

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي



شعبة : دراسات لغوية

تخصص: لسانيات تطبيقية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تعليمية النحو في المدرسة الابتدائية قسم السنة الخامسة أنموذجا

إشراف الأستاذة:

د. عباسية بن سعيد

إعداد الطالب:

جيلالي بشلاغم

لجنة المناقشة	
رئيسا	أ.د. وهيبة بن حدو
ممتحنا	د. سمية جلايلي
مشرفا	د. عباسية بن سعيد

العام الجامعي: 1443 - 1444هـ / 2022 - 2023م



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

إلى الروض النضير الوافر الإبراق، مهلتي أمانتي وفاتحة آفاقي إلى مثالي وأسوتي في الوجود ومعيني على

تخطي الوعر من الحدود

إليك يا من علمتني إباء النفس والشموخ وألا أدفن طموحي

في رخاي اليأس والوضوح..... "أبي العزيز"

إليك مدرستي الأولى والدائمة، ملقنتني أن بطلب العلا أكون

الغائمة..... "أمي الحبيبة"

إلى من ساعدني في صعاب الحياة..... إلى شقائق النعمان، ومنبت الأمان "إخوتي"
إلى الشذى المتضوع بأسمى وأزهى وأروع ذكريات الزمن الجميل وأحلاها وسندي المتين من منبع الحنان نصيب
واحاتي، بل بستاني خصيب

فلولا تشجيعك لم أكن ما أنا عليه الآن "زوجتي العزيزة"

إلى من تغمضها الله برحمته وأملت أن تشاركني فرحتي

إليهم جدائي وجدتي..... طيب الله ثراهم

إلى كل من ينطق بلغة الضاد والغيورين عليها، إلى قسم اللغة العربية وآدابها

وأختم بمقولة أحد الشعراء حيث يقول:

ومن طلب العلوم بغير كد ***** سيدركها إذا شاب الغراب

لا تحسبن المجد رطبا أنت أكله ***** لن تبلغ المجد حتى تلحق الصبرا

إلى كل هؤلاء جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد

جميلتي بشلا غم

شكر وتقدير

رب العالمين

نحمد الله

كما يحب ويرضى، ونشكره كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، فهو سبحانه ولي كل نعمة، ونصلي ونسلم على إمام الأمة وخاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين السائرين على هدى السنة إلى يوم الدين ثم امتثالاً لتوجيه النبي الكريم صلى الله عليه وسلم الذي دلنا على أنه "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"، نرى من الواجب أن نسجل جزيل الشكر وفائق التقدير لكل من أولانا معروفا بتوجيه أو تعليم أو نصيحة من خلال إنجاز خطى هذا العمل.

وأخص بالذكر:

أستاذتنا الفاضلة وأمنا الثابتة وسمحة السجية ذات الخصال الجليلة، والمعاني المرضية الأستاذة الدكتورة "بن سعيد" المتخصصة في اللسانيات بكلية الآداب واللغات - جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان.

نتقدم إليها بأسمى آيات التبجيل والتقدير والشكر من سويداء قلبنا بما منحتنا من سعة صدر ورحابة بال، ودمائة خلق، وصبر على مصاعب البحث، وبما فتحت لنا من آفاق علمية وتدقيق أسلوبية، فقد كنت بالنسبة لنا قدوة نحتذى بها في التدقيق المنهجي، والجدية العلمية. نشكرها مرتين: أولاهما على تفضلها بقبولها الإشراف على هذا العمل، والأخرى على ما أحاطتنا به من توجيه ونصح وإرشاد، وما أولته من عناية في سبيل تذليل ما وجهناه من مشاق وتسهيل ما قابلنا من صعاب، ففهما أثينا عليها فلن نوفيها شيئاً من حقها علينا، فجزاها الله عنا وعن طلبة العلم خير جزاء.

شكر خاص

نتقدم بأخلص الشكر وأوفى الذكر إلى الأستاذين الجليلين اللذان شرفانا بقبولهما مناقشة هذا العمل، وإبداء ما رآياه في مصلحة البحث وإفادة واستفادة. فجزاها الله عنا خير جزاء

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر لعائتي "بشلاغم ومطهري" وبخالص التحيات إلى كل من منّ علينا بالفضل في إنجاز خطة هذا البحث.

الجسلي

سقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، وخصه بنور الفهم، وأودع في ذهنه القوة وفي لسانه القدرة، وكشف باللسان عن قوة الذهن، وعلمه كشف العقل بيده، فاجتمعت للإنسان بلسانه ويده علائم قوته، وكل سمات إنسانيته عبر تاريخه الطويل، وبعد ...

لقد أصبح مفهوم التعليمية يحتل مكانة بارزة في الأدبيات التربوية خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، وأضحى لها دور متميز ضمن علوم التربية.

ومن هنا فعلى الباحث العربي في مجال تعليميّة اللّغة أن يحمل على عاتقه مسؤولية النهوض بتعليم اللّغة العربيّة وبعث هذا الميدان وإفادته بأحدث الدّراسات، لذلك ارتأينا أن نتناول بالبحث والدّراسة مسألة تعليم النّحو في المدرسة الجزائرية، ونقف عندها وقفة جادّة، فكان عنوان بحثنا " تعليمية النّحو في المدرسة الابتدائية (قسم الخامسة أمّوذجا) "

ما دفعنا لخوض غمار هذا البحث هو حبّ اللّغة العربيّة، والغيرة عليها، وذلك لما لاحظته من خلال تجربتي في التّعليم من:

✚ عدم قدرة التّلاميذ على إتقان اللّغة العربيّة رغم وجودهم في القسم النّهائي للمرحلة الابتدائية.

✚ تأكّد لي أن الصعوبة التي تعترضهم في تعلّم اللّغة هي عدم استعابهم للدّرس النّحوي (القواعد والإعراب)

✚ عدم نجاعة بعض طرق تدريس النّحو حيث يتمّ اعتماد هذه الطّرق من طرف أغلب المدرّسين.

✚ وجود قطيعة بين اللّغة العربيّة والتّلميذ، وذلك راجع لقلّة استعمالها داخل حجرة التدريس.

وقد توزع الموضوع على مدخل وفصلين:

أما المدخل فخصصناه لمجموعة من المفاهيم المتعلقة بتعليمية النحو، وهذه المفاهيم هي : التعليمية،

اللغة والنحو ،القواعد النحوية ، مفهوم القاعدة النحوية.

وخصصنا الفصل الأول للحديث عن طرائق التدريس منوهين بجهود القدماء والمحدثين في تعليمية

النحو العربي، فذكرنا في البداية الفرق بين النحو الوظيفي و النحو التعليمي ، وحاولنا أن نبرز الفرق

بين التعليم الأساسي (المقاربة بالأهداف) و التعليم الابتدائي (المقاربة بالكفاءات).

أما الفصل الثاني فكان تطبيقيا بامتياز حيث طبقنا بعض طرائق التدريس على مجموعة من

الدروس النحوية لقسم السنة الخامسة ابتدائي بصفتي معلما في هذ القسم ، كما قمنا منذ بداية هذا

البحث بتوزيع استبيان يحتوي احد عشر سؤالاً على كوكبة من المعلمين على اختلاف أعمارهم

والمدارس التي يعملون فيها، لنقوم بعد ذلك بتقييم وتحليل نتائج هذا الاستبيان، كما سجلنا آراء

المعلمين وتعقيباتهم .

وفي الأخير وتحت عنوان الخاتمة سجلنا اهم النتائج التي خرجنا بها خلال بحثنا المتواضع ، وتركنا

مجموعة من التوصيات للباحث في مجال تعليمية النحو لعله ينتفع بها.

وقد وجهتنا طبيعة البحث إلى اعتماد المنهج الوصفي التحليلي والدراسة الميدانية.

ولم يخل سبيل بحثنا من الصعوبات أهمها غياب الدراسات الحديثة المعتمدة على علم اللغة في

تعليم النحو، طبيعة الموضوع وما تكتسيه من صعوبة، ولكن بفضل الله وتوفيقه تم إنجاز هذا البحث.

وفي الأخير، وبعد، فهذا جهدنا نضعه بين أيدي اللجنة الموقرة التي نُجزي لهم الشكر الوَّفير والامتنان العظيم لما تجشموه من عناء قراءة هذا البحث وتقويمه، فإن كنا وفينا حقه، فذلك ما نهدف إليه، وإن يكن غير ذلك، فعزَّأونا أننا لم ندخر جهداً ولا طاقة في سبيله، وما نخال أنفسنا بلغنا الكمال، وإنما الكمال لدى ربِّ العزة والجلال، ونسأل الله التَّوفيق والسَّداد.

تلمسان: السبت 16 شوال 1444هـ / 06 ماي 2023م.

*الجيللي بشلاغم

المدخل: تعليمية النحو

*التعليمية

*بين النحو واللغة

*مفهوم القاعدة والنحو

*القواعد النحوية

تمهيد:

إن أمل الأمة في تعليمها، وكارثة الأمة في تعليمها، فالتعليم عملية أساسية في رقي الحضارة حيث أن كفة القوى أصبحت تميل لقوة العلم، فالأمة التي تملك العلم هي التي تسيطر، لذلك أصبح التعليم يحظى باهتمام كبير من قبل العاملين في الميدان والباحثين، فنشأ ما يسمى بعلم التدريس، أو علم الديدانكتيك ويقصد بهذا العلم "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي، أو الوجداني أو الحسي -حركي".¹

وعلم التدريس ينقسم إلى علم التدريس العام وعلم التدريس الخاص ورغم هذا التمييز إلا أن كل منهما يكمل الآخر فعلم التدريس العام "هو مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جمع التلاميذ".²

أما علم التدريس الخاص فيهتم "بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة، أو بتلك، فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات، وعلم التدريس الخاص بالتاريخ".³

وقد حظي ميدان تعليم اللغات باهتمام كبير من قبل القائمين عليه ، والباحثين ، والمختصين "فقد حصل في ميدان تعليم اللغات تقدم كبير ، لا في النظريات فقط، بل و في استغلال هذه النظريات

¹ - د. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس - تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، 2000، ص:3

² - المرجع نفسه، ص:4.

³ - المرجع نفسه، ص:4.

عمليا في التعليم، باعتبار مسألتي تعليم اللغات وتعلمها من بين المسائل و الاهتمامات الحضارية التي تفرض نفسها بقوة في المجتمع المعاصر إضافة إلى عوامل أخرى مثل : تزايد الحاجات، و الدوافع الفردية والجماعية ، لتعلم اللغات وتعليمها ، والتقدم الذي تحقق في مجال تكنولوجيا علوم الاتصال " ¹، وهذا ما يفسر التطور الحاصل في البحث في منهجية تعليم اللغات، حيث تكاثفت الجهود لتطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الاجرائية في حقل التعليمية ، الأمر الذي أكسبها مبرا علميا لتصبح فرعاً من مباحث اللسانيات، ومباحث علم النفس ، حيث أصبحت لها الشرعية في وجودها كعلم قائم بذاته له مرجعياته المعرفية، ومفاهيمه واصطلاحاته، وإجراءاته التطبيقية ،ومن ثم استحققت أن تتبوأ مكانها ضمن العلوم الإنسانية . ²

1. تعريف التعليم:

إن مصطلح التعليمية مأخوذ من الكلمة اليونانية **Didaktikos**، وتعني ماهو خاص بالتربية وهي علم من علوم التربية.

ويعرف " سميث " التعليمية على أنها " فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها، ووسائلها، ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة" ³.

¹ - المرجع نفسه، ص4.

² - د أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر ص130

³ - التعليمية العامة وعلم النفس - وحدة اللغة العربية ، وزارة التربية - مديرية التكوين ، الإرسال الأول 1999 ص2

ويعرفها "ميالاري" بأنها "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم"¹.

أما "بروسو" 1989 "فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازمة توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصورات المثالية أو برفضها حيث يقرر، أن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين"².

وفي سنة 1988 يعود ليقرر "بأن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية، أو وجدانية، أو نفس-حركية"³.

ومن خلال هذه التعاريف يمكن أن نصوغ استنتاجاً نضعه في النقاط التالية:

☑ إن التعليمية علم من علوم التربية مبني على قواعد ونظريات.

☑ إن التعليمية ترتبط ارتباطاً أساسياً بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها، وكيفية التخطيط لها اعتماداً

على الحاجات، والأهداف، والوسائل المعدة لها، وطرائق وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها

وتعديلها

تل تقويمها وتعديلها.

☑ إن التعليمية من شأنها وضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية المحتوى والطرق وتنظيم

التعليم.

والواقع أن البحث في التعليمية لا يعني ابتكار أحسن الوسائل لتدريس موضوع معين معروف مسبقاً

¹ - المرجع نفسه ص 2

² - المرجع نفسه ص 2

³ - المرجع نفسه ص 3

بل بإمكانها أن تعيد النظر في هذه المحتويات وتطبيقاتها التعليمية، وكذا في الطرائق والأساليب المرتبطة بها وفي الغايات التي سخرت لها، ويقودنا هذا كله إلى القول بأن التعليمية تفترض بدورها بيداغوجية وغاية، وملمحا للطفل ودوره في المجتمع.

ويستخلص مما سبق أن التعليمية علم حديث النشأة ينصب عملها على التخطيط للمادة الدراسية وتنظيمها، ومراقبتها، وتقويمها، وتعديلها، حيث تبحث عن العلاقات بين المعلم والمتعلم والمعرفة، وهكذا فالموضوع الأساسي للديداكتيك "هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثلات لديه وتوظيفها، أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة".¹

وعلى هذا ولكي تخطط التعليمية للموضوعات والوسائل في اتفاق مع خصائص المتعلم عليها أن يأخذ في الحسبان العلاقة بين التعليم والتعلم، وعلى هذا سوف نتعرض إلى مفهوم التعلم والتعليم باعتبارهما طرفي العملية التعليمية.

أ. التعلم Apprentissage:

إن التجربة الإنسانية تؤكد أن الانسان "منذ أن وجد في هذا الكون؛ يسعى لتشكيل شبكة من العلاقات تربطه بوسطه الطبيعي والاجتماعي بواسطة نظام معقد من العلامات الدالة قاصدا من ذلك إلى إدراك حقيقة هذا الوسط والإمساك بنسيج بنائه القار والمتغير. وقد لا يتحقق له ذلك إلا بالتفاعل معه عن طريق الفهم الجيد لحركة عناصره الفعالة التي تكون بنية نظامه.

إن الإنسان مهياً عضوياً ونفسياً للتفاعل الطبيعي والاجتماعي الذي يقوم على آلية اكتساب

¹ - د . محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 14

المهارات و الخبرات الجديدة المغيرة لسلوكه بكيفية متحولة دائمة، وهو الأمر الذي يجعله قابلا لتغيير علاقاته مع وسطه، وتطويرها وتحسينها باستمرار، بناء على ما توفره تلك الخبرات، والمهارات المكتسبة من إبانة ، وفهم وإدراك الأشياء على ماهي عليه فلا يشوبها بنظرة قاصرة، لأن ذلك سيفقدها طابعها المميز، ويبعدها عن حقل الخبرة المتجددة التي تشكل مرتكزة جوهريا في إدراك الإنسان لحقيقة سلوكه من جهة ، وسلوك الآخرين من جهة أخرى ¹.

الواقع أن التعلم عملية أساسيه في الحياه، حيث تظهر نتائجه في مختلف الأنشطة التي يقوم بها الإنسان إذاً إن أثر التعلم واضح في حياة الفرد و الجماعة، حيث استطاع الإنسان أن يستفيد من خبرات الأجيال السابقة عن طريق التعلم، كما أضاف إسهاماته من المعارف، والمهارات إلى الرصيد الإنساني بحيث نمت العادات، والقوانين، واللغات واستطاع الإنسان أن يحافظ عليها نتيجة لقدرته على التعلم، لذلك فإن عملية التعلم تكفل البقاء للأفراد و من أجل ذلك "أنشأت المدارس لكي تتم عملية التعلم بكفاءة و من المعروف أن الفرد يتعلم في حياته أعمالا معقدة بالغة الأهمية ، مما يستدعي أن لا يترك هذا التعلم للصدفة، وعلى ذلك ظهر التعلم المقصود ²، ونتيجة لهذا الوعي بضرورة اكتساب المعرفة المغيرة لسلوك الإنسان، نجد أنّ التعلم، الإحساسات، والمثيرات، من تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية ومن وعيه بمحيطه ³.

ونستخلص من التعاريف السابقة ما يلي:

¹ - ينظر. أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ، ص 45

² - د. جابر عبد الحميد جابر ، سيكولوجية التعلم ونظرية التعليم ، دار النهضة العربية ط4 ، 1978 ، ص 02.

³ - المرجع السابق ص 13

- التعلم هو الاكتساب أو الحصول على شيء.
- التعلم هو عملية داخلية نشيطة وفعالة، كما أنها عملية تفاعل بين كائن بشري وبيئته.
- التعلم في جوهره هو تغيير إيجابي متطور في سلوك المتعلم وتصرفاته ومواقفه ومهارته.
- التعلم عملية مستمرة للنمو الشامل عند الكائن الحي، وتحسن دائم يجعل المتعلم مهياً للحياة بانسجام في بيئة معينة، يتحقق بواسطة إكساب خبرات وقدرات جديدة تثري رصيد الخبرات السابقة.
- التعلم هو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما (الاحتفاظ يتضمن أنظمة الاختزان والذاكرة والتنظيم المعرفي).

- يشتمل التعلم على التركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه.
- التعلم مستمر نسبياً لكنه معرض للنسيان.
- يتضمن التعلم الممارسة وقد تكون ممارسة معززة.

ومن هنا "يعد التعليم إذن عملية راقية في تكوين الإنسان، وهو كذلك من حيث أنه نظام من الممارسات الايجابية، التي تقود أفراد المجتمع إلى السلوكيات الناجحة ويبتدأ ذلك بخاصة في التحسن المستمر الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التدريب على المهارة المقصود تعلمها"¹.

وعلى هذا فإن "المقصود بالعملية التربوية كلها، إنما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة، والمواقف الملائمة، وما الطرق التربوية المختلفة، وما الأعمال المدرسية على اختلاف أنواعها إلا وسائط تستثير المتعلم و توجه عملياته التعليمية، وقيمة هذه الطرائق والأعمال، إنما تقاس بمقدار ما تستثير فاعلية المتعلم وتوصيله إلى الاستجابات والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة، ومن هنا كان من الأهمية بما

¹ - د.أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 49

كان عظيم للمعلم أن يفهم كيفية تعلم الناس، ذلك بأن قيامه بواجباته المهنية إنما يتوقف على فهمه هذا"¹ وبناء على هذا ينبغي للمعلم أن يدرك الأسس التي تتركز عليها العملية التعليمية وهي "خلق حاجات للتعلم في نفس المتعلم لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وتحقيق هذه الغاية بفعل قابلية المتعلم نفسه لاكتساب الخبرات، والمعارف، والمهارات، للوصول إلى أهدافه من حيث هو كائن متعلم ميال بطبعه إلى التحسن والتطور"²، لذا لابد من الأخذ بعين الاعتبار تحديد حاجات المتعلم، وتحديد الأهداف، والعمل على اكتسابه الوسائل والطرق التي تمكنه من الوصول لهذه الأهداف.

ب.عوامل التعلم:

إن عملية التعلم تتم وفقا لتكاثف مجموعة من العوامل التي تؤهل الفرد المتعلم لهذه العملية فيما بينها وتتمثل هذه العوامل فيما يلي :

أ-النضج : يرتبط التعلم بالنضج ارتباطا وثيقا حيث أن التعليم يتم وفقا لمراحل النضج كما أنهما يسهمان معا في نمو الفرد، حيث يتفاعلان لتحقيق هذا النمو (وبما أن التعلم يتفاعل مع عوامل النضج، كان على المعلم أن يتعرف على حقائق النضج المختلفة وذلك بدراسة طبيعة نمو الطفل في كل مرحلته، فعليه أن يعرف شيئا عن نمو شخصيته ، من النواحي الفيزيولوجية، و العقلية، و الانفعالية، و الاجتماعية حتى يؤسس كل خطوة من خطوات التعلم على أساس سيكولوجي سليم، فلا يبدأ بتعليم الطفل مهارة قبل نضج معدات هذه المهارة الفيزيولوجية ، و قبل حدوث النضج العقلي الضروري لاستفادة الطفل منها لأن إهمال حقائق النضج و إهمال معرفة استعدادات الطفل المختلفة كثيرا ما يؤدي إلى عدم تكيفه مع عملية

¹ - د . فاخر عاقل ، التعلم ونظرياته ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1973 ص 11

² - د . أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 50

التعلم، وإما إلى الإضرار بصحته الجسمية و النفسية...و كثيرا ما يطلب من التلاميذ مستوى ليس في طاقتهم في مرحلة متقدمة من مراحل نموهم، فينصرفون عن المادة المتعلمة وقد يكرهونها رغم أن عند بعضهم استعداد للإنتاج فيها في الوقت المناسب»¹.

ب-الاستعداد: إذ يرتبط استعداد الطفل بتعلم مهارة معينة بنموه العضوي، والعقلي، والعاطفي والاجتماعي، حيث تشكل هذه الجوانب، عامل الاستعداد لعملية التعلم، ولاشك أن الاستعداد من أهم العوامل النفسية التي تسهم في تحقيق أهداف التعلم، ومن ثم لابد من تهيئة المتعلم نفسيا، ومحاولة جلب انتباهه وتركيزه على المادة المتعلمة، لأن عدم الاستعداد لفعل التعلم لا يؤدي إلى نتيجة متوخاة، بل أكثر من ذلك يمكن أن يصبح عائقا بالنسبة للمتعلم.²

ج-الفهم: إن عامل الفهم أساسي في عملية التعلم، وفي عملية التواصل بشكل عام، بوصف العملية التعليمية أنها عملية تواصلية، والفهم يتحقق بمجموعة من الشروط منها اتحاد اللغة، توحد ميادين الخبرة السابقة والفهم يحقق نجاح العملية التعليمية، لدى المتعلم كما أنه يساعد على القراءة السريعة، والحفظ، والاستدكار.³

د- التكرار: وهو عامل مهم في ترسيخ المادة المتعلمة، ومن ثم تكوين العادة التعليمية عند المتعلم، كما أنه يساعد الذاكرة على استيعاب المفاهيم في مختلف المواقف على أن يكون هذا التكرار هادفا، وموجها، وتظهر أهميته خاصة في تعليم اللغات باعتبار أن اللغات؛ عادات لسانية تكتسب بالتكرار.

¹ - د. رمزية الغريب ، التعلم دراسة نفسية توجيهية تفسيرية ص 42

² - د. أحمد حساني ، دراسات في السانويات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ص 54

³ - المرجع نفسه ص 55

هـ- نظريات التعلم وطرائقه: من خلال ما سبق فإن التعلم نشاط تطوري يواجه به الفرد المتعلم مواقف

مختلفة، وقد تشكل عائقا بالنسبة له، فيضطر لاستكشاف عناصر هذه المواقف عن طريق التعلم.¹

لقد شغلت ظاهرة التعلم فكر الباحثين والمختصين فنشأت نظريات تفسر عملية التعلم وتحدد طرق

حدوثه، ولعل أكبر مدرستين اهتمتا بهذه الظاهرة واختلفتا في تفسيرها اختلافا كبيرا، هما المدرسة السلوكية

والمدرسة المعرفية، والتي يمكن أن نلخص اختلاف نظرتيها لظاهرة التعلم في النقاط التالية:²

*اهتمام السلوكيون بالسلوك الظاهر، بينما يهتم المعرفيون بالذهن حيث يرى المعرفيون أن التعديل في

السلوك ينطلق من الداخل أي الذهن كما يرون أن التغيير الإنساني ينبع من إرادة الكائن نفسه ومن هنا

جاءت الآلية في هذه النظرية وبرزت مفاهيم ارتباطات الشرطية، والتكرار والتعزيز.

*أما المعرفيون يرفضون المفاهيم السلوكية (المثير، الاستجابة، الارتباطات..) حيث يرفضون هذه النظرة الآلية

للإنسان، فالإنسان بالنسبة لهم إرادة أولا، ومن ثم برزت مفاهيم أخرى في هذه المدرسة، وهي التمثل

والتلاؤم والتكيف، والتوازن على أساس المخططات العقلية كعمليات للتعلم.

*وتعترف النظريتان بدور البيئة في التعلم غير أن المعرفين يرون أنها مجرد وسيط في التعلم.

* إن السلوك بالنسبة للنظرة السلوكية وحدة معقدة، يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة وهي الاستجابات

المثيرة المحددة، والعلاقة التي تربط بين هذه الاستجابات ومثيراتها، علاقة موروثية في الجهاز العصبي، بينما

السلوك عند المعرفين وحدة كلية وظيفية لا تقبل التحليل وسلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم

المجال الذي يوجد فيه الفرد، فالكل ثابت على الأجزاء ويكتسب الفرد وظيفته من الكل الذي يوجد فيه.

¹ - المرجع نفسه ص 55

ولقد قامت نظرية التعلم على أساس تجارب رائدة تمت أغلبها على الحيوانات، وقد كان الغرض منها هو الخروج بالقوانين الأولية التي تفسر سلوك الكائنات الحية أثناء التعلم، حيث يصعب إجراء هذه التجارب على الإنسان بالنظر إلى تداخل مجموعة من العوامل في سلوكه.

ومن هنا فإن هذه النظريات لا يمكن أن تعطي تفسيراً ثابتاً لعملية التعلم، ولكنها تضع بين أيدينا مجموعة من الأفكار التي توضح جوانب معينة لعملية التعلم، فحددت مجموعة من طرف التعلم منها: التعلم بالفعل المنعكس الشرطي، التعلم بالاشتراك الإجرائي، التعلم بالمحاولة والخطأ، والتعلم بالاستبصار

ج. التعليم Enseignement :

إن التعليم عملية معقدة تتطلب من المعلم جهداً كبيراً، وهي في الواقع تتجاوز مجرد نقل المعلومات بل هي في حقيقتها عملية خلق، وابتكار واكتشاف لمختلف الحقائق على أن هذه الحقائق ليس الهدف منها أن تحتزن في ذهن المتعلم، بل الهدف منها أن يخلق التفاعل في نفس المتعلم بينه وبين هذه الحقائق فتسمى إدراكاته وقدراته، ونظراً لصعوبة هذه المهمة وأهميتها فقد شغلت أذهان المفكرين والباحثين من أجل إيجاد القواعد الأساسية للتدريس وإدراك العلاقة بين المعلم والمتعلم، والبحث عن أنجع طريقة للتعليم.

فلقد تطرق الكثير من المفكرين إلى تعريف التعليم، وسنسوق في هذا المقام مجموعة من التعاريف حيث يعرفه المفكر الأمريكي "برونر" بأنه: "تيسير التعلم و توجيهه وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء له"¹ كما يقول "إذا أردنا أن نعلم إنساناً في مادة، أو علم معين فإن ذلك لا يكون بملء عقله بالنتائج، بل بأن نعلمه كيف يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بناؤها، إننا إذا

¹ - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة د. عبده الراجحي - د. علي علي احمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة

درسنا مادة، فإن ذلك حتى نجعل الطالب يفكر رياضيا لنفسه ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ، وليشارك في عملية تحصيل المعرفة، لا لكي ننتج مكثبات صغيرة حية عن الموضوع، إن المعرفة عملية وليس ناتجا، وللنظر فيما توحى به أنها تعني باختصار أن التعليم الجيد، ليس هو الذي يحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات والمعارف حول الكتاب المقرر.¹

ويعرف التعليم بأنه "نشاط تواصل، يهدف إلى إثارة التعلم، وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية، والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي.

وهكذا نلاحظ أن التفرقة بين الظاهرتين (التعلم، والتعليم) تفرقة تقوم على أسس وظيفية مبنية على طبيعة عمل كل منهما، وليس على أساس وضع فواصل نهائية بينهما ذلك أن التعليم هو مجموعة المواقف والأحداث العقلية، والمخططة لتمهيد وتعزيز التعلم وتنشيطه لدى الإنسان.²

ويعرف أيضا بأنه: "عملية تواصل لغوية مدبرة، ومقصودة، وهادفة. ومتعددة الاتجاهات، والمراحل والمهارات، يدبرها المعلمون في حجرات الدراسة، ويوفرون فيها كافة الخبرات المباشرة، المربية، اللازمة الكافية الشاملة، المتكاملة، المتوازنة، كي يحتك بها المتعلمون ثم ينخرطون فيها متفاعلين معها لفترة محددة من الزمن ليستقوا منها آثارا، إيجابية عقلا ووجدانا، ومهارة فيعدل سلوكه إلى نحو لم يكن لديه

¹ - د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1989، ص 150

² - د. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 13

من قبل التفاعل مع الخبرات فتنمو شخصياتهم في شمول وتكاما وتوازن " ¹.

ويقترح هوك و دون كان (Hough ,Duncan) تعريفا تحليليا للعملية التعليمية، على أنها

نشاط يتضمن أربع مراحل: ²

1. مرحلة تنظيمية: حيث تحدد فيها الأهداف العامة والخاصة مع اختيار الوسائل الملائمة.

2. مرحلة التدخل: حيث يتم فيها تطبيق استراتيجيات، وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

3. مرحلة تحديد وسائل القياس: من أجل قياس النتائج.

4. مرحلة التقويم: وذلك بالنظر إلى مدى انسجام الأهداف وفعاليات النشاط التعليمي.

وما ينبغي أن نشير إليه هو أن التعليم أو التدريس يبقى في الأساس عملية تربوية هادفة، غير أن هذا الهدف يختلف في المفهوم التقليدي للتدريس، الذي يرى أن الهدف الأساسي من هذه العملية هو إحداث تغيير سلوكي لدى المتعلم، بينما الهدف الأساسي في المفهوم الحديث للتعليم هو مساعدة كل تلميذ على التعرف على خصائصه، وإمكاناته، وتطويرها لديه، ثم تهيئة الظروف له لتوظيفها حتى تصبح مهارة يمتلكها ويطبقها في مختلف مواقف الحياة.

2. مكونات العملية التعليمية:

إن عملية توصيل المعارف إلى التلميذ، تخلق لديه تفاعلات تمكنه من امتلاك مهارات، حيث يتطلب من المعلم أن ينطلق من مجموعة من المكونات التي تتدخل في تشكيل العملية التعليمية، غير أن هذه

¹ - د. حسني عبد الباري عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، مركز الإسكندرية

للكتاب ، مصر 2000، ص 07

² - د. محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ص 14

المكونات ينبغي إعادة النظر إليها من حيث علاقتها المباشرة، وغير المباشرة، ومن حيث البداية، والنهاية، لكن على كل لابد أن تشير إليها حتى تتضح لنا الرؤية جيدا لاتجاهات التعليم وأهدافه.

(1) **الأهداف التربوية:** ووهنا يطرح المعلم التساؤل التالي: ما هو الهدف الذي أسعى إلى تحقيقه؟، وعلى هذه الأساس وظهر ما يسمى التدريس بالأهداف، وهو محاولة بلوغ أهداف محددة عبر ما تقدمه المدرسة للمتعلمين من معارف، ومعلومات، ومهارات، ومواقف، من خلال الأنشطة المقررة، فظهرت عدة صناعات. تتناول هذه المسألة أشهرها صنافة بلوم للأهداف التربوية، وصياغة الأهداف الإجرائية لا بد أن تراعي طبيعة المادة الدراسية وخصوصياتها، وما تتطلبه من قدرات.

(2) **نقطة الانطلاق:** إذ يطرح التساؤل التالي: من أي ينبغي أن نبدأ؟ "نعني بنقطة الانطلاق مجموعة المعطيات الشخصية، والاجتماعية، والمدرسية، والتي يمكن أن يكون لها علاقة مع الأهداف التعليمية المراد تحقيقها معطيات تؤثر فعلا في النشاط التعليمي وفي نتائجه أو تلك التي نتوقع تأثيرها مستقبلا، على أننا يجب ألا نحصر نقطة الانطلاق في شخصية التلاميذ وسلوكهم، بل يجب أن يشمل معناها أيضا، المدرس، وضعية مجموع.: القسم والظروف البيئية، والمادية، والاجتماعية في المدرسة" ¹، وفي هذا المقام نورد المقولة الشهيرة "ينبغي أن يبدأ المعلم من حيث يوجد التلميذ".

(3) **وضعية العمل الديدكتيكي:** وهنا يطرح التساؤل التالي: كيف يمكنني أن أدرس، وهذا التساؤل يشمل مجموعة من النقاط وهي:

أ- **محتويات التعليم:** حيث تعد المادة الدراسية عنصرا مهما في العملية التعليمية، ومحتويات التعلم نقصد به "كل الحقائق التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات

¹ - د. محمد الدريج مدخل، إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، ص: 82.

العلمية والأدبية، والفلسفية، والدينية، والفنية، وغيرها مما تتألف منها الحضارة الإنسانية، والتي تصنف في النظام المدرسي على شكل مواد" ¹، ومن هنا يطرح هذا التساؤل: كيف اختار وأنظم المادة الدراسية؟ وما تجدر الإشارة إليه أن المادة الدراسية قد حظيت بمركز العناية في الأنماط التقليدية للتعليم إذ يتم اختيار يبني على المحتوى ذاته، وقد ترتب عن هذا المعيار نتائج تربوية جد سيئته، بحيث أضفى على التعلم طابع الحفظ والاستدكار بدل الفهم والتحليل، حيث يقتصر دور التلاميذ على التقبل السلبي للمعلومات، ومن منطلق هذه النقائص ظهرت معايير أخرى لاختيار وتنظيم المحتوى التعليمي، كالارتكاز على حقائق علم النفس ونظريات التعلم. ²

ب- طرق التدريس: وهي مختلف "الأنشطة التي يزاوها المدرس قصد جعل التلاميذ يحققون أهدافا تربوية ويعرفها كاليسون **Galison** بأنها "مجموعة من الخطوات المنظمة وفق مبادئ وفرضيات سيكولوجية وبيداغوجية متجانسة وتستجيب لهدف محدد...". ³ وتعتبر الطرق التعليمية المعروفة كالطريقة الإلقائية والطريقة الحوارية... كلها محاولات للإجابة عن هذا التساؤل: ماهي أشكال العمل الديداكتيكي؟

ت- عملية التعلم: إن تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة، والمواقف الملائمة هدف أساسي للعملية التعليمية، ولهذا المتعلم أن يفقه جيدا كيفية تعلم الناس لأن على هذا الفهم يتوقف نجاح مهمته، ومن ثم يحاول الإجابة على هذا السؤال: ماهي تمارين التعلم ومختلف التطبيقات التي سأوجه إليها التلاميذ؟

¹ - المرجع نفسه، ص: 88.

² - المرجع نفسه، ص: 88.

³ - المرجع نفسه، ص: 90.

²- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 142.

ب-المعلم: وهو فرد اجتماعي له وظيفة محددة قانونا بيداغوجيا، وهو ذو عواطف وانفعالات و"أيضا مهياً للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسن المستمر الذي يجب أن ينحصر في تكوين اللساني، والنفسي، والتربوي بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار، لأن الأستاذ كالمهندس يجب أن يبذل جهداً إضافياً خاصاً يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضوراً يومياً في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر"¹، هذا إلى جانب ضرورة امتلاكه مهارة التحكم في آلية الخطاب التعليمي، والقدرة الذاتية للمعلم في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية.

ج- المعرفة: وهي "الأفكار، والمفاهيم، والمصطلحات، والقواعد، والقوانين، والنظريات، والتعليمات والقيم، والاتجاهات، والمهارات المتضمن في أي كتاب مدرسي، وتقدم للطلاب في تنظيم محدد ليكتسبها الطلاب عن طريق سلوك التدريس الذي وضع من أجلها المحتوى"².

وتقوم بين هذه الأقطاب الثلاثة علاقات نحددها فيما يلي:

1. متعلم - معرفة: و"نشأت فكرة العلاقة بين المتعلم والمعرفة بناء على فشل التربية التقليدية التي تجعل المتعلم فرداً محايداً في العملية التربوية، وكرفض لذلك جاءت التعليمية لكي لا تعتبر عقول التلاميذ علماً

¹ - المرجع السابق، ص: 142

² - حسني عبدالباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص: 18

فارغة ينبغي حشوها بالمعرفة، بل هم أفراد فعالون ويشاركون في بناء تعلمهم بالاعتماد على معارفهم السابقة، أو بناء على ما اكتسبوه خارج المدرسة"¹.

2. **معلم - معرفة:** وهي علاقة هامة أيضا "يقوم المعلم بإدماج هذه المعرفة، في طريقته ويتخذها انطلاق إلا أنه لا يعيدها كما هي، بل يخرجها من إطارها الأصلي ليضع لها إطارا جديدا وذلك وفق مستوى تلاميذ قسمه، ووفق اختياراته المنهجية وأهدافه الخاصة"²

3. **معلم - متعلم:** وهي علاقة متميزة تبرز أهميتها في العمل التعليمي، وقد يتوقف عن هذه العلاقة، نجاح أو فشل العمل التعليمي، حيث تتأثر هذه العلاقة كثيرا بالمعطيات الاجتماعية والسيكولوجية الخاصة بالمعلم والمتعلم، ومدى انسجام هذه المعطيات مع بعضها البعض، وهذا الانسجام هام جدا سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم، حيث يسهل على الأول أداء مهمته، ويحفز الثاني على استيعاب المعرفة، وتسمى هذه العلاقة بالعقد التعليمي.

4. مراحل التدريس ومهاراتها:

لا شك أن التدريس لا ترتجل ارتجالا، بل تتم عبر مراحل وعمليات مدروسة ومخططة تتمثل فيما يلي:

1. **مرحلة التخطيط:** وتسمى أيضا بالمرحلة التحضيرية حيث يتم في هذه المرحلة الإعداد، والتخطيط، والاختيار للمواد، والإجراءات التعليمية، والتعرف كذلك على طبيعة العملية التدريسية، وتسلسل مجرياتها

¹ - التعليمية العامة وعلم النفس، وحدة اللغة العربية، ص:6

² - المرجع نفسه، ص:6وم

التربوية والنفسية المختلفة، حيث يحاول المعلم أن يجب في هذه المرحلة عن سؤالين محددين هما: تحليل المحتوى، وصوغ الأهداف السلوكية للدرس"¹، وتندرج تحت هاتين المهارتين مهارات أخرى.

2. **تحليل المحتوى:** حيث أنه: " لا يتصور للمعلم أن يعد الدرس من دروسه بدون تحليل محتوى الدرس ليستخلص المتضمنات المعرفية للدرس ويصنفها، وينتقي منها ما ينوي تدريسه، مما لم يسبق أن درسه التلاميذ ثم يعيد ترتيب ما انتقاه ترتيباً منطقياً متدرجاً من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل ومن اليسير إلى المعقد"².

3. **تحديد مستوى التدريس:** إن الإنسان ذو متضمنات مفترضة، وهي العقل، والوجدان، ثم المهارة، ولكل من هذه المتضمنات درجات تحدد السلوك المتوقع من الإنسان ممارسته بعد فترة من التدريب على هذا المستوى وفي مجال المعرفة هناك ستة مستويات هي المعلومات، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم.³

صياغة الأهداف السلوكية: وهي آخر خطوة في مرحلة التخطيط، وهذه الخطوة ينبغي أن تأسس على المهارتين السابقتين، وإلا أصبحت عملاً شكلياً لا قيمة له، والأهداف السلوكية هي توقعات يفترضها المعلم بعد كل حصة دراسية، حيث تظهر هذه المتوقعات في سلوك المتعلم.

4. **مرحلة التنفيذ:** وتتم بعد التخطيط لها فيما يسعى بعملية التدريس، حيث يشغل المعلم في هذه المرحلة كل المعلومات والمبادئ التي اقترحها في مرحلة التخطيط.

5. **المرحلة التقييمية:** وهي عملية متابعة مدى تحقق الأهداف السلوكية.

¹ - حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص: 17

² - المرجع نفسه، ص: 20

³ - المرجع نفسه، ص: 22

وبهذا نكون قد أحطنا بجوانب التعليمية العامة، التي تتقاسمها عملية التعلم والتعليم، وهذه الإحاطة لابد منها لكل مدرس حتى يستطيع أن يضطلع بمهمته بشكل صحيح، ومدرس، ومبني على أسس علمية، حيث يستفيد من تلك القوانين، والأهداف، والطرق في عملية التدريس، لأنّ الواقع التعليمي، وما نشهده في مدارسنا يدل على أن المعلم لا يستفيد من مبادئ التعليمية العامة، وإن فعل ذلك فبطريقة شكلية غير فعالة بل حتى أنه قد يجهلها كلية، لذلك ارتأينا أن نوضح الجوانب العامة للتعليمية بغية الانطلاق منها، حتى تكتسي عملية التدريس الجدية والعلمية أثناء ممارستها في المعمل التعليمي (القسم).

ثانيا: بين النحو واللغة:

وقبل الولوج إلى مسببات تعقيد النحو وحتى تكون المفاهيم إيجابية لابد من التمييز بين بعض المفاهيم المرتبطة بالنحو منهم:

يخلط الكثير من المتعاملين مع موضوع اللغة - تدريساً أو بحثاً - بين النحو، واللغة، ولا يكاد التمايز يحصل بين هذين العنصرين إلا عند فئة المتخصصين، الذين أبو الترادف لمثل هذه المصطلحات.

وبما أن اللغة ذلك النظام الذي تتعايش فيه جملة من الفنون اللغوية، بوصفها عناصر حيوية تحكمها علاقات مقدرة في الفكر، فلا يعني أنها قواعد نحوية، أو تقنيات إعرابية وكفى. لأن النحو بمفهومه التركيبي لا يعدو أن يكون مسلكاً منهجياً للمتكلم بلغة العرب، تأسيساً بسمتهم، والتزاماً بضوابطهم المؤدية إلى مصاف الفصاحة والبيان.¹

¹ - ينظر، غانم حنجر، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي، مجلة المشعل، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية، جامعة أبو بكر

ولأجل هذا الأمر عرف ابن جني النحو بأنه: "سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتشبيه، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب ليلحق من ليس 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 خص به انتحاء هذا القبيل من العلم"¹ ومثل هذا التعريف المتقدم في زمانه يجعل ابن جني لا يفرق بين التركيب والصيغ، إذ هما مدرجان عند بالمعية تحت عنوان مصطلح "النحو" وهذا التصرف يتماشى والتعريف الحديث للنحو" فقد جمع في هذا النص بين لونين من الدراسات: صرفية وتتضح في التثنية والجمع والتحقيق، ونحوية وتتضح في الإضافة والإعراب والتركيب، وهذان النوعان.

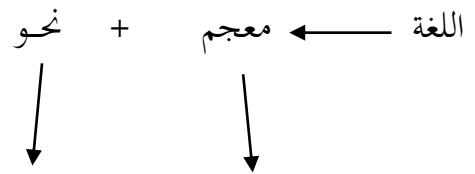
وهما الصرف (morphologie) والتركيب (syntaxe)، يكونان في الدراسات اللغوية الحديثة ما يسمى بعلم النحو (grammaire)²

ومن الأوهام العظيمة المتمكنة في أنفس الغالبية من طلاب اللغة عدم التوفيق بين النحو واللغة التي يدرسون نحوها حتى أن معظمهم ليظن أن العربية الفصحى هي هذا النحو فلا بد أن نظهر لهم أن أية لغة من اللغات، أو أي لهجة من اللهجات، أو أية صورة من صور الكلام الذي تستعمله جماعة من الجماعات منظمة بطبعها تحتوي على قواعد خاصة بها، وأن مهمة اللغوي أو النحوي أن يصف هذه اللغة أو هذه اللهجة أو هذه الصورة من صور الكلام، مهمته أن يكشف عن حقائقها وقواعدها أن يدرك، أو يقرر

¹ - أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، ج1، دط، دت، ص45

² - غانم حنجر، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي، ص 44

وكثيرا ما يخطئ الناس حينما يعتقدون بأن النحو وحده كفيلا بإصلاح الأخطاء وامتلاك زمام اللغة أو يعتقدون أنه الترياق شاف من عيوب العي واللحن في اللغة، والواقع أن النحو وسيلة لا غاية وتمثله في اللسان حتى يصير ملكة متمكنة أمر محمود والخروج المفرط عن قواعد اللغة النحوية والصرفية - مهما كانت اللغة المستعملة - أمر غير مقبول، بل هو عيب يزري بصاحبه. وعلينا أن ننتبه إلى أن اللغة - أي لغة في حد ذاتها وبغض النظر عن العوامل الخارجية الأخرى غير اللغوية والتي تتدخل فعلا في تحديد أشكال الدلالات وألوانها وتفسير مراميها- تبدو ببساطة مطلقة على هيئة معادلة شكلية هي:²



(متن اللغة) قواعد وقوانين لغوية ضابطة

ونريد هنا الاصطلاح بالمعجم إلى متن اللغة المتمثل في الجانب البنيوي من أصوات وألفاظ وصيغ وأوزان، وتراكيب، وخطاب...، ونصطلح بالنحو هنا إلى مجموعة القواعد والقوانين والضوابط التي تتحكم في بناء الكلم وعلاقة عناصر التراكيب وبيان وظيفة الكلمة في الجملة³، وباختصار فإن النحو هو ناموس اللغة الذي يحكم علاقة الكلمات فيما بينها بغرض التبليغ بتأدية المعنى وتواصل

¹ - محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان دط، دت،

² - ابن حويلي الأخضر ميدني، الأثر التربوي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى، أعمال ندوة تيسير النحو منشورات

³ - ابن حويلي الأخضر ميدني، المرجع السابق، ص446

الأفكار والتعبير عن الأغراض.¹

ويبقى الترتيب الشكلي لطرفي المعادلة -المرسومة أعلاه- منطقيا يحقق فكرة الوجودية التي تسيّر منطق الأشياء فإذا كانت اللغة في المتعارف عليه عند ابن خلدون هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متكررة في العضو الفاعل وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم، فإن النحو يعد عاملا أساسيا في توجيه الفعل اللساني -حين انتاج الكلام إلى الصواب- وفق ما تقتضيه قواعد اللسان المعين.² ولما كانت معرفة المفردات، والجمل، والتراكيب سابقة للمعرفة بقواعد النحو، وأحكامه بحسب الترتيب المنطقي للفعل اللغوي المتعارف عليه فإنه بالضرورة يكون اكتساب المعجم (متن اللغة) سابقا عن اكتساب النحو (القواعد المتضمنة).³

إن التمييز الواجب بين النحو، واللغة ينتهي بنا- بالضرورة إلى النتائج التالية:
1- عدم الخلط بين الغايات المرجوة منهما، والأساليب المتبعة فيهما، وقد يبدوا تعليم اللغة غاية شديدة الأهمية عظيمة الجاذبية، فيشد إليه جهود النحاة ومعلمي النحو على السواء ولكن على الرغم من أهمية هذا التعليم وجاذبيته فإنه من الخير الاعتراف بأن الطريق إليه لا يكون عبر تعليم النحو ووسائله فلا ينبغي أن يحمل هذا التعليم ما فوق طاقته، ولا يصح أن يتجاوز به ماهو حقيقي من

¹ - ابن حويلي الأخضر ميدني، واقع النحو التعليمي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمّن، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة مُجَد خيضر، بسكرة، العدد15 ، جوان 2009 ،ص14

² - المرجع السابق، ص14.

³ - المرجع نفسه، ص14.

ثالثاً: مفهوم القاعدة والنحو:

1. مفهوم القاعدة: من بين ما جاء من مفاهيمها نذكر الآتي:

"تعدّ القواعد بما تمثله من قوانين وضوابط لغويّة مظهرًا من مظاهر رقي اللغة ودليلاً على حضارتها وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال، وهذا يعني أن أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلّا إذا كانت على درجة من الرقي الحضاريّ والمتكامل، الذي يجعلها قادرة على أن تلبي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم"¹.

فدراية القواعد ما هي "إلّا وسيلة تؤدي إلى سلامة التعبير حديثاً وكتابةً، وإلى فهم الأفكار وإدراك المعاني، ولذلك فإنّ كثرة التّدريب والمران وملاحظة طرائق استعمال اللّغة في نصوص ومواقف لغويّة حيث تمكن التلاميذ من فهم القواعد والإحساس بها والانطلاق في الكلام والكتابة وفق هذه القواعد بسهولة"².

لذلك فالقواعد ما هي إلّا أداة استيعاب أنظمة اللّغات وتصويب الأخطاء اللّغويّة الموجودة فيها.

¹ - فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللّغة العربيّة، دار يافا العلميّة، عمان، ط1، 2011، ص307.

² - سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربيّة، دار البداية، عمان، ط1، 1425-2005، ص63.

لهذا "ينبغي ألا يكون درس القواعد غاية تقصد لذاتها، ولكن ينبغي أن يكون وسيلة إلى ضبط الكلام وتصحيح الأساليب، وإذا كان المقصود من درس القواعد أن يكون سبيلا إلى تصحيح الكلام وضبطه فواجب علينا أن ندرس منها القدر الذي يعيننا على تحقيق هذه الغاية"¹.

لهذا لا يمكن أن ترسخ القواعد في الأذهان إلا بالتطبيق العلميّ الكثير، ولذلك فإن دراسة القواعد لا تنتهي بانتهاء حصّة القواعد، وإنما تستمر بعد ذلك في كلّ حصص اللّغة العربيّة"².

حيث تعتبر القاعدة مجموعة من القوانين والضوابط التي ترسخ وتضبط الكلام في أذهان المتعلمين بأسلوب سهل ومبسط.

2. أهداف تدريس القواعد:

- لتدريس القواعد مجموعة من الأهداف يجب تحقيقها أثناء تدريسها نذكر من بينها:³
- ☑ أن يتمكن التلاميذ من أن يتكلموا ويكتبوا أو يقرؤوا بلغة سليمة من غير عناء أو تكلف.
 - ☑ أن يتمكن التلاميذ من أن يميزوا الخطأ، ويعرفوا أسبابه للعمل على تجنبه في كلامهم.
 - ☑ أن يعرف التلاميذ كواقع الكلمات في الجمل وهذا يساعدهم على فهم المعنى بسرعة وبدقة.
 - ☑ أن يكسب التلاميذ مادّة لغويّ بتعريفهم أصول الاشتقاق والتّصريف.
 - ☑ أن يتدرب التلاميذ على الموازنة بين الخطأ والصّواب، وعلى التّفكير المنتظم وتنميّة دقة الملاحظة.

¹ - مُجّد عطية الإبراشي، أحدث الطرق في التربيّة لتدريس اللّغة العربيّة، مكتبة نهضة، مصر - الفجالة، ط1، 1948/1267 ص81.

² - سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، ص65.

³ - المرجع نفسه، ص64.

✓ أن يتدربوا على استنباط القواعد من الأمثلة والشواهد الجزئية.

✓ أن يعرف التلاميذ أساليب وأنماط الكلام العربي.

فهدف القواعد هو تجنب كل ما هو غامض، مما يؤدي إلى اتقان وضبط اللسان من العيوب والزلل.

3. أهمية القواعد:

تتأتى أهمية القواعد من أهمية اللغة ذاتها، فنحن لا يمكن أن نقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة، وأن الخطأ في الإعراب يؤثر في نقل المراد إلى المتلقي، إلا أنه يجب ألا نذهب في تعليم القواعد إلى أبعد من الإلمام بالقواعد الأساسية اللازمة، ووجوب مراعاتها في لغة القراءة والكتابة والتعبير، لأن القواعد وسيلة لضبط اللغة، وليست غاية مقصودة لذاتها¹.

ولهذا تكمن أهداف وأهمية تدريس القواعد في دقة الملاحظة، وسلامة اللغة وضبطها، والموازنة بين الخطأ والصواب لمادة لغوية معينة.

2. مفهوم النحو: تنوعت تعريفات النحو وتعددت لغويًا واصطلاحيًا:

أ. لغة: من المفاهيم اللغوية للنحو نورد ما يلي:

¹ - ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث،

جاء في "معجم مقاييس اللغة": "التَّحْوُ النون والحاء والواو تدلّ على قصد، وَتَحَوْتُ تَحْوَهُ، ولذلك سمي نحو الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام فيتكلّم على حسب ما كان العرب تتكلّم به"¹.

ويطلق "التَّحْوُ على أنحاء شتى لا يثبت على نحو واحد وَتَحَوْتُ تَحْوَهُ، وعنده نحو من مائة رجل وإنّكم لتنظرون في نحو كثيرة، وفلان نحويّ من النّحاة، وانتحاه: قصده وانتحي لقرنه: عرض له"².

وجاء في "لسان العرب" لابن منظور (ت.711هـ) التَّحْوُ "إعراب الكلام العربيّ، والتَّحْوُ القصد الطّريق يكون ظرفاً ويكون اسماً، نحاه ينحوه، وينحاه نحواً وانتحاه، ونحو العربيّة منه"³.

وعليه فالمقصود بالتَّحْوِ إذن هو الأسلوب والاتجاه والسبيل "التَّحْوُ: القصد والطّريق والجهة جمع: أَنْحَاءٌ وَتَحَوٌّ"⁴.

لهذا "ويقصد بالتَّحْوِ من جهة اللفظ مصدر على وزن فعل بمعنى اسم المفعول، أي المِنْحُو، من إطلاق المصدر وإرادة اسم المفعول، وهذا مجاز مرسل عندهم، والأصل في إطلاق التَّحْوِ في لغة العرب بمعنى القصد فسمي هذا العلم نحواً لأنّه مقصود، لأنّ التَّحْوِ بمعنى القصد، ويأتي على ستّ معانٍ وهي أشهرها:

قَصْدٌ وَمِثْلُ جِهَةٍ مِقْدَارٌ ***** قَسَمٌ وَبَعْضٌ قَالَهُ الْأَخْيَارُ"¹.

¹ - أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت.395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تح وضبط: عبد السلام مُحمَّد هارون، دار الفكر، ج5، د.ط، 1399-1979، ص403.

² - أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزّحّاشري (ت.538هـ)، أساس البلاغة، تح: مُحمَّد باسل عيون السود، دار الكتب، ج2 بيروت لبنان، ط1، 1419-1998، ص257.

³ - أبو الفضل جمال الدين مُحمَّد بن مكرم ابن منظور (ت.711هـ)، لسان العرب (مادّة ن ح ا)، مجلد 15، ص309-310.

⁴ - إميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في الجموع، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1425-2004، ص464.

ومنه نتوصل إلى أنّ معظم التعاريف اللّغويّة للنّحو تشترك في معنى القصد والطّريق والجهة.

ب. اصطلاحاً:

عرف "ابن جني" (ت. 393هـ) النّحو بقوله:

"هو انتحاء سمت لام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالثنية والجمع والتّحقيق والتّكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم وإن شدّ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا كقولك قصدت قصداً، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم"².

رابعاً: مفهوم القواعد النّحويّة:

هناك العديد من المفاهيم المتضمنة لهذا المصطلح بحيث سنتطرق إلى ذكر بعض منها:

¹ - مُجّد بن أبي القلاوي الشنقيطي، فتح رب البرية في شرح نظم الآجروميّة، شرح: أحمد عمر الحازمي، مكتبة الأسد، مكة المكرمة، ط1 1431 - 2010، ص3.

² - أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحكيم بن مُجّد، المكتبة التوفيقية، ج1، دط، دت، ص114.

فهي "طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة

العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية، يحكم بها على صحة اللغة وضبطها"¹.

فالقواعد النحوية ماهي إلا وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة وليست غاية مقصودة

لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلمين، حيث غالوا بالقواعد واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها

والانتقال بهذا كله إلى التلاميذ ظنا منهم أنّ في ذلك تمكينا للتلاميذ من لغتهم وإقدار لهم على إجادة

التعبير والبيان²

وتستند القواعد النحوية على استنتاج الأحكام والقوانين والواردة في اللغة العربية، وجعلها أداة

لضبط كل ما ينطق به.

1-أهداف تدريس القواعد النحوية:

تسعى هذه القواعد في تدريسها إلى مجموعة من الأهداف التي تطمح إلى تحقيقها بحيث:

تهدف دراسة النحو إلى " إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يقرأ، أو يسمع أو يكتب أو يتحدث

به فهما صحيحا في ذهن المؤدّي أو المتلقي، حيث تتضح المفاهيم والمعاني والأفكار، وزوال الغموض

واللبس والإبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ"³.

¹ - حامد عبد السلام زهران، عادل عز الدين الأشوال آخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها

تحرير: رشدي أحمد طعيمة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط3، 1432، 2011، ص433.

² -ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت، ص203.

³ -راتب قاسم عاشور ومُجد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديثة، إربد،

ط1، 1430، 2009، ص259.

بالإضافة إلى توسيع مادّة التّلاميذ اللّغويّة بمعرفة أصول الاشتقاق، ويفصل ما يدرس من

عبارات وأمثلة ونصوص أدبية حيّة واقعيّة لاستنباط القواعد منها.

الفصل الأوّل: طرائق التدريس وجهود القدماء في تيسير النحو

1. التمييز بين النحو التعليمي والنحو الوظيفي.

2. جهود القدماء والمحدثين في تعليم النحو

3. طرق التدريس

4. الفرق بين التعليم الأساسي (المقاربة بالأهداف) والتعليم الابتدائي

(المقاربة بالكفاءات)

1. التمييز بين النحو العلمي والتعليمي:

تعني هذه الثنائية أن هناك فرقا واضحا وجوهريا بين النظرية النحوية كعلم أي كجهاز نظري يقوم على جملة من المفاهيم والمصطلحات يصف من خلالها بنية اللغة ويفسرها وهو النحو العلمي الذي قد يكون نحوا قديما، أو توليديا تحويليا، أو نحوا وظيفيا، وبين النحو التعليمي أو البيداغوجي الذي تنحصر مهمته في استثمار بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية لهذه النظرية.

أو تلك ليتخذ منها أصولا يبني عليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة تعتمد على النتائج التي

توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية.¹ فالنحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا يدرس لذاته وتلك طبيعته وهذا المستوى من النحو كما يقول الدكتور عبد الرحمن حاج صالح- يعد نشاطا قائما برأسه أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر، والخلق والإبداع، وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس². وقد عرف النحو العربي تطورا نادرا ما نجد له مثيلا في العالم فيما يخص النحو العلمي أدى إلى ظهور مدارس نحوية ذات المنهاج والآراء العلمية المتضاربة فتشعب النحو وكثر فيه التفسير والتعليل والتأويل إلى درجة عالية من الدقة والعلمية حتى أن بعضهم اعتبر هذا من قبيل الترف الفكري³، أما النحو التعليمي: فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم الفان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية.⁴ وإذا بحثنا في مسوغات وأسباب تعقيد النحو ألفيناها كثيرة وقد أثبت العلماء مجموعة من الحقائق لها دورها في تعلمية النحو وهي:

1/ المعلم: هو أحد أقطاب العملية التعليمية، حيث يتولى مهام التلقين ويعمل -باتباعه طرقا وأساليب معينة— على مساعدة المتعلمين لحصول المعرفة والملكة لديهم وهو الذي يقع على عاتقه. مسؤولية نجاح

¹ - يحيى بعبطيش، النحو العربي بين التعصير والتيسير، ص120

² - مُجَدَّ صاري، تيسير النحو موضحة أم ضرورة؟ ص185

³ - عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،

الجزائر 2001، ص510

⁴ - مُجَدَّ صاري، تيسير النحو موضحة أم ضرورة؟ ص185.

العملية أو فشلها لهذا يجب أن يولى عناية خاصة من حيث تكوينه تكوينا علميا ومنهجيا متينا، يضمن إلى حد ما نجاح مهمته¹. إن تنشئة المعلم، وتكوينه تكوينا ثقافيا هو ضرورة حتمية، وملحة، فهو الذي يجعل التلميذ ينشط ويتفاعل ويتحجب إلى اللغة العربية بكل مستوياتها، فيشد انتباه التلميذ، ويخلق فيه روح النشاط ولعل أهم الصفات التي يجب توافرها في الأستاذ، وأدائه حتى يتضح أمامه به سبيل النجاح في التدريس هي

✚ أن يكون متمكنا من مهارات التدريس بدءا بالتخطيط، وانتهاء بالتقويم.

✚ أن يكون متمكنا من مادته ملما ما، وما لها من صلة، عارفا أفضل مصادر المعلومات وأن يتمتع بخلق عال يجعله المثل الأعلى لتلاميذه:

✚ أن يهتم بجميع جوانب شخصية التلميذ في التدريس.

✚ أن يراعي الفروق الفردية للتلاميذ، ويتعدى عن أساليب التعنيف.

✚ الربط بين المادة التي يدرسها والبيئة؛ أي يجعل التعليم وظيفيا.

✚ أن تكون الطرق التي يختارها الأستاذ تتماشى مع المستويات العقلية².

إن دور المعلم وفق التصور الذي تطرحه المقاربة الجديدة لم يعد ممثلا في نقل المعارف وتلقين المفاهيم للمتعلم، فقد بينت الدراسات، والأبحاث التربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات أولية، وما على المعلم إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة

¹ عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه، ص514-515

² سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان الأردن، دط

ليتمكن المتعلم من الملاحظة، والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه بوضعه في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية، وواقعه المعيش على أن تكون مرتبطة بمكتسباته، وقدراته، وعندما يدرك المتعلم الدلالة المعنوية لما يتعلم في حل مشاكله اليومية، يبذل طاقته، ويجند معارفه وموارده، ويوظف قدراته العقلية في التعلم والتكيف مع المطالب المتغيرة في قاعة الدراسة وخارجها¹ وهذه المقاربة يستدعي تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم في أية مادة يصفي إليه ويضعه دوما في وضعية للتفكير والبحث وحل المشاكل، يثير بها اهتمامه ، ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته ، ولا بد أن يكون دور المعلم بيداغوجيا مقتصر على التنشيط الفعال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة وتنويعها لتسهيل عملية التعلم ، وللوصول إلى هذا المسعى عليه أن يتفاعل مع تلامذته ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية وميولهم ، والطريقة التي يفكرون بها وما هي مكتسباتهم؟ وحدود قدراتهم...؟ ومتى يعتري أذهانهم النشاط والفتور².

2. المتعلم وتحليل الاحتياجات: يعد تحليل احتياجات المتعلمين -في التعليمية الحديثة- خطوة أساسية ومرحلة أولية لا بد منها. فتحديد محتوى التدريس لا يكون بتحليل المادة التعليمية فحسب بل يتعداها إلى تحليل جمهور المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وأهدافهم والأهم من ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللغوية (**les besoins langiers**) فتدريس النحو بل اللغة شكل عام إلى س و ع (زيد وعمرو) يقتضي قبل كل شيء معرفة من هو (س)، ومن هو (ع)، وماذا يريد كل منهما أن يتعلم من اللغة؟ ولماذا؟ وبناء على هذا فإن تحديد الأهداف التعليمية، ومحتوى التدريس والطريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديدا أوليا

¹ - ينظر، أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم،

الحراش، الجزائر، د ط د ت ، ص7

² - ينظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها

لمركز الاهتمام، وبؤرة العملية التعليمية ألا وهو المتعلم.¹ إن المتعلم في رحاب المقاربة الجديدة لم يعد مستقبلاً للمعرفة حافظاً لها يستظهرها عندما يطلب منه ذلك ولا يستطيع الانتفاع بها أو توظيفها في حياته اليومية بل أضحي محور العملية التربوية وعنصر فاعلاً فيها يساهم في تحديد المسار التعليمي، يلاحظ ويبحث لبنى معارفه بنفسه ويستثمر. تعليماته السابقة ويسخر قدراته العقلية لحل الوضعيات الإشكالية التي يقترحها عليه الأستاذ ينمي مهاراته بالتدرج، ويتدرب على إدماج معارفه لتحقيق الكفايات المستهدفة التي تسمح له بالتكيف مع محيطه الاجتماعي، ونشير إلى أن المتعلمين لا يتعلمون بنفس الكيفية، وهذا يستدعي من الأستاذ تنويع الوضعيات التعليمية التي تسمح لكل متعلم بالاكتمال ورفع كفاياته وتنمية مهارته في التحليل والتصنيف، والموازنة، والقراءة، والنقد الموضوعي الذي يمنحه القدرة على تثمين عمله وإدراك ما أحرزه من تقدم في مساره الدراسي.²

3/المحتوى: يعتبر محتوى التدريس العمود الفقري للعملية التعليمية فهو الذي يكلف الأستاذ بتوصيله إلى الطالب، وتقديمه في صورة تجعل الطالب قادراً على فهمه، وتحليله وتطبيقه.³ ولقد أثارت مادة النحو شكوى من قبل النحاة المجددين دعاة تيسير هذه المادة وتجديدها والذين أرجعوا صعوبة النحو إلى قدم المادة النحوية وتعقدها وعدم إيفائها باحتياجات المتعلم وعدم مناسبتها لقدراته، مما أدى إلى تباين الآراء بين من يطالب بتجديدها وبين من يطالب بتخفيفها وإعادة النظر في صياغتها، وبين من يريد الحفاظ عليها كما هي.

¹ - محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص 204-205

² - أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، ص 8

³ - عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه، ص 516

إن عملية اختيار الموضوعات النحوية يجب أن تخضع لدراسة علمية دقيقة تحدد احتياجات الطلبة مما يجعلها تتلاءم ومستواهم المعرفي. لهذا ينبغي التفكير في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو المقررة، بحيث يتعلم الطالب ما يحتاج إليه فعلاً، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهما لظاهرة النحوية وتحليلها.¹ ولكن الأهم من ذلك هو طريقة عرض ذلك المحتوى على المتعلم وترسيخه في ذهنه، بعد توزيعه على المستويات المختلفة والدروس وإعطائه صبغة التدرج المناسب الذي يتقدم المتعلم على أساسه في مسيرة التعلم.²

4/ المنهج: هذا العنصر ض عناصر العملية التعليمية هو الذي يضمن نجاح الدرس أو فشله، إذ عليه يبنى الدرس بالإضافة إلى الوسائل التعليمية (كاستعمال الوسائل السمعية البصرية). فعلى قدر اختيار المعلم للمنهجية المناسبة للمادة والمستوى التعليمي يكون نجاح المعلم في مهمته، وقد توصلت الدراسات اللسانية واللسانية التطبيقية -وبخاصة في مجال تعليمية اللغات- إلى اقتراح طرائق عديدة بإمكانها أن تساهم في تحسين مردودية العملية التعليمية، كالطريقة البنوية، والطريقة التواصلية،... إلخ.³

إن أهم ما يميز الطرائق التقليدية المستخدمة في التعليم خاصة الأساسي منه يتلخص في نشاط المدرس، ويتركز بالخصوص على الشرح والإلقاء لأداء مهمة أساسية، وهي نقل المعلومات والسهر على حفظها وترسيخها في أذهان التلاميذ، كما يركز المعلم في هذه الطرائق على إملاء الدروس على التلاميذ لتكون سهلة المنال، وهذا من شأنه أن يضعف المهارات الأخرى لديهم كالتحليل والتركيب والإبداع

¹ - ينظر، المرجع نفسه، ص 517

² - محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص 405

³ - عمر لحسن، النحو العربي وإشكالية تدريسه، ص 518

والبحث والتثقيف الذاتي والاعتماد على النفس¹، فالمنهجية أداة للتدريس النحو قديما وحديثا لا تركز على طرائقه ومحتوياته، ولا تنظر إليه على أنه علم غايته تكوين الملكة اللسانية، وإنما هو علم صناعة القواعد النحوية وتلقينها والتركيز على الإعراب باعتباره هو النحو، وقد تسبب هذا في نفور المتعلمين وتدميرهم من الدرس النحوي²، وهو ما يؤكد عقم هذه الطرائق التعليمية المتبعة في تدريس النحو، والتي لا يمكن أن تحقق للتلميذ ما ينتظر منها وأن تأخذ بيديه وتساعد على تحصيل الملكة اللسانية³.

2. جهود القدماء والمحدثين في تعليم النحو:

أ. جهود القدماء في تعليم النحو:

كان النحو في منشئه الأول - مع الخليل وتلميذه سيبويه، والمبرد والكسائي، وأبي علي الفارسي وتلميذه ابن جني - سهلا هينا بحكم القرابة الزمنية لعصر الفصاحة والاحتجاج، واضح الغاية علمي المنهج، من الزيغ والتحريف؛ لكن هذه الوسيلة سرعان ما تحولت إلى غاية، وامتزج النحو بالعلوم الأخرى على غرار: المنطق، وعلم الكلام، ونزع النحاة إلى التعليل والتنظير وأغرقوا فيهما، وتتبعوا جزئيات المسائل وأقاموا عليها البراهين والأدلة المنطقية⁴، فصار كلامهم إلى الإعجاز والإلغاز أقرب منه إلى الإفصاح والإيضاح، حتى قال بعض أهل الأدب: "كنا نحضر عند ثلاثة من النحويين، فمنهم

¹ - المرجع نفسه، نفس الصفحة.

² - بلقاسم دفة، النحو العربي بين التقليد واللسانيات الحديثة، الأثر، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد الخامس، مارس 2006، ص 63

³ - ينظر، عمر لحسن، النحو العربي وإشكاليات تدريسه، ص 518-519

1 - ينظر: الأحكام النحوية بين النحاة وعلماء الدلالة، دراسة تحليلية نقدية، دليلة مزوز، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2011 ص: 120.

من لا نفهم من كلامه شيئاً، ومنهم من نفهم بعض كلامه دون بعض، ومنهم من نفهم جميع كلامه، فأما الذي لا نفهم من كلامه شيئاً فأبو الحسن الرّماني (384هـ)، وأما من نفهم كلامه دون بعض فأبو علي الفارسي (377هـ)، وأما من نفهم جميع كلامه فأبو سعيد السيرافي (368هـ).

وظهرت محاولات مناقضة لهذا التّوجه، منها ما سعى لإسقاط ظواهر نحوية محدودة، كما جاء عن تلميذ سيبويه مُحمّد بن المستنير (ت 206 هـ)، وهناك لماء آخرون تميزت أفكارهم ومؤلفاتهم بالتيسير نذكر بعض الأسماء على غرار: أبي بكر الزبيدي الإشبيلي النحوي (ت 379هـ) من خلال كتاب الواضح، وأبي الفتح عثمان بن جني (ت 392هـ) وكتابه اللمع في العربية، وابن القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (ت 430هـ) من خلال كتابه الجمل، ومنها ما اتخذ صبغة المنهج المتكامل في النقد، ويمثل هذا التّوجه الأخير بوضوح ابن مضاء القرطبي أحد علماء المذهب الظاهري في القرن السادس الهجري، الذي جاء بمجموعة من الآراء التيسيرية والموافق النقدية الراضية لبعض القواعد اللغوية ولعل مجمل الركائز والأسس التي جاء بها ما يلي¹.

🚩 قضية إلغاء العامل، ويعلّل ذلك بقوله: "... أن شرط الفاعل أن يكون موجوداً حينما يفعل فعله ولا يحدث الإعراب فيما يحدث فيه إلّا بعد عدم العامل فلا ينصب (زيد) بعد (إن) في قولنا (إنّ زيدا) إلّا بعد عدم إن".

56- أبو البركات الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط3، 1985م، ص: 234.

ينظر: العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه، خليل عمايرة، دط، دت، ص: 15.

❖ قضية إلغاء العلل الثواني والثالث، هو أساس آخر نادى به ابن مضاء القرطبي؛ إذ أنّه يجلب

المشقة لطالب النحو العربي، فمما يجب أن يسقط من النحو العلل الثواني والثالث.

كما يقسمها إلى قسم مقطوع به، وقسم فيه إقناع وقسم مقطوع بفساد هو هذه الأقسام

الموجودة في كتب النحويين، أمّا عن الفرق بينها فيرى العلل الأولى بمعرفتها تحصل لنا المعرفة بالنطق

بكلام العرب المدرك منه بنظر والعلل الثواني هي المستغنى عنها في ذلك ولا تفيدنا.

❖ إلغاء القياس، وهو نوعان الأوّل القياس النحوي، والثاني قياس الأحكام¹.

واختلط عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) طريقا جديدا للبحث النحوي تتجاوز فيه أواخر

الكلم وعلامات الإعراب، ويبيّن أنّ للكلام نظاما، وأنّ رعاية هذا النّظم واتباع قوانينه هي السبيل إلى

الإفهام³² فمعاني النحو التي أرسى الجرجاني خطتها وضعت الدرس النحوي في مساره الصحيح، وقد

لمح الجرجاني إلى غنى النّحو عن كثير من العلل التي ألحقت به، وجاء في دلائل الإعجاز: "فإن قالوا:

إنّا لم نأب صحة هذا العلم-أي النحو- ولم ننكر الحاجة إليه في معرفة كتاب الله وإنّا أنكرنا أشياء

كثرتهم بها... قيل لهم: خبرونا عمّا زعمتم أنّه فضول قول، وعويص لا يعود بطائل، ما هو؟ فإن

بدأوا فذكروا تنظروا فيه، ولم تعنوا به، وليس يهمنّا أمره... فإن تركوا ذلك وتجاوزوه إلى الكلام على

الأغراض واضع اللغة على وجه الحكمة في الأوضاع... وذكر العلل... قلنا: إنّا نسكت عنكم في هذا

¹ - ينظر: ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: مُحمّد حسن إسماعيل، دار الكتب العلميّة، ط1، لبنان بيروت، 2007،

² - مُحمّد أحمد عرفة، النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة، د.ط، د.ت، ص23.

³ - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود مُحمّد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992، ص29-30.

الضرب أيضاً، ونعذرکم فيه ونسأحکم... فدعوا ذلك وانظروا في الذي اعترفتم بصحته وبالحاجة إليه، هل حصلتموه على وجهه"، فلو أنّ النحاة بنوا فكرهم على ما قرّره الجرجاني لاستغنوا عن كثير مما شاب مؤلفاتهم النحوية من علل وأقيسة.

ومما هو قمين بالذكر أنّ جهود المحدثين لم تقتصر على علماء النحو المتخصصين، بل اتسع أفقها لتشمل اللغويين، والمناطقية، والفلاسفة، والفقهاء، والمفسرين. الأمر الذي يفسّر كثرة المؤلفات التي تحمل عناوين من مثل: مختصر في النحو، المختصر في العربية، الموجز في النحو الوجيز في النحو، مقدمة في علم النحو، المدخل إلى علم النحو، المدخل الصغير، جامع النحو الصغير، المذهب في النحو، الموفق في النحو، التفاحة في النحو، المنق في النحو، الإقناع في النحو، الواضح في النحو، النظامي في النحو الإفادة في النحو، التلقين في النحو، النموذج في النحو، الأنموذج في النحو، المصباح، الكافية، الشافية الطرفة في النحو، المفيد، الغشارة في النحو، كفاية المبتدئ، موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب، كشف النقاب عن بنية الإعراب تسهيل التحصيل، الهداية الربانية إلى مقاصد العربية... الخ.

3- مآخذ على بعض المختصرات النحوية القديمة:

وعلى الرغم من مسعى التيسير الذي نشدته بعض هذه المختصرات النحوية، إلّا أنّها لم تسلم في جملتها من النقائص التي تعارضت مع ما رسمته من غرض التأليف، ومن جملة ما يعاب عليها¹:

¹ - مُجّد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة، مجلة المجلس الأعلى للغة العربيّة، عدد خاص ضمن أعمال ندوة تيسير النحو

اهتمامها بالنحو الإفرادي على حساب النحو التركيبي، إذ يبدو النحو فيها نحو مفردات متناثرة لا نحو تراكيب وجمل وأساليب.

أمثلتها جافة ومصطنعة لا تعبر عن احتياجات المتعلم، ولا تستجيب لمتطلبات عصره وبيئته.

لم تكن ترمي إلى خلق المهارات الأساسية وتنميتها (كالتعبير الشفوي والكتابي)، بل كانت تهدف إلى التحليل الإعرابي وتزويد بمعلومات نظرية عن اللغة تهم السلامة اللغوية، ولا تفيد التبليغ.

طريقة تدريس هذه المتون والمختصرات التي يقرؤها أو يميلها المعلمون والنحاة، تعتمد على الحفظ وتحمل الممارسة والاستعمال. ومعلوم أنّ حفظ الأبواب النحوية لا يعني دائما فهمها، وحتى فهمها لا يضمن القدرة على استعمالها استعمالا في الكلام أو الكتابة.

هذا النوع من التأليف (المختصرات) لم يكن منظما بشكل يصلح مباشرة للتدريس، حيث لم يبدأ من آثار الطابع الفلسفي النظري، لا سيما عند النحاة المتأخرين الذين وقع عندهم خلط بين العلم وتعليم النحو وتعليم اللغة، لذا فغنّ المادة التعليمية الموجودة في البعض المختصرات مفيدة جدا، ولكنها تحتاج على تكييف وترتيب وفق ما تقضيه التربية الحديثة.

أثّما مختصرات صغيرة الحجم، كثيفة من حيث المعلومات، بعضها موجز، مفرط في الإيجاز، حتّى كاد من جملة الألغاز (كألفية ابن مالك مثلا).

وعطفا على ما سبق، استمرت محاولات التجديد الدؤوب لتيسير النحو إلى العصر الحديث وظهرت في هذا المسعى مؤلفات كثيرة، منها ما قدم قيمة علمية وآراء منهجية، ومنها ما اكتفى بالقراءة الناقدة التي لم تضيف لي النحو شيئا، والسؤال الطروح هو: هل استطاع

المحدثون تيسير النحو وفق منهج جديد يتناسب مع المواقع التعليمي؟ وماهي الأسس التي

قامت عليها محاولاتهم؟

4 - التعليم النحوي لدى المحدثين:

سنعرض في هذا المقام بعض المحاولات الرائدة في هذا العصر الحديث، التي كان لها الصدى

الكبير في الساحة العلمية، هي محاولات لكل من: شوقي ضيف، إبراهيم مصطفى، إبراهيم أنيس،

عبّاس حسن، مهدي الخزومي.

أ - جهود شوقي ضيف النحوية:

يعتبر "شوقي ضيف" صاحب أوّل تحقيق لكتاب (الرد على النحاة) لابن مضاء القرطبي

سنة 1945م، كما دافع بشكل كبير عن آرائه، وهو ما يستنتج من خلال ما دوّن في مدخل

التحقيق وبخاصة موقفه من مسألة إلغاء نظرية العامل، وهو ما نستشفه من خلال قوله: "أليست

فكرة العامل تجعلنا نفكر في محذوفات ومضمرات لم يقصد إليها العرب حين نطقوا بكلامهم

موجزا، ولو أنّهم فكروا فيها لنطقوا بها، ولخرج كلامهم من باب الإيجاز إلى الباب الإطناب،

وانفكت عنه مسحة الاقتصاد البليغ في التعبير... وعلى هذا النحو يحاول ابن مضاء في الفصل

الأوّل من كتابه أن يبرهن على فساد نظرية العامل... وأنه ينبغي أن نضرب عنها صفحا خاصة

في أي الذكر الحكيم"¹. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى كانت له بعض المواقف النحوية التي

تتلاحق معرفيًا مع ابن مضاء على غرار فكرة إلغاء القياس.

¹ - ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: مُجدّد حسن إسماعيل، دار الكتب العلميّة، ط1، لبنان بيروت، 2007، ص30-

لقد وافق "شوقي ضيف" زعم ابن مضاء القرطبي فيما ذهب إليه في رفضه للقياس جملة وتفصيلا وهو ما يتجلى من خلال قوله: "والحق أنّ الإنسان لا يقرأ الصحف الأولى من شرح السيرافي على كتاب سيبويه حتى يشك في قيمة كلّ ما وضعه النحاة من علل وأقيسة في نحوهم، وقد يدخله القياس وكذلك الشأن في الاسم... ويدخل الإنسان في أثناء ذلك في فيضان من الفروض والأوهام وأكبر الظن أنّ هذا ما جعل ابن مضاء يحسّ إحساس عميقا بوجوب نفي العلل والأقيسة من النحو، ورفضها رفضا باتاً... إنّّه يريد أن يحذف منه كلّ ما يستغي عنه الإنسان في معرفة نطق العرب بلغتهم وأنه ليتصور أحوال الكلم كأحوال أوائله"¹، ممّا يعني أنّه قد تأثر بما جاء به الرجل وحذا حذوه.

أضف إلى ذلك الرأي الواضح لشوقي ضيف فيما ذهب إليه ابن مضاء القطبي بخصوص التمارين، والمتمثل في الموافقة الكاملة له، إذ يقول نصه: "وإذا كان من الواجب أن نلغي العلل والأقيسة من النحو حتى نخلصه من كلّ ما يعوق مسيره وانطلاقه، فكذلك يجب أن نلغي منه كلّ المسائل التي لا تفسر صيغا نطق بها العرب، وعلى رأس هذه المسائل مسألة التمارين غير المعلّلة"².

يترتب على السالف ذكره أنّ محاولة الأستاذ شوقي ضيف لتيسير النحو يمكن حصرها ضمن

الأسس التالي:³

¹ - المرجع نفسه، ص 40-41.

² - ينظر: شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، ص 49.

³ - الرد على النحاة، ابن مضاء القرطبي، ص: 40-41.

- المصدر نفسه، ص: 43.

أ - إعادة تنسيق أبواب النحو: نظر شوقي ضيف في منهج النحاة في تبويب النحو فخلص إلى إعادة ترتيبه وفق ما تتطلبه حاجة الدرس، وقد تميّز تصنيفه بما يلي:

✚ إلغاء أبواب من النحو؛ نحو باب التنازع والاشتغال لأتّهما قاما على افتراضات النحاة، ولم ينص على المسموع من كلام العرب.

✚ أبقى على باب المنصوبات جميعاً، وأعاد ترتيب باب التمييز، وضمّ إليه اسم لا التفضيل والصفة المشبهة، وفعل التعجب، وصيغ المدح والذم وحذف كنايات العدد.

ب - إلغاء الإعراب التقديري والمحلي: كانت محاولات شوقي ضيف لتيسير النحو أو تجديده تقوم ضمن نشاطات مجمع اللغة العربية، حيث اتفق مع اللجنة الوزارية بإلغاء الإعراب التقديري والمحلي، والاكتفاء بالإعراب التقديري في مثل: جاء الفتى بإعراب الفتى فاعل، وفي الإعراب المحلي زيد يكتب الدرس، فجملة يكتب الدرس خبر لزيد.

ج - حذف الزوائد بين النحو التعليمي والنحو العملي.

ب - جهود حسن عباس: اشتغل بتيسير العربية خاصة النحو العربي، وله محاولتان اثنان في النحو وعلاجه وتيسيره، الأولى نظرية تكلم فيها عن أوجه النقد التي أخذها على النحاة، وما يقترحه حسن عباس من علاج، وقد ظهرت هذه المحاولة في مرحلتها الجنينية في صورة مقالات عشر نشرت جميعها بمجلة رسالة الإسلام ما بين (أبريل 1957م-يوليو 1959م)، تحت عنوان صريح الرأي في النحو العربي داؤه ودواؤه، ثم تهيأت الفرصة المناسبة، فنشرت هذه المقالات سنة 1966م في كتاب

موسوم: اللغة والنحو بين القديم والحديث، بعد أن زاد فيه العديد من المواضيع والقضايا النحوية، ونقّح ما احتاج منها من تنقيح، أمّا المحاولة الثانية فكانت محاولة إجرائية تضمنها كتاب (النحو الوافي) الذي أصدره عام 1960م.

فمن جملة الآراء التي عرضها عباس حسن في محاولات لتجديد النحو العربي، هو ضرورة إلغاء نظرية العامل وهو يقتضي بذلك آثار معاصريه وسابقيه على غرار ابن مضاء القرطبي وأتباعه؛ مؤكداً أنّه لا إصلاح في النحو العربي وتيسيره إلاّ بتصفيته من المسائل التي لا علاقة بنظرية العامل¹. وكانّ بنظرية العامل قد صارت- في نظره ومن سبقوه إلى ذلك - بعبء للنحو العربي بعد أن كانت بؤبؤاً له.

ج - جهود مهدي المخزومي:

يذكر "مهدي المخزومي" في مؤلّفه "في النحو العربي نقد وتوجيه" الغاية التي يرمي ويهدف لتحقيقها من خلال تأليفه هذا الكتاب بالقول: "أن أخلّص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه، وأن أسلب العامل النحوي قدرته على العمل، وكان النحاة رحمهم الله قد جعلوا من هذا المنهج منطقاً لأعمالهم، ومن هذا العامل محوراً لدارستهم، وكان إصرارهم على هذا قد أوقعهم في مشكلات كثيرة أتبعوا أنفسهم في محاولة التغلب عليها، وأتعبوا بها الدارسين"²، فهذه الفكرة كان قد دعا إليها إبراهيم مصطفى، وأكّد على أهميتها للنهوض بالنحو، ولعلّ هذا ما يميّز

¹ - ينظر: عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار عالم الكتب، ط2، مصر، 1998م، ص196.

² - مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، د.ط، د.ت، ص16.

كتابات مهدي المخزومي أنّها حافلة بالنقد في مسائل النحوية؛ ذلك لكونه كان يستلهم أفكاره النحوية من آراء ابن مضاء القرطبي، وآراء إبراهيم مصطفى في مؤلفه "إحياء النحو"، أمّا عن المسائل الأساسية والأحكام النحوية التي أخضعها للتيسير في الدرس نذكر منها:

- عرض النحو بطريقة حديثة مشتملا على مستويات ثلاثة؛ صوتي، صرفي، ونحوي.
- أقسام الكلمة أربعة عنده، وهي: الفعل، الاسم، أداة كناية؛ والتي تتمثل في - الضمائر والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، وأسماء الاستفهام - وفق ما تقسيمه الجديد.
- إلغاء نظرية العامل لاسيما العوامل اللفظية، وأبقى على العوامل المعنوية كالإسناد والإضافة.
- جواز تقديم الفاعل على الفعل.
- إلغاء المعمولات من متعلقات الفعل نحو: الحال، المصدر، التمييز، والمفعول به.
- أخرج النعت من الباب التوابع وأدخله في باب الجر بالمجاورة.
- قسم الموضوعات النحوية بناء على إعرابها من رفع وخفض وجرّ، كما صنّف بعض الموضوعات باعتبارها شاذّة وهي عنده (المثنى والجمع الصحيح والأسماء الخمسة والاسم الذي لا ينون).
- الجملة عنده ثلاثة أقسام، وهي: الجملة الفعلية والجملة الاسمية والجملة الظرفية.
- ضمّ عدد من الموضوعات التي تخضع لصيغ محدّدة يمكن القياس عليها.¹

د - جهود إبراهيم أنيس:

¹ - ينظر: عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، ط: 2، دار عالم الكتب، مصر، 1998م، ص: 196.

هو صاحب كتاب "من أسرار اللغة" أين صرّح فيه بهدف تأليفه، معترفاً أنّ دراسته هذه لم تكن لتغيير الأصول، أو تغيير المنهج، بل البحث في استقصاء علمي عن تاريخ الإعراب وظروف نشأته وأصوله، واثبات وجوده، يقول: "ولسنا هنا نهدف إلى التغيير أو التحوير في تلك الأصول الإعرابية كذلك لا نرمي بالبحث في نشأة الإعراب إلى استنباط خطة دراسة لها، تيسر من أمرها على المتعلمين والناشئين؛ بل كلّ الذي يعيننا هنا هو هذا البحث العلمي في نشأة هذا الإعراب، ونصيب العرب القدماء منه، والصورة التي كان عليها في العصر الجاهلي، وصدر الإسلام بين الفصحاء من أصحاب اللغة¹.

وقف الباحث على كثير من النصوص التاريخية التي تبين نشأة الإعراب والنحو في ظلّ الدراسات القرآنية لما فشا اللحن بين الناس، وشكّك إبراهيم أنيس في كثير من الروايات؛ بل وقف منها موقف الساخر المستهزئ، ووصفها بأنّها قصص مسلية طريفة، وأنّها من اختلاف النحاة، فقد حاك خيوطها أناس برعوا في فنّ الكلام من ظواهر متناثرة في شبه جزيرة العرب². لكن ماذا عن محاولاته التجديدية وآرائه النحوية؟

لقد غالى إبراهيم أنيس في إنكاره الإعراب، كما سمحت له معرفته الواسعة بعلم الأصوات واللغات السامية والأجنبية إلى سوق الشواهد الكثيرة، وتحليلها للوصول إلى أنّ الإعراب لا يدلّ على معنى؛ بل لا عدو أن يكون وصلاً في الكلام شعراً ونثراً³. ولم يكتفِ الرجل بالتوجه إلى الإعراب

¹ - ينظر: إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1997م، ص25.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص198.

³ - ينظر: المرجع السابق، ص220-256-272.

وإنكاره دوره في المعنى، بل لاحظ أنّ بعض قواعد النحو تحتاج إلى إعادة نظر، وتقويم فكر نذكر منها: الجمع المذكر السالم، ويلحق دليل إعرابه بالحروف بالمتنى، ويبيّن أنّه "لا فرق بين صيغتي الجمع من الناحية الصوتية" ويسرق شواهد من القرآن الكريم للاحتجاج به على أنّ العرب استعملت للجمع صيغة واحدة، ومن ذلك قوله تبارك وتعالى: ﴿لَكِنَّ الرّٰسِخُوْنَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلَاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالْمُؤْمِنُونَ بِاللّٰهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أُولَٰئِكَ سَنُعْطِيهِمْ أَجْرًا عَظِيمًا﴾¹.

وقوله تعالى تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِقُونَ وَالنَّصَارَىٰ مَنْ آمَنَ بِاللّٰهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾².

هـ - جهود إبراهيم مصطفى النحوية:

يعدّ الرجل من علماء العصر الحديث الذين صنّفوا ضمن دعاة التيسير النحوي، وذلك من خلال مؤلفه "إحياء النحو" الذي كان ثمرة دراسة وتمحيص لسنوات عدّة بعد أن أفنى حياته في تلقين النحو للناشئة، ولا شك أنّ هذا يفضي قيمة كبيرة على منهجه وآرائه في النحو العربي ومسألة تيسيره، حيث سمّى إبراهيم مصطفى كتابه -إحياء النحو- وهو يبتغي من خلال وضعه تغيير منهج البحث النحوي للغة العربية، متكأ فيه على التيسير لا التعسير، وهذا ما نستشفه من خلال قوله: "أطمح أن أغيّر منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلّمين إصر هذا النحو وأبدّهم منه أصولاً سهلة يسيرة، تقرّبهم من العربية، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها³، فهذا الإقرار بتغيير

¹ - سورة النساء، الآية 162.

² - سورة المائدة، الآية 69.

³ - إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الكتاب الإسلامي، مصر، ط2، 1413هـ- 1992م، ص أ.

المنهج النحوي واستبداله بمنهج آخر أكثر علمية ودقة في معالجة القضايا النحوية يتأسس بدوره على مبادئ عدّة، أهمها:

✚ اعتماد الرفع علم الإسناد.

✚ اعتماد الجرّ علم الإضافة بالحركة أو الحرف.

✚ الدعوة إلى عدم التمييز بين وظيفتي الفاعل والمبتدأ في بعض التراكيب النحوية.

✚ إلغاء دور الفتحة التي هي علم النصب، فهي الحركة الخفيفة المستحبة، وهي بمنزلة السكون في

اللهجات العامية¹؛ فقد ساوى بين الفتحة في العربية والسكون في العامية، فإذا اعتمدنا الفتحة

بمثابة السكون عند العامية فما وضع السكون في الفصحى²؟

أمّا العامل فقد تصدّى له، ووقف هدفاً من أجل تخليص النحو منه ومن سلطانه، فهو عنده

خير كثير وغاية تقصد، ومطلب يسعى إليه، ورشاد يسير بالنحو في طريقه الصحيحة بعدما انحراف

عنها أُمّاداً، كان يصدّ الناس عن معرفة العربية وذوق ما فيها من قوّة على الأداء، ومزية في التصوير³.

وعطفاً على ما سبق، فمحاولات إبراهيم مصطفى اللغوية لم تجعله مجدّداً في نظر الآخرين بل

محياً لنحو قديم، ولآراء من سبقوه في باب الإعراب والعامل، ومن سار على نهجها من السلف

¹ - ينظر: المرجع نفسه، ص ز.

² - أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3،

1983م، ص77.

³ - ينظر: المرجع السابق، ص195.

امتدادا إلى الخلف، ذلك أنّ " محاولة التجديد إنّما تكون بالرأي الجديد، ولا يمكن أن تكون بالرأي القديم؛ لأنّه هو الذي يراد إحداث التجديد فيه"¹.

لا شكّ أنّه بعد الوقوف على أشهر المحاولات التجديدية في الدراسة اللغوية القديمة والحديثة لتيسير النحو العربي ثبت ما يلي:

✚ التراث النحوي ليس ميسورا ولا سهلا، إذ ركزت تلك المحاولات التنظير للنحو، وإلغاء نظرية العامل بدعوي تلخيص النحو من الفلسفة والتأويل.

✚ قضية تيسير النحو من القضايا اللغوية المهمة التي أولى القدماء والمحدثون اهتماما بالغا، بحكم ما لها من دور في تبسيط العلوم وتوضيحها.

✚ كان تأثير فكر بن حزم الأندلسي على الآراء التي جاء بها بن مضاء القرطبي في قضية الردّ على النحاة؛ أي التيسير واضحا فهو من حاول تطبيق الفكر الظاهري في الفقه على النحو العربي.

✚ توقف التلاميذ على أوضاع اللّغة وصيغها، لأنّ قواعد النّحو إنّما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيّرات التي تحدث في ألفاظها.

✚ أنّ المتعلمين الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القوميّة يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللّغة الأجنبية لأنّ بين اللّغات قدرا مشتركا من القواعد العامة كأزمة أفعال الماضي، الحاضر، المستقبل والتّعجب والنفي والاستفهام والتوكيد.

ومن هنا تتضح أهمية القواعد النّحوية في مساعدتها للتلاميذ على إطلاعهم لمختلف اللّغات الأجنبية واستيعابها لزيارة ثروتهم اللّغوية ومساعدتهم على الإبداع اللّغوي.

¹ - حلمي خليل، العربية وعلم اللّغة البنيوي، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، ط1، 1416هـ / 1995م، ص68.

3. مفهوم طريقة التدريس:

1. مفهوم الطريقة:

أ - لغة: وردت في معجم "لسان العرب"، بأنَّ الطريقة هي: "الطريق: السبيل تذكر وتؤنث،

نقول: الطريق الأعظم والطريق العظمى، وكذلك: السبيل، والجمع: أطرقه وطرق"¹.

وجاءت لفظة الطريقة في القرآن الكريم لقوله تعالى: ﴿وَأَنْ لَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَهُمْ مَاءً غَدَقًا﴾²

ب - اصطلاحاً: الطريقة هي: "الوسيلة التواصلية والتبليغية في العلمية التعليمية لذلك فهي

الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم"³.

ومنه فهي أداة يسعى من خلالها المعلم لبلوغ درجة تعليمية معينة، إذ يستخدمها لحث المتعلمين على

اكتساب كم هائل من المعارف والمهارات اللغوية.

2. مفهوم التدريس: من أهم ما جاء من المفاهيم المتعلقة بها نذكر:

¹ - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور (ت.711هـ)، لسان العرب، مادة (ط ر ق)، مجلد 10، ص220.

² - سورة الجن، الآية 16.

³ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص142.

أ - لغة: التدريس "مشتقة من الفعل درس يدرس درسا ودروسا فهو دارس والمفعول مدروس، درس الكتاب ونحوه: كرر قراءته ليحفظه ويفهمه"¹.

ووردت في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿فَخَلَفَ مِنْ بَٰعِدِهِمْ خَلْفٌ وَرِثُوا الْكِتَابَ يَأْخُذُونَ عَرَضَ هَٰذَا الْأَذْنَىٰ وَيَقُولُونَ سَيُغْفَرُ لَنَا وَإِنْ يَأْتِهِمْ عَرَضٌ مِثْلُ الَّذِي أَخْذُوا ۖ أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِمْ مِيثَاقُ الْكِتَابِ أَنْ لَا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ وَدَرَسُوا مَا فِيهِ ۗ وَالنَّارُ الْآخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَشْعُرُونَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾²، وأيضا في قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِيَعْلَمُوا دَرَسَتْ وَلِئِنَّهُ يُعْزَمُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَنَّهُ كَذَّابٌ أَفِيلٌ﴾³.

ب - اصطلاحا: لمصطلح التدريس مجموعة من المفاهيم نذكر:

"يعتبر سلسلة منظمة من الفعاليات يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلم علميا ونظريا"⁴، لأنه عملية منظمة يمارسها المدرس بهدف نقل ما في ذهنه من معارف ومعلومات إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والتي تكونت عنده بفعل الخبرة"⁵.

وعليه يمكننا القول بأنّ التدريس أسلوب يعتمد عليه المعلم بالدرجة الأولى، إذ يعطي كل ما لديه من مفاهيم ومن مخزونه اللغوي للمتعلّمين وهذا لتزويد مهاراتهم وإكسابهم قدرات ذهنية.

¹ - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية، باب (درس) عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص737.

² - سورة الأعراف، الآية 169.

³ - سورة الأنعام، الآية 105.

⁴ - ملحقة سعيد الجهوية، المعجم التربوي، إثراء: فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوي، د.ب، د.ط، 2009، ص55.

⁵ - سعد علي زايد وسماء تركي داخل، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص102.

أما طريقة التدريس: "فهي الأداة الوسيطة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكاؤه وقابليته وميوله فكانت الأهداف التعليمية المحققة عبرها أوسع عميقا وأكثر فائدة"¹.

كما أنّها "سلسلة فعاليات منتظمة يديرها في الصفّ معلّم، يوجه انتباه طلبته إليه بكل وسيلة ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعليم، لهذا فهي: الأسلوب يستخدمه المعلّم لتوجيه نشاط الطلاب والإشراف عليهم من أجل إحداث التعلّم المنشود لديهم"².

إذن ترتبط طريقة التدريس بما يقدمه لمتعلّميّه لنقل وتبادل مختلف المفاهيم التي تتيح تقبل واستيعاب ما يقدمه لهم لتحقيق غايات التعلّم والتّعليم.

سادسا: طرق التدريس القواعد النحويّة:

طرق تدريس القواعد النّحويّة متنوعة بتنوع الدّرس أو الموضوع النّحويّ الذي يفرض علة المدرس اتباع واختيار طريقة مناسبة له، كما تعود إلى إبداع وفطنة المعلّم ومدى خبرته التعليميّة لإنجاز عمليّة التدريس، فمن خلالها يوصل المعلّم مفاهيم عن درس نحويّ للمتعلّم بسهولة ويسر.

فمن طرائق تدريس القواعد النّحويّة نجد:

1. الطريقة الاستقرائيّة:

¹ - طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1، 2005، ص88.

² - سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2004، ص27.

يتضمن مفهوم الاستقراء مجموعة من المفاهيم نجملها، كما يلي:

يقصد به "الوصول إلى النتائج والقوانين والمبادئ العامة والأحكام العامة من خلال

الملاحظة، فهو يعني التتبع والتفحص"¹؛ فالمفهوم العام للاستقراء يراد به التدقيق والتقصي للوصول إلى حصة عامة.

أما كطريقة في التدريس فيعني "تفحص الأمثلة والبحث عن وجوه الشبه والاختلاف للوصول إلى الأحكام العامة في المفاهيم والقواعد"².

"فهدفها هو إيراد عدد من الأمثلة أمام التلاميذ لتوضيح الدرس النحوي ثم التوصل منها القاعدة النحوية"³، لأنها "أسلوب هام من أساليب التدريس، محورها المعلم والمتعلم معا، وتعتبر أفضل الطرق التعليمية التي لا يتغنى عنها في المراحل الدراسية المتنوعة"⁴؛ لهذا فالطريقة الاستقرائية تعتمد على الإكثار من الأمثلة المتعلقة بموضوع نحوي محدد لترسيخ مختلف المفاهيم المتعلقة به والوصول إلى أفكار عامة.

¹ - زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، دار الكتب العلمية، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1431هـ - 2010، ص228.

² - سهيلة محمد كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص100.

³ - عائشة إدريس عبد الحميد الكلاك، أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ بها دراسة مقارنة، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، مجلد 7، العدد2، 2007، ص96.

⁴ - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر القاهرة، د.ط، 2006/1427، ص323.

"فهي طريقة تعمل على تحفيز تفكير التلاميذ وتتميز بكونها تساعد على إبقاء المعلومات

في الذهن لمدة أطول، وتساعد بتنظيمها للمعلومات وترتيبها"¹.

وعليه يمكننا القول أنّها طريقة تساعد المعلمين أو المتعلمين في الحصول على مجموعة من القواعد

والمفاهيم التي تمثل درسا نحويًا محددًا، فإمّا أن نسميها طريقة هرباتيّة أو ترابطيّة أم استقرائيّة.

1- أساس الطريقة الاستقرائية: فالأصل الذي تتطلق منه، يرتبط في أنّها:

"تعدّ استدلالاً صاعداً يبدأ بالجزئيات وينتهي بالكلّيات، كما أنّها تؤدّي إلى حقائق جديدة

لم تكن معروفة من المتعلّم السابق"².

فقاعدة هذه الطّريقة تتطلق من الجوانب الخاصة المرتبطة بالأمثلة وصولاً إلى حجمها وشمولها

على مفاهيم معيّنة لهذه القاعدة النّحوية.

2. مميزات الطّريقة الاستقرائية: لها مجموعة من المزايا نذكر منها³:

✚ تثير انتباه التّلميذ، وبالأخص حين تتوصل إلى الجواب الصحيح بجهد وتفكير.

✚ تغرس في التّلاميذ عادات عقلية نقودهم إلى التّفكير المنطقي السّليم.

¹ - زين العابدين تلمسان، من الطرائق اللسانية الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية

والإنسانية، جامعة بابل، الرباط، المغرب، العدد 33، 2017، ص17.

² - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص119-120.

³ - حامد عبد السلام زهران، عادل عز الدين الأشول وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهارتها تدريسها تقويمها،

✚ تمنح التلاميذ القدرة على الاستماع بصمت وتفكير، ثم التكلم بوضوح ودقة التعبير عن الفكرة بأسلوب لغوي صحيح.

✚ تقوم ذاكرة من خلال التكرار الذي يثبت المعلومات.

3. عيوب الطريقة الاستقرائية: نجملها فيما يلي¹:

✚ بطيئة في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين.

✚ غالبا ما تكون الأمثلة في العرض منفصلة غير مترابطة.

✚ لا تقدم جمال اللغة للمتعلمين.

✚ لا تعني بجوانب الإبداع في القول اللغوي.

يمكننا القول إنّ الطريقة الاستقرائية تستحوذ على مميزات كمساعدة المعلم في تقديم الدرس بسهولة، وتعود التلاميذ على الإصغاء المتواصل من بداية الدرس حتى نهايته، أما عيوبها فتضم أخذها وقتا طويلا في ربط مختلف الأفكار للمتعلمين وتجمد إنشاء المفردات وتركيب جمل لديهم.

2. الطريقة القياسية:

وضعت لهذه الطريقة جملة من المفاهيم نذكر منها:

"الانتقال من الأحكام العامة والقواعد والنظريات إلى الأحكام الجزئية أو الأمثلة أو التطبيق"².

¹ - ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 120..

² - زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ص 231.

إذ أنّها "تقوم على الانطلاق من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، أي من القاعدة النحويّة المقصودة إلى الأمثلة التي توضح هذه القواعد، وهي التي كانت يدرس بها في الزوايا والكتاتيب، وكتب بها أغلب الكتب التعليميّة القديمة"¹.

ومن هنا يمكننا القول بأنّها طريقة تبدأ من القواعد العامة لموضوع نحويّ معين، وصولاً إلى بعض النماذج التي تمثلها من شواهد.

فهي "أقدم الطرائق في التدريس، وتقوم على انتقال الفكر من الكلّ إلى الحكم على الجزء، أو جزئيات داخلية تحت هذا الكلي"².

إذن فهذه الطريقة تنطلق من المفاهيم العامة النحويّة التي تمثلها وصولاً لجزئياتها التي ترتبط بها في عرضها للمفاهيم.

فيما يقوم المدرس بإعطاء الدرس ثم الأمثلة التي تتصل بهذه القاعدة مطلباً للمتعلمين بأمثلة أخرى التي تمثلها³، لأنّها "تعتمد على البدء بحفظ القاعدة ثم إتباعها للمتعلمين بأمثلة أخرى التي تمثلها"⁴ لأنّها "تعتمد على البدء بحفظ القاعدة ثم تتبعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والموضحة لمعناها"¹.

¹ بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثير، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، الجزائر، العدد 3، 2012، ص 117.

² - المرجع نفسه، ص 118.

³ - طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربي، ص 63.

⁴ - ينظر: عائشة إدريس عبد الحميد كلاك، أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في

من خلال المفاهيم المقدمة لهذه الطريقة نتوصل إلى أنّها طريقة يعمل فيها المدرس على وضع القاعدة أمام المتعلمين، ثم يبدأ بتوضيحها وشرحها لهم مدعماً هذا بالأمثلة المختلفة التي تمثلها.

*أساس الطريقة القياسيّة: الأساس الذي تبنى عليه ينطلق من:

عملية القياس، حيث تنقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية ومن القانون العام إلى الحالات الخاصّة، ومن الكلّي إلى الجزئي " ومن المبادئ إلى النتائج كما أنّها إحدى طرائق التفكير التي يسلكها العقل إلى الوصول من المعلوم إلى المجهول"².

يمكن القول أن قاعدة هذه الطريقة تنطلق من تفكير المتعلمين، بحيث يبدؤون من مفاهيم عامة للقاعدة النحويّة، وصولاً إلى استخراج الشواهد والنماذج التي تمثلها في التمارين أي (التطبيقات).

*مميزات الطريقة القياسيّة: تمتلك هذه الطريقة على قدر كاف من المميزات التي تجعل المعلم يعتمد عليها في التدريس، وهي³:

*أنّها لا تستغرق وقتاً طويلاً.

*مرحة للمدرس، إذ لا تتطلب منه جهداً.

*القواعد والحقائق العامّة التي تقدم تكون عادةً كاملة مضبوطة لأنّها تم التوصل إليها بالتجريب والبحث الدقيق.

¹ - علي أحمد مدكور، دريس فنون اللغة العربية، ص258.

² - ينظر: أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربيّة، ص258.

³ - مُجد عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص124.

*تمتاز بكونها ذات طابع تطبيقيّ يتعلم التلاميذ فيها كيف يطبقون القاعدة العامة على حالات خاصة.

فمن مزاياها يتحدد لنا أنّها طريقة لا تستغرق وقتاً طويلاً ولا تتطلب مشقة كبيرة للمعلم، وهذا يجعل بعضاً منهم يستخدمها كطريقة في تدريس المواضيع النحويّة.

3. طريقة النصّ: تعدد مفاهيم العامة لطريقة النص، ولكنها صبت في سياق واحد يتضمن توضيح النص، فقبل أنّها: تبنى طريقة النص على أساس أن الأمثلة عندما تكون واردة في سياق النص تكون أكثر وظيفة، وتكون ذات معنا واضح يسهل على المتكلم إدراكه¹.

طريقة النص تستخدم على اختيار مجموعة من الأمثلة تكون ضمن النص وجعلها مثلاً يوضح المقصود من الدرس ليفهمه المتعلم.

*أسس الطريقة: تنطلق من أساسان هما:

أ. الأساس اللّغويّ: فينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها من صوت وصرف، وتركيب ودلالة، أي تدريس قواعد اللغة في ظلال تكامل هذه العناصر.

ب. الأساس التربويّ: فمؤاده أن أصدق أنواع المتعلم، ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه ذات مغزى عنده وتكامل الخبرة يفرض دراسة النصوص سواء أكانت شعراً أم نثراً².

فأساسها لا يخرج عن الأساس اللغوي المرتبط بمختلف الجوانب صوتيّة كانت أم صرفيّة، نحويّة، أم دلاليّة، والأساس التربوي المرتكز على إدراك المتعلم لبعض النصوص المتنوعة.

¹ - فاضل ناهي غبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 68.

² - فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 22.

*مزايا طريقة النص:¹لها قدر كاف من السمات التي تعمل على:

-تعليم القواعد وفق هذه الطريقة يجاري تعليم اللغة نفسها.

-مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها².

-تتماشى في تدريس اللغة العربية.

-تزيد من توسيع مدارك التلاميذ وثقافتهم من خلال قراءة النصوص.

-تقدم الأفكار متكاملة مجزأة.

5. الفرق بين التعليم الأساسي (المقاربة بالأهداف) والتعليم الابتدائي (المقاربة بالكفاءات):

من خلال ما تقدم في الفصل الأول من عرض للأوجه النظرية للنظامين الأساسي والابتدائي

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج في الفصل الثاني، يمكن عقد موازنة بين هذين

النظامين على النحو الآتي:

*أوجه التشابه:

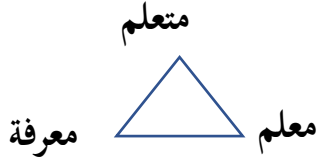
✚ كل من النظامين يسعى إلى ضمان تعليم أفضل وتحقيق استيعاب جيد عند التلاميذ.

✚ كل من النظامين يعتبر اللغة العربية مادة أساسية بنسبة 60% في التعليم الأساسي

و100% في التعليم الابتدائي.

¹ - ينظر: المرجع نفسه، نفس الصفحة.

² - ينظر: محسن عطية، مرجع سابق، ص284.



كل من النظامين يتبنى المثلث التعليمي:

فلا غنى عن أحد الأطراف الثلاثة.

إن أغلبية التلاميذ يميلون إلى تعلم اللغة العربية والنحو العربي في كل من النظامين حيث تمثل

نسبة ميل التلاميذ في التعليم الابتدائي % 70.58، ونسبة ميل تلاميذ التعليم الأساسي

46.66%.

كل من النظامين يحتوي على نقائص.

*أوجه الاختلاف:

إن برنامج النحو في النظام الأساسي مكثف جداً؛ حيث كانت نسبة المعلمين الذين أكدوا

ذلك 66.66% وهذا ما شكل صعوبة في فهمه لدى التلاميذ، أما في منهج النحو في

التعليم الابتدائي فقد استدركت هذه النقيصة؛ فحاول معدوه أن يجعلوه مناسباً لسن التلميذ

ومستواه العقلي، وقد أكدت ذلك النتائج المتوصل إليها في الدراسة أن 70% من المعلمين

قد لاحظوا ذلك.

صحيح أنّ اللغة العربية كانت مادة أساسية في كل من النظامين؛ إلا أنّه في النظام الأساسي

كان لها تساوي في الزمن في مادة الرياضيات. أمّا في النظام الابتدائي فقد خصص لها زمن

أكبر من زمن تدريس الرياضيات، وقدر ب 8 سا و 15 د مقابل 4 سا و 30 د لمادة

الرياضيات.

لقد كان الوقت المخصص لتدريس النحو في النظام الأساسي (التدريس بالأهداف) قليل

جداً والمنهاج مكثف؛ حيث خصص له 30 د في الأسبوع. وقد ذهب المعلمون إلى ذلك

بنسبة 60%، بينما في النظام الابتدائي (التدريس بالكفاءات) خصص له وقت يتوافق مع المنهاج المقدم وقدر ب: 1 سا و30د، وهذا ما رآه المعلمون بنسبة 64.70%.

✚ لم تكن هناك أية وسائل لتعليم النحو في النظام الأساسي، عدا الوسائل التقليدية (السيورة والطباشير)، وقد أكد المعلمون ذلك بنسبة 60%، وهذا من شأنه ينقص من مردودية الفهم لدى التلاميذ، لأن الوسائل التعليمية تساعد على فهم أفضل، وقد استدرك هذا الأمر في النظام الابتدائي؛ حيث تم إدراج مجموعة من الوسائل لتعليم النحو حتى يستوعب التلاميذ أكثر، والدليل إقرار المعلمين بذلك بنسبة 64.70%.

✚ لقد لوحظ من خلال الدراسة الميدانية أن المعلمين يصرون على أن تلميذ النظام الأساسي مستواه أحسن من تلميذ النظام، ويمكن القول هنا أن الخلل يكمن في التلميذ في حد ذاته؛ فتلميذ اليوم أصبح مشغولا عن الدراسة بالكثير من الأشياء منها: التلفاز والكمبيوتر وألعاب الفيديو... ولهذا فإن مستواه في تدن مستمر، لأنه لا يخصص من وقته للدراسة إلا القليل.

وفي الأخير يمكن القول إن النقائص التي اعترت التعليم الأساسي – ليس في مجال تعليم النحو فحسب وإنما في مجال تعليم كل المواد – وهي:

- التبيان بين الجانب النظري والمتمثل في السياسة التربوية وأهدافها، وبين الجانب التطبيقي الذي يتجسد من خلال واقع التعليم.
- نقص الهياكل ووسائل التنفيذ: وأبسط مثال على ذلك هو الاكتظاظ الذي كان موجودا في الأقسام، والذي أدى إلى اللجوء إلى استخدام نظام الدوامين في بعض المدارس، وهذا بالإضافة إلى نقص في الوسائل التعليمية كمل لوحظ في تعليم النحو.

ومنه قد حاولت وزارة التربية والتعليم في الجزائر أن تستدرك هذه النقائص في الإصلاحات التي قامت بها من خلال إدخال نموذج التدريس بالكفاءات، ولكن الخلل ما زال قائما، إذ ما زلت هناك نقائص تتمثل فيما يلي:

- + نقص تأهيل المعلمين وعدم إطلاعهم على ما وصلت إليه الأبحاث اللسانية الحديثة، وهذا أمر سلبي جدا؛ لأنه يجعل تعليم اللغة العربيّة بعيدا عن التطورات العلميّة الحاصلة في العالم والتي تقطع اللّغات الأخرى فيها أشواطاً كبيرة فتوسع الهوة بينها وبين العربيّة.
- + وجود بعض الدروس في منهاج النحو تفوق مستوى التلميذ، كما أنّها لا تعالج اهتماماته ومتطلباته في الحياة اليوميّة، مثل: الإعراب.
- + عدم تمكن المعلمين من الطريقة الحواريّة ما جعلهم يواصلون التدريس بالطريقة التلقائيّة، وهذا ما جعل نموذج التدريس بالكفاءات حبرا على ورق.
- + عدم استثمار نظريات الدّرس اللّسانيّ الحديث في مجال تعليميّة اللّغات.

الفصل الثاني: استراتيجية تدريس القواعد النحوية

1. مفهوم استراتيجية التدريس

2. مجالات الدراسة

3. منهج الدراسة

4. خطوات نموذجية حسب طرق تدريس القواعد النحوية

5. عرض وتحليل بيانات الاستقراء

تمهيد:

بعد أن تطرقنا في الجانب النظري للدراسة إلى المفاهيم المرتبطة بالتعليمية وكلّ ما يرتبط بها، وصولاً إلى تدريس القواعد النحوية من حيث معناها والقواعد المعتمدة في المدرسة الابتدائية. بينما الدراسة الميدانية كان الهدف منها تقديم خطوات نموذجية للطرق المعتمدة في تدريس القواعد النحوية، مستوى الخامسة من التعليم الابتدائي معتمدين بهذا أهم الأدوات والوسائل المستند من في الدراسة التي سهلت علينا الجانب الميداني.

بحيث اختارنا لعينات من المعلمين والمتعلمين ثم وزّعنا استمارات استبيان عليهم تتضمن مجموعة من الأسئلة، وبعد الإجابة عليها من قبلهم اعتمدنا نوعين من الأساليب الإحصائية وهما: البدائل والنسبة المئوية التي سهلت علينا الوصول إلى نتائج والتعليق عليها.

أولاً: مفهوم إستراتيجية التدريس

1 - مفهوم إستراتيجية: يندرج في أنها:

"مجموعة الأمور والإجراءات والتحركات التي يستخدمها المعلم لتمكين المتعلم من المادة"¹، إذا أنها "خطة منتظمة ومتكاملة من الإجراءات تضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لفترة زمنية محدّدة،

¹ - صفوت توفيق الهنداوي، استراتيجيات التدريس المستوى الأول الفصل الثاني، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية

والهدف منها هو: رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس¹؛ فالإستراتيجية إذا ماهي إلا خطة يعتمد عليها المعلم ليحقق بها أهداف تدريسية يسمى إليها.

2 - مفهوم استراتيجية التدريس:

تعرف بأنها: " مجموعة الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم فيمكن المتعلم من الخيارات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية"².
" فهي ترتبط بإجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس، على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية المنظومة التدريس التي يبينها وبأقصى فعالية ممكنة"³.

وعليه يمكننا القول أنّها ما يعتمد عليه المعلم من استخدام مختلف الوسائل التعليمية كالوسائل التعليمية الكتاب المدرسي أو الصور، أو السبورة وغيرها، حتى يستوعب المتعلم ويفهم ما يعطيه له المعلم بسهولة تامة.

ثانيا: تحديات مجالات الدراسة:

¹ - عبد الحميد حسين عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، موقع ومنتدى دراسات وبحوث المعوقين WWW.GULFKIDS.COM كلية التربية بن منهور، كلية الإسكندرية، دط، 2010-2011 ص24.

³ - محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص56.

لإجراءات الدّراسة الميدانية ارتكازنا على ثلاث مجالات ساعدتنا في البحث وهي:

1 – المجال الجغرافي: أجريناه على مستوى المدرسة الابتدائية، لكن ينبغي أولاً فهم المقصود منها:

أ – **مفهوم الدراسة**: هي المنشأة التي تضم مجموعة التلاميذ يتلقون دراسات محدّدة، وفي مستويات معيّنة عن طريق مدرّس أو أكثر، بالإضافة ابن المشرفين والمسؤولين عن حسن سير العملية التعليمية بالمدرسة¹.

ب – **مفهوم المدرسة الابتدائية**: هي تلك المدرسة التي تقبل الأطفال من سن الخامسة لتبقيهم فيها حتى سن العاشرة أو الحادية عشر أو الثانية عشر، سواء النحو هؤلاء الأطفال بالحضانات أو رياض الأطفال أم لا، وسواء كانت هذه المدرسة هي مرحلة التعليم الإلزامي وحدها أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر ليتموا المرحلة الإلزامية من التعليم².

وعليه فالمقصود بالمدرسة بالدراسة الابتدائية في التعليم الجزائري هي: المكان الذي يلجأ إليه الأطفال بداية من سن محدّدة لأخذ مختلف التعليمات والمعارف انطلاقاً من السنّة الأولى وصولاً إلى الخامسة من التعليم الابتدائي.

فتمثل اختيارنا لإجراء الدراسة الميدانية على مستوى دائرة الحناية ولاية تلمسان محددين بذلك اسم المدرسة الابتدائية وهي: "ابتدائية الحناية الجديدة" التي تقع في حي 800 مسكن-الحناية – تلمسان، واختارناها نظراً لأنها المدرسة التي اشتغل فيها مدرس ممّا ستصل علينا بحثنا هذا.

¹ – كامل عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، علم الكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 1423-2003، ص266.

² – فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح التركي، معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر

إذ وقع اختيارنا على ثلاثة أقسام للسنة الخامسة كل قسم فيه ما بين 35 و 40 تلميذا (متعلما).

د - المجال الزمني: أجرينا الدراسة لموضوع البحث خلال الموسم الدراسي 2022-2023. حيث بدأنا الدراسة الميداني يوم 2023-03-6، إلى غاية 2023-4-30 وهذا بعد حصولنا على موافقة الدراسة الميدانية من قبل مديرة المدرسة السعيدة: بدوف.

تم توزيع استمارات استبيان على المعلمين يوم 2023-3-23، وتم جمعها يوم 2023-4-30. أما استمارات التلاميذ فوزعناها وجمعناها في نفس اليوم وهذا في 2023-4-27، بحيث قرأناها عليهم وشرحنا لهم الأسئلة أثناء حصص تدريسهم.

3 - المجال البشري: اشتمل عددا من المتعلمين الذين يدرسون على مستوى مدرسة الحناية الجديدة، محددين بـ 30 مستوي السنة الخامسة ابتدائي، وهذا بطريقة عشوائية كما اخترنا عددا من المعلمين الذين يدرسون المستوى نفسه بابتدائيات أخرى.

ملاحظة: بالرغم من تحديد المجال الجغرافي للدراسات وهو ابتدائية الحناية الجديدة، إلا أننا اعتمدنا على ابتدائيات أخرى أمثال: ابتدائية العيسوف بومدين تلمسان حي سيده سعيد، وابتدائية بوعسبت عبد القادر - سيدي جيلالي بتلمسان، وسحنون الطيب بالحناية - تلمسان، فثلاثة معلمين من نفس المدرسة لا تكفي لدراسة استمارات الاستبيان، كما لم نخرج عن المستوى الذي يدرسون به وهو الخامسة ابتدائي.

أما بالنسبة للمتعلمين فاعتمدنا عليهم من نفس المؤسسة التي حددناها في موضوع الدراسة وهي: ابتدائية الحناية الجديدة.

ثالثاً: منهج الدراسة.

عند اختيار موضوع محدد للانطلاق في البحث فيه، لابد من اختيار المنهج المعتمد الذي يساعد الباحث في إنجازه وللحصول في الأخير على نتائج علمية دقيقة وموضوعية، لأن المنهج هو: "خطه عليها الباحث بدءاً من التفكير في موضوع البحث حتى ينتهي من إنجازه"¹، فمجال دراستنا يتطلب من أتباع الوصف لأنه لا يقتصر على جميع البيانات والمعلومات وتصنيفات وتبويبها، وإنما يمضي إلى تحليلها وتفسيرها، ويستخدم أساليب القياس والإحصاء.

"ولا تكتمل عليه عملية البحث العلمي بمنهج الوصف إلى أن تنظم هذه المعلومات والبيانات وتحلل وتفسر الاستنتاجات ذات مغزى ومعنى لحل المشكلة وضبطها"²، إضافة إلى الإحصائي لأنه يهتم بطرق جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها ثم عرضها عن طريق جداول أو رسوم بيانية³.

فهو ينطق من ملاحظة الواقع وتدوين كل البيانات المتعلمين بموضوع معين، إذا استفدن كذلك على آلية التحليل، لأننا قمنا بتحليل استمارات استبيان المعلمين والمتعلمين والتعليق عليها.

4 - خطوات نموذجية حسب طرق تدريس القواعد النحوية:

¹ - محمد خان، منهجية البحث العلمي وفق نظام ل.م.د، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة ط1، 2011، ص15.

² - موسى بن إبراهيم حريزي وصبرينة غربي، دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2013، ص27.

³ - ينظر: ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه ومناهجه وأساليبه وإجراءاته بين الأفكار الدولية، عمان - الأردن، دط دت، ص180.

* خطة أنموذجية حسب الطريقة الاستقرائية:

المستوى: السنة الخامسة.

النشاط: قواعد نحوية.

المدة: 45 د.

المقطع العلمي: 5.

المحور: الهوية الوطنية.

الميدان: فهم المكتوب.

المحتوى المعرفي: المثنى.

أولاً: الوسائل التعليمية:

○ السبورة.

○ أقلام السبورة البيضاء.

○ الألواح.

○ الكرّاس.

ثانياً: الأهداف التعليمية:

أ – أهداف عامة:

✚ يتذكر المتعلمين ما درسوه في الحصة السابقة.

✚ معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين.

✚ يفهم المتعلم السؤال قبل الإجابة عليه.

✚ جعل المتعلمين يركبون جملاً صحيحة.

ب - أهداف خاصة:

- التعرف على موضوع المثنى.
- يعرض المعلّم طريقة تحويل الجمل من المفرد إلى المثنى أو من المثنى إلى المفرد حتى يفهم المتعلّم جيداً.
- تعليمهم طريقة إعراب المثنى.

ثالثاً: خطوات الدّرس.

- 1 - تمهيد: يهيء المعلّم متعلمين كل الشروع في الدرس الجديد، إذ يجعلهم يتذكرون ما درسوه في موضوع السابق من القواعد النحوية، يطرح المعلم بعضاً من الأسئلة منها: المعلّم: من يذكرني بموضوعنا السابق للقواعد النحوية؟
- فيختار متعلماً للإجابة.

المتعلم: الموضوع كان عن الفعل المضارع المبني للمجهول.

المعلّم: أحسنت.

- ثم يطلب منهم إخراج الألواح وكتابة جمل فيها أفعال مضارعة مبنية للمجهول مع إعطائهم وقتاً للإجابة، عند انتهاء المدّة يطلب منهم، مع الألواح ويقرأ كل متعلّم ما كتبه، وإن كانت إجاباتهم لا تتضمن المطلوب يعيد المعلّم صياغتها لمتعلمين ويشرحها لهم شرحاً بسيطاً لتترسّخ في آذانهم.
- فمدّة التمهيد هنا لا تتجاوز خمس دقائق.

2 - عرض الأمثلة:

في هذه الخطوة يباشر المعلم كتابة وعرض الأمثلة على السبورة باستعمال الأقلام الخاصة بها.

الأمثلة:

أ – ارتفع صوتان رخيمان.

ب – استغرق السفر ساعتين.

ج – تحركت الحافلات ببطء.

يقرأ المعلم على المتعلمين الأمثلة ويطلب منهم إعادتها من بعده طالبا منهم النظر إليها.

3 – الرّبط بين الأمثلة:

في هذه الخطوة يستعمل المعلم أسلوب الحوار، بحيث يطرح أسئلة على متعلمين لا يخرج عن

سياق الأمثلة التي كتبها على السبورة.

المعلّم: ماذا تلاحظون في هذه الكلمات الملّونة؟ وهي: صورتان رخيمان – ساعتين – الحافلتان المتعلم

لا يجب هنا.

يطرح المعلّم سؤالاً آخر: كيف جاءت؟ هل جاءت مفردة؟

المتعلم: لا.

المعلم: هل جاءت جمع؟

المتعلم: لا.

المعلم: إذا كيف جاءت؟

المتعلم: جاءت مثنى.

المعلم: أحسنت إجابتك صحيحة.

يكون وسيطر على الظاهرة ويطلب منهم النظر إليها مشرا أنها جاءت مثنى ثم يطرح عليهم سؤالاً

آخر: فيا ترى ما هو مفرد هذه الكلمات؟

متعلم 1: حافظتان مفردهما حافلة.

متعلم 2: صورتان مفردهما صورة.

متعلم 3: ساعتين مفردهما ساعة.

المعلم جيد جداً، وأحسنتم، وعليه ما هو موضوع * درسنا لهذا اليوم؟

المتعلم: موضوع درسنا لهذا اليوم هو: المثنى.

المعلم: نعم موضوعنا عن المثنى وإعرابه.

يطلب من أحد التلاميذ كتابة عنوان الدرس على السبورة، ويبدأ بشرح موضوع الدرس جيداً قائلاً

لهم: كل الأمثلة الموجودة نحوي المثنى لاحظوا:

الاسم المثنى مرة ينتهي بـ ألف ونون ومرة بـ ياء ونون على مفرد كـ: صوتان رخيما هنا انتهت بـ ألف

ونون وساعتين بـ ياء ونون، وهكذا يكمل الشرح إذ ينتقل إلى كيفية الإعراب والمتعلمون يجيبون، ومره

يسأله المتعلمون ويجيبهم وهكذا حتى يستوعبوا ويفهموا الدرس جيداً.

4 - استنتاج القاعدة:

من خلال الربط بين الأمثلة وطرح مختلف الأسئلة بين المعلم والمتعلمين يأتي هذه الخطوات،

بحيث يجعل المعلم متعلمين يستنتجون ويستنبطون قاعدة المثنى، ويتم تسجيلها على السبورة بالتدرج،

كما هو موضح فيها.

القاعدة:

1 - المثني هو: كل اسم يدل على اثنين بزيادة الألف والنون أو الياء والتّون على مفرده.

2 - إعراب المثني: يرفع الاسم المثني بالألف بدلا من الضمة مثل: صوتان رخيمان، ينصب بالياء

الساكنة بدلا من الفتحة مثل: البنين رائعتين، ونجر بالياء بدلا من الكسرة مثل: ساعتين.

يطلب المعلم من المتعلمين قراءة القاعدة من بعده مرتين أو ثلاث مرات ثم كتابتها على كراس القواعد

النحوية، مع كتابة نموذج إعرابي ليسهل الفهم أكثر.

5 - التطبيق:

وفي الختام يعطي المعلم للمتعلّمين مجموعة من التطبيقات بنوعيتها الكتابية والشفوية، فالكتابة،

يكتب على السبورة نصا معنيا ويطلب منهم استخراج جمل نحوي الظاهرة النحوية المدروسة مع إعرابها

على الألواح، أمّا الشفوية فيطلب منهم توظيف بعض الجمل التي تحتوي المثني، يعطيهم كلمات مفردة

يحوّلونها إلى المثني أو من المثني إلى المفرد، وهذا كلّ حتى تثبت القاعدة في أذهانهم.

2. خطة نموذجيّة حسب طريقة النص:

المستوى: السنة الخامسة ابتدائي.

النشاط: قواعد نحويّة

المدة: 45 دقيقة

المقطع التعليمي: 1.

المحور: القيم الإنسانيّة.

الميدان: فهم المكتوب.

المحتوى المعرفي: أنواع الجمل.

أولا: الوسائل التعليميّة:

*السبورة.

*أقلام السبورة البيضاء.

*الكراس.

*الألواح.

ثانيا: الأهداف التعليمية:

أ. أهداف عامة:

*تعليم طريقة المناقشة وأسلوب الحوار بين المتعلمين.

*قدرة المتعلمين على تركيب جمل صحيحة نحويًا.

ب. أهداف خاصة:

*التعرف على مفهوم الجملة.

تعليم المتعلمين أنواع الجمل الموجودة في اللغة العربية.

ثالثا: خطوات الدرس:

أ. تمهيد:

قبل البدء بدرس القواعد، يعمل المعلم على استحضار ما درسه المتعلم في نشاط القراءة، إذ

يطرح بعض الأسئلة المرتبطة بنص القراءة قائلا: ماهو عنوان النص الذي قرأناه في الحصة السابقة؟

يجيب المتعلم: كتب الولد الدرس

متعلم آخر: دخل الولد إلى المدرسة.

متعلم آخر: أجتهد في الدراسة.

المعلم: يقيم ويُقَوِّم إجابات المتعلمين، فيختار بعضاً منها وبصيغتها حسب موضوع الدّرس ثم يكتبها على السبورة باستعمال الأقلام الخاصّة بها.

الأمثلة:

أ. يجب أن أجتهد كي أنجح.

ب. امضغ جيداً حتى يسهل الهضم.

ج. أشرح الدّرس لتفهم جيداً.

يقوم المعلم بقراءة الأمثلة للمتعلمين ثم يطلب منهم قراءتها من بعده والنظر إليها، وليبدأ بمناقشة

الأمثلة معهم.

المعلم: لاحظوا الجمل المكتوبة على السبورة ما هو نوعها؟

المتعلم: نوعها جمل فعليّة.

المعلم: أحسنت.

ثم يشير إلى الأفعال التي تمثل الموضوع، ما هو نوعها هل هي ماضيّة أم مضارعة؟

المتعلم: هي أفعال ماضيّة.

المعلم: لا.

المتعلم: لكنها جاءت منصوبة

المعلم: صحيح أنّها منصوبة ولكنها ليست أفعال ماضيّة بل مضارعة.

المتعلم: لماذا؟

يعطي المعلم لمتعلميه تطبيقات متنوعة لإنجازها على كراس القسم، طالبا منهم أن يأتوا بأمثلة تحتوي أفعالا مضارعة تسبقها حروف النصب، يحاولون أولا على ألواحهم لقيمها ثم يكتبونها على كراس القسم.

ثم يعطيهم تطبيقات أخرى على كتاب أنشطة اللغة الذي يحوي العديد من التطبيقات المرتبطة بكل درس نحوي يدرسه المتعلمون، كما يركز المعلم على الإعراب بحيث يكثر للمتعلمين جملا لإعرابها لتتم عملية الفهم.

8. خطة أنموذجية حسب طريقة حل المشكلات:

المستوى: السنة الخامسة ابتدائي

النشاط: قواعد نحوية

المدة: 45 دقيقة

المقطع التعليمي: 24

المحور: التوازن الطبيعي.

الميدان: فهم المكتوب.

المحتوى المعرفي: الفعل الصحيح والمعتل وإعرابه.

أولا: الوسائل التعليمية:

*السبورة.

*أقلام السبورة البيضاء.

*الكراس.

ثانيا: الأهداف التعليمية:

أ. أهداف عامة:

*الوقوف على المخزون المعرفي لدى المتعلمين والفروق الفردية..

*إدراك المتعلمين لطريقة الشرح والإجابة عن الأسئلة.

ب. أهداف خاصة:

*التعرف على الفعل المعتل وطريقة إعرابه.

*إطلاع المتعلمين على كيفية بناء الفعل الماضي والمضارع.

*التمييز بين الفعل الصحيح والمعتل.

ثالثا: خطوات الدرس:

1. الشعور بالمشكلة وتحديدّها:

يقدم المعلم بعضا من الأمثلة المرتبطة بموضوع الدرس ويكتبها على السبورة كما هي موضحة.

الأمثلة:

+ رأى الأب الكعبة.

+ سافر الأخ وقدم هدية لأمه.

+ ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَجْزِي الْمُتَصَدِّقِينَ ﴾¹.

+ تخشى الحيوانات النار.

+ يدعو المؤمن ربه.

+ يرفع الجندي العلم.

¹ - سورة يوسف، الآية 88.

يعرض المعلم الأمثلة على السبورة لتعليمه، ثم يطالها بقراءتها وكتابتها على كراريسهم، ويحدد

الغرض من الدرس بطرح أسئلة مثل: ما نوع الأفعال المتواجدة في الأمثلة؟ وكيف تعرب؟

2. تسجيل القاعدة:

تسجل القاعدة على السبورة، ثم يكتبها المتعلمون، كما هي موضحة:

القاعدة:

يرفع الفعل من حروف العلة ونقول عنه فعل مضارع صحيح، والفرق بين الأفعال الماضية والمضارعة المعتلة، هي أن الأفعال الماضية تأتي مبنية على الفتحة المقدرة على الألف كما في: رأى هو فعل ماضي مبني على الفتحة المقدرة على الألف، والفعل قدّم نقول عنه فعل ماضي وهو صحيح، والأفعال المضارعة المعتلة ترد مرفوعة إمّا بضمّة مقدرة على الألف، وإما بضمّة مقدرة على الواو، وأيضا بضمّة مقدرة على الياء، والفعل يرفع هو فعل مضارع صحيح لا يكون مقدرا.

4. عرض الاستنتاجات العامة:

يكتب المعلم القاعدة التي استنتجها من الدرس، وهي: "الفعل الماضي المعتل الآخر بالألف أو الألف المقصورة، يبنى على الفتحة المقدرة على الألف مثل: رأى، صلّى، الفعل المضارع المعتل الآخر برفع بضمّة مقدرة على الألف مثل: يَحْشَى أو بضمّة مقدرة على الواو مثل: يَدْنُوا، أم بضمّة مقدرة على الياء مثل: يجري"¹.

وفي الأخير يعطيهم بعض التطبيقات المتنوعة على السبورة كراريس القسم لاختبار مدى الفهم

عند المتعلمين.

¹ - مفتاح بن عروس وعائشة إدريس بوسلامة، كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص178.

5. عرض وتحليل بيانات الاستمارات:

السؤال 1: هل يميل تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي إلى تعلّم اللغة العربية بصفة عامّة

التّحو بصفة خاصّة، أكثر من المواد الأخرى؟

البدائل	نعم	لا	المجموع
العدد	11	04	16
النّسبة	%63.64	%36.36	%99.99

لقد مثّلت نسبة البديل "نعم" %63.64 بينما مثّلت نسبة البديل "لا" %36.36

وهذا يعني أنّ معظم المعلّمين يلحظون أنّ معظم التّلاميذ يميلون إلى تعلّم اللغة العربية عامّة والقواعد

التّحوية بصفة خاصّة وهذا لأنّ حصص اللغة العربية كثيرة وتشغل حيّزا زمنيا لا بأس به يجعل التّلميذ

يتعوّد على دراسة اللغة ويحسّ بأهمّيّتها وبالتالي يحبّها.

السؤال 2: هل يعامل التعليم الابتدائي اللغة العربيّة كمادّة أساسيّة؟

البدائل	نعم	لا	المجموع
العدد	16	00	16
النّسبة	%100	%00	%00

يؤكّد الجدول أنّ نموذج التّدرّس بالكفاءات يعامل اللغة العربيّة كمادّة أساسية إلى جانب

الرياضيات فهاتان المادّتان تشغلان حيّزا زمنيا معتبرا، بل إنّ اللغة العربية تنفرد بالجزء الأكبر من الزّمن

حيث خصّص لها 08 سا و15 د مقابل 04 سا و30 د لمادّة الرياضيات وكلّ المعلّمين يدركون

هذا جيّدا.

السؤال 3: هل يراعي منهاج النحو الخاص بالسنة من التعليم الابتدائي سنّ التلميذ ومستواه العقلي؟

البدائل	نعم	لا	المجموع
العدد	11	04	16
النسبة	%63.64	%36.36	100%

اختار معظم المعلمين البديل "نعم" أي نسبة %63.64 وهذا يعني أنّهم يرون أنّ منهاج النحو

الخاص بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي الذي يتبنّى نموذج التدريس بالكفاءات يراعي سنّ

التلميذ ومستواه العقلي، وهذا بفضل الجهود التي بذلت من أجل تيسير النحو للناشئة حتّى لا

يلقى نفورا منهم.

السؤال 4: هل يستطيع تلميذ السنة الخامسة في التعليم الابتدائي أن يستوعب أكثر من منهاج النحو

المقدّم له ؟

البدائل	نعم	لا	المجموع
العدد	7	9	16
النسبة	%43.75	%56.25	%100

بيّن الجدول أنّ هناك تقاربا في النسب بين البدائل فـ %43.25 من المعلمين يرون أنّ

التلميذ قادر على أن يستوعب أكثر ممّا قدّم في منهاج النحو، لأنّه سهل ومبسّط، وهم بذلك يقعون

في تناقض مع الإجابة السابقة حيث أكدوا بنسبة %63.64 بأنّ المنهاج ملائم تماما لعمر التلميذ

ومستواه العقلي، ورغم ذلك فإنّ النسبة الأكبر حصل عليها البديل "لا" فـ %56.25 من

المعلمين يرون أنّ التلميذ لا يستطيع أن يستوعب أكثر من منهاج النحو المقدّم له.

السؤال 5: هل يتوافق الحجم الساعي والمقرّر الدّراسي الخاص بالنّحو في السّنة الخامسة من التّعليم

الابتدائي؟

المجموع	لا	نعم	البدائل
16	6	10	العدد
100%	37.50%	62.50%	النّسبة

أكّد المعلّمون من خلال الجدول بنسبة 62.50% أنّ الحجم الساعي ومنهّاج النّحو المقرّر

للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي متناسبان، حيث تكفي 01 سا و30 د لتقديم القاعدة وكذا

التّطبيق عليها بشكل يجعلها ترسخ في ذهن التّلميذ. أمّا النّسبة الباقية 37.50% والتي تمثّل البديل

''لا'' فينقسم فيها المعلّمون إلى قسمين، قسم يرى أنّ الوقت ضيق لتدريس النّحو ولا بدّ من تمديده

من أجل تحصيل نتائج أفضل في الفهم و ترسيخ القاعدة في الأذهان من خلال زيادة التّطبيقات و

تنويعها، أمّا القسم الثّاني فيرى أنّ الوقت واسع جدّا إلى درجة أنّه يخلق الملل لدى التّلميذ والمعلّم على

حدّ سواء، ولكن إذا كان المعلّم متمكّنا وعرف كيف يوزّع الوقت ويطيل في الشّرح بتنويع طرقه حتّى

يصل إلى الأذهان بكلّ فروقاتها الفردية فهو حتما أن يقع في فخّ الملل.

السؤال 6: هل المعلّم مقيّد في طريقة تدريسه للنّحو في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي؟

المجموع	لا	نعم	البدائل
16	9	7	العدد
99.99%	56.25%	43.75%	النّسبة

من خلال الجدول يتّضح أنّ النسبة التي حصل عليها البديل "لا" تمثّل 56.25% وهي

أكبر من نسبة البديل "نعم" الذي حصل على نسبة 43.75%، على ما يبدو فإنّ المعلّمين

الذين اختاروا البديل "لا" فهموا السؤال على أنّه يريد أنّ المعلّم مقيّد بالمنهاج المقرّر في مادّة النّحو،

في حين أنّ السؤال كان يرمي إلى التّقييد في الطّريقة التي يقدّم بها الدّرس، وعليه كانت نتائج الجدول

تشير إلى تقارب في التّسبب بين البديلين "نعم" و "لا".

السؤال 7: هل يميّز تلميذ السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي بين النّحو والصّرف والإملاء:

البدائل	نعم	لا	المجموع
العدد	12	4	16
النّسبة	75%	25%	100%

يلاحظ من خلال الجدول أنّ المعلّمين يتّفقون بنسبة 75% أنّ التّلاميذ يميّزون بشكل

جيد بين مختلف الأنشطة اللّغوية من نحو وصرف وإملاء، وهذا يعود إلى الطّريقة المتّبعة في تدريس

هذه الأنشطة في نموذج التّدريس بالكفاءات، حيث خصّص لكلّ نشاط منهاج خاص به، وكذا

وسائل وطرائق تدريس مع حرص المعلّمين على تنبيه التّلاميذ في كلّ مرّة إلى الفروق بين هذه

الأنشطة، فعلى سبيل المثال أصبح المعلّمون يقسّمون كرّاس التّلميذ إلى عدّة أقسام كلّ قسم خاص

بنشاط معيّن.

السؤال 8: هل تلتزمون بتقديم أسئلة سهلة ومباشرة في اختبار القواعد اللّغوية للسّنة الخامسة من

التّعليم الابتدائي؟

المجموع	لا	نعم	البدائل
16	04	12	العدد
%100	25%	%75	النسبة

يجمع أغلب المعلمين على أنهم يعتمدون على الأسئلة السهلة والمباشرة في اختبار القواعد النحوية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، لأنهم يدركون أنّ الأسئلة الصعبة والتعجيزية لا فائدة ترجى منها ، فهي تشلّ ذهن التلميذ فقط ، ولكن في المقابل فإنّ الأسئلة السهلة جدّا تخلق نوعا من التفكير السطحي لدى التلميذ قد يؤدّي به إلى البلادة ، لذا لا بدّ أن تكون الأسئلة مراعية للمستوى العقلي للتلميذ ومنه حتّى يكون تفكيره سليما.

السؤال 9: هل يتحصّل تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على علامات مرتفعة في أسئلة النحو؟

المجموع	لا	نعم	البدائل
16	11	50	العدد
%100	%68.75	%31.25	النسبة

يتّضح من خلال هذا الجدول أنّ التلاميذ لا يتحصّلون على علامات جيّدة في اختبار القواعد النحوية، حيث أكّد 68.25 % من الأساتذة أنّ التلاميذ في غالب الأحيان لا يحصلون على علامات معتبرة في أسئلة التراكيب النحوية، رغم كلّ الإصلاحات التي قام بها نموذج المقاربة بالكفاءات، وهذا يعني أنّ الخلل مزال قائما وهو يكمن في التلميذ.

السؤال 10: هل يستثمر تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ما درسه في حصّة النحو بشكل

جيّد في الوضعية الإدماجية؟

البدائل	نعم	لا	المجموع
العدد	11	05	16
النسبة	69%	31%	100%

لقد أجمع الأساتذة بنسبة 69% على أنّ التلميذ في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

(التدريس بالكفاءات) قادر على أن يستثمر ما تعلّمه في حصّة القواعد في الوضعية الإدماجية التي

هي عبارة عن تعبير كتابي توضع فيه مجموعة من الشّروط مثل تحديد عدد الأسطر، وطلب توظيف

بعض القواعد النّحوية والصّرفية والإملائية، وهذا ما يؤكّد على أنّ التلميذ واع بدور القواعد اللّغوية في

إنشاء لغة سليمة.

السؤال 11: ما مدى تطبيق تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي للقاعدة النّحوية أثناء القراءة

والكتابة؟

البدائل	جيد	متوسّط	ضعيف	المجموع
العدد	06	03	07	16
النسبة	37.5%	18.75%	43.75%	99.99%

لقد أجمع نسبة كبيرة من الاساتذة أن تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي غير موفقين

في تطبيق القاعدة النحوية أثناء القراءة والكتابة حيث بلغ البديل ضعيف : 43.75% ، فيما يرى

جمع لا بأس به أن تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي موفقون في تطبيق القاعدة النحوية أثناء

القراءة والكتابة حيث بلغ البديل جيد: 37,5%. بلغ البديل متوسط : 18.75% وهذا يراه

نسبة قليلة من الأساتذة .

الحاتمة

الخاتمة:

من خلال الدراسة التي قمنا بها والبحث والتحليل الذي أجريناه في الموضوع، توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي أورد أهمها من الآتي:

✓ إن التَّعليميَّة موضوعها يهتم بوسائل وطرق التدريس المستخدمة داخل المؤسسات التربويَّة فأهميتها ترتبط بما يقدم في تيسير الدَّرس داخل الصف باطلاع واسع بكيفية علميَّة معرفة لإيصال المعلومات، فهي تحتوي على عناصر مشتركة ثلاث نسميها بمكونات العملية التعليميَّة وهي: المعلم والمتعلم والمحتوى.

✓ التعليم والتعلم عنصران لا يتجزآن عن بعضهما بعضاً، فالتعلم يكمل التَّعليم والعكس صحيح لأنَّ التعلم لا يجري التخطيط المسبق له من قبل متعلم معين ويكون بطريقة غير مقصودة، بينما التعليم يكون التخطيط له بزمان ومكان محددين بالإضافة إلى الطريقة المقصودة فيه، لأنَّ المعلم هو الذي يمارسه.

✓ تمثل القواعد النَّحويَّة مجموعة من الأحكام والقوانين التي ترسخ في الأذهان للوصول إلى الفهم الصَّحيح والدَّقيق.

✓ يعتبر علم النحو من أهم علوم اللِّغة فهو يعمل على تقويم اللِّسان من الخطأ والحفاظ على القراءة الصحيحة للقرآن الكريم والابتعاد عن اللِّحن.

✓ تسعى القواعد النحويّة إلى فهم وتعلم المواضيع المتنوعة، حيث تستنبط عن طريق مجموعة من النصوص التي تضبط مفهوماها، فالهدف من تدريسها هو إزالة الغموض وجعل كل ما هو صعب سهلا.

✓ لا توجد طريقة واحدة لتدريس مضمون القواعد النحويّة في المؤسسات الابتدائيّة، وإنّما توجد طرائق متعددة كالاستقرائيّة والقياسيّة، وحل المشكلات، وطريقة النّصّ ثم النشاط.

✓ إنّ أهمية كل طريقة تكمن في كيفية إيصال المفاهيم للمتعلم وطبيعة كل موضوع أو درس نحويّ معين، إذ يكمن استخدام أكثر من طريقة لموضوع نحويّ واحد، ولكن ينبغي على المعلم مراعاة مستوى المتعلمين وفروقاتهم الفرديّة.

✓ ترتبط استراتيجيّة التدريس بكيفية استخدام المعلم للوسائل والطرق لإيصال الأفكار إلى أذهان المتعلمين.

✓ لا يستطيع المعلم استخدام الطريقة القياسية في تقديم درس نحويّ، إذ يظن بعض المتعلمين أنّه لا داعي لعرض الأمثلة وإجراء تطبيقات عليها، إلّا أنّه يستخدمها في بعض الأحيان عند رؤية أغليبتهم لا يستوعبون درسا نحويا قدمه لهم، فيعرضها عليهم بإيجاز حتى يضمن فهم الموضوع والتطبيقات.

✓ الأساس الذي تقوم عليه طرق تدريس القواعد النحويّة: هو معرفة نقاط ضعف ومستوى المتعلمين أولا في المواضيع النحويّة، ثم علاجها باستخدام الطرق التي تناسبها، لأنّها تهدف إلى تثبيت المفاهيم بمراعاة الفروق الفرديّة لهم.

وفي ختام هذا البحث يمكننا أن نُدلي ببعض التّوصيات التي استلهمناها من طيات هذا العمل:

❖ يجب النظر إلى استيضاح وسائل تدريس القواعد النحويّة من وجهة نظر ايجابية بحيث نعطي لغة حقّها في الاستعمال.

❖ ضرورة التخلق بأخلاق العلماء الكبار في الاجتهاد العلميّ.

❖ ضرورة العناية بالطرق التعليميّة ودراستها دراسة معمقة لما فيها من فوائد.

وإنّ آخر ما يمكن أن أختتم به دراستي هو أنني حاولت وبقدر الإمكان توضيح تعليمية النحو في التدريس، ولو أنني أعتبر هذه المحاولة جزئيّة لمن أراد أن يطعمها.
ومسك الختام بأحلى وأجمل كلام وهو الصّلاة والسّلام على خير الأنام محمّد -صلى الله عليه وسلّم-.

وما توفيقنا إلّا بالله عليه توكلنا وإليه نُنيب

تم بحمد الله تعالى

قائمة المصادر

والمراجع

أ. المصادر والمراجع:

1- الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربيّة، فهد خليل زايد، دار يافا العلميّة، عمان ط1، 2011.

2- فتح رب البرية في شرح نظم الآجروميّة، مُحمّد بن أبي القلاوي الشنقيطي، شرح: أحمد عمر الحازمي مكتبة الأسد، مكة المكرمة، ط1 1431-2010.

3- معجم اللغة العربيّة، أحمد مختار عمر باب (درس) عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.

4- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية مركز الإسكندرية للكتاب، د. حسني عبد الباري عصر، مصر 2000.

5- اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 1429-2009.

6- أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربيّة والاحتفاظ بها دراسة مقارنة.

7- الأثر التربوي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى، ابن حويلي الأخضر ميدني، أعمال ندوة تيسير النحو منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

8- أحدث الطرق في التربيّة لتدريس اللغة العربيّة، مُحمّد عطية الإبراشي، مكتبة نهضة، مصر - الفجالة ط1، 1948/1267.

- 9- الأحكام النحوية بين النحاة وعلماء الدلالة، دراسة تحليلية نقدية، دليلة مزوز، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن، ط1، 2011.
- 10- أساس البلاغة، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري (ت.538هـ)، تح: مُحمَّد باسل عيون السود، دار الكتب، ج2 بيروت لبنان، ط1، 1419-1998.
- 11- الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربيّة، سميح أبو مغلي، دار البداية، عمان، ط1، 1425-2005.
- 12- أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، زيد الهويدي، دار الكتب العلميّة، العين، دولة الإمارات العربيّة المتحدة، ط2، 1431هـ - 2010.
- 13- أسس تعلم اللغة و تعليمها، دوجلاس براون، ترجمة د.عبد الراجحي - د.علي علي احمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، 1994.
- 14- البحث العلمي أسسه ومناهجه وأساليبه وإجراءاته بين الأفكار الدوليّة، ربحي مصطفى عليان، عمان- الأردن، دط دت.
- 15- تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي، مصر القاهرة، د.ط 2006/1427.
- 16- التدريس نماذجه ومهاراته، كامل عبد الحميد زيتون، علم الكتاب، القاهرة، مصر، ط1 2003-1423
- 17- التعليمية العامة وعلم النفس - وحدة اللغة العربية، وزارة التربية -مديرية التكوين، الإرسال الأول 1999.

- 18- تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2.
- 19- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق عبد الحكيم بن مُجَدِّد، المكتبة التوفيقية، ج1 د ط دت.
- 20- دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، د أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر.
- 21- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرحاني، تح: محمود مُجَدِّد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة ط3، 1992.
- 22- راتب قاسم عاشور و مُجَدِّد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق عالم الكتب الحديثة، إريد، ط1، 1430، 2009.
- 23- الرد على النحاة، ابن مضاء القرطبي، تح: مُجَدِّد حسن إسماعيل، دار الكتب العلميّة، ط1 لبنان بيروت، 2007.
- 24- الرد على النحاة، ابن مضاء القرطبي، تح: مُجَدِّد حسن إسماعيل، دار الكتب العلميّة، ط1 لبنان بيروت، 2007.
- 25- سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، أحمد الزبير، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط دت .
- 26- سيكولوجية التعلم ونظرية التعليم، د. جابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية ط4 1978.

- 27- طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي دار الشروق، عمان الأردن، ط1، 2004.
- 28- ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، أحمد سليمان ياقوت، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1983م.
- 29- العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه، خليل عمايرة، دط، دت.
- 30- العربية وعلم اللغة البنيوي، حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 1416هـ / 1995م.
- 31- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان دط، دت.
- 32- في النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، د.ط، د.ت.
- 33- قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، د. الحسني عبد الباري عصر، المكتب العربي الحديث الاسكندرية، 1999.
- 34- لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور (ت.711هـ)، مادة (ط ر ق)، مجلد 10.
- 35- اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق، عمان - الأردن، ط1، 2005.
- 36- اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي.

- 37- اللغة والنحو بين القديم والحديث، عباس حسن، ط:2، دار عالم الكتب، مصر 1998م.
- 38- مدخل إلى علم التدريس - تحليل العملية التعليمية، مُجَّد الدريج، قصر الكتاب البليلة، 2000.
- 39- المعجم التربوي، ملحقة سعيد الجهوية، إثراء: فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوي، د.ب، د.ط، 2009.
- 40- المعجم المفصل في الجموع، إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1425 - 2004.
- 41- معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح التركي، دار الوفاء الإسكندرية، مصر، د.ط، 2004.
- 42- معجم مقاييس اللّغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا (ت.395هـ)، تح وضبط: عبد السلام مُجَّد هارون، دار الفكر، ج5، د.ط، 1399 - 1979.
- 43- المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسها تقويمها، حامد عبد السلام زهران، عادل عز الدين الأشوال آخرون، تحرير: رشدي أحمد طعيمة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط3، 1432 2011.
- 44- المقاربات النّحوية في واقع التعليم الإكمالي، غانم حنجار، مجلة المشعل، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان العدد4، 2010.
- 45- من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، مصر، ط1، 1997م.

46- مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري
دار وائل للنشر، عمان الأردن، دط ، دت.

47- مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، د.رشدي طعيمة، دار الفكر العربي،
القاهرة، ط1 1989.

48- منهجية البحث العلمي وفق نظام ل.م.د، مُجّد خان، منشورات مخبر اللسانيات واللغة
العربية، جامعة مُجّد خيضر، بسكرة ط1، 2011.

49- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط14 دت.

50- النحو العربي بين التقليد واللسانيات الحديثة، بلقاسم دفه، الأثر، مجلة الآداب واللغات،
جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد الخامس، مارس 2006.

51- النحو العربي وإشكاليات تدريسه، عمر لحسن، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس
الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001.

52- النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة، مُجّد أحمد عرفة، د.ط، د.ت.

53- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، أبو البركات الأنباري، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة
المنار الزرقاء الأردن، ط3، 1985م.

ب. الرسائل الجامعية:

1- استراتيجيات التدريس المستوى الأول الفصل الثاني، صفوت توفيق الهنداوي، قسم المناهج
وطرق التدريس، كلية التربية جامعة منهور د.ط، دت.

ج. المجلات:

1- أثر استخدام طريقي الاستقراء والقياس في تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مادة قواعد اللغة العربيّة والاحتفاظ بها دراسة مقارنة، عائشة إدريس عبد الحميد الكلاك، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسيّة جامعة الموصل، مجلد 7، العدد 2، 2007.

2- تيسير النحو موضة أم ضرورة، مجلة المجلس الأعلى للغة العربيّة، مُجدّ صاري، عدد خاص ضمن أعمال ندوة تيسير النحو العربي منشورات 2001، الجزائر.

3- طرق تدريس القواعد التحويّة وعلاقتها بفكر ابن خلدون، بلخير شنين، مجلة الأثير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 3، 2012.

4- من الطرائق اللسانية الحديثة لتدريس قواعد اللغة العربيّة، زين العابدين تلمسان، مجلة كلية التربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة، جامعة بابل، الرباط، المغرب، العدد 33، 2017.

5- واقع النحو التعليمي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمّن، ابن حويلي الأخضر ميدني، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة مُجدّ خيضر، بسكرة، العدد 15، جوان 2009.

6- دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعيّة والتربويّة والنفسيّة موسى بن إبراهيم حريزي وصبرينة غربي، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2013.

د. المواقع الإلكترونيّة:

1- استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، عبد الحميد حسين عبد

الحميد شاهين، موقع ومنتدى دراسات وبحوث المعوقين WWW.GULFKIDS.COM

كلية التربية بن منهور، كلية الإسكندرية، دط، 2010-2011 ص 24.

فهرس الموضوعات

	إهداء
	شكر وتقدير
	مقدمة
	مدخل: مفاهيم لها علاقة بتعليمية النحو
	1. التعليمية
	2. بين النحو واللغة
	3. مفهوم القاعدة النحويّة
	4. القواعد النّحويّة
	الفصل الأوّل: جهود القدماء والمحدثين في النحو
	1. التمييز بين النحو الوظيفي والنحو التعليمي
	2. جهود القدماء والمحدثين في تدريس القواعد النحوية

	3. طائق التدريس
	4. الفرق بين التعليم الأساسي (المقاربة بالأهداف) والتعليم الابتدائي (المقاربة بالكفاءات)
	الفصل الثاني: استراتيجية التدريس
	1. مفهوم استراتيجية التدريس
	2. مجالات التدريس
	3. منهج الدراسة
	4. خطوات نموذجية حسب طرق تدريس القواعد النحوية
	5. عرض وتحليل بيانات الاستمارات
	الخاتمة
	قائمة المصادر والمراجع
	فهرس الموضوعات
	الملخص



ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى النظر في الطرق المعتمدة في التعليم الابتدائي ودراساتها من جانبيها النظري والتطبيقي، حيث يعدّ نشاط القواعد النحويّة من أهم الأنشطة اللّغويّة، لأنّه يجعل المتعلمين يتعرفون على أهم المواضيع النّحويّة التي تمكنهم من النطق الصحيح للكلمات وتركيب الجمل تركيباً نحويّاً صحيحاً.

الكلمات المفتاحيّة: التعليم الابتدائي، النحو، القواعد، المتعلمين.

Resumé :

Le but de cette étude est d'examiner les méthodes adoptées dans l'enseignement primaire et de les étudier à la fois d'un point de vue théorique et pratique l'activité grammatical étant l'une des activités linguistiques les plus importantes, car elle permet aux apprenantes de prononcer correctement les mots et de construire des phrases correctement.

Mots Clé : l'enseignement primaire, grammar, les règles, étudiant.

Summary :

The purpose of this study is to examine the methods adopted in primary education and to study them both from a theoretical and practical point of view, the grammatical activity being one of the most important linguistic activities, since it allows learners to pronounce words correctly and construct sentences correctly.

Keywords: primary education, grammar, rules, student.