتطبيقها على أرض الواقع، فكون النحو عماد اللغة العربية فلا بد أن ينال قدرا لا بأس به من الاِهتمام من طرف المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

– أن نشأة النحو جاءت للحفاظ على لغة القرآن الكريم من اللحن.

– أن صعوبة تدريس النحو قد تكون في القواعد في حد ذاتها وقد تكون في عدم القيام بالتطبيق الفعلي وجعل النظري يحتل المرتبة الأولى.

– أن أغلبية الأساتذة يستخدمون وسائل وطرق متنوعة لتبسيط وتسهيل عملية الفهم سواء أكانت بطريقة الاِعتماد على الأمثلة الخارجية أو أمثلة من النص.

– ترجع صعوبة النحو إلى: اللغة العربية مادة النحو في حد ذاتها، المعلم أو طريقة تدريسه.

– يلجأ معظم الأساتذة إلى الطريقة الاِستقرائية في عرض القاعدة النحوية كونها الطريقة الأسهل والأقرب إلى أذهان التلاميذ.

– يلجأ معظم التلاميذ إلى الاكثار من الوسائل التعليمية وطرائق التدريس المتنوعة من قبل الأستاذ للوصول إلى الفهم الصحيح.

وهذه هي أهم النتائج التي توصلنا إليها وفي الختام نسأل الله سبحانه تعالى أن يكون هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وإن أصبنا فمن الله وحده وإن أخطأنا فمن أنفسنا.

ملاحق

جامعة العربي التبسي "تبسة"

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

اِستمارة اِستبيان:

تعليمية النحو العربي السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة – أنموذجا

إعداد الطالبتين:

جلال إكرام

مصباحي شيماء

نص الاِستبيان

أساتذتنا الأفاضل:

خدمة للتربية والرقي بالمستوى الدراسي للتلاميذ، وتحقيقا للغايات والمرامي المستهدفة من وضع المناهج نلقي بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار اِنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر حول عنوان "تعليمية النحو العربي الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا" تخصص "تعليمية اللغات"، ومما لا شك فيه أن إجابتك الصريحة والصادقة عنها خطوة ضرورية لدراسة شاملة، تعتمد إلى حد كبير على خبرتك في التدريس لتساهم في دفع عجلة البحث العلمي إلى الإلمام والبحث عن الحلول العلمية لبناء منهج أفضل **ولكم جزيل الشكر والتقدير.**

نوعية الأسئلة:

1- أسئلة مغلقة: تستدعي إجابة نعم أو لا.

2- أسئلة مفتوحة: يترك لك الفراغ في الإجابة عن الأسئلة.

اِستبيان خاص بأساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة

– القسم الأول:البيانات العامة.

1.الجنس: _ذكر ☐ _ أنثى ☐

2.الأقدمية في التعليم: _سنة ☐

3.المستوى العلمي: ☐

4.هل تستفيد من الدورات التكوينية: _نعم ☐ ،لا ☐

– القسم الثاني: العملية التعليمية النحوية.

1.في إطار تدريسك لمادة القواعد النحوية. ما هي الطريقة التي تراها أنسب في التدريس؟

_الطريقة الاستقرائية (التي تبدأ بالتدرج من بناء القاعدة أي الاِنتقال من الجزء إلى الكل) ☐

_الطريقة القياسية (وهي التي تنطلق من الكل إلى الجزء أي من القاعدة النحوية المقصودة إلى الأمثلة التي تشرح هذه القاعدة) ☐

_طريقة النصوص المعدلة (تقوم بتدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي التي اِستخرجت منه وهو النص اللغوي) ☐

2.في رأيك هل ترى أن التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كفيلة لاِستيعاب القاعدة النحوية ؟

_نعم ☐ _لا ☐

3.عند تدريسك للقواعد النحوية. ما هو المنهج المتبع:

_المنهج التقليدي ☐

_المنهج التواصلي ☐

_المنهج البنيوي ☐

4.بناءاً على خبرتك في التعليم ما هو الهدف من تدريس قواعد اللغة العربية؟

_.....

.....

.....

.....

5.حسب اِعتقادك كيف تصف مستوى القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثالث في هذا المستوى؟

_أعلى من المعدل ☐

_أقل من المعدل ☐

_متوسط الأداء ☐

6.هل تكلف التلاميذ بواجب منزلي في القواعد النحوية: _نعم ☐ ،لا ☐

7.في حوارك مع التلاميذ ماذا تستعمل؟

_اللغة الفصحى المعربة (تستعمل فيها حركات الإعراب) ☐

_اللغة الفصحى غير المعربة (من غير استعمال حركات الإعراب) ☐

_اللغة الوسطى (مزيج من الفصحى والعامية) ☐

8.ما الاِقتراح الذي تطلب من التلاميذ القيام به لمساعدتهم على تطوير مهارات الاِستيعاب في مادة النحو:

أ-إعادة شرح الفكرة التي قرؤوها لدعم معلوماتهم وإثرائها ☐

ب-مقارنة ما قرؤوه بمواضيع أخرى قرأوها ☐

_حل مواضيع تتضمن ما قرأوه ☐

9.حسب رأيك هل الحجم الساعي كافٍ لتدريس القاعدة النحوية وإجراء بعض التمارين عليها؟

_نعم ☐ ،لا ☐

– القسم الثالث: الصعوبات والإِقتراحات:

1.كم عدد التلاميذ في هذا الصف؟ تلميذاً ☐

2.كم عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم القواعد النحوية؟ تلميذاً ☐

3.هل ترى بأن صعوبات تدريس النحو كون بعض الموضوعات تفوق مستوى التلاميذ؟

_نعم ☐ ،لا ☐

أذكر صعوبات أخرى:

.....

.....

.....

.....

4.كيف تتجاوز الضعف في ضوء مقترحاتك؟ قدم لنا اقتراحات عامة.

.....

.....

.....

.....

جامعة العربي التبسي "تبسة"

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب

العربي

اِستمارة اِستبيان: تعليمية النحو العربي السنة الثالثة ثانوي أنموذجا شعبة آداب وفلسفة

إعداد الطالبتين:

جلال إكرام

مصباحي شيماء

نص الاِستبيان

عزيزي(تي) التلميذ(ة) الفاضل(ة)، أتقدم إليك بهذا الاِستبيان الخاص بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الأدب والفلسفة.

نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة بكل موضوعية، حتى يتسنى لنا دراسة هذا الموضوع دراسة دقيقة، وذلك بملأ الفراغات ووضع علامة في الخانة المناسبة لإجابتك، ونحن نتمنى أن تتعاونوا معنا من أجل الوصول إلى نتائج ملموسة.**ولكم منا جزيل الشكر والتقدير على تعاونك**

نوعية الأسئلة:

1- أسئلة مغلقة: تستدعي الإجابة بنعم أو لا
2- أسئلة مفتوحة: يترك لك الفراغ للإجابة عن الأسئلة المطروحة.

اِستبيان خاص بتلاميذ السنة ثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة

– القسم الأول: البيانات العامة

- تبسة

1- المؤسسة:

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- السن: سنة ☐

4-معيد السنة: نعم ☐ لا ☐

– القسم الثاني: العملية التعليمية النحوية

عزيزي الطالب:

1- هل المواضيع المقررة لمادة القواعد في نظركم:

أ- مكثفة ☐

ب- متوسطة ☐

جـ- قليلة ☐

2- أ- هل تجد صعوبة في دراسة قواعد اللغة العربية وتوظيفها؟

نعم ☐ ، لا ☐

ب- في حالة الإجابة بنعم فيما تكمن الأسباب:

* طريقة الأستاذ في تقديم الدرس ☐

* قلة التطبيقات ☐

* كثرة المعلومات ☐

أسباب أخرى أذكرها؟.....

.....

.....

3- هل تفضل قراءة كتب النحو؟

نعم ☐ ،لا ☐

4- هل تفضل أن تكون حصة قواعد النحو؟

صباحًا ☐ ،مساءًا ☐

5- ما هي الصعوبات التي تعترضك في دراسة النحو؟

الإعراب ☐ ،فهم القاعدة ☐ ،حل التمارين ☐ ،لا توجد صعوبة ☐

6- هل تكمن الصعوبة في القاعدة النحوية ذاتها؟

نعم ☐ ،لا ☐

7- هل التطبيقات التي يقدمها الأستاذ في نهاية الحصة لها دور في ترسيخ القاعدة النحوية؟

نعم ☐ ،لا ☐

8- يطلب منك تحضير الدرس مسبقا من طرف الأستاذ؟

دائما ☐ ،أحيانا ☐ ،إطلاقا ☐

9- هل المصطلحات التي يستخدمها الأستاذ في الشرح:

واضحة ☐ ،غامضة ☐

10- هل ينبهك الأستاذ إلى أخطائك النحوية والصرفية؟

نعم ☐ ،أحيانا ☐

11- أتطالع كتبا غير الكتب المدرسية المقررة في مادة النحو؟

نعم ☐ ،لا ☐ ،أحيانا ☐

12- هل ترى أن مادة النحو مادة حفظ أم فهم؟

.....

.....

13- ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ للدرس؟

جيدة ☐ ،متوسطة ☐ ،ضعيفة ☐

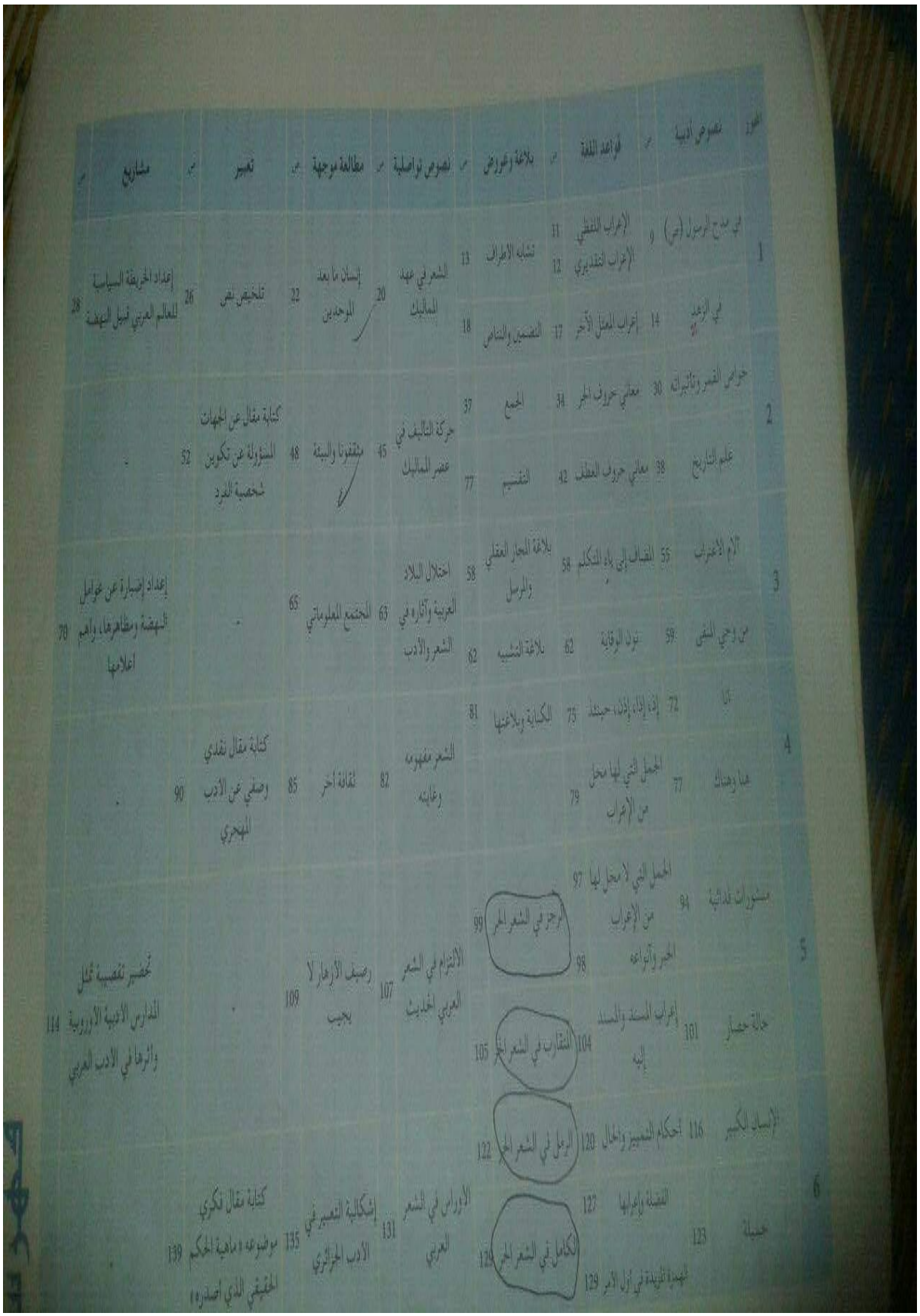
14- حسب مكتسباتك القبلية اِقترح بعض الحلول التي تراها مناسبة لتدريس اللغة العربية عامة وقواعد النحو بالخصوص:.....

.....

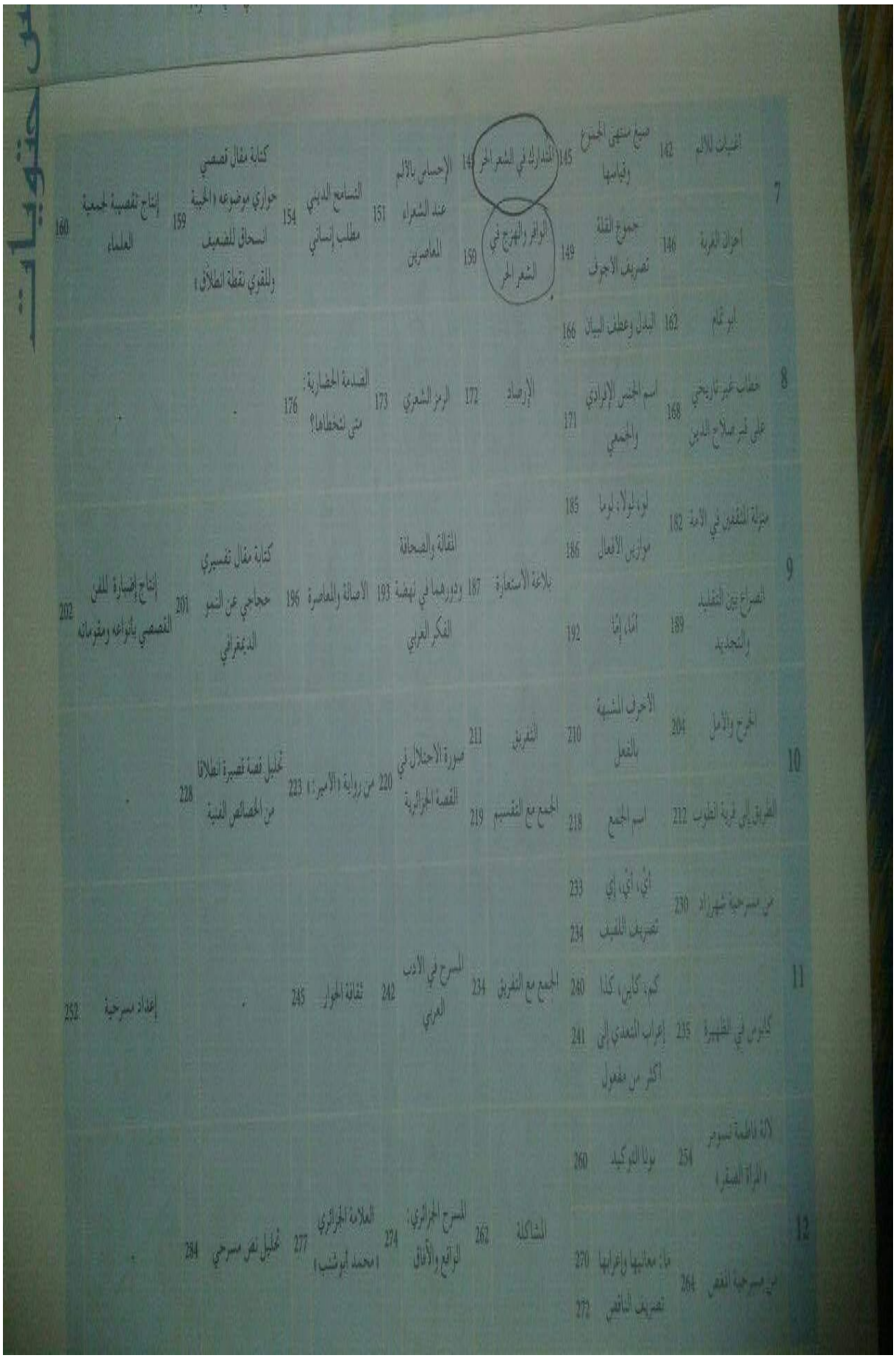
.....

.....

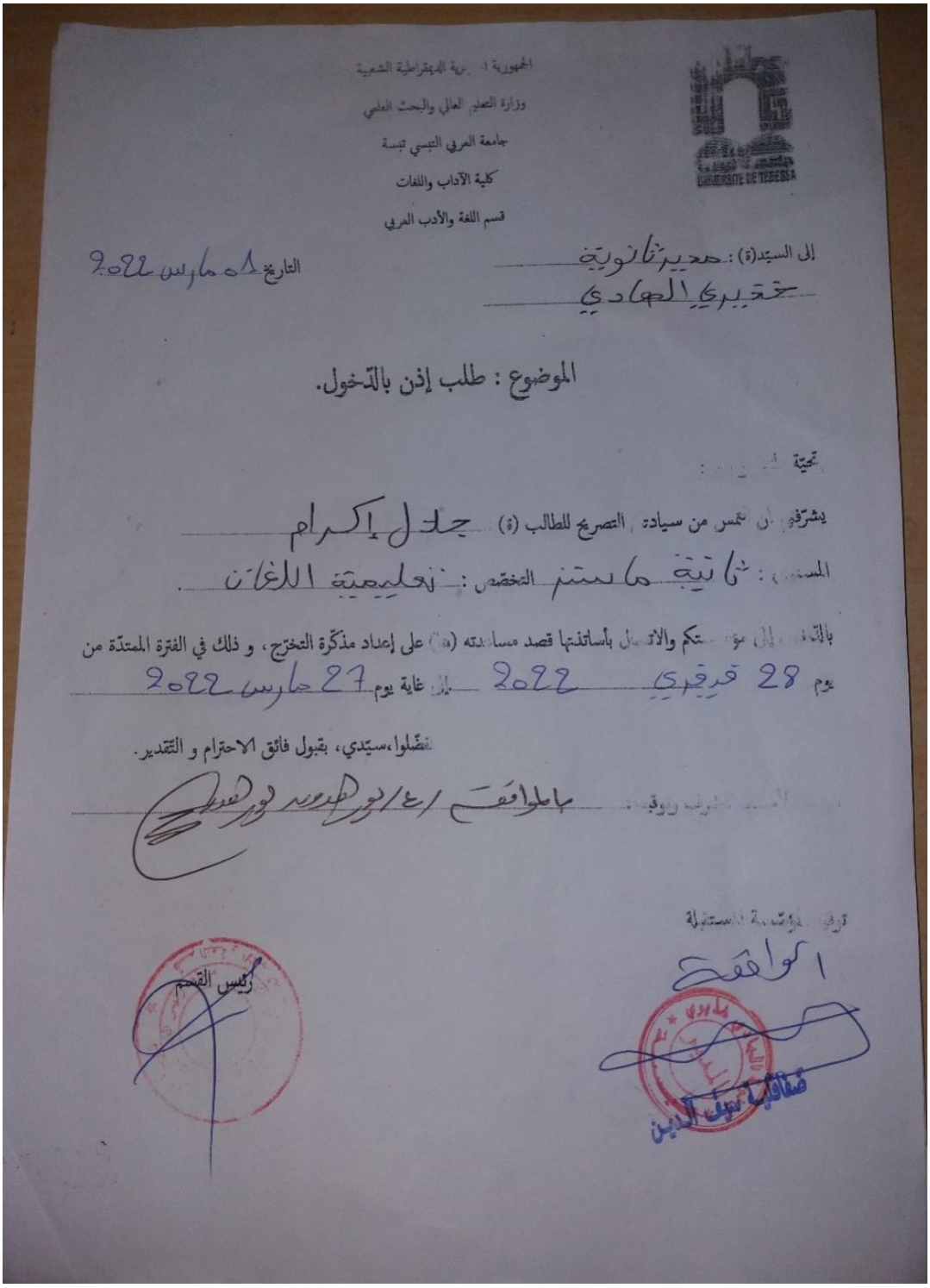
.....



المحور	نصوص أدبية	ص	قواعد اللغة	ص	بلاغة وعروض	ص	نصوص تواصلية	ص	مطالعة موجهة	ص	تعبير	ص	مشاريع	ص
1	في مدح الرسول (ص)	9	الإعراب اللفظي الإعراب التقديري	11 12	تشابه الأطراف	13	الشعر في عهد المماليك	20	إحسان ما بعد الموحدين	22	تلخيص نص	26	إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة	28
	في الزهد	14	إعراب المثل الآخر	17	التضمين والتناص	18								
2	خواص القصر وتأثيراته	30	معاني حروف الجر	34	الجمع	37	حركة التأليف في عصر المماليك	45	يتقنون والبيئة	48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد	52	-	
	علم التاريخ	38	معاني حروف العطف	42	التقسيم	77								
3	لازم الأعراب	56	إلحاق ياء المتكلم	58	بلاغة المحال العقلي والمرسل	58	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	63	المجتمع المعلوماتي	65	-		إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها وأهم أعلامها	70
	من وحي النفس	59	نون الوقاية	62	بلاغة التشبيه	62								
4	لما	72	إذا، إذا، إذن، حينئذ	75	الكناية وبلاغتها	81	الشعر مفهومه وغايته	82	نقائة آخر	85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90	-	
	هنا وهناك	77	الجمل التي لها محل من الإعراب	79										
5	منشورات فدائية	94	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97	الوجز في الشعر الحر	99	الالتزام في الشعر العربي الحديث	107	رصيف الأزهار لا يجيب	109	-		تحضير تقصيبة تمثل الفنون الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي	114
	حالة حصار	101	إعراب المسند والمسند إليه	104	الغراب في الشعر الحر	105								
6	الإنسان الكبير	116	أحكام التمييز والحال	120	الرحيل في الشعر الحر	122	الأوزان في الشعر العربي	131	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	135	كتابة مقال تذكري موضوعه (ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره)	139	-	
	حصيلة	123	الفضلة وأعرابها	122	الكامل في الشعر الحر	126								
			الجملة المفيدة في أول الأمر	129										



7	أنصبات الأعلام	142	صيغ منتهى الجموع وتقاسيمها	145	الشارة في الشعر الحر	147	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	151	التسامح الديني مطلب إنساني	154	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نفقة الطلاق ؛	159	إنتاج نقصيبة جمعية العلماء	160	
	أحوال المرية	146	جموع القلة تصريف الأجوف	149	الوافر والمهزج في الشعر الحر	150									
	أبو تمام	162	البدل وعطف البيان	166											
8	خطاب غير تاريخي على ثغر صلاح الدين	168	اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171	الإرصاد	172	الرمز الشعري	173	الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟	176	.		.		
9	مهزلة المثقفين في الأمة	182	لولا، لولا؛ لوما	185	بلاغة الاستعارة	187	المقالة والصحافة وثورهما في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفسيري حجاجي عن التمور الديقراطي	201	إنتاج إخبارة للنص القصصي بأنواعه ومقوماته	202	
	الصراع بين التقليد والتجديد	189	أما، إمّا	192											
10	الخروج والأمل	204	الأحرف المشبهة بالفعل	210	التفريق	211	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	220	من رواية «الأمير»	223	تحليل نصة قصيرة لطلاق من الخصائص الفنية	228	.		
	الطريق إلى قرية الطيوب	212	اسم الجمع	218	الجمع مع التقسيم	219									
11	من مسرحية شهرزاد	230	أي، أيّ، إي	233											
			تعريف المضيف	234											
	كاليغولا في الظهيرة	235	كم، كأين، كذا	240	الجمع مع التفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245	.		إعداد مسرحية	252	
			إعراب المعدى إلى أكثر من مفعول	241											
12	الآنسة تيسوجر (المرأة الصغيرة)	254	بولا النوكيد	260											
	من مسرحية المفص	264	ما: معانيها وإعرابها	270	المشاكلة	262	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	274	العلامة الجزائري «محمد أبو شنب»	277	تحليل نص مسرحي	284	.		
			تصريف المنقوص	272											



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي تبسة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد(ة) : حدير ثانوية
حدير الهادي

التاريخ 01 مارس 2022

الموضوع : طلب إذن بالدّخول.

تحية [illegible]

يشرفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح للطالب (ة) جلال إكرام
المسجل(ة) : ثانية ماستر التخصص : تعليمية اللغات.

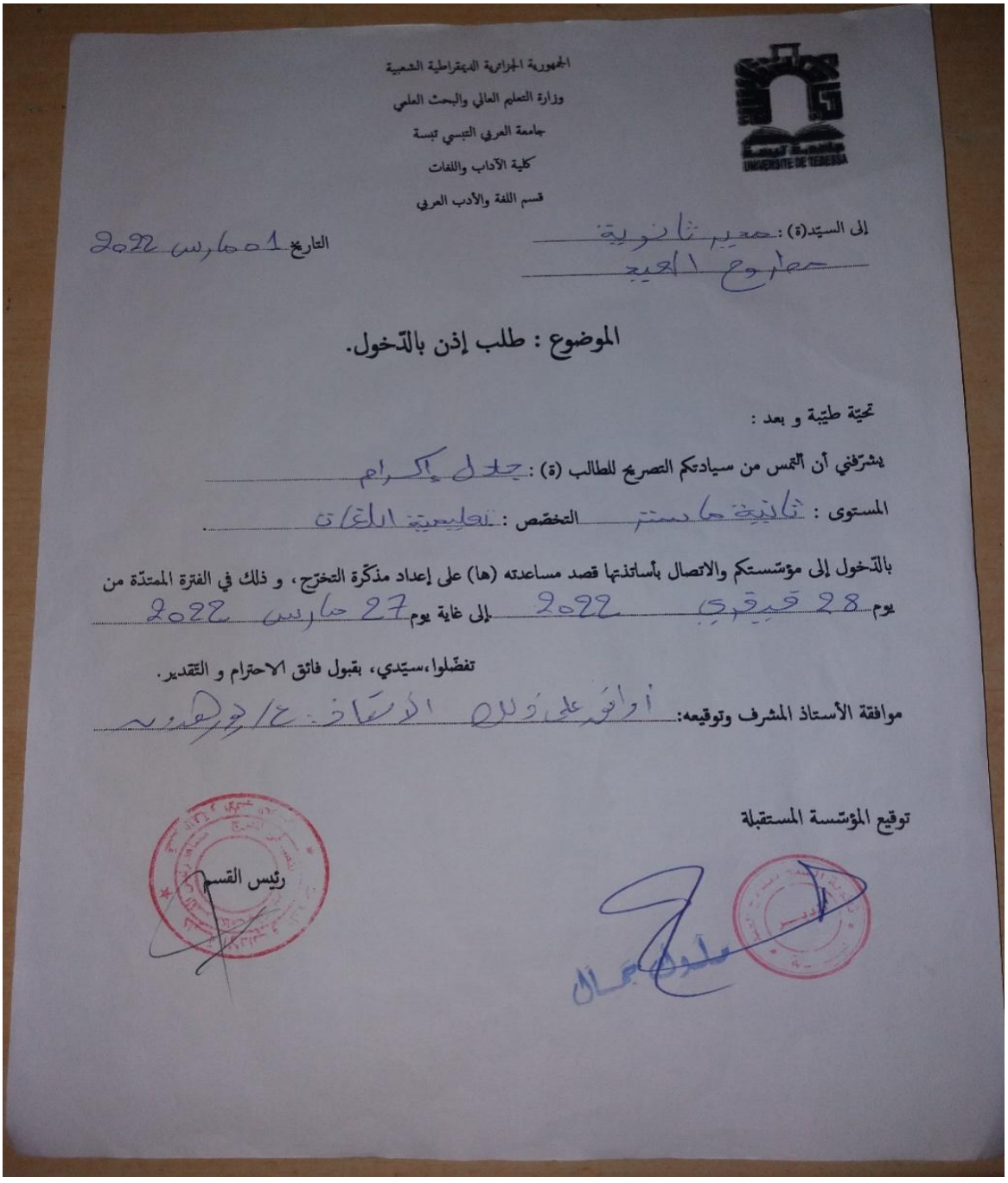
بالتنقل إلى مؤسستكم والاتصال بأساتذتها قصد مساعدته (ها) على إعداد مذكّرة التخرج، و ذلك في الفترة الممتدّة من
يوم 28 فيفري 2022 إلى غاية يوم 27 مارس 2022

تفضّلوا، سيّدي، بقبول فائق الاحترام و التقدير.

[illegible] بالموافقة أ/ نور الهدى محمد نور الهدى

توقيع الأستاذة المستقبلة
الموافق

رئيس القسم



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي تبسة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد(ة) : حمير ثانوية
مطروح الجديد

التاريخ 01 مارس 2022

الموضوع : طلب إذن بالدّخول.

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن التمس من سيادتكم التصريح للطالب (ة) : جلال إكرام

المستوى : ثانية ماستر التخصّص : تعليمية اللغات

بالدّخول إلى مؤسّستكم والاتصال بأساتذتها قصد مساعدته (ها) على إعداد مذكّرة التخرّج، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم 28 فيفري 2022 إلى غاية يوم 27 مارس 2022

تفضّلوا، سيّدي، بقبول فائق الاحترام و التقدير.

موافقة الأستاذ المشرف وتوقيعه: أوافق على دخول الأستاذ: ع/ الرحمن

رئيس القسم

توقيع المؤسّسة المستقبلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي تبسة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد(ة) : مدير ثانوية مالك بن النبي

التاريخ 01 مارس 2022

الموضوع : طلب إذن بالدّخول.

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن التمس من سيادتكم التصريح للطالب (ة) : جلال اكرام

المستوى : ثانية ماستر التخصّص : تعليمية اللغات .

بالدّخول إلى مؤسّستكم والاتصال بأساتذتها قصد مساعدته (ها) على إعداد مذكّرة التخرّج، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم 28 فيفري 2022 إلى غاية يوم 27 مارس 2022

تفضّلوا، سيّدي، بقبول فائق الاحترام و التّقدير.

موافقة الأستاذ المشرف وتوقيعه: أوافق على ذلك الأستاذ: ع/ الرحمن

رئيس القسم

توقيع المؤسّسة المستقبلة

محمد الأمين طالب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي تبسة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد(ة): حمدي رتانوية
طالبة الماستر

التاريخ 01 مارس 2022

الموضوع : طلب إذن بالدّخول.

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح للطالب (ة) : حمدي رتانوية شيماء

المستوى : ثانية ماستر التخصص : تعليمية اللغات.

بالدّخول إلى مؤسّستكم والاتصال بأساتذتها قصد مساعدته (ها) على إعداد مذكّرة التخرّج، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم 28 فيفري 2022 إلى غاية يوم 27 مارس 2022.

تفضّلوا،سيّدي، بقبول فائق الاحترام و التقدير.

موافقة الأستاذ المشرف وتوقيعه: أوافق على دخول الأستاذ. ع/ر شهرزاد

توقيع المؤسّسة المستقبلة

رئيس القسم

المدير
محمد الأمين طالب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي تبسة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيد(ة) : مديرة ثانوية مطروح العيد

التاريخ 01 مارس 2022

الموضوع : طلب إذن بالدّخول.

تحية [illegible] :

يشرّفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح للطالب (ة) مصباحي بشيماء

المسجل(ة) : ثانية ماستر التخصص : تعليمية اللغات .

بالتنقل إلى مؤسستكم والاتصال بأساتذتها قصد مساعدته (ها) على إعداد مذكّرة التخرج، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم 28 فيفري 2022 إلى غاية يوم 27 مارس 2022

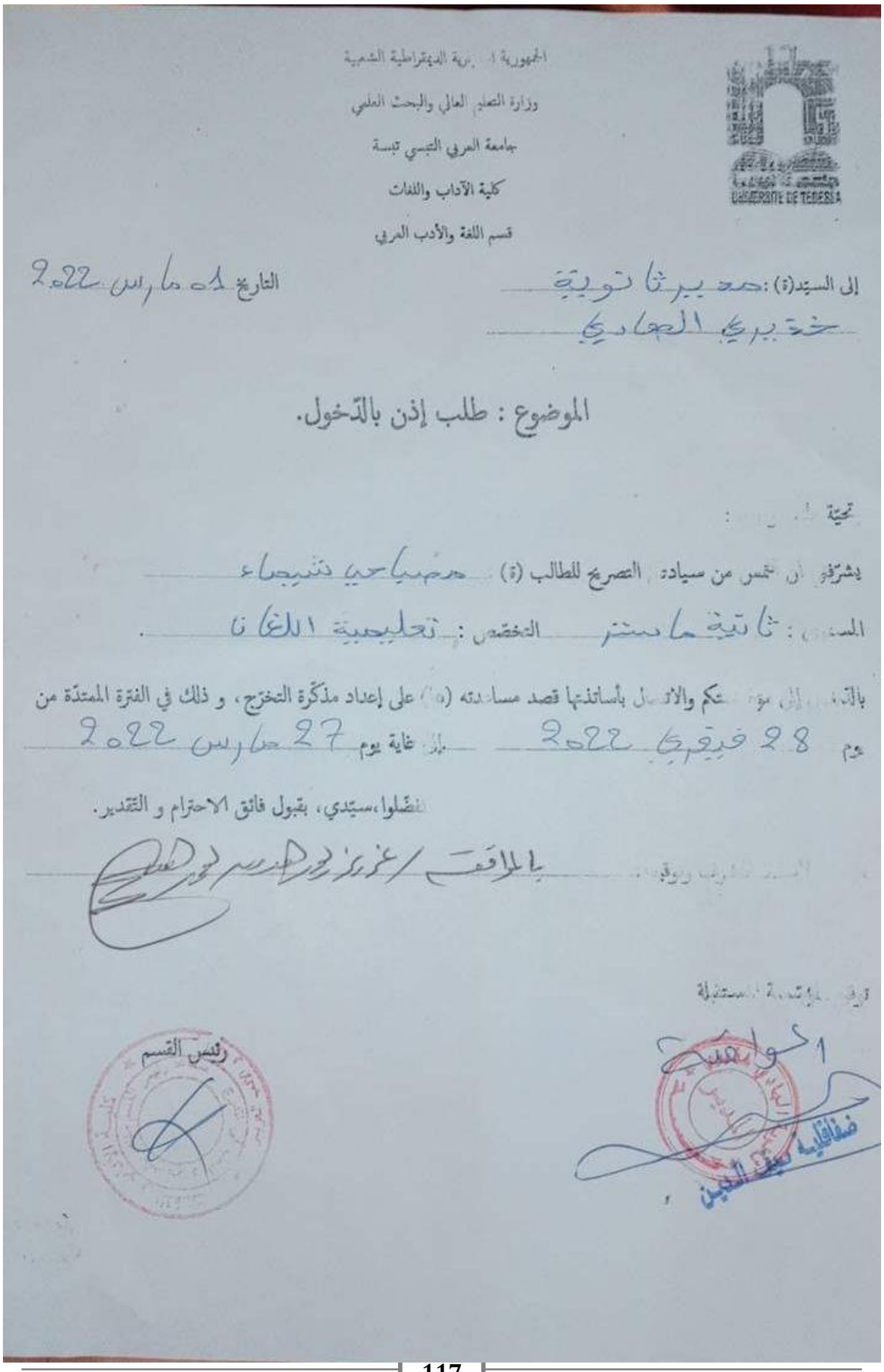
تفضلوا، سيدي، بقبول فائق الاحترام و التقدير.

المشرف / عزيز محمد الطاهر

رئيس المؤسسة المستقبلة

رئيس القسم

المدير



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي تبسة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

UNIVERSITE DE TEBESSA

التاريخ 01 مارس 2022

إلى السيد(ة): حمد بيرثا نوية

خة بريك الهادي

الموضوع : طلب إذن بالدّخول.

تحية [illegible]

يشرّفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح للطالب (ة) حمياحي نشيماء

المسجل(ة): ثانية ماستر التخصص: تعليمية اللغات .

بالتنقل إلى مؤسستكم والاتصال بأساتذتها قصد مساعدته (ها) على إعداد مذكّرة التخرّج، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم 28 فيفري 2022 إلى غاية يوم 27 مارس 2022

تفضلوا، سيّدي، بقبول فائق الاحترام و التقدير.

المراقب / عزوز لحسن

رئيس القسم

قائمة المصادر

والمراجع

1/المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

أ–المصادر:

الإِستبيان

1- إبن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، مج1، 2003م.

2- إبن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.

3- إبن منظور، لسان العرب: دار إحياء التراث العربي باب النون: مادة (ن ه ج) ج14، بيروت، لبنان، ط1، 1990م.

4- الشيخ محمد علي المدرس الأفغاني: الكلام المفيد للمدرس والمستفيد في شرح الصمدية، مؤسسة دار الهجرة، (د.ب)، ط1، 1324هـ.

ب– المراجع

الكتاب المدرسي.

1- أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1400هـ، 1980م.

2- أحمد بدر: أصول البحث العلمي ومناهجه: وكالة المطبوعات الكويتية، (د.ب)، ط5، 1979م.

3-أحمد بوضياف، كمال هيشور وآخرون: دليل إستخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د.ب)، (د.ط)، (د.س).

4-أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليم اللغة– ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م.

5- أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، عمان، (د.ط)، 2009م.

6- أحمد عبد الفتاح الزكي، فاروق عبده: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، مصر، (د ط)، 2004م.

7- أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ج2، (د.ب)، ط1، (د.س).

8- إبراهيم مصطفى: إحياء النحو، دار الأفاق العربية، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1988م.

9- إسماعيل زكرياء: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2005م.

10- بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م.

11- بشير تاوريريت: محاضرات في مناهج النقد الأدبي المعاصر (دراسة في الأصول والملامح والإشكالية النظرية والتطبيقية).

12- جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، الإصدار الأول، دار الشروق، عمان، ط1، 2001م.

13- جان بياجبه: البنيوية، تر، عارف منيمة وبشيري أوبرهى، منشورات عبيدات، بيروت، لبنان، ط1، 1985م.

14- حمد خيري كلضم، جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط3، 1956م.

15- حسين رفعت حسين: الإجماع في الدراسات النحوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

16- حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس، المملكة العربية السعودية، ط1، 1425هـ، 2004م.

17- خديجة الحديثي: المدارس النحوية، دار الأمل، الأردن، ط3، 2001م.

18- رومان جاكبسون: قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومازن حنون، ط1، دار توبقال-المغرب، 1988م.

19- ردينة عثمان يوسف، حذام عثمان يوسف: طرائق التدريس-منهج، أسلوب، وسيلة-، دار المناهج، ط1، 2005م.

20- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان، ط1، 1424هـ، 2003م.

21- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي: القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين، (د ط)، 2010م.

22- زكي نجيب محفوظ: في فلسفة النقد، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط2، 1983م.

23- سعاد أحمد شاهين: طرق تدريس تكنولوجيا التعليم، دار الكتاب الحديث، جامعة طنطا، ط1، 2011م.

24- سالم عطية أبو زيد: الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمّان، ط1، 1434هـ، 2013م.

25- سعيد كريم الفقي: النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين ، (د.ب)، ط1، 2002م.

26- سعدون محمود الشاموك، هدى علي جواد الشمري: المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، مؤسسة الوراق، القاهرة، مصر، ط1، 2009م.

27- شكري الماضي: نظرية الآداب، دار الحداثة، (د.ب)، ط1، 1986م.

28- شمس الدين أحمد بن سليمان: أسرار النحو، دار الفكر، (د.ب)، ط2،2002م.

29-شوقي المعري: قراءات معاصرة في تيسير النحو العربي، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، (د.ط)، 2006م.

30- شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، (د.س).

31-بن الصيد بوربي سراب، حلفاية داود وفاء وآخرون، دليل اِستخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، كتاب الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د.ب)، (د.س).

32- صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د.ط)، 1420هـ، 2000م.

33- طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

34- طبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الإتجاهات الحديثة، تقديم حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1423هـ، 2002م.

35- عبد الجليل مرتاض: في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2007م.

36- عبد الرحمان الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط2، 1428هـ، 2008م.

37- عبد الرحمان بدوري: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات الكويتية، (د.ب)، ط3، 1997م.

38- عبد الفتاح حسن الباجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها دار الكتاب الجامعي، عمان الأردن،(د.ط)، 2005م.

39- عبد القادر كراجة: القياس والتقويم في علم النفس "رؤية جديدة"، دار اليازوري العلمية، عمان، ط1، 1417هـ، 1998م.

40- عبد الله أحمد جاد الكريم: الدرس النحوي في القرن العشرين، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2004 م.

41- عبد الله أحمد عبد الكريم: المعنى والنحو، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2002م.

42-عبد الله أحمد جاد الكريم: الايضاح في مختار الصحاح مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2002م.

43- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، (د.س).

44- عز الدين المناصرة: علم الشعريات، دار مجدلاوي، عمان، ط1، 2006م.

45- علي أبو المكارم: أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة، مصر، ط1، 2006م.

46- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، مصر، ط1، 1991م.

47- علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، ط2، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، 1404هـ، 1984م.

48- عزيزة فوال بايتي: المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

49- علي محمود النابي: الكامل في النحو، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.
50- فايز مراد حسين دندش: إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، 2003.
51- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (د. ط)، (د.س).
52- قاسمي الحسني محمد مختار: تعليمية النحو، أعمال ندوة تسيير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ط1، 2001م.
53- كريم حسين ناصف الخالدي: أصالة النحو العربي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
54- كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م.
55- كامل محمود نجم الدليمي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2005م.
56-كمال عبد الله وعبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربية، الجزائر، (د. ط)، 2005م.
57- لويس معلوف: المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط3، (د.س).
58- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، عمان، الأردن، ط1، 2017م.
59- منى إلياس: القياس في النحو، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1985م.
60- محمد البرهمي: ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.
61- محمد الحباس: النحو العربي والعلوم الإسلامية، عالم الكتب الحديث، الجزائر، ط1، 2009م.
62- ميشال زكريا: علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1983م.
63- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2006م.
64- محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

65- مركز نون للتأليف والترجمة: التدريس طرائق وإستراتجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 1432هـ، 2011م.

66- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، طلاس، دمشق، سوريا، ط1، 1988م.

67- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د.ط)، (د.س)

68- يمنى العيد: تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، (د.س).

2/المعاجم:

- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجميات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2000م.

- المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب

3/المجلاّت:

- خالد بن عيسى عبد الكريم: محاولات التجديد والتسيير في النحو العربي، جامعة الملك سعود، قسم اللغة العربية، الرياض، بحث منشور في مجلة الخطاب الثقافي، العدد الثالث خريف 1429هـ/2008م

4/الرسائل الجامعية:

1- آكلي سورية: حركة تسيير تعليم النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2015م.

2-اللغة العربية وآدابها: تكوين أساتذة التعليم الأساسي، السنة الأولى، شعبة اللغة والأدب العربي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ج2، 2006م.

3–العالية جبار: تعليمية اللغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة– دراسة صوتية تقويمية للقراءة السنة أولى ابتدائي–، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2013/2012م.

4–بوعلامات لعرج: تعليمية النحو العربي في الإبتدائي –طرق ووسائل– ،مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2013/2012م.

5–عمارة واسطي وفريدة دار عالية، طرائق التدريس في الجزائر في ظل الوضعية الإدماجية_الطور الثانوي للغة العربية، الملحقة الجامعية مغنية، 2013/2012م.

6– ياسمينة بريحة: التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالكفاءات–الرابعة متوسط عينة–، مذكرة لنيل شهادة الماستر تعليمية اللغات، جامعة قصدي مرباح، ورقلة، 2014/2013م.

5/الكتب الأجنبية:

1-longman Dictionary of language teaching& Applied linguistics, jack Richards& Richard Schmidt, Great British, 4Edition, 2010.

فهـرس الموضوعات

العنـــــــــوان : **الصفحـــة :**

* دعاء
* شكر و تقدير
*إهداءات
* مقدمة..... أ – ب-ج

مدخـــل : مفاهيـــم أساسيـــــة

أولاً :التعليمية.....09

1/- مفهوم التعليمية.....09
أ- لغة 09-10
ب- إصطلاحا.....10-11
2/- عناصر العملية التعليمية.....11-12
أ- المعلم.....11
ب- المتعلم 12
ج- الطريقة 12-13

ثانيًا :النحو العربي.....13

1/- مفهوم النحو.....13-14
أ- لغة 13
ب- إصطلاحا.....13-14
2/- نشأة النحو العربي وأصوله.....14
أ- نشأة النحو العربي.....12
ب- أصوله 16

1- السماع.....16
2- القياس 17
3- الإجماع.....17
4- الإستحسان 17-18
5- اِستصحاب الحال 18

الفصــل الأول :تعليمية النحو العربي

* المبحث الأول :طرائق التدريس.....23

أولاً: مفاهيم عامة.....23
1/- مفهوم الطريقة.....23
2/- مفهوم التدريس.....23
3/- مفهوم طريقة التدريس.....23-24
3-1: تطور طرق التدريس.....24-25
3-2: أهمية طرق التدريس.....25

ثانيًا: طرائق تدريس النحو العربي.....25

1 /- الطريقة القياسية.....26-27-28
1-1 : خطوات الطريقة القياسية.....28-29
1-2 : مزايا الطريقة القياسية.....29
1-3 : عيوب الطريقة القياسية.....30-31
2/- الطريقة الاِستقرائية (الاِستنباطية).....31-32
2-1 : خطوات الطريقة الاِستقرائية..... 32-33
2-2 : مزايا الطريقة الاِستقرائية.....33-34

3-2 : عيوب الطريقة الإستقرائية.....34
3/- الطريقة المعدلة من الإستقرائية.....35-36
3-1 : خطوات الطريقة المعدلة من الإستقرائية.....36-37
3-2 : مزايا الطريقة المعدلة من الإستقرائية.....37
3-3 : عيوب الطريقة المعدلة من الإستقرائية.....37-38

*** المبحث الثاني :أسس وشروط تدريس مادة النحو.....40**

أولاً: رسم الهدف التعليمي.....40

1/- مفهوم الأهداف التعليمية.....40-41
2/- أهمية الأهداف التعليمية 41-42
3/- صياغة (رسم) الأهداف التعليمية.....42-43

ثانيًا: توفر المنهاج الدراسي.....43

1/-توفر المنهاج الدراسي.....43
أ- المفهوم القديم للمنهج المدرسي.....43
ب- المفهوم الحديث للمنهج المدرسي.....44
2/-مكونات المنهاج الدراسي.....45
أ- الأهداف التعليمة.....45
ب- المحتوى والخبرات التعليمية..... 46
جـ- طرق التدريس.....46
د- الأنشطة التعليمية.....46-47
هـ- الوسائل التعليمية.....47
و- التقويم.....47-48

ثالثا: الكتاب المدرسي.....48

1/-مفهوم الكتاب المدرسي.....48-49
2/-أهمية الكتاب المدرسي.....49-50

رابعا: التقويم التربوي.....50

1-مفهوم التقويم التربوي.....50-51
2-أهداف التقويم التربوي.....51-52
3-وظائف التقويم التربوي في العملية التعليمية.....52-53

*** المبحث الثالث : المناهج المعتمدة في التدريس.....55**

أولاً: مفهوم المنهج.....55-56

1- لغة.....55
2- إصطلاحا.....55-56

ثانيا: أنواع المنهج..... 56

1- المنهج التقليدي.....56-57
2- المنهج التواصلي.....57-58-59
3- المنهج البنيوي.....59-60-61

*** المبحث الرابع : أهداف تدريس النحو ومحاولة تيسيره.....63**

أولا: أهداف تدريس النحو.....63-64

1/ -موقف التربويين من تدريس النحو.....64-65-66
أ-الفريق الأول.....64

ب-الفريق الثاني.....657

ثانيا: محاولة تيسير النحو.....66

1/-أوراق معاصرة في تيسير النحو.....67

2/-محاولة الإصلاح في المشرق العربي ومغربه قديما.....68

أ- في المشرق العربي.....68

ب- في المغرب العربي.....68

3/-محاولة إصلاح قواعد نحو اللغة العربية في العصر الحديث.....68-69

4/-أسس تيسير النحو وتبسيطه.....69

الفصل الثـــاني :دراسة وصفية تحليلية

1/ -منهج الدراسة.....71

2/- عينة الإستبانة.....71

3/-مفهوم الإستبانة.....71-72

4/-عرض وتحليل نتائج الإستبانة الخاصة بالأساتذة.....73

5/- عرض وتحليل نتائج الإستبانة الخاصة بالتلاميذ.....86

خاتمـــــــة.....99

* فهرس الملاحق 102

* فهرس المصادر و المراجع..... 120

* فهرس الموضوعـــــات 128

*ملخص.....134

ملخص

ملخص:

تناول هذا البحث دراسة عن تعليمية النحو العربي السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا، بحثا في إشكالية تلقيه وفهمه وصولا إلى الإسهام في العملية التعليمية بصفة عامة، وجاء في مقدمته الأسباب التي دفعتنا إلى إختيار الموضوع و أهدافه ومنهجه، ثم عرضنا أهم المصادر والمراجع التي تواتر إستخدامها، أما الفصل الأول فجاء بعنوان تعليمية النحو العربي فتناولنا فيه طرائق تدريس النحو العربي وأسس وشروط تدريس النحو العربي والمناهج المعتمدة في التدريس و أهداف تدريس النحو ومحاولة تيسيره، فجاء الفصل الثاني كدراسة وصفية تحليلية تعرضنا فيه إلى منهج الدراسة وعينة الدراسة ومفهوم الإستبانة و عرض وتحليل نتائج الإستبانة الخاصة بالأساتذة والتلاميذ وذيلنا بحثنا بخاتمة تضمن أهم النتائج المتوصل إليها. وفهرس الملاحق والمصادر المراجع وفهرس الموضوعات.

Résumé:

Cette recherche a porté sur une étude sur l'enseignement de la grammaire arabe en troisième année du secondaire de la section des arts et de la philosophie comme modèle, à la recherche du problème de sa réception et de sa compréhension, afin de contribuer au processus éducatif en général, Puis nous avons présenté les sources et références les plus importantes qui sont fréquemment utilisées. Quant au premier chapitre, il s'intitulait L'enseignement de la grammaire arabe, dans lequel nous avons traité des méthodes d'enseignement de la grammaire arabe, des

fondements et des conditions d'enseignement de la grammaire arabe, des programmes adoptées dans l'enseignement, et les objectifs de l'enseignement de la grammaire et d'essayer de la faciliter, Le deuxième chapitre est venu comme une étude descriptive et analytique, dans laquelle nous avons été exposés à la méthode d'étude, l'échantillon de l'étude, le concept du questionnaire, et la présentation et l'analyse des résultats du questionnaire pour les enseignants et les étudiants. Index des suppléments, sources, références et index des sujets.