بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

تقويم الطريقة القياسية والجملة ودورهما في رفع تحصيل مادة النحو والصرف للصف الثاني بالمرحلة الثانوية

Assess ment of Measuring Method, and Sentence and their Role in syntax Achievement of Second Year of Secondary Levels

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة في التربية
تخصص: القياس والتقويم التربوي

إعداد الطالب/
بخيت آدم بخيت سعد النور

إشراف الدكتور/
عبد الرحمن أحمد عبد الله

الخرطوم

1436هـ - 2015م

الاستهلال

قال الله تعالى في محكم التنزيل:

{اللَّهُ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشاءُ وَيَقْدِرُ وَفَرِحُوا بِالْحَياةِ الدُّنْيا وَمَا الْحَياةُ الدُّنْيا فِي الْآخِرَةِ إِلاَّ مَتاعٌ (26)}

صدق الله العظيم

سورة الرعد، الآية 17

الإهداء

إلـى والـدي الكـريمين اللـذان شـملاني برعايتهمـا وأفاضـا علـيّ مـن محبتهمـا، راجيـاً مـن الله العلـي القـدير أن يجعـل هـذا العمـل فـي ميـزان حسناتهما، راعياً لهما بالمغفرة والرحمة وبالثواب، وهما بين يدي إله رحيم.

كما أهدي ثمرة هذا الجهد إلى أفراد أسرتي، الذين وقفوا إلى جانبي وشـجعوني، وتحملوا ابتعادي عنهم ساعاتٍ وأياماً وليالي عديدة، في أثناء إعداد هذه الدراسة.

ولا يفوتني ألا أنسب الفضل لغير أهله، أرى واجباً أو لزماً عليّ أن يشمل هذا الإهداء كل أساتذتي الكرام الأوفياء في جميع المراحل التعليمية الذين أفدت من علمهم، غفر الله للأحياء منهم والأموات.

الباحث

الشكر والتقدير

الحمدُ لله فاطر السموات والأرض، الذي منَّ علينا بنعمة الإسلام وهدانا سبل الرشاد، ووفقنا لنسلك طريق العلم وإنه لمن دواعي سروري أن أتقدم بالشكر لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا التي أتاحت لي فرصة التحضير لنيل درجة الدكتوراة.

كما يطيب لي أن أسطر خالص شكري وتقديري وامتناني للدكتور/ عبد الرحمن أحمد عبد الله، الذي تكرم بالإشراف على هذه الدراسة حتى رأت النور، فكانت لإرشاداته وتوجيهاته الأثر الأكبر في إنجاز هذا العمل، جزاه الله عني خير الجزاء.

كما يزيدني فخراً، أن أتقدم بوافر الشكر والتقدير للأخ الحارث عبد القادر وزير الرعاية الاجتماعية بولاية الجزيرة، والأخ أحمد المكي محمد أحمد، ومن ثم فالشكر موصول لأسرة مكتبة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، والشكر أجزله إلى كل من مد لي يد العون والمساعدة في إنجاح هذه الدراسة، وختاماً أسأل الله العلي القدير أنْ يوفق الجميع إلى ما فيه صالح البلاد والعباد.

الباحث

مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى تقويم الطريقة القياسية وطريقة الجملة، ودورها في رفع مستوى تحصيل مادة النحو والصرف في المرحلة الثانوية، وتمثلت مشكلة البحث في الأسباب والطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية وكتبها، ومدرس المادة، وقواعد اللغة العربية نفسها مما حدا بالباحث إلى تناولها ومحاولة الوصول إلى الطرائق الحديثة والمتجددة في تدريس قواعد اللغة العربية، وتتبع أهمية هذا البحث في أنه قد يساعد في حل بعض مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أو الأساسية، وإتاحة الفرص الأكاديمية للبحث عن الحقائق العلمية ودقائق المعرفة.

وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذا البحث للحصول على البيانات حول الظاهرة، ومن ثم التوصل إلى حل أكثر كفاية لمشكلة البحث والتحقق من صحة فروضها، وكانت أداة البحث الاختبار القبلي والبعدي، وتمت معالجة استجابات أفراد العينة بالبرنامج الإحصائي (SPSS)، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج، من أهمها ما يلي:-

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة النحو والصرف للصف الثاني الثانوي في الاختبار البعدي، مما يؤكد أن استخدام الطريقة القياسية يزيد من تحصيل الطلاب والطالبات.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب والطالبات في الامتحان البعدي، لمادة النحو والصرف لصالح الطالبات (الإناث) عند مستوى الدلالة0.05، مما يؤكد أن التفاعل بين الطلاب والطالبات والمدرس والمدرسة وفهم المادة وطريقة التدريس وظروف إجراء الامتحان، والاختلاف بين الجنسيين كلها عوامل ساعدت في رفع مستوى التحصيل في مادة النحو والصرف للصف الثاني الثانوي.
3. لطريقة التدريس خطوات متدرجة تستند إلى أسس ومبادئ تنتقل بواسطتها المعلومات والخبرات إلى الطلاب.

4. تكمن مشكلة اللغة العربية عامة، والقواعد النحوية خاصة في الأساليب والطرائق المتبعة في تدريسها، وكتبها، ومدرس المادة، وقواعد اللغة العربية نفسها.

5. نتائج التحصيل أكدت تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبناءً على ما سبق يوصي الباحث بالآتي:-

1- ضرورة العمل على تيسير القواعد النحوية وجعلها أكثر سهولة.

2- عقد مؤتمرات دورية للمشرفين التربويين، ومدرسي اللغة العربية، يتم فيها التداول حول واقع تدريس اللغة العربية، وكيفية العمل لتحسينه والنهوض به.

3- الاعتناء بالبحث الشامل في اللغة العربية وفي فروعها كافة، وفي طرائق تدريسها للسير في تعليمها وفق أفضل الأساليب.

4- توفير الظروف المادية والمعنوية التي تستثير في المعلم الاعتزاز بنفسه وبلغته ولغة القرآن الكريم، وتجعل منه قدوةً حسنةً لطلابه في هذا المجال.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج وتوصيات يقترح الباحث إجراء بحوث ودراسات في الآتي:-

1- إجراء دراسات وبحوث تربوية حديثة لتلافي صعوبات تدريس النحو في المدارس الأساسية.

2- إعداد بحوث إجرائية وخطط تحسينية تستهدف معالجة الضعف حيثما وجد والنهوض بمستوى تدريس اللغة العربية.

3- اقتراح أساليب التقويم وبناء الاختبارات المختلفة، التي تتلاءم مع طبيعة المادة الدراسية، والاستفادة من التغذية الراجعة في بناء الخطط العلاجية، لتدارك الضعف ومعالجته في حينه.

4- إجراء دراسات تستهدف تحديد المعجم اللغوي لكل صف دراسي في مراحل التعليم العام المختلفة.

5- إجراء دراسة في مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

6- إجراء دراسة في أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، قد تؤدي إلى تزويد صانعي القرار بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات لتطوير أو تعديل في العملية التربوية.

Abstract

This study attempts to assess the measuring method, and the sentence method and its role in raising the level of achievement of syntax at secondary level. The research includes the followings as its problems: the method of teaching syntactic rules, the textbooks, the teacher and the grammar of Arabic languages. The researcher attempts to find renewable and modern methods of teaching Arabic language grammar. The significance of the research drawn upon finding solutions to some problems of teaching Arabic language at secondary or elementary schools or at Elementary level and provide an cadmic chances for scientific research.

The researcher used the Empirical Method in this research so as to achieve data about this phenomenon and then to find more adequacy solution to the problem, or investigating the validity of its hypotheses. The tool of the research, was per-test and post test using statistical program (SPSS).

The researcher concludes the following results:

1. There are statistical significance difference in the post – test of second year syntax in the achievement average between experimental group and control group.
2. There are statistical significance differences in the results of both male and female students which show the progress of female in the syntax of post-Exam the results also show that there are many factors help raising the level of achievement of the syntax of second year secondary such as student – student interaction, the teacher and school interaction, understanding the subject and method of teaching.

3. Teaching methods follow graded steps depending on the principles of information and experience transfer to students.
4. The problem of Arabic in general and syntactic rules in particular is in the teachings method, textbook the teacher and Arabic language grammar it self
5. The results of the achievement show that there is equivalence between the experimental group and control group. And accordingly, the researcher recommend the following:

1. The necessity of simplifying syntactic rules to make them more easy.
2. Hold cyclical conferences for educator supervisors teachers of Arabic language to find possible ways whereby to enhance teaching Arabic language.
3. Care should be taken to comprehensive research on Arabic language and all its branches for the sake of using the best methods of teaching.
4. The teacher should be provided with moral and economic conditions to make him/ her proud of his / her language and the language of Holy Quran According to the results and the recommendation of the research, the researcher suggests the following:

1. Proceeding modern educational researches and studies to avoid the difficulty of teaching syntax at Elementary schools.
2. Preparing procedural researches and enhancing plans to manipulate weakness sounded and raise the level of teaching Arabic language.
3. Suggesting evaluating styles and construct different tests which suit the nature of the subject and get benefit from the feedback and making plans to recognize weakness ways of solving problems.

4. Proceeding studies to determine the dictionary for each class in different phases of general Education.
5. Proceeding study on the problems of teaching Arabic language at Elementary or secondary level.
6. Proceeding study on the principles of selecting syntactic rules topic in the Curriculum of Arabic language learning of Elementary level might provide the decision makers with adequate information to make decision on development or modification of educational process.

فهرست المحتويات

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
1	الاستهلال	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكر والتقدير	ج
4	فهرست المحتويات	ط–ي
5	مستخلص البحث باللغة العربية	د–و
6	ABSTRACT	ز–ط
7	**الفصل الأول: الإطار العام (أساسيات البحث)**	1
8	مقدمة البحث	1
9	مشكلة البحث	2
10	أهداف البحث	3
11	أهمية البحث	4
12	فروض البحث	4
13	منهج البحث	5
14	أدوات البحث	5
15	مجتمع البحث	5
16	حدود البحث	7
17	مصطلحات البحث	8
18	**الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة**	10
19	المبحث الأول: التقويم	10
20	المبحث الثاني: واقع التعليم الثانوي	24
21	المبحث الثالث: النحو	26
22	المبحث الرابع: الاتجاهات الحديثة قي تدريس النحو	48

23	المبحث الخامس: طرق قديمة في تدريس قواعد اللغة العربية	53
24	المبحث السادس: طرائق حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية	73
25	الدراسات السابقة	100
26	التعليق على الدراسات السابقة	114
27	**الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية**	117
28	المجتمع – العينة – الأداة – المعالجة الإحصائية	117
29	**الفصل الرابع: تحليل ومناقشة النتائج في ضوء الفروض**	122
30	الفرض الأول– الفرض الثاني	122
31	**الفصل الخامس: النتائج – التوصيات – المقترحات**	127
32	النتائج	127
33	التوصيات	128
34	المصادر والمراجع	136–130
35	الملاحق	

فهرست الجداول

الرقم	رقم الجدول	رقم الصفحة
1–2	الفرق بين التقويم والقياس من الناحية التجريبية	17
1–4	جدول يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة لمادة النحو	122
2–4	جدول يوضح نتائج التحصيل بين الطلاب والطالبات في الامتحان البعدي	124

الفصل الأول

الإطار العام (أساسيات البحث)

مقدمة البحث:

يلعب التقويم التربوي دوراً أسياسياً في توجيه العملية التدريسية، وإدارة الصف المدرسي، وإثراء تعليم الطلاب وتقدمهم الدراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية، ويعد التقويم من المجالات التربوية سريعة التغير، حيث حدثت تطورات جوهرية في فلسفاته، ومنهجياته، وإجراءاته، وأساليبه، وأدواته في الآونة الأخيرة، مما جعل الممارسات التقليدية لعملية التقويم الصفي قليلة الجدوى، ومحدودة الفائدة فقد بينت الدراسات والبحوث المعاصرة، وما توصلت إليه المؤتمرات القومية والعربية، أن تقويم الأداء المدرسي لا يزال يغلب عليه الطابع السكوتي، ولا يسترشد في غالبية الأحيان بالتطورات العالمية المتسارعة التي تحدث في هذا المجال، مما أدى إلى انفصال عملية التقويم عن عمليتي التعليم والتعلم، واعتبرت دخيلة على الغرض الرئيس للعملية التدريسية، وبذلك أصبحت عملية التقويم غير ذات تأثير فاعل في تحسين أداء المعلم، ورفع مستوى ونوعية تحصيل الطلاب.

ومما يجدر ذكره أن المعلمين يركزون على تقويم استرجاع الطلاب مجموعة متناثرة من المعلومات التي تزخر بها الكتب المدرسية دون إعطاء أولوية وأهمية لإكسابهم مهارات عليا معرفية، وأدائية، وشفهية، وتوظيف ذلك من أجل توصل الطلاب إلى نتاجات مبدعة تتميز بالأصالة والواقعية، وكذلك قلة الاهتمام بنوعية تفاعلات الطلاب الصفية الموجهة، ومشاعرهم تجاه ما يتعلمونه (صلاح الدين محمود علي، 2007م، ص13).

فالتقويم بعامة يستخدم أدوات قياس نوعية وكمية إذ يمكن أن تشتمل برامج التقويم على أساليب نوعية، مثل السجلات الوصفية والملاحظات، وعينات من أعمال الطلاب، وغير ذلك، وتعتمد هذه الأساليب بدرجة كبيرة على الأحكام والوصف والآراء.

كما يمكن أن تشتمل هذه البرامج على أساليب وطرق كمية، مثل: الاختبارات، والموازين وغيرها، والغرض الأساسي للتقويم هو الحكم على جودة الأداء

أو الإجراء، أو البرنامج من حيث درجة تحقيق كل منها للأهداف أو المستويات المرجوة. كذلك فإنه يمكن استخدام جميع الأساليب والطرق والأدوات المناسبة لجمع الأدلة.

فعملية تقويم مادة النحو والصرف في المرحلة الثانوية بالطريقتين القياسية وطريقة الجملة تقوم على أساس التدريس بالطريقتين ومن ثم إجراء اختبار بعدي للوصول إلى الحكم على جودة الأداء والأساليب والطرق المناسبة لعملية تقويم مادة النحو والصرف في المرحلة الثانوية، وتعتبر هذه الدراسة خطوة جديدة نحو إبراز دور التقويم في العملية التربوية، ومكملة لما سبق من دراسات وبحوث في مجال التقويم.

ويعد النحو دعامة اللغة العربية وركيزتها الأساسية، ولا يستغنى عنه المشتغلون بالدراسة الأدبية والنقدية والبلاغية وسواها، بل إن القدماء رأوا أنه من الأدوات المهمة التي يعتمد عليها العالم في توقفه أمام آي الذكر الحكيم بالتفسير والتحليل واستخراج الشرائع والأحكام، وقد عبر عن ذلك أحد القدماء بقوله: إن الأئمة من السلف والخلف أجمعوا قاطبة على أنه شرط في رتبة الاجتهاد حتى يعلم لو جمع كل العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم النحو، فيعرف المعاني التي لا سبيل لمعرفتها بغيره. فرتبة الاجتهاد متوقفة عليه، لا تتم إلا به، (محمود سليمان ياقوت، 2002م، ص7).

مشكلة البحث:

قام الباحث في هذا البحث بتقويم الطريقة القياسية وطريقة الجملة ودورها في رفع مستوى التحصيل في مادة النحو والصرف للصف الثاني الثانوي، وذلك لمعرفة الطريقة المثلى في تدريس مادة النحو والصرف ومدى ملائمتها في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وتحقيق الأهداف التدريسية، وتكمن مشكلة البحث في السؤال التالي: ما دور التقويم بالطريقة القياسية والجملة في رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية في مادة النحو والصرف للصف الثاني بالمرحلة الثانوية؟ وتتفرع من السؤال السابق الأسئلة التالية:

1- إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة النحو والصرف التي يقيسها اختبار التحصيل البعدي ؟

2-ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين نتائج التحصيل للطلاب(الذكور) والطالبات (الإناث) في مادة النحو والصرف للصف الثاني الثانوي في اختبار التحصيل البعدي عند مستوى الدلالة 0.05 ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على الآتي:

1- مواطن الضعف والقوة في عمليتي التعلم والتعليم بهدف إدخال تحسينات عليها، من حيث أساليب التدريس، أو الوضع التعليمي، أو المادة الدراسية وغير ذلك. (تغيير وتعديل أسلوب التدريس).

2- معرفة الفروق بين الطريقتين القياسية وطريقة الجملة.

3- الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها في تقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية أو المستويات المتوقعة من الطلاب. (التأكد من مدى تحقق النتائج أو الأهداف التعليمية لدى المتعلمين).

4- دور التقويم في توجيه العملية التربوية.

5- مدى تحقق نظم التعليم القائمة أهدافها.

أهمية البحث:

إن أهمية هذا البحث تتمثل في أنه مكمل لما يقوم به قسم التقويم التربوي بوزارة التربية والتعليم والمركز القومي لتطوير المناهج والبحث العلمي، وإن نتائج هذا البحث وتوصياته قد تكون عوناً للقائمين على أمر الامتحانات والمشرفين في الأجهزة الإدارية والفنية في مراحل التعليم، لحل مشاكل ومعوقات الدراسة والعمل على تحسين إجرائها وتطويرها، وقد تساعد نتائج هذا البحث في أي دراسة مستقبلية للتقويم بصورة عامة، وتقويم مادة النحو بصورة خاصة، وذلك لتحديد مواضع الضعف والقصور ومعالجتها، وكذلك قد تبين نتائج هذا البحث إلى أي مدى أو حد ترتبط

وسائل تقويم الطلاب بأهداف محتوى مادة النحو والصرف، ومن ثم تشير إلى ضرورة تطوير وتحديث صياغة عناصر المقرر لمواكبة الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الشامل لشتى أنواع المعارف والعلوم، بحيث تعطي فرصة أكبر للدارس للمشاركة في العملية التعليمية التربوية، وتذكي فيه روح الاعتماد على الذات وتنمي فيه ملكة التفكير العلمي السليم، وتنمية القيم والميول والاتجاهات، بالخبرات والمهارات المرغوبة، كما أن نتائج هذا البحث وتوصياته قد تطرح وضع تصور أفضل وخطة شاملة تمكن من وضع منهجية علمية بأساليب التقويم الحديثة، كما قد يعطي هذا البحث ونتائجه، موضوعات ومؤشرات لضرورة قيام بحوث ودراسات في بقية المواد الدراسية تساعد وتساهم في تكامل وترابط العملية التربوية.

فروض البحث:

بنى الباحث مشروع بحثه على الفروض التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة النحو والصرف التي يقيسها اختبار التحصيل البعدي عند مستوى الدلالة 0.05

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب والطالبات في الامتحان البعدي لمدة النحو والصرف عند مستوى الدلالة 0.05

منهج البحث:

هذه الدراسة تجريبية، ولهذا استخدام الباحث المنهج التجريبي والإحصاء التحليلي، فالمنهج التجريبي هو تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة- التي تكون موضوعاً للدراسة- وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة، ويعرف البحث التجريبي بأنه استخدام التجربة في إثبات الفروض أو إثبات الفروض عن طريق التجريب (ذوقان عبيدات، وآخرون، 1997م، ص:276).

أدوات البحث:

الأداة هي الوسيلة التي يستخدمها الباحث في جمع المعلومات المتعلقة بالبحث أو الدراسة، وتختلف باختلاف المشكلة والموضوع الخاص بالدراسة أو البحث واستخدم الباحث الاختبارات كأدوات لجمع المعلومات:

مجتمع البحث:

يتكون المجتمع الأصلي لهذا البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي بوحدة تعليم الأزهري التابعة لمحلية جبل الأولياء والذي يشمل المدارس الآتية:

1- عد حسين الثانوية بنين.
2- الإنقاذ الثانوية الجغرافية.
3- الإنقاذ الثانوية النموذجية.
4- السلمة الثانوية بنين.
5- الزعيم الأزهري.
6- القادسية بنات.
7- السلمة بنات.
8- عد حسين الثانوية بنات.

وقع اختيار الباحث على مدرستين:

1- مدرسة عد حسين الثانوية بنين عن طريق العينة المقصودة (ملحق رقم 4) ويمثل طلاب الصف الثاني الثانوي فيها.
2- مدرسة عد حسين الثانوية بنات (ملحق رقم 4) ويمثل طالبات الصف الثاني الثانوي فيها.

وكلتا المدرستين حكومتين من منطقة سكنية واحدة والتزم الباحث بتدريس عينة الدراسة للمجموعة التجريبية بالطريقتين، طريقة الجملة والطريقة القياسية (تعرضت للمتغير التجريبي)، وتدريس مقرر النحو والصرف للصف الثاني للمجموعة الضابطة (لم تتعرض للمتغير التجريبي) بغير الطريقتين.

والمدارس التي وقع عليها الاختيار هي:

الأبواب الدراسية:

المواضيع التي تم تدريسها أثناء الفترة الدراسية:

أ/ الفترة الأولى:

1- الجملة الفعلية ومنصوبات الأسماء.

2- أسلوب الاختصاص.

3- أسلوب الإغراء والتحذير.

4- الإعلال والإبدال.

ب/ الفترة الثانية:

1- تابع الإعلال والإبدال.

2- تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل.

3- أبواب الفعل الثلاثي المجرد.

4- أحكام الفعل المعتل (المثال).

5- مراجعة عامة.

ج/ الفترة الأخيرة:

1- تابع أحكام الفعل المعتل.

2- مصادر الأفعال الثلاثية.

3- مصادر الأفعال الرباعية.

4- مصادر الأفعال الخماسية.

5- مصادر الأفعال السداسية.

6- المصدر الميمي.

7- المصدر الصناعي أو الاصطناعي.

8- اسم المرة والهيأة.

9- المصدر المؤول.

10- إعمال المصدر.

11- التصغير وأغراضه.

12- كيفية التصغير.

13- تصغير ما ثانيه وثالثه حرف علة.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الآتي:

1- الحدود الموضوعية:

يتناول هذا البحث تقويم مادة النحو والصرف في المرحلة الثانوية بالطريقتين القياسية وطريقة الجملة، (الصف الثاني أُنموذجاً)، ولا يتعداها إلى موضوعات أخرى.

2- الحدود المكانية:

محلية جبل الأولياء – وحدة تعليم الأزهري ولاية الخرطوم.

3- الحدود الزمانية:

العام الدراسي 2013- 2015م

مصطلحات البحث:

دور: ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: هو الموقف أو الطريقة التي يستخدمه المعلم بما يتناسب ومقتضيات الموقف التدريسي للوصول إلى مردودة تربوية مهمة، ترفع من المستوى التحصيلي للطلاب.

- **التقويم:**

أ/ التقويم لغة:

قوم الشيء: عدله وأزال عوجه، والسلعة: سعرها وثمنها، (إبراهيم أنيس، وآخرون، ج1-2، 1972م، ص:802).

ب/ التقويم اصطلاحاً:

1- التقويم هو عملية إصدار أحكام والوصول إلى قرارات، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها، وعلى ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم (مجدي حبيب، 1996م، ص:9).

2- التقويم: هو عملية التحليل. (جابر عبد الحميد، 1983م).

3- التقويم: هو عملية جمع البيانات وتحليلها بطريقة منظمة لكي تحدد مدى تحقيق الأهداف (جابر عبد الحميد، 1983م، مرجع سابق).

ج/ النحو:

أ/ **النحـو لغـة:** القصـد – ويقـال نحـوت نحـوه: قصـدت قصـده والطريـق – والجهـة – والمثـل – والمقدار والنوع وعلم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعراباً وبناءً (إبراهيم أنيس، وآخرون، ج1، 1972م، ص908).

ب/ **النحو اصطلاحاً:** فالنحو أو الإعراب: (علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية، ومن حيث الإعراب والبناء، أي من حيث ما يعرض، أما في حال تركيبها فيه تعرف ما يجب أن يكون عليه آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جزم أو جر أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة (نايف سليمان، وآخرون، 2000م، ص:11).

د/ المرحلة الثانوية:

هي تلك المرحلة التي تهدف إلى تحقيق غرضين هما تزويد الطلاب الثقافة والنواحي الأكاديمية التي تؤهلهم لمواصلة الدراسات العليا وأيضاً تزويدهم بالمهارات اللازمة لممارسة أعمال معينة في الحياة، وهذا النوع من المدارس لا تختلف في طبيعتها بين المراحل المختلفة، إنما يختلف في مسمياته وهي في مصر تُسمى المدرسة الثانوية.

هـ/ الطريقة القياسية:

هي طريقة منهجية تركز على نقل المعلومات والمهارات من المعلم (والمنهاج الدراسي)، إلى الطالب، وقد تم وضع طريقة التدريس المباشر على أساس السلوكيات التعليمية التي يمكن ملاحظتها ومراقبتها على النتائج الفعلية كعملية التعليم. وبشكل عام تناسب طريقة التدريس المباشر عملية اكتساب المعلومات بشكل تدريجي وعملية تطوير المهارات الأساسية، إلا أنها غير مناسبة للاستخدام في تعليم المهارات الأقل تعقيداً والأكثر تقصيراً مثل الكتابة وتحليل القضايا الاجتماعية، وحل المشكلات، (ترجمة، ميسون يونس عبد الله، 2005م، ص92–93).

و/ طريقة الجملة:

تعتمد هذه الطريقة أسلوباً جديداً في تدريس القواعد يقوم على تحليل الجملة، وهي تعتمد فهم المعنى أساسياً، أيَّ أنها تعتمد التحليل وفق فلسفة المعنى في تدريس النَّحو، وهذه الطريقة تعتمد المعنى أساساً، أي أنْ يحلل الطلاب بالتعاون مع المعلم النص سواءً أكان ذلك النَّص آية قرآنية أم حديثاً نبويّاً ، أو بيتاً من الشعر، أم قولاً

مأثوراً، أم جملة اعتبارية، تحليلاً يقوم على فهم المعنى من غير شك يُيسِّرُ للطالب الوصول إلى تحديد موقع اللفظة أو الجملة من الإعراب.

ز/ التحصيل الدراسي: (حسن شحاتة وزين النجار، 2011م، ص89).

هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة.

ح/ الصرف: (عبد الفتاح الدجني، 1983م، ص15)

هو علم يبحث في بنية الكلمة وتغيرها إلى مجموعة أخرى من الكلمات.

والصرف أيضاً: (محمود سليمان، 1998م، ص14)

هو جعل الكلمة على صيغ أو أبنية مختلفة لأداة ضروب من المعاني.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول

مفهوم التقويم وأنواعه:

- التقويم لغةً:

قوم المعوج: عدله وأزال عوجه، والسلعة: سعرها وثمنها.

والتقويم: حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام.

وتقويم البلدان: تعيين مواقعها وبيان ظواهرها. (إبراهيم أنيس، 1972م، ص82).

والتقويم بمعنى التعديل والتصحيح، وأيضاً بمعنى التقدير والتثمين وإعطاء قيمة معينة.

ومن ثم فإن قومته في اللغة عدلته وجعلته قويماً ومستقيماً.

- التقويم اصطلاحاً:

من أبرز التعريفات التي أعطيت للتقويم ما يلي:-

1- التقويم هو تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة.

2- هو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ القرار أو إصدار حكم على قيمة معينة، وأيضاً بمعنى التعديل والتحسين والتطوير.

3- هو عملية منظمة تنتهي بحكم يجعل للموضوع الذي وضع موضع التقويم قيمة ما. (نادر فهمي الزيود، وهشام عليات، 1998م، ص12).

4- هو عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير أو محكات معينة.

5- هو العملية التي بواسطتها تستطيع أن تصبح عملية التعليم من الناحية الكمية والكيفية كما حدثت بالفعل ومدى تحقيق هذا التعليم للأهداف التعليمية للبرنامج التعليمي.

- مفهوم التقويم في المجال التربوي:-

وفي مجال التربية يعرف التقويم بأنه:-

معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. (حلمي الوكيل، ومحمد أمين المفتي، ص186).

كما يعرف بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، وكما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقيق هذه التغيرات المرغوبة لديهم أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها، فالتقويم تتجلى محدداته في إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف والقرارات بشأنها. (نبيل عبد الهادي، 2002م، ص27). والجدير بالذكر أن التقويم يمثل جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم، ومقوماً أساسياً من مقوماتها، وأنه يواكبها في جميع خطواتها، ويمكن تبين ذلك بالنظر إلى المهمات الأساسية التي ينبغي على المعلم أن يضطلع بها، حتى يتسنى له النجاح في أداء دوره المنظم لعملية التعلم والتي تتمثل فيما يلي: (محمد عزت عبد الموجود، وآخرون،2011م، ص152).

1- تحديد الأهداف التعليمية أو التغيرات السلوكية التي ينشدها في التلاميذ.
2- اختيار الخبرات التربوية التي يجب أن يمر بها الطلاب ويتفاعلوا معها، حتى تتحقق الأهداف المنشودة.
3- اختيار الطرق والأساليب والوسائل التعليمية التي يقومها البرنامج بما يتمشى مع ميول الطلاب واستعداداتهم وخبراتهم السابقة.

ومن الملاحظ أن هذه المهمات تتداخل فيما بينها وتتفاعل، وتسودها علاقات تبادلية تؤثر في بعضها البعض.

أسس التقويم:

تتلخص أسس التقويم فيما يلي:-

1- **المعايير:** وهي أسس الحكم على البرامج والمقارنة بينها في ضوء الأداء التعليمي للمشاركين فيها وعادة ما تتخذ الصيغة الكمية، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء، ومن ذلك استخدام المتوسط الحسابي لدرجات الدارسين في اختبارات التحصيل أو الكفاءة معياراً لوصف الأداء العادي. (محمد عزت عبد الموجود، وآخرون، مرجع سابق، ص252).

2- **المستويات:** وهي أسس للحكم على البرامج في ضوء ما يجب إحرازه وليست في ضوء ما تم إحرازه بالفعل (كما هو الحال في المعايير)، وتتحدد هذه المستويات في ضوء أهداف البرامج ومحتواه، وكل من المعايير والمستويات أسس داخلية للكم.

3- **المحكات:** وهي أسس خارجية للحكم على البرامج، فمثلاً لكي نحكم على نجاح برنامج تدريسي أو تعليمي معين في تحقيق أهدافه يمكن مقارنة أداء الدارسين فيه بمستويات الكفاية الإنتاجية كما تتحدد في الميدان الفعلي للعمل أو المهنة.

أغراض التقويم:-

للتقويم في مجال التربية والتعليم أغراض كثيرة ومتنوعة تتمثل فيما يأتي: (عزيز سمارة، وآخرون،2000م، ص13-16).

1. تحديد الأهداف التعليمية.
2. معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها.
3. تحسين مستوى التعلم.
4. التشخيص والعلاج.
5. تعريف أولياء الأمور بمدى تقدم أبنائهم.
6. التوجيه والإرشاد.
7. المسح.
8. التنبؤ.

9. خدمة أغراض البحث العلمي.

10. تقويم المناهج الدراسية وأساليب التدريس.

11. تهيئة فرصة التغذية الراجعة للطالب، والمعلم، ولكل من يساهم في العملية التربوية.

مجالات التقويم:-

تتسع مجالات التقويم لتشمل جميع جوانب العملية التربوية والمتمثلة في الطالب والمعلم، والمنهاج، والبناء المدرسي، والتجهيزات الفردية والمكتبية، والملاعب وغيرها، ومن مجالاتها ما يلي:-

1- التحصيل الدراسي:-

يعرف التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة تمريره في خبرات ومواقف تعليمية تعلمية، أما الاختبار التحصيلي فهو المقياس الذي صمم لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية في مادة دراسية معينة، كأن تكون هذه الأهداف معارف أو مهارات أو اتجاهات، ويتكون هذا الاختبار من فقرات (أسئلة تمثل عينة من أنماط السلوك التي ضمنت في أهداف تلك المادة الدراسية).

2- الذكاء (القدرة العقلية):

توجد تعاريف للذكاء تعكس وجهات نظر العلماء المختلفة، ومن أهم هذه التعريفات:

- تعريف (جستن): يرى (جستين) أن الذكاء نظام من القدرات الخاصة بالتعلم وإدراك الحقائق بعامة غير المباشرة وبالأخص المجرد منها بيقظة ودقة، والإحاطة بالمشكلات مع التدريب والفطنة في حلها.
- تعريف (وكسلر): ويعرف (وكسلر) الذكاء بأنه طاقة التعدد الكلية على العمل بهدف، والتفكير بعقلانية، والتعامل المثمر مع محيطة، ويشمل فعاليات الذكاء الأساسية. (عزيزة سمارة، وآخرون، مرجع سابق).

3- الاستعداد:

هناك عدة مفاهيم للاستعداد، ومن أهمها تعريف قاموس علم النفس، الذي يرى بأن الاستعداد: قدرة فطرية ظاهرة، أو إمكانات الفرد للقيام يعمل معين، كممارسة فنَّ من الفنون أو مهنة من المهن، أو تحصيل مادة دراسية.

4- الاتجاهات:

الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي الانفعالي للسلوك إيجابياً أو سلباً إزاء موضوع معين. ولقياس الاتجاهات تستخدم عدة طرق من أهمها ما يلي:

1. سلالم الاتجاهات: وتستخدم لمعرفة وجود الاتجاهات أو عدمها عند الأفراد، ولمعرفة ذلك الاتجاه إن وجد، وذلك من أجل تسهيل عملية التنبؤ بسلوك الفرد وتزويد الباحث بالعوامل التي تؤثر في نشاطه.
2. الاستبانات: تتكون الاستبانة من مجموعة من الفقرات بطلب الإجابة عنها بعبارات أو إرشادات دالة على سلوك معين والاستبانات عدة أنواع منها: الاستبانة المفتوحة، والاستبانة المغلقة، والاستبانة المغلقة المفتوحة، والاستبانة المصورة.

ويعتبر مقياس ليكرث likrt (1932م) من أكثر المقاييس استخداماً في قياس الاتجاهات، وسمات الشخصية، حيث يطلب من المفحوص أن يعبر عن موافقته عن سؤال اتجاهي خاص. (أمل البكري، ونادیا عجور، 2008م، ص211).

5- الميول:

وتعرف الميول بأنها التعلق بأمر معين والإقبال عليه والانتباه إليه والاستمرار في ذلك، ويعرف قاموس علم النفس الميل بأنه استعداد لدى الفرد يدعو إلى الانتباه لأشياء معينة تثير وجدانه.

6- الشخصية:

الشخصية: هي ذلك التنظيم الديناميكي للاستعداد الجسمي والنفسي في الفرد، ولكي تحدد طريقته في التكيف مع البيئة، وهناك عدة عوامل تؤثر في الشخصية، من أهمها:-

أ- العوامل الفسيولوجية أو تركيب الفرد الجسمي.

ب- البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي يعيش فيها الفرد.

ج- القدرات العقلية.

7- المناهج والمقررات الدراسية:

إنَّ عملية استمرار تقويم المناهج التدريسية لتطويرها وتحسينها أمر لا غنى عنه، مع احتياجات الأفراد والمجتمع في عالم متجدد ومتغير.

والمنهاج هو أداة التعبير المنشود لمواكبة التقدم المعرفي والتكنولوجي الكبير المتسارع.

أنواع التقويم:

من أنواع التقويم ما يأتي:-

أ- التقويم القائم على جمع البيانات الموضوعية والكمية والملاحظات الخاصة بعملية التقويم ومن أنواعه:-

1. تقويم ذاتي subjective evaluation حيث يلجأ الفرد إلى المقاييس الذاتية وحدها في عملية التقويم مثلما يحدث في المقابلات الشخصية.
2. تقويم موضوعي objective evaluation وذلك باستخدام المقاييس التي تقوم على جمع الملاحظات الكمية والعددية الخاصة بموضوع التقويم.

ب- التقويم القائم على توقيت للتقويم أو مرحلة التقويم ومن أنواعه:-

1- التقويم التكنولوجي:

ويتضمن تدعيم أو تصحيح مسار أثناء البرنامج المقصود وعندما تتضح نقاط الضعف، فإذا كان الأمر يتعلق بأحد المتعلمين، فإن التقويم هنا يتم أثناء التدريس حيث تكون له فائدته في تعديل أسلوب التدريس أي تقديم المادة العلمية لهذا المتعلم لتناسب مستواه عند اكتشاف نقاط الضعف في وقت مبكر، واقتراح حصص تقويمية أو تشجيعية أكثر فالمهمة هنا تعتمد على تصحيح مسار هذا المتعلم قبل أن يقطع شوطاً في العملية التعليمية، ويستند هذا النوع من التقويم على أدوات وأساليب منها الواجبات المنزلية التي يعطيها المعلم للمتعلم والأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الشرح أو الحوار.

2- التقويم التجميعي (الختامي) أو النهائي:-

وهو عملية منظمة يتم القيام بها عند نهاية البرنامج المقصود، أو عند نهاية التدريس كما يحدث في نهاية السنة أو الفصل الدراسي أو مرحلة دراسية، فإذا كان الأمر يتعلق بالمتعلمين، فإن التقويم هنا تكون فائدته الحكم على المتعلمين عند ختام وحدة تعليمية أو مقرر دراسي معين.

والتقويم هنا يعتمد على تحديد الرسوب والنجاح في ضوء درجات المتعلمين التي حصلوا عليها، بالإضافة إلى الحكم على جهود المعلمين أنفسهم وفعاليات المعلم والمدرسة، وإجراء مقارنات بين الشعب أو المدارس، وتوجيه المعلمين إلى التخصصات، أو منح الشهادات، بالإضافة إلى الكشف عن فعالية المنهج والوسائط المتبعة في التدريس.

ويستند هذا النوع من التقويم على أدوات منها الاختبارات التحصيلية بكافة أنواعها الموضوعية أو المقالية أو الشفهية... وتستخدم في بعض الأحيان الاستبيانات أو استفتاءات الرأي.

مستويات التقويم:-

هناك مستويات مختلفة للتقويم تتفق والهدف من عملية التقويم (المرجع السابق، 1995م، ص22)، منها:

أ- إذا كان الهدف إصدار حكم سريع ومبدئي على مستويات الطلاب وتحصيلهم، يستخدم لذلك وسائل مبدئية في القياس وتسجيل النتائج وتفسيرها.

ب- أما إذا كان الغرض الحصول على معلومات دقيقة، فإن عملية التقويم تقوم باستخدام وسائل علمية دقيقة، وفقاً للمنهاج العلمي في الحصول على المعلومات والبيانات الدقيقة والتي نحصل عليها باستخدام أكثر الوسائل صدقاً وموضوعية.

- العلاقة بين القياس والتقويم:-

يعتبر القياس أحد وسائل التقويم الهامة، ولا يمكن أن يوجد تقويم دون قياس في أي صورة من الصور، لهذا يعتبر التقويم عملية أعم وأشمل، فالتقويم يستخدم في تقدير أهداف واسعة نسبياً قد تتسع لتشمل تقويم نظام تعليمي معين، أو تقويم نوع معين من التربية، أو تقويم شخصية معينة مثل شخصية المعلم أو الطالب.

- **الفرق من الناحية التربوية بين التقويم والقياس:** (عبد المجيد سيد أحمد، مرجع سابق، ص28-29)

التقويم أعم وأشمل من القياس، فالقياس معناه أضيق من التقويم، فالقياس يعني جمع معلومات كمية عن موضوع معين، بينما التقويم يعني إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعمليات منظمة، بجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها، والجدول رقم (2-1) يوضح الفرق بين التقويم والقياس من الناحية التربوية: (المرجع السابق، ص29).

جدول رقم (2-1)

يوضح الفرق بين التقويم والقياس من الناحية التربوية

التقويم	القياس
1- الاهتمام موجه نحو الجوانب المختلفة للشخصية أو الأهداف العامة للبرنامج التعليمي والتربوي.	1- الاهتمام موجه نحو تحصيل المادة الدراسة أو المهارات، والقدرات الخاصة.
2- الوظائف متعددة منها: أ. تحديد مجال الأهداف العامة للمنهج وصياغتها. ب. تعريف الأهداف بترجمتها إلى سلوكية يلزم تحقيقها من جانب المتعلم. ج. اختيار وسائل عملية صادقة يمكن الاعتماد عليها لتقويم الأهداف العامة للعملية التعليمية.	2- الوظائف محدودة، تتلخص في الحصول على نتائج اختبارات التحصيل، وبيان مقدارها، حصيلة المتعلم في محيط المادة وخاصة في تحصيل المهارات والمعرفة.

أهمية التقويم:-

هناك نوعان من أنواع التقويم لهما أهميتهما في التربية وهما:-

أ- تقويم التحصيل التربوي.

ب- القيـاس العقلـي والنفسـي (أي قيـاس الأداء والتنظـيم العقلـي، وقيـاس سـمات الشخصية).

طرائق التقويم Methods of evalution :-

يستخدم في التقويم أساليب متعددة منها الأساليب التالية، وذلك في ضوء سلالم القياس (أنواع المقاييس)(عبد المجيد سيد أحمد، مرجع سابق، ص51-53).

أولاً: التصنيف Classification :-

يقصد بالتصنيف وضع الأفراد في مجموعات، منفصلة يطلق على كل مجموعة اسم صنف معين.

ثانياً: الترتيب Rating:-

يقصد بالترتيب وضع رتب متتابعة للأشياء التي تقوم بتقويمها، والترتيب يختلف تبعاً للوسيلة أو الأداة التي تستخدم في هذه العملية.

ثالثاً: التدرج:

يقصد بالتدرج إعطاء درجة محددة لكل فرد من أفراد المجموعة، يوصف الشخص في هذه الطريقة بأنه ذكي أو غير ذكي، بل نقول: إن درجته في اختبار الذكاء هي 25 أو 30 وغير ذلك، وأسلوب التدرج يعتبر أدق الطرائق المستخدمة في عملية التقويم.

أداة التقويم:

هي الأداة التي باستخدامها يمكن الوصول إلى الأحكام وإصدار القرارات بالنسبة لقيمة خبرة من الخبرات، حيث هناك شروط أساسية للوصول إلى ذلك من خلال الآتي:

أ- تحديد أهداف أو وضع معايير للخبرة التي يقوم الباحث بتقويمها.

ب- قياس للكمية أو وصف للحالة أو مدى التقدم.

والغرض من استخدام أدوات التقويم الوصول إلى الأحكام بهدف الوقاية، وتمثل عملية التشخيص تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه، ومحاولة التعرَّف على أسبابها.

شروط أداة التقويم:

1/ الموضوعية:

وهي صفة من الاختبار أو وسيلة التقويم، تؤدي إلى أن تكون التقديرات التي يصفها أكثر من قائم بالتقويم، على درجة واحدة من الكفاية ومتشابهة. فإذا كانت أداة التقويم المستخدمة ذات موضوعية عالية، فإن التقديرات التي نحصل عليها عند استخدامها لا تتأثر بآراء المقدرين، أو آرائهم الشخصية.

2/ الثبات:

تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه وصدقه، والمقياس الثابت يعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات متتالية.

ومعنى الثبات هو عند تطبيق اختبار على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل فرد في هذا الاختبار، ثم أعيد إجراء نفس الاختبار على نفس المجموعة، وتم رصد درجات كل فرد، دلت النتائج على أن الدرجات، هي نفس الدرجات تقريباً التي حصل عليها هؤلاء الأفراد في المرة الأولى، وقد استنتج الباحث من ذلك أن نتائج الاختبار ثابتة ثباتاً تاماً تقريباً، لأن التدرج لم يتغير في المرة الثانية، بل ظلت كما كانت قائمة في المرة الأولى.

وأفضل طريقة لمقارنة هذه الدرجات هي حساب معامل ارتباط درجات الاختبار في المرة الأولى وفي المرة الثانية، وعندما تثبت الدرجات فتصبح واحدة في المرتين، يصبح معامل الارتباط مساوياً للواحد الصحيح.

3/ **الصدق:** يعد الصدق من أهم شروط الاختبار الجيد– إن لم يكن أهمها على الإطلاق – ويقصد بالصدق أن يقيس الاختبار بالفعل ما وضع لقياسه.

4/ **الشمول:** ويقصد بالشمول أن تكون مفردات الاختبار ممثلة لعينة السلوك تمثيلاً تاماً.

5/ صدق المحتوى: يعنى بالمستوى الجيد الذي يقيس عنده الاختبار محتوى المادة الدراسية وأهداف التعلم التي صمم الاختبار لقياس مدى تحققها عند المفحوصين.

الأساليب الإحصائية لقياس الثبات:-

تستخدم الطرق التالية لاستخراج معامل الثبات:

1- طريقة إعادة الاختبار test- retest

2- طريقة التجزئة النصفية split-half

3- طريقة الصور المكافئة parallel tests

العوامل المؤثرة على الثبات:-

فيما يلي أهم العوامل المؤثرة على ثبات نتائج الاختبارات:

1- طول الاختبار:

فكلما زاد عدد أسئلة الاختبار أو المقياس أدى ذلك إلى زيادة معامل الثبات.

2- زمن الاختبار:

يتأثر ثبات الاختبارات الموقوتة بزمن معين، ويزداد الثبات تبعاً لزيادة الزمن حتى يصل إلى الحد المناسب للاختبار فيصل الثبات إلى نهايته العظمى ثم يقلّ الثبات بعد ذلك كلما زاد الزمن عن هذا الحد.

3- التباين:

وهو يدل على التباين بين الأفراد في درجات الاختبار، والأسئلة المتناهية في الصعوبة، والسهولة تؤدي إلى ضعف الثبات، والأسئلة المتدرجة في صعوبتها تؤدي إلى رفع الثبات، ويصل الثبات إلى نهايته العظمى عندما تصل صعوبة الأسئلة إلى 50% لأن ذلك يدل على النهاية العظمى لتمييز الأسئلة.

4- التخمين:

ينقص الثبات تبعاً لزيادة التخمين، لأن الإجابة التي تعتمد على التخمين في المرة الأولى لإجراء الاختبار لا تعتمد على نفس التخمين في المرة الثانية لإجراء الاختبار على نفس المجموعة وبذلك تضعف الصلة بين نتائج تطبيق الاختبار في المرة الأولى ونتائج التطبيق في المرة الثانية أو تضعف الصلة بين درجات الأفراد على جزئي الاختبار، وتنخفض تبعاً لذلك القيمة العددية لمعامل الثبات، وهكذا يؤثر الغش والتخمين على ثبات الاختبار وأكثر أنواع الاختبارات تأثراً بالتخمين الاختبارات التي تعتمد على الاختيار من بديلين.

5- صياغة الأسئلة:

الأسئلة الغامضة، وغير الواضحة، تقلل الثبات، بينما الأسئلة الواضحة، والموضوعية، والقصيرة، ترفع من معامل الثبات.

6- حالة المختبر (الفرد):

يتأثر معامل الثبات بالحالة الصحية للمختبر، وحالته النفسية، ومدى تدربه على الموقف الاختباري، ولذلك يؤدي المرض والتعب والتوتر الانفعالي إلى نقص معامل الثبات.

منهج البحث في التقويم التربوي:-

يشمل منهج البحث في التقويم التربوي الحديث عدة نواحي تتلخص في الآتي:-

1- تحديد أهداف وأغراض التقويم:-

فمن الخطوات الأولى في العملية التقويمية التحديد الدقيق لغرض التقويم، متى تتضح المشكلة في ذهن المقوِّم مما يوفر من الوقت والمجهود المبذول في العملية التقويمية وبما يتناسب مع نمو الدارسين والفروق الفردية بينهم.

2- عمل خطة شاملة للتقويم:-

يهدف تحديد الخطوات والوسائل، وفي هذا ما يضمن التسلسل المنطقي لخطوات التقويم، والالتزام بالدقة في تنفيذ برنامج التقويم.

3- تسجيل النتائج:

يهتم التقويم الحديث بتسجيل نتائج الاختبارات والمقاييس، بما يمكن من الحكم على النتائج التي يحسن عرضها، لذلك يعتني واضعو الاختبارات التحصيلية المقننة والاختبارات النفسية بطريقة تسجيل نتائج الاختبارات.

4- استمرارية وانتظام عملية التقويم:

يعتمد التقويم الحديث على استمرار عملية التقويم بحيث تتم على فترات متقاربة لمساعدة المتعلم والمعلم وبما يتفق مع طبيعة المتعلم وحاجاته، وما يمكن من الوصول والتحقق من الأهداف الخاصة بالقياس.

5- دراسة الملاحظات وإصدار الأحكام:

لا تقف مرحلة التقويم عند القياس فقط وجمع الملاحظات، بل تتعدى ذلك إلى دراسة النتائج وإصدار الأحكام الضرورية حتى تتم عملية التقويم، وهذه الخطوة قد يهملها بعض المعلمين، إذ يظن أن المعلومات التي تم جمعها عن الدارسين عن طريق الاختبارات من الوسائل التي تتضمن الحكم على الدارسين، والواقع أن استخلاص المعلومات والاستفادة منها، عملية أخرى تختلف عن مجرد تسجيل الملاحظات، بل هي الواقع الذي نقصده من التقويم.

6- استخدام القياس الموضوعي:

من نواحي تطور منهج التقويم الحديث، الاتجاه إلى استخدام القياس الموضوعي (منهج العلوم الطبيعية)، إذ إن استخدام القياس الموضوعي يساعد على قياس كثير من نواحي الشخصية بدقة أكثر من استخدام الباحث وسائل القياس الذاتية الأخرى.

7- تدريب القائمين بعملية التقدير:

من الضروري تدريب القائمين بعملية التقدير تدريباً دقيقاً على استخدام الاختبارات المختلفة وتدوين الملاحظات واستخلاص وتفسير النتائج، ولهذا نجد كل كليات التربية، ومعاهد إعداد المعلمين تعمل على تدريب الدارسين على منهاج التقويم والاختبارات والمقاييس، حتى يكون المعلم على استعداد للقيام بعملية التقويم وفقاً للقواعد والأصول الخاصة بالقياس.

8- التعاون في عملية التقويم:

عملية التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل المهتمين بشؤون التعليم، المعلم أو واضع الاختبار، التلاميذ أنفسهم، لذلك تهتم المدارس الحديثة بتدريب الدارسين بما يمكنهم من تقويم أعمالهم وذلك يفيد الطلاب على تقدمهم المعرفي أولاً بأول.

9- التقدير الذاتي والتقويم الموضوعي:

قد يحدث استخدام وسائل تقويم ذاتية لقياس مواقف معينة لاستجابات الأفراد، مثل المقابلات الشخصية، الأمر الذي يدعو الباحث إلى محاولة تقبل نتائج التقويم

مع الاعتراف بأن التقويم الحديث يقوم على استخدام القياس الموضوعي مع الاحتفاظ بهذه الطرائق كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

مميزات البرنامج التقويمي المتكامل:

لتقدير كفاءة برنامج التقويم في المدارس الحديثة، يمكن الحكم على البرنامج التقويمي إذا توفرت الخصائص الآتية:

1/ الشمولية:

ينبغي أن تكون الأهداف الرئيسة للقياس، شاملة للمفاهيم والمهارات والمعارف وأيضاً الاتجاهات والميول والتفكير الناقد، والتوافق الشخصي والاجتماعي، وبرنامج التقويم المتكامل يعتبر شاملاً عندما تضم القيم والأهداف الرئيسة التي تحرص المدرسة الحديثة على تحقيقها.

2/ تكامل النظرة في سلوك الدارس وتقويم نموه وتطوره:

مجموع سلوك الدارس من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، يجب أن يكون موضع اهتمام المعلم والمشرف في مختلف المواقف التعليمية، لأن التقويم التربوي الحديث يقوم على تقدير الموقف التعليمي ككل وإصدار الأحكام العامة المتعلقة بالتقدير.

3/ تنظيم وتجميع نتائج التقويم لإمكانية التفسير المفيد:

نتائج البرنامج التقويمي، كمية كانت أم كيفية يلزم تلخصيها في إطار يوضح معنى التقديرات لفقراتها، وذلك في شكل لغوي أو بياني أو إحصائي، وبذلك يمكن تكوين صورة للفرد.

وفي الصورة التي تحصل عليها، تتضح اتجاهات النمو ومجالاته ودرجته، كما يحاول الباحث في هذا التفسير إيجاد العلاقة بين تقديرات الاختبارات والأحكام الكلية الكيفية حتى يمكن توجيه الطالب توجهاً سليماً.

4/ استمرارية وتداخل برنامج التقويم مع المنهاج:

التقويم في المدرسة الحديثة عملية مستمرة إذ إنه يشمل الملاحظات اليومية والتقديرات، والاختبارات، وكل هذه تشكل العملية التقويمية، وعن طريقها يحاول

المعلم تقويم نمو الطلاب، وقديماً كان الاختبار غاية وليس وسيلة لتوجيه النمو، وكان القياس يعد شيئاً ينتهي إليه نشاط الفصل الدراسي.

والبرنامج التقويمي يرتبط بالمنهاج، والاختبارات والوسائل الأخرى المستخدمة في القياس، تعتبر الأساس للحكم على مدى تحقيق أهداف المنهاج، إذ يمكن عن طريق البرنامج التقويمي معرفة الأنشطة والخبرات التي تزيد أو تعيق النمو.

5/ معرفة أعضاء المؤسسة التربوية بوظيفة البرنامج:

من المهم جداً معرفة أعضاء الجهة التي يناط بها البرنامج التقويمي، ما يمكن أن يساعدهم به هذا البرنامج من تقويم للخدمات وإلى تصويب للأخطاء، والقضاء على الصعوبات والمشكلات، ففي المدرسة يجب أن يعرف المعلمون والطلاب وأولياء الأمور دور هذا البرنامج.

وإذا تم هذا فإن البرنامج التقويمي يمكن أن يكون:-

أ. وسيلة لتوجيه نمو الطلاب.

ب. يمكن من الحكم على التغيرات اللازمة عند إعداد المنهاج وإدارة العمليات التعليمية.

ج. يساعد في تحديد أهداف المنهاج وإعادة تحديدها.

د. يساعد في أي تعديل أو تنقيح يطلب إجراؤه في الأهداف التي توضع للمنهج.

المبحث الثاني:

واقع التعليم الثانوي:

يشهد العالم في مطلع القرن الحادي والعشرين العديد من المستجدات والمتغيرات الحيوية التي أثرت بشكل مطرد على تنمية الأمم بمختلف أشكالها، الصناعية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، مما دعا العديد من الدول إلى هندرة العديد من نظمها وعلى رأسها مجالات التربية والتعليم، لتتواكب مخرجاتها مع المتطلبات التي تحتاجها تلك المتغيرات. (عبد الرحمن أحمد محمد صائغ، 2010م، ص23-24).

وتعد مرحلة التعليم الثانوي النقطة الحرجة للتعليم الأساسي، والبوابة الرئيسة التي ينطلق من خلالها الفرد لسوق العمل أو الجامعات على حد سواء، وبناءً عليه

نجد أن هناك اهتماماً ملموساً في سياسات التعليم في البلدان العربية وما احتوته الأهداف العامة لنظام التعليم الثانوي بأن يكون هذا التعليم متوافقاً مع السياسات التنموية، والاجتماعية والاقتصادية، لذا شهد نظام التعليم الثانوي في السودان العديد من مراحل التطوير التي تحاول سد الفجوة بين مخرجاته وبين بيئة الفرد المستقبلية (المتمثلة في سوق العمل) أو بيئته التعليمية (المتمثلة في الجامعات)، وعلى الرغم من تلك الجوانب التطويرية في هذا الكيان التعليمي إلا أن نظرة المجتمع والتربويين تؤكد على ضعف المخرج وقلة كفايته، وخيبة أمل للمستفيد الخارجي من هذا النظام.

أهمية التعليم الثانوي في عصرنا الحاضر:

يلعب التعليم دوراً رئيساً في إعداد رأس المال البشري – الذي أصبح يفوق بأهميته رأس المال المادي– لأنه ينمي قدرات الأفراد، ويسلحهم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من مواجهة متطلبات الحياة، ويفسح في المجال للكشف عن قدراتهم المبدعة، ويساعد على حسن استثمارها، ويحسن مستوى إنتاجيتهم، ويزيد دخلهم، ويساعدهم على الحراك الاجتماعي، ويرفع مستواهم الصحي، ويساعدهم على الترقي المهني والاستفادة من المؤسسات الاقتصادية، ويقلل الفروق الفئوية بينهم، كما يزيد من فرص مشاركتهم السياسية، ويمكنهم من المساهمة بشكل أفضل في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلادهم، ولهذا أصبح تطوير نظام التعليم يعتبر في كثير من الدول أولوية وطنية، وتتسابق المجتمعات للاستثمار فيه، وأصبح تقدم الدول يقاس بمستوى تعليم أبنائها ومدى قدرتهم بوجه خاص على استعمال الرياضيات والعلوم والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وأصبح السياق العالمي سياقاً تعليمياً بالدرجة الأولى، وارتبط ذلك بالاقتصاد، فأصبح من يملك العلم والمعلومات يملك القوة الاقتصادية أيضاً. (رفيقة حمودة، مرجع سابق، ص90).

المبحث الثالث:

النحو:

مقدمة:

إن قواعد اللغة العربية تعد العمود الفقري لمادة اللغة العربية، فالإنشاء، والمطالعة والأدب والبلاغة، والنقد تظل عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تقرأ وتكتب بلغةٍ سليمة خالية من الأخطاء ويكفيها شرفاً أن القرآن الكريم نزل بها، ولقد تعهدها الله بحفظه في قوله تعالى: **ﭽ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﭼ**[الحجر:9].

ويتناول هذا المبحث النحو من حيث مفهومه، وأسباب وضعه، وتسميته، ونشأته، ووظائفه، ثم بيان صعوباته والمحاولات العلمية التي بذلت لتيسيره، وتجديده، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **مفهوم النحو:-**
- **النحو لغة:-**

نحا إلى الشيء نحواً، مال إليه وقصده، فهو ناح، وهي ناحية، وهو أيضاً علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعراباً وبناءً، والنحو: القصد والطريقة، والنحوي: العالم بالنحو أو بأحوال الكلام. (إبراهيم أنيس، وآخرون، 1972م، ص944).

ونحا إلى ينحو، أنح، نحواً، فهو ناح، والمفعول منحو، نحا الشخص الشيء/ نحا إلى الشيء قصده ومال إليه، ونحا نحو الباب، ونحا بصره إليه أو عنه، أماله إليه/ عنه، ونحا نحوه: اقتدى به، وسار على أثره، وقلده. (أحمد مختار عمر، 1429هـ- 2001م، ص218).

- **النحو اصطلاحاً:**
- **النحو بالمفهوم الحديث:** علم متكامل مع اللغة، أي إقرار الفرد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة، فالنحو وسيلة، والغاية هي سلامة الاتصال اللغوي نطقاً وكتابة، ويشمل النحو أيضاً دراسة بنية الكلمات، والأصوات الكلامية، وتوضيح معاني الكلمات في مواقف معينة، ودلالات الألفاظ والتحليل النفسي. (علي أحمد مدكور، 1411هـ- 1991م، ص249-250).

- **النحو بالمفهوم القديم:** قواعد يعرف بها صيغ الكلمات العربية وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها، والصرف، قواعد يعرف بها صيغ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء. (حفني ناصف، وآخرون، ص7).

ويقول العالم اللغوي دوسوسير (Desaussure): إن النحو يدرس اللغة بصفتها مجموعة من طرائق التعبير، ويشمل بالتالي الأنظمة التي تعالج البنية والتركيب. Coursde Linguistique))

وقد فهم اليونان واللاتين النحو على أنه مجموعة القواعد المتصلة بتصريف الأسماء والأفعال، مضافاً إلى ذلك المقاطع التي تلحق أواخر هذه الأسماء والأفعال كعلامات للإعراب تميز بين المفردات أو بين أزمنة الأفعال المختلفة. (أميل بديع يعقوب، 1430هـ- 2009م، ص9).

وهناك اتجاه يرى أن القواعد النحوية تدرس ضبط أواخر الكلمات، ومعرفة بنيتها، اشتقاتها وتصريفها.

وتعريف ابن جني القائل: (ابن جني، 1952م- 1956م، ص33). ((حد النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقير، والتكثير، والإضافة والنسب، والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أصل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رُد به إليها.

والنحو: علم من علوم اللغة التصويبية، وهو يدرس مستوى محدداً من مستويات النشاط اللغوي، هو مستوى الجملة، أي تركيب الكلمات في نطاق الجملة، وما ينتج عن هذا التركيب من علاقات. (علي أبو المكارم، 2006م، ص43-44).

أما المفهوم الحديث لعلم النحو فهو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة. (راتب قاسم عاشورة، محمد فؤاد الحوامدة، 1424هـ- 2003م، ص1030).

وعرف الخضراوي النحو بقوله: (النحو علم بأقيسة تغير ذوات الكلم وأواخرها بالنسبة إلى لغة لسان العرب). (السيوطي،1975، ص7).

وهناك تعريف للجرجاني في مقدمة كتابه دلائل الإعجاز (هذا كلام وجيز يطلع به الناظر على أصول النحو جملة وكل ما به يكون النظم دفعة، ومعلوم أن ليس للنظم سوى تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض. (عبد القاهر الجرجاني، ص5).

وخلص الباحث من كل هذه التعريفات إلى تعريف مبسط للنحو هو: أن النحو هو محاكاة العرب وإتباع نهجهم في ما قالوه من الكلام الصحيح المضبوط بالحركات. (ريمون كحان، ص3-11). أو هو كما يقول إبراهيم مصطفى: (قانون تأليف الكلام).(إبراهيم مصطفى، 2000م، ص1).

عوامل نشأة النحو والصرف:

1- العامل الديني:-

اهتم الرسول صلى الله عليه وسلم بقراءة القرآن الكريم بشكل صحيح بعيد عن الخطأ واللحن، كما اهتم بذلك الأولياء الصالحون إذ قال أبو جعفر الجواد عليه السلام بقراءة القرآن كما أنزل، ودعائه من حيث لا يلحن، فإن الدعاء الملحون لا يصعد إلى السماء. (محمد بن الحسن العاملي، 1983م، ص860-866).

2- العامل الاجتماعي:-

يتفق الباحثون على الطرق مكاناً لنشأة النحو، والطرق الذي تعاقبت عليه الأمم المتحضرة، فضلاً عن العرب الذين كونوا فيه إماراتهم، هو أسبق الأقاليم مدينة وعمراناً بعد الفتح الإسلامي، أصبحت السيادة في الطرق للعرب، وكانت كما بقية سكانه من الموالي الذين أقبلوا على تعلم العربية، مما أذن بوضع علم يسهل تعليم هذه اللغة فوضع النحو. (أحمد أمين، 1969م، ص179-183). وكان الإسلام والفتوحات سبباً في انتشار اللغة العربية، وامتلاك العرب للرقيق. وأصبحت جزيرتهم مقصداً للأعاجم، خصوصاً في مواسم الحج، مما أدى إلى اختلاط الأجناس، إذ تعرض اللسان العربي للفساد، وظهر اللحن وكان النحو قواعد تحفظ العربية. (أحمد أمين، مرجع سابق، 1969م، ص251-252). نتيجة لذلك ظهرت دراسات وضعها علماء متأخرون عن أبي الأسود الدؤلي، أمثال سيبويه الذي طلب النحو لوقوعه في

اللحن، وهكذا نما النحو وازدهر، حتى غدا علماً يفتخر به وممدوحاً من العرب. (فتحي عبد الفتاح الدجني، أبو الأسود الدؤلي، 1981م، ص51).

3- العامل القومي:-

يعتبر العامل القومي عاملاً ثالثاً لنشأة النحو العربي، وهو يرتكز إلى عدة دوافع أهمها- دافع عربي، وآخر عمراني يتمثل في بناء البصرة وسكانها.

4- العامل السياسي:

وهو انتقال السلطة إلى الأمويين الذين حدث النحو في أيامهم، وباستلامهم الحكم طرأت تغيرات سياسية في الدولة الإسلامية خصوصاً التعصب للعرب وما هو عربي، وكان بديهياً أن يتعصبوا للغة ويحافظوا عليها..

أهمية دراسة النحو:

لعلم النحو، ولمفهومه الذي تحدد له في التراث اللغوي من ناحية وفي العلوم التصويبية من ناحية أخرى- أهمية كبيرة في الدرس اللغوي وتمتد هذه الأهمية عند اللغويين العرب من تضافر سببين أساسيين:

- أولهما: لغوي، ويتمثل في ضرورة وجود علم يقوم بدراسة الجملة العربية؛ إذ بدون وجود هذا العلم تنفصم الحلقات المكونة لسلسة العلوم التي تتضافر على دراسة اللغة وتحديد ضوابطها، ومن ثم يضطرب تقنين اللغة وتعجز قواعدها عن الإحاطة بظواهرها.
- وثانيهما: ديني، ومرده إلى دور النحو في معرفة قواعد اللغة التي لابد من الإلمام بها، حيث يوجب الدين دراستها والعلم بها على سبيل الكفاية، أي أنه يفرض على الجماعة المسلمة أن تخصص من بين أفرادها من يتعمق في دراسة هذه القواعد ويتقنها حتى يتمكن من فهم اللغة التي نزل بها القرآن، ومن ثم يكون إهمال هذا العلم محظوراً دينياً لأنه يؤدي – عند الفقهاء- إلى محظور وهو عدم الإلمام بقواعد اللغة، ومن ثم عدم فهم النص القرائي، قال مالك: ((ولا أوتي برجل غير عالم بلغة العرب يفسر كتاب الله إلا جعلته نكالاً)). (جلال الدين السيوطي،1972م، ص229)، ومن بين الشرائط التي اشترطها العلماء لتفسير القرآن "أن يكون المفسرُ ممتلئاً من عُدة الإعراب لا يلتبس عليه

اخـتلاف وجـوه الكـلام". (السـيوطي، مرجـع سـابق، 1972م، ص225)، أي معرفـة العلـوم اللغويـة معرفـة دقيقـة مسـتوعبة حتـى يـتمكن مـن فهـم خصـائص التراكيب اللغوية وأساليبها، وقد فسر هذا إلا جمال الدين السيوطي، حين جعل من بين شروط المفسر معرفته بعدد من العلوم على رأسها اللغة، أي المعجم، والنحو والصرف.

نشأة النحو:-

نشأت قواعد اللغة مع نشأة اللغة نفسها، غير أنها لا تكتسب السمات العامة المميزة للغة التي تنتهي إليها، في العادة، إلا بعد مرور حقب طويلة من التطور لتتبلور فيها تلك السمات وليست هذه القواعد في الواقع سوى تقاليد لغوية جرى عليها القوم معتبرين كل شرود عنها شذوذاً أو لحناً، والناس تعرف، عادة، العلوم معرفة عملية قبل أن يعرفوها معرفة نظرية. وهكذا كما نظم الشعراء الأوائل قصائدهم البكر دون معرفة نظرية بما يتصل بالشعر من أحكام، هكذا تكلم العرب لغة فصيحة دون أن يكون لهم علم بما يتصل بها من نحو وصرف. وكان العرب يجهلون الاصطلاحات النحوية التي يعرفها صغار طلابنا اليوم، فقد روي الجاحظ أن أحدهم سأل أعرابياً: أتهمز إسرائيل؟ قال: إني إذاً لرجلُ سوءٍ، قال: أفتجر فلسطين؟ قال: إني إذا لقوي...(الجاحظ، الجزء2،1992م، ص220). ففهم الأعرابي المعني اللغوي للهمز والجد دون المعنى الاصطلاحي.

أما من وضع النحو، فسؤال تختلف حوله المصادر، إذ قال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقال آخرون نصر بن عاصم، وقالت جماعة: عبد الرحمن بن هرمز، أو علي بن أبي طالب.

كذلك تختلف في سبب وضع النحو، وبإشارة من وضع أبو الأسود الدؤلي ما وضع من النحو في المصادر التي تعده الواضع الأول للنحو، ومن أهم الروايات في ذلك الست التالية: (مازن المبارك، النحو العربي،2003م، ص7-33).

أ- إن أبا الأسود أتى عبد الله بن عباس، فقال له: (إني أرى ألسنة العرب قد فسدت، فأردت أن أصنع شيئاً يقومون به ألسنتهم)، فقال ابن عباس: (لعلك تريد النحو، أما إنه حق ....). (القفطي، الجزء 1، 1950م، ص16).

ب- إن ابنة أبي الأسود قالت له يوماً: (يا أبتِ، ما أصف السماء))!، قال: ((أي بنية، نجومها))، قالت: (إني لم أرد أي شيء منها أحسن، إنما تعجبت من حسنها))، قال: ((إذا قولي ما أحسن السماء))!، فحينئذٍ وضع كتاباً. (السيرافي، ص19، وإبناه الرواة الجزء1،1950م، ص16).

ج- في رواية أخرى أنها قالت: (0ما أشد الحر))!، فأجابها: إذا كانت الصقماء (الشمس) من فوقك، والرمضياء من تحتك. (السيرافي، مرجع سابق، ص19) قالت: ((إنما أردت أن الحر شديد))، قال: ((فقولي إذاً: ما أشد الحرّ!)) فعمل باب التعجب وباب الفاعل، والمفعول به، وغيرها من الأبواب.

د- إن أبا الأسود جاء إلى عبيد الله بن زياد يستأذنه في أن يضع العربية فأبى، فأتاه قوم، فقال أحدهم: أصلحك الله! مات أبانا، وترك بنوه، فقال: علي يا أبا الأسود، ضع العربية. (القفطي، ج1، مرجع سابق، ص5).

هـ- إن أبا الأسود سمع قارئاً يقرأ: (إن الله بريء من المشركين ورسوله))، بكسر اللام، فها له أن يقع اللحن في القرآن الكريم، فوضع النحو. (ابن التديم، ص59).

و- إن أبا الأسود دخل إلى علي بن أبي طالب، فوجد في يده رقعة، فقال له: ما هذا يا أمير المؤمنين؟ فأجاب! إني تأملت كلام الناس فوجدته قد فسد بمخالطة الأعاجم، فأردت أن أصنع لهم شيئاً يرجعون إليه، ويعتمدون عليه. ثم ألقى إليه الرقعة وفيها مكتوب: الكلام كله اسم وفعل وحرف... اِنح هذا النحو ....(ابن الأنباري،1981م، ص2-3).

وقد اتسم البحث في نشأة النحو العربي ودراسة مراحله الباكرة في فترات تاريخية طويلة، بصور من التجاوز توشك أن تسمه بالبعد عن التناول الموضوعي، وعدم الالتزام بأصول البحث العلمي، وقد اتخذ هذا التجاوز أشكالاً شتى، فيها الأخذ بما قد يشيع من الآراء والأفكار، أو تقدير مقولات بعض المرويات، أو إقرار بعض الافتراضات دون عناية حقيقية بما لها من مقدمات.

ومن الثابت أن شيوع الآراء وانتشار الأفكار لا يستلزم بالضرورة صحتها، ولا يقتضي سلامتها، بل لعل أكثر الآراء والأفكار مدعاة إلى التأهل تلك التي تتسم

بالشيوع والذيوع والانتشار والاستقرار، إذ إن الشيوع والذيوع قد لا يقوم على أساس علمي ولا ينبني على سند موضوعي، بل في كثير من الأحيان يكون انتشار الرأي واستقرار الفكرة ليس له من أساس غير وهم ابتدع أو خيال اتبع، الأمر الذي يفرض على الباحثين في كل مجالات حياتنا وجوانب معتقداتنا أن يتوقفوا طويلاً عندما يشيع من الآراء ويذيع، وما ينتشر من الأفكار ويستقر، عساهم يعرفون إلى أي مدى تتسم هذه وتلك بالصحة، وتتصف بالسلامة، وتنهض على أُسس جديرة بالاعتبار.

ومن المقدر أيضاً أن معطيات الروايات وما تقول به المرويات ليست أكثر من قرائن قد ترجح، بيد أنها- بالقطع- لا تقطع، ومن ثم يكون الأخذ بها – في ذاتها – نوعاً من التجاوز في رؤية الحقائق وتصنيفها، فإن أقصى ما يمكن أن يقال بشأنها إنها من قبيل الآراء الشائعة والأفكار الذائعة، ولقد سبق أن أشرنا إلى أن الشيوع والذيوع، وما يدلان عليه من انتشار واستقرار، ليس دليلاً حاسماً بقدر ما هو ظاهرة تخضع للتحليل، ومن ثم تحتمل الرفق كما تقبل القبول. (علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص65).

ومن المقطوع به – كذلك- أن الفرض، وإن كان أسلوباً مقبولاً من أساليب البحث العلمي، فإنه يجب أن يستند إلى ما يمكن وصفه بالاتساق بين النتائج والمقدمات، بمعنى أنه يجب أن يكون الفرض- في مجال الدراسات الإنسانية- نتاج رؤية للظواهر تتسم بالدقة وتتصف بالصحة معاً، تتسم بالدقة في قدرتها على جمع كافة الجزئيات ورصد جميع الاتجاهات، وتتصف بالصحة من حيث فهم ما فيها من خصائص وتحديد ما بها من علاقات، ومن ثم فإن إقرار بعض الفروض – أو القول بمعطياتها- دون الوقوف عند مقومات مقدماتها يُعدُّ ضرباً من التجاوز الذي لا سبيل في العمل العلمي إلى قبوله، ولا مجال بحال لإقراره.

ونتائج التجاوز العلمي في تناول هذه القضية كثيرة، تتخذ أشكالاً شتى وصوراً متعددة، ومن الممكن رؤيتها من خلال اتجاهات ثلاثة في تراثنا اللغوي في دراسة نشأة النحو العربي وهي:-

الاتجاه الأول:-

العـزوف عـن دراسـة هـذه النشـأة ورفـض تحليـل الحقـائق المتصـلة بهـذا الموضـوع، وعـدها مـن قبيـل الأسـاطير، تحـت تـأثر تـوهم الخلـط بـين هـذه القضـية المحددة المادة والمنهاج وقضية أخرى تختلف عنها بالضرورة مادة ومنهجاً معاً، وهي نشأة اللغة الإنسانية وخصائصها في مراحلها الأولى.

الاتجاه الثاني:-

قبول ما شاع، واستقر في تراثنا اللغوي من رد سبب نشأة النحو إلى بعض الأحداث الشخصية التي مر بها أبو الأسود الدؤلي.

وأما الاتجاه الثالث:-

فتتمثـل فـي اتبـاع بعـض الفـروض، القائلـة بجـواز امتـداد نشـأة بعـض الموضوعات والاتجاهات اللغوية في اللغة العربية- ومن بينها النحو – عن جذور غير عربية، هندية أو يونانية. (علي أبو المكارم، مرجع سابق، ص66).

ومن خلال الفرض السابق لعملية نشأة النحو يتضح لنا:-

1- أن النحو نشأ فنّاً قبل أن يكون علماً، أي أن طرائق الأداء اللغوي، قد مرنت عليها الألسنة، وتطبعاً بها، حتى أصبحت عادة وسليقة، قبل أن يوضع علم النحو، وهذا يعني أن ((النحو العملي قد سبق في الوجود النحو العلمي، فهو استجابة للفطرة اللغوية بما لها من منطق خاص، والضرورة الاجتماعية بما تفرضه من ألوان التطور في الأمور المادية والمعنوية). (حسن عون، 1970م، ص46) وهذا لُبَّ وجوهر الوظيفية في تعليم النحو والذي يجب أن يكون اليوم.
2- أن النحو العربي ظهر بصورة وظيفية كاستجابة طبيعية لظهور اللحن، ولذلك وضع النحو صوناً للقرآن الكريم من اللحن، وحفظاً للسان والقلم من الزلل.
3- أن الإمام علي بن أبي طالب – كرم الله وجهه – هو واضع علم النحو، وأن أبا الأسود الدؤلي مؤسسه.
4- اعتمدت طريقة علماء اللغة والنحاة في عملية جمع اللغة على المشافهة، وعندما فشا اللحن، وافقد من الحاضرة إلى البادية، اعتمدوا على المدارسة،

واعتمدوا في ذلك على ثلاثة مصادر أساسية وهي القرآن الكريم، والحديث الشريف، وما اثر عن العرب الفصحاء.

5- أن النحو العربي نشأ وليداً كغيره من العلوم ثم نما، وكبر، وازدهر.

6- أن النحو العربي نشأ وتطور في مناخ إسلامي عام، وأنه ظل يتنفس جوه، حتى استوت له وسائله ومناهجه.

7- أن العرب كانوا شديدي الاهتمام بلغتهم وإعرابها، فالنطق السليم لديهم عادة وممارسة وظيفية في كل جوانب حياتهم اللغوية. (ظبيّة سعيد السليطي، 1423هـ- 2002م، ص23).

تسميته:-

قال أبو جعفر بن رستم الطبري: (ابن النديم، مرجع سابق، ص59-60) إنما سمي النحو نحواً لأن أبا الأسود الدؤلي قال: لعلي، عليه السلام، وقد ألقى عليه شيئاً من أصول النحو، قال: أبو الأسود الدؤلي: ((واستأذنته أن أضع نحو ما صنع))، فسمي ذلك نحواً.

وجاء في كتاب نزهة الألباء، أن الإمام عليا ألقى إلى أبي الأسود الدؤلي رقعة فيها تقسيم الكلام إلى اسم وفعل، وحرف ... وقال له: اِنح هذا النحو.... وكان أبو الأسود كلما وضع باباً من أبواب النحو، عرضه على عليٍّ، فقال: ما أحسن هذا النحو الذي نحوت! فلذلك سُمي النحو. (ابن الأنباري، مرجع سابق، ص20).

وقال الزجاجي عن أبي الأسود: إنه وضع كتاباً فيه جُمل العربية، ثم قال لهم: [أي: لتلامذته]: انحوا هذا النحو، أي: أقصدوه. والنحو: القصد، فسمي ذلك نحواً. الزجاجي، 1994م، ص76).

وظائف النحو:-

وللنحو وظائف يقوم بها في مجال ضبط الأداء اللغوي (نطقاً وكتابةً، وقراءةً)، وهذه الوظائف على النحو التالي:-

1- يكفل سلامة التعبير وصحة أدائه وفهم معناه، وإدراكه في غير لبس أو غموض.

2- يساعد على جمال الأسلوب وجودته ودقته، وتنمية مهارات التفكير العلمي مثل دقة التفكير.

3- يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً، فتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة.

4- ويرى "هاليداي Halliday 1970م، 1973م، 1978م" في كتابة "النحو الوظيفي" أن للنحو ثلاث وظائف هي:-

أ. مثالية: أي لعمل جمل مثالية.

ب. سياقية: أي من سياق الكلام.

ج. شخصية: أي العلاقة بين الأشخاص وتفاعلاتهم. (طيبة سعيد السليطي، مرجع سابق، ص27).

5- يقدم لنا العلاقات والإشارات، لنصل إلى التفسيرات المحتملة للرسائل التي نتلقاها، وهو يقدم هذا من خلال تصنيفه للكلمات أو مجموعة من الكلمات.

6- ومن وظائف النحو الأساسية أنه يدلنا على مجموعة عناصر مهمة لتفسير الكلام منها:-

1. العلاقة بين المشاركين في التفاعل.
2. الموضوع محل المناقشة.
3. وقت الحدث.
4. طبيعة الكلام.
5. الاتجاه الذي يتملك المتحدث.

تلك كانت أبرز وظائف النحو التي يقوم بها، حتى يكتمل جمال الأسلوب وصحة التعبير وسلامة التركيب اللغوي. (طيبة سعيد السليطي، مرجع سابق، ص28).

المدارس النحوية:-

هي اتجاهات فكرية نحوية اختلفت فيما بينها في مسائل، التقليل، والقياس، والعامل، وغيرها، أكثر من اختلافها في وصف قوانين اللغة نفسها. وقد تميزت، في

النحو العربي، خمس مدارس، هي حسب ترتيبها الزماني. (أميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص15-16).

أ/ مدرسة البصرة:-

الحديث عن مدرسة البصرة هو الحديث عن النحو العربي منذ نشأته حتى عصرنا الحاضر فمما لا شك فيه أن النحو العربي نشأ بصرياً، وتطور بصرياً، إذ عندما كانت البصرة تشيد صرح النحو، كانت الكوفة مشغولة عن ذلك كله حتى منتصف القرن الثاني للهجرة بقراءات الذكر الحكيم ورواية الشعر والأخبار.

أما أهم سمات المدرسة البصرية، فهي:-

1- سعيها إلى أن تكون القواعد مطردة إطراداً واسعاً، ومن ثم كانت تميل إلى طرح الروايات الشاذة، دون أن تتخذها أساساً لوضع قانون نحوي، رافضة الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف، لما أدعي من جواز روايته بالمعنى، ولدخول الأعاجم في راويته، مشدداً أشد التشدد في رواية الأشعار، وعبارات اللغة، مما جعل أئمتهم لا يثبتون في كتب اللغة إلا ما سمعوه من العرب الفصحاء.

2- تأويل الأساليب العربية التي لا تتماشى قواعدهم، أو وصفها بالشذوذ الذي لا يُقاس عليه.

3- تغليب القياس على المسموع.

4-قالوا بما سموه مطرداً في السماع شاذاً في القياس، وذلك مثل استحوذ واستصوب. والقياس فيها الإعلال، مثل: ((استقال، استجاد، استطال))، فذهبوا إلى أن الكلمات النادرة التي وردت عن العرب في هذا الباب تحفظ ولا يُقاس عليها، بل منهم من ذهب إلى أن اتخاذ القياس فيها ((استحاذ، استصاب)) غير خطأ.

وأهم النحاة البصريين بحسب أبي بكر محمد بن الحسن الزبيدي في كتابه ((طبقات النحويين واللغويين)) ص13-132):

الطبقة الأولى: أبو الأسود الدؤلي – عبد الرحمن بن هرمز.

الطبقة الثانية: نصر بن عاصم الليثي – يحيى بن يعمر عنبسة الفيل- ميمون الأقزن.

الطبقة الثالثة: ابن أبي عقرب- عبد الله بن أبي إسحاق.
الطبقة الرابعة: أبو عمر بن العلاء- أبو سفيان بن العلاء- الأخفش الكبير – عنبس بن عمر- مسلمة بن عبد الله- بكر بن حبيب السهمي.
الطبقة الخامسة: الخليل بن أحمد- حماد بن سلمة- يونس بن حبيب- يعقوب بن إسحاق الحضرمي- أبو عاصم النبيل.
الطبقة السادسة: النضر بن شميل- أبو محمد اليزيوي- سيبويه – أبو الحسن سعيد بن مسعدة الأخفش- أبوعمر الجرمي- علي بن نصر الجهمضمي- مؤرج بن عمر – محمد بن أبي محمد اليزيدي- أبو جعفر أحمد بن محمد بن أبي محمد اليزيدي- أبو العباس الفضل بن محمد بن أبي محمد الزيدي.
الطبقة السابعة: أبو عثمان المازني- أبو حاتم- الرياشي – الزيادي – التوزي- قطرب.
الطبقة الثامنة: أبو العباس المبرد – الباهلي.
الطبقة التاسعة: أصحاب أبي العباس المبرد: أبو إسحاق الزجاج- محمد بن السراج – الميرمان- الغذاري- الأخفش (علي بن سليمان)- ابن درستويه- أبوبكر بن أبي الأزهر- أبوبكر محمد بن شقير النحوي – ابن الخياط.
الطبقة العاشرة: أصحاب الزجاج: أبو الفهد البصري- أبو القاسم الزجاجي.
أصحاب ابن السراج: أبو سعيد السيرافي – أبو علي القسوي- علي بن عيسى البغدادي الوراق.
أصحاب الأخفش علي بن سليمان: الميدمي.
أصحاب ابن درستويه: أبو طاهر (عبد الله بن عمر بن محمد بن أبي هاشم المقرئي) – الكرماني – أبو علي إسماعيل بن القاسم البغدادي.

ب/ مدرسة الكوفة:

لا تذكر البصرة إلا وتذكر معها الكوفة، وإن كان لمدرسة البصرة فضل في تأسيس النحو وتعليمه الكوفة، فإن ازدهار النحو يعود إلى ما كان بين المدرستين من تنافس شديد ارتفع إلى درجة الخلاف حول كثير من ظواهر اللغة العربية.

وإن كانت الكوفة تعلمت النحو من البصرة، فإنها ما لبثت أن اتخذت لنفسها منهجاً خاصاً فيه، حتى تشكلت لها مدرسة متميزة، فلا تكاد تجد مسألة من مسائل النحو إلا وفيها مذهبان: بصري وكوفي.

أما أهم ما يميز المدرسة الكوفية من المدرسة البصرية، فاتساعها في رواية الأشعار، وعبارات اللغة، عن جميع العرب بدويهم وحضريهم، بينما كانت المدرسة البصرية تتشدد تشدداً جعل أئمتها لا يثبتون في كتبهم النحوية إلا ما سمعوه ممن اعتقدوا أنهم عرب فصحاء سلمت فصاحتهم من التأثر باللغات الأجنبية (قيس وتميم، وأسد، وبعض كنانة، وبعض الطائيين)– وليس معنى ذلك أن أئمة الكوفة لم يكونوا يتحلون إلى هذه القبائل الفصيحة، فقد كانوا يكثرون من الرحلة إليها، ولكن معناه أن الكوفيين كانوا يأخذون عمَّن سكن من العرب في حواضر الطرق، ممن كان البصريون يتحرجون في الأخذ عنهم.

ولم تقف المسألة عند الاتساع في الرواية، بل تجاوزته إلى مسألة القياس وضبط القواعد النحوية؛ فقد اشترط البصريون في الشواهد المستمد منها القياس أن تكون جارية على ألسنة العرب، وأن تكون كثيرة الاستعمال بحيث تمثل اللغة الفصحى خير تمثيل، أما الكوفيون فقد اعتدوا بأقوال وأشعار المتحضرين من العرب، كما اعتدوا بالأشعار والأقوال الشاذة التي سمعوها على ألسنة الفصحاء والتي نعتها البصريون بالخطأ والشذوذ، حتى قيل: ((لو سمع الكوفيون بيتاً واحداً فيه جواز مخالف للأصول، لجعلوه أصلاً، وبوبوا عليه)) (السيوطي، مرجع سابق، ص84). كل ذلك دفعهم إلى إدخال قواعد فرعية متشعبة على القواعد الكلية العامة، وربما كان ذلك السبب في سيطرة النحو البصري على المدارس النحوية، وعلى النحو التعليمي.

وكان للكوفيين بعض المصطلحات الخاصة بهم، منها اصطلاح "الخلاف"، وهو عامل معنوي كانوا يجعلونه علة النصب في الظرف إذا وقع خبراً في مثل: "محمد أمامك"، بينما كان البصريون يجعلون الظرف متعلقاً بمحذوف خبر للمبتدأ السابق.

ومن ذلك مصطلح "الصرف" الذي جعله القراءُ علة لنصب المفعول معه، مثل: ((جاء أبوك وطلوع الشمس))، بينما قال البصريون: إنه منصوب بالفعل الذي قبله بتوسط الواو.

وكانوا لا يطلقون كلمة المفعول إلا على المفعول به، أما بقية المفاعيل، فكانوا يسمونها ((أشباه مفاعيل)). وأطلقوا على ((البدل)) مصطلح ((الترجمة)) وسموا ((لا)) النافية للجنس ((لا)) التبرئة. لكن لهم من المصطلحات التي سادت النحو العربي، مثل: النعت (الصفة عند البصريين– وقد استعمله سيبويه)، وعطف النسق (إشراك وتشريك عند سيبويه).

كذلك اختلف الكوفيون والبصريون في العوامل، ومن ذلك إعراب المبتدأ والخبر، فقد ذهب البصريون إلى أن عامل الرفع في المبتدأ هو الابتداء، أما الخبر، فذهب جمهورهم إلى أنه مرفوع بالمبتدأ، وقال قوم منهم: إنه مرفوع بالابتداء، مثله في ذلك مثل المبتدأ. وذهب الكوفيون إلى أن المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ، فهما مترافعان.

وذهبوا إلى أن ((إنَّ وأخواتها)) تعمل النصب في اسمها فقط، أما الخبر فإنها لا تعمل فيه شيئاً، بل هو باق على رفعه قبل دخولها، بينما ذهب البصريون إلى أنه مرفوع به، كما أن اسمها منصوب بها.

وقد جاءت طبقات النحويين الكوفيين في كتاب محمد بن الحسن الزبيدي ((طبقات النحويين واللغويين)) ص135–172، على النحو الآتي:

الطبقة الأولى:

الرؤاسي– معاذ الهداء – أبو مسلم.

الطبقة الثانية:

الكسائي.

الطبقة الثالثة:

الفراء – القاسم بن معن– الأحمر– هشام بن معاوية الضرير– أبو طالب المكفوف – سلمويه – إسحاق البغوي– أبو مسحل – قتيبة النحوي.

الطبقة الرابعة: أصحاب الفراء:

سلمة بن عاصم – أبو عبد الله الطوال – محمد بن قادم – ابن سعدان – محمد بن حبيب.

الطبقة الخامسة: أصحاب سلمة:

أحمد بن يحيى ثعلب.

الطبقة السادسة: أصحاب ثعلب:

هارون بن الحائك– أبو موسى الحامض– المعبدي – ابن كيسان – أبوبكر بن الأنباري – نفطويه.

ج/ المدرسة البغدادية:

نشأ النحو في أحضان البصرة والكوفة، وتطور على أيدي علماء البلدين حتى وصل إلى درجة عالية من النضج والاستقرار، وذهبت البصرة بالشهرة الكبرى في الميدان مع منافسة مريرة من قبل مدرسة الكوفة. وعندما رأس أبو العباس أحمد بن يحي ثعلب علماء الكوفة، ومحمد بن يزيد الميرد علماء البصرة، انتقل هذان العالمان للتعليم في بغداد، فاشتدّ بينهما الصراع، وكثرت المناظرات، مما جعل الدارسين يقبلون عليهما، ويأخذون عنهما معاً، ثم يتخيرون من هذا ومن ذاك ما يراه كل واحد مناسباً لتفكيره واتجاه.

وهكذا قامت المدرسة البغدادية على مبدأ الانتخاب من آراء المدرستين البصرية والكوفية جميعاً.

وازدهر هذا النشاط في أواخر القرن الثالث الهجري، وما كاد القرن الرابع يبدأ حتى أخذت مدرسة بغداد تتميز بمنهجها الخاص. ولم يكن المنهج جديداً من حيث الأسس أو طرق الاستنتاج، ولكنه منهج ينبني على الانقضاء من المدرستين البصرية والكوفية، فكان الرُّواد الأول لهذه المدرسة يقبلون على الكوفة أشدّ. وأشهر هؤلاء الرُّواد: ابن كيسان، وابن شقير، وابن الخياط.

وفي الاتجاه الثاني كان عدد آخر من العلماء يقبلون على البصرة ويأخذون عن الكوفة، لكن ميلهم إلى البصرة أشدّ. وأشهر هؤلاء: الزجاجي، وأبو علي الفارسي، وأبو الفتوح، وأبو البقاء العُكبري، وابن يعيش، والرّخيّ الاستراباذيّ.

ومن أهم سمات المدرسة البغدادية: كثرة التعليلات، فقد كانت أسس النحو ومصطلحاته وقواعده قد اتخذت شكلها النهائي على يد علماء البصرة والكوفة، فكان أن لجأ علماء بغداد إلى التعليل، فقالوا مثلاً: ما علة رفع "محمد" في قولك" ((ضرب محمد زيداً))؟ فيكون الجواب: لأنه فاعل، فيسألون من جديد: ((ولماذا رفع الفاعل، ونصب المفعول، ولم يكن العكس))؟ وهكذا وقل القول نفسه في تعليل نصب اسم "إن" وغيره.

د/ المدرسة الأندلسية:

دخل الإسلام الأندلس، فأقبل أهلها على تعلم العربية وتعليمها، وكان ذلك بعد أن استقرت مناهج النحو في المشرق، في البصرة والكوفة وبغداد، وكان أكثر علماء الأندلس من قراء الذكر الحكيم، فكان كثير منهم يدخلون إلى المشرق لتلقي هذه القراءات، ثم يعودون إلى بلادهم لتعليم ما أخذوه من العلماء المشارقة.

وبسبب الإقبال على القراءات، كان العلماء الأندلسيون أكثر إقبالاً على نحو البصرة. وكان جودي بن عثمان الموروي الذي رحل إلى المشرق، وتتلمذ على يد الكسائي والفراء، أول نحاة الأندلس بالمعنى الدقيق لكلمة نحوي، وأول من أدخل إلى بلاده كتب الكوفيين. ولئن كانت الأندلس قد صبت عنايتها أولاً على النحو الكوفي، فإنها ما لبثت أن أقبلت على النحو البصري، فاحتل "كتاب" سيبويه عندهم مكان الصدارة من حيث الدرس والحفظ والشرح والتعليق.

وقد نهج العلماء الأندلسيون نهج البغداديين في مبدأ الاختيار من آراء نحاة الكوفة والبصرة، لكنهم أضافوا إلى ذلك اختيارات من آراء البغداديين، وبخاصة اختيارات أبي علي الفارسي وابن جني. ولم يكتفوا بذلك، بل شذوا في اتجاههم من حيث كثرة التعليلات والآراء الجديدة، ما عدا ابن مضاء القرطبي. كما أضافوا ما توصلوا إليه هم أنفسهم.

ومن أهم النحاة الأندلسيين: محمد بن يحيى الرياحي، أبوبكر محمد الزبيدي، صاحب كتاب "طبقات السد البطليوسي"، وابن الطراوة، وابن مضاء القطربي، وابن خروف، وابن هشام الخفراوي، وابن عصفور، وابن مالك صاحب الألفية المشهورة التي ظلت مسيطرة على مناهج التدريس النحوي حتى وقتنا الحاضر.

وقد جاءت طبقات النحويين الأندلسيين في كتاب "طبقات النحويين واللغويين" لمحمد بن الحسن الزبيدي مرتبة كالآتي:

الطبقة الأولى: أبو موسى الهواري- الغازي بن قيس – جودي النحوي – الأحدب (عبد الواحد بن سلام)- سوار بن طارق – الشمر بن غير.

الطبقة الثانية:

أبو حرشن- خصيب الكلبي- عبد الله بن الغازي بن قيس – عبد الله بن سوار بن طارق- محمد بن عبد الله بن الغازي- عبد الملك بن حبيب السلمي- بكر الكناني- سعيد الرشاش – عباس بن ناصح الجزيري.

الطبقة الثالثة:

حرشن بن أبي حرشن- أحمد بن نعيم – عبد الملك بن المختار جابر غيث وعبد الرحمن أخوه- محمد بن عبد الله الغازي – عثمان بن المثني – أحمد بن بتري – عثمان بن شن – ابن القملة – الخشني- عباس فرناس- أبو عبد الله محمد بن عبد الله.

الطبقة الرابعة:

زيد بن طلحة- أبو صالح (أيوب بن سليمان المعافري)- طاهر بن عبد العزيز – ابن حاطب- البقل.

الطبقة الخامسة:

عفير بن مسعود- ابن ازهر الاستجي – صالح بن معافي – الحكم (محمد بن إسماعيل) – القلقاط- الأفشنيق- ابن الأغبش – ابن أرقم – زيد البارد- أبو "الوليد الغافي" – أبو الفتح سعدان – ثابت بن عبد العزيز السرقسطي وابنه قاسم- الحرفي (محمد بن سليمان)- (المنذر بن عبد الرحمن – يجنين – أبو عمرو بن حجاج – حرقوص (عثمان بن سعيد الكناني)- أحمد بن عبد الكريم – محمد بن أصبغ المجدر- ابن حجاج محمد بن أيوب بن سليمان – محمد بن سيف – أبو العباس ويحوم – يحيى بن السمينة – عمر بن عمر بن حبيب ابن عمير- ابن وقاص القرشي – محمد بن إسماعيل – مزحج المؤاب – الأديني- أبو عبد الله الغابي-

المدروكي- عبد الله بن مؤمن- ابن أبي جوثومة- المقصدر- طاهر – عبد الصمد – ضياء بن أبي الضوء- أبو عمرو الموزوري.

الطبقة السادسة:

منذر سعيد القاضي- أبو وهب بن عبد الرؤوف- يوسف بن سليمان الكاتب- داوود (عبد الله بن سليمان) – سعيد بن قدامة البلوطي- الذهن – احمد بن محمد الأعرج – أحمد بن يوسف بن حجاج – أبو أيوب بن حجاج- ابن الجرز- العربي- الرازي- الحكيم الأزدي- ملحان- ابن الأصفر – الغافقي الوراق (محمد بن حمدون) – الطبيخي- المكلفخي- الخيطي – أبو القاسم عبد الوهاب بن يونس- أصبغ المؤدب- ابن الحصار – ابن عثمان الأصم- إدريس بن ميتم – المعافري – ابن أصبغ الكاتب- ابن قزلمان- البرشقيري- إسحاق بن إبراهيم بن محمد – ابن عبد الرؤوف – عافي المكفوف – ابن زيد – ابن عروس – محمد بن يحيى الرباحي.

هـ- المدرسة المصرية:

نشطت الدراسات النحوية في مصر في عصر مبكر مع العناية بضبط القرآن الكريم وقراءته. وأول نحوي مصري هو ولاد بن محمد التميمي، البصري الأصل، الناشئ بالفسطاط، ثم تتالت بعده طبقات النحاة المصريين- وكانت المدرسة المصرية، "في أول نشأتها شديدة النزوع إلى المدرسة البصرية، حتى إذا كان القرن الرابع الهجري، أخذت مسرعة تترسم منهج المدرسة البغدادية وما شرعته من تصويب آراء المدرسة البصرية تارة، وتصويب آراء المدرسة الكوفية تارة ثانية، مع تركهما تارة ثالثة، والأخذ بآراء المدرسة البغدادية، ومع النفوذ إلى آراء اجتهادية تارة رابعة، على نحو ما يصور ذلك، من مثل الحوفي وابن بابشاذ وابن بوي وتنشط هذه المدرسة نشاطاً واسعاً منذ العصر الأيوبي، ويتكاثر أعلام النحاة فيها من مثل سليمان بن بنين، وابن معط، وابن الرماح، والسخاوي، وبهاء الدين بن النحاس، وابن أم قاسم. (شوقي ضيف، ط6، 1969م، ص371).

وقد جعل محمد بن الحسن الزبيدي، في كتابه (طبقات النحويين واللغويين) النحاة واللغويين المصريين في ثلاث طبقات على النحو الآتي:

الطبقة الأولى: ولاد المصادري التميمي- محمود بن حسان – أبو الحسن الأعز.

الطبقة الثانية: الدينوري (أحمد بن جعفر) – أبوبكر بن المزرع – أبو زهرة – أبو الحسن (محمد بن الوليد بن ولاد التميمي) أبو الطاهر الجمري.
الطبقة الثالثة: أبو العباس بن ولاد– أبو القاسم بن ولاد– أبو جعفر بن النحاس– أبو النضر (محمد بن إسحاق بن أسباط)– علان.

أهداف تدريس القواعد النحوية:

تهدف دراسة النحو إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهماً صحيحاً، تستفد معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به المعاني والأفكار وضوحاً لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب. فهناك هدفان رئيسان لتدريس القواعد النحوية، أولهما الهدف النظري، وثانيهما الهدف الوظيفي، وتتدرج تحتهما الأهداف الآتية: (راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص105–109).

أولاً: تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم وذلك بتدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً بصور من غير تكلف ولا جهد.

ثانياً: تمكين التلميذ من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من أخطاء اللغة، وذلك بتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها.

ثالثاً: تيسير إدراك الطلاب للمعاني والتعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنياً على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون مجرد محاكاة آلية.

رابعاً: توقف الطلاب على أوضاع اللغة وصيغها لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها.

خامساً: إن الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية لأن بين اللغات قدراً مشتركاً من القواعد العامة، كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد.

أسباب الضعف في القواعد النحوية:

إن ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، بحيث أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها التلاميذ والطلاب، ويضيقون ذرعاً بها ولا يستطيع أحد إنكار ذلك، وقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام بل انعكس ذلك أيضاً إلى كراهية الطلاب للغة العربية بجملتها والاستعانة بها وبمن يعملون في ميدانها ولعل أصل هذه الظاهرة راجع إلى العوامل الآتية:

1- كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها، وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها.

2- الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة لا تحقق هدفاً وظيفياً في حياة التلاميذ.

3- الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطه بالمعنى.

4- هناك أسباب ترجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها الطالب، يتأثر ويؤثر فيها، البيت والمجتمع والأصدقاء الذين يتعامل معهم، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئاً من النحو، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على أرض الواقع.

5- المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقاً متدرجاً، بل إن الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها.

6- عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المعلمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتقد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية.

7- طبيعة اللغة العربية نفسها، وهذا أمر تشترك فيه جميع اللغات العريقة، إذ إن لكل لغة خصالاً معينة تمتاز بها، وغالباً ما ترتبط صعوبة اللغة العربية بصعوبة نحوها الذي كتب منذ ما يقارب ألف عام، وقلما تغير بعد ذلك على

الرغم من المحاولات العلمية التي بذلت لدراسته وتيسيره. (طبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص29-31).

8- اختلاف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة. ويرجع ذلك إلى الفرق بين اللغة الفصحى (الأم) واللهجة العامية.

9- عدم تحديد المستوى اللغوي للمتعلم في كل مرحلة دراسية. وتعد هذه المشكلة من أبرز المشاكل في تعليم اللغة العربية، من اختيار المتخصصين في المادة، وليس وفق احتياجاتهم.

10- ضعف إعداد معلم اللغة العربية. يعاني معلم اللغة العربية في وطننا العربي ضعفاً عاماً شديداً، سواء في إعداده الأكاديمي أو المهني على الرغم من أنه يمثل عنصراً رئيساً من عناصر العملية التربوية، وعلى كفاءته ومدى فاعليته تعتمد مخرجات النظام التربوي اعتماداً كبيراً سواء تجسدت تلك المخرجات في تحصيل التلاميذ ومستواهم النوعي أو في التأثيرات الاجتماعية والثقافية التي تحدثها مدرسته في بيئتها المحلية، وبالتالي تأثيره في النظام التربوي ككل.

علاج هذه المشكلات:

هناك كثير من الإجراءات التي يمكن للمعلم استخدامها للحد من صعوبة تدريس النحو وفهمه من قبل التلاميذ والطلاب ومن هذه الإجراءات.

1. جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ والطلاب. (زكريا إسماعيل أبو الضبعات، 1428هـ- 2007م، ص201-211م).
2. العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين المنهجي والتنفيذي، والأخذ بمقترحات المجامع اللغوية وآراء المختصين في هذا المجال.
3. ضرورة التخلي عن الكتاب المقرر في المرحلة الابتدائية بحيث يدرس النحو عرضاً من خلال القراءة والتعبير والإملاء كما هو معمول به في الصف الخامس من مرحلة الأساس حالياً، وذلك عن طريق اختيار الأساليب

والعبارات المتضمنة لأساسيات اللغة، وذلك من نصوص القراءة وآيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم.

4. تعويد الطلاب والتلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار والإتيان بأمثلة مشابهة، وبذلك تكون حصة اللغة العربية تطبيقاً لقواعد النحو العربي عن طريق التدريس والتقليد والممارسة.
5. ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس الأساليب الصحيحة والتطبيقات عليها.
6. ضرورة اختيار الأساليب التي ترتبط بحياة التلميذ وتتصل اتصالاً وثيقاً ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه ومؤسساته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام.
7. ترتيب أبواب النحو في المتوسطة والابتدائي (الأساس حالياً) والثانوية بحيث تجمع الموضوعات ذات العلاقة في أبواب مستقلة، فالمرفوعات مثلاً تدرس موضوعات المفرد والمثنى والجمع وملحقات جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم كلها كتلة واحدة، ولا تدرس كموضوعات منفصلة أو موزعة على سنوات الدراسة.
8. استخدام طريقة النصوص المتكاملة في التدريس تحقيقاً لوحدة اللغة وتكويناً للوحدة الفكرية الكلية.
9. تخصيص حيز للقواعد النحوية في المناشط المدرسية الخاصة باللغة العربية.
10. استخدام المختبرات اللغوية في المدارس الثانوية التي تتوفر فيها المختبرات وإجراء التدريبات العلاجية والتمرينات البنيوية فيها، وتذليل صعوبات النطق لدى تلاميذ مرحلة الأساس.
11- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مواقف تعلم القواعد النحوية بلا تكلف لأن استخدامها يضفي على الدرس فاعلية وتشويقاً ويحبب المتعلمين في استخدام هذه القواعد. (راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص109).

المبحث الرابع:

الاتجاهات الحديثة في تدريس النحو:

وفي مجال تدريس القواعد النحوية توجد عدة اتجاهات حديثة ومبادئ أساسية تهتم بكل جوانب العملية التعليمية التي تساعد في تيسير تعلم القواعد النحوية ومن ثم اكتسابها وممارستها، وتتمثل في كل من (المنهج والتلميذ، والمعلم، وطريقة التدريس) وفيما يلي تفصيل ذلك: (طبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص62-64).

1- فيما يتعلق بالمنهج:

أ. الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط، وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً، وهذا يعني الاتجاه في تعليم القواعد إلى منهج النحو الوظيفي، ونعني بذلك أن نتخير من النحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التلميذ في الحياة العامة أو التي يستخدمها.

ب. "التدرج في عرض أبواب القواعد، فتدرس بعض الأبواب مجملة في أحد الصفوف، ثم تعاد دراستها في صفٍ تالٍ مع شيءٍ من التفصيل" (عبد العليم إبراهيم، 1970م، ص209).

ج. جعل المنهج وحدات متكاملة، لتشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية.

2- فيما يتعلق بالتلميذ:

أ. لابد من وضوح الهدف والغاية من تدريس القواعد في ذهنه أولاً، حتى يشعر بحاجتها وأهميتها. وبذلك ينبغي أن تتاح له فرص كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يستخدم القاعدة، وعندئذٍ يشعر بحاجة إلى معرفتها، ويبذلُ جهده في تعلمها، ويحس بقيمتها في حياته وتعبيره.

ب. استغلال الدافعية لدى المتعلم، ولا شك أن هذه الدافعية تساعده على تعلم القواعد وتفهمها، ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حلِّ المشكلات، فالأخطاء التي يكثر شيوعها وتكرارها في كتاباتهم وقراءتهم يمكن أن تكون محوراً لدراسة النحو.

3- فيما يتعلق بالمعلم:

لابد أن يعمل المعلم جهده للمزج بين فروع اللغة وفنونها، فيربط بين القراءة والنحو وإجادة الخط وسلامة التعبير، حتى يشعر التلميذ أن هذه هي اللغة، فلا يكفي أن يقوم المدرس بذلك، بل يجب أن يعود التلميذ على الربط والتكامل بين فنون اللغة، كما ينبغي أن يمتد ذلك إلى مدرسي العلوم الأخرى. كما يجب على المعلم أن يثير دوافع التلاميذ والطلاب وحاجاتهم للقواعد النحوية، بأن يعايشهم في موقف من مواقف التعبير أو القراءة، فإذا حدث خطأ في ضبط كلمة من الكلمات انتهز المعلم هذه الفرصة، وأرشدهم إلى الضبط الحقيقي وإلى القاعدة النحوية، وبذلك ينشأ عندهم الميل إلى دراسة هذه القاعدة.

4- فيما يتعلق بطريقة التدريس والوسائل التعليمية:

أ- تدرس القواعد في إطار الأساليب التي في محيط المتعلم، وفي مستواه، وتلك التي ترتبط بواقع حياته.

ب- الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل المعينة وطريقة التدريس، والجو المدرسي والنشاط.

ج- الاهتمام بالممارسة وكثرة التدريس على التمارين، ذلك لأن التمارين تعمل على تثبيت القاعدة وفائدة جدواها وبالنظر إلى تلك الاتجاهات السابقة في مجال تدريس النحو نجد أنها تدعو إلى الوظيفة في استخدام القواعد النحوية، وضرورة ربطها بالممارسة.

موقف التربويين من تدريس القواعد: (فهد خليل زايد، 2006م، ص163-165)

افترق التربويون إلى قسمين في تدريس القواعد على النحو الآتي:

- الفريق الأول:

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

1- طبيعة الطفل تعتمد على المحاكاة في بداية مراحل نموه اللغوي.
2- إنّ اللغة نشأت قبل صياغة القواعد، ويستشهدون بأن العرب مَهَرُوْا في لغتهم دون معرفتهم هذه الضوابط النحوية والصرفية.
3- جفاف المسائل النحوية كونها تستند إلى التحليل المنطقي الفلسفي، وهذا ضرب من الاستخدام العقلي لا يقوي عليه التلميذ أو الطالب.
4- إن تدريس القواعد في حصص مستقلة قد يضع الطفل في دائرة الاعتقاد بأن هذه القواعد غاية في ذاتها، وبالتالي، عليه حفظها دون فهم ودون استخدامها عملياً في تعبيره الشفوي والكتابي.
5- إن القواعد في رأيهم، قليلة الجدوى في حفظ اللسان والقلم من الخطأ، كما أن حفظها لا يمكنهم من التعبير الوظيفي والإبداعي.

- **الفريق الثاني:**

وهؤلاء يرون أن تدريس القواعد أمر لا مفر منه، ولا يمكن الاستغناء عنه، ويستندون في رأيهم هذا، إلى ما يلي:-

1. عن طريق القواعد يعرف الطالب الصواب من الخطأ، وبالتالي هي وسيلة لاتباع الصواب، وتجنب الخطأ في الكلام والكتابة.
2. إن المحاكاة للأساليب الفصيحة التي يريدها الفريق الأول ليست متوفرة حتى في دروس اللغة العربية نفسها، وذلك لتفشي العامية، ولعدم وجود البيئة اللغوية الصالحة.
3. تدريس القواعد يذكي قدرة التلاميذ على دقة الملاحظة والاستنتاج والتحليل، والموازنة بين المتآلف من التراكيب والمختلف.
4. تدرب الطلاب على تحكيم العقل، واستخدام القياس المنطقي، وتعودهم دقة التفكير.
5. تبني القواعد في نفس الطالب، مع التكرار والمران، أسساً مضبوطة للمحاكاة الصحيحة.
6. لقد كان الهدف الرئيس مع وضع الأنظمة اللغوية المضبوطة قديماً هو انحراف ألسنة الأمة العربية بعد اختلاطهم بالأعجام، وفساد الطبع اللغوي

السليم، والناظر إلى واقعنا اللغوي اليوم يجده أكثر سوءاً، وأعمق فساداً، مما يجعل الدافع لتدريس القواعد مطلباً أكثر إلحاحاً من ذي قبل.

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

وبناءً على موقف الفريقين تتبلور وجهتا نظر في تدريس القواعد: (فهد خليل زايد، مرجع سابق، ص165-166).

- الأولى: تدريسها بالطريقة العرضية، وهو رأي الفريق الأول المعارض.
- الثانية: تدريسها بالطريقة القاصدة، وهو رأي الفريق الثاني المؤيد.

ويقصد بالطريقة العرضية: أنه يمكن تدريس القواعد دون إفراد حصص خاصة بها، ودون قصد، ودون نظام خاص من الثبوت والترتيب، ومن غير منهج محدد ولكل مستوى تعليمي، بل يجب تناولها عرضاً من خلاص حصص التعبير والقراءة والمحفوظات والأناشيد.

والطريقة القاصرة: تعني أنه لا يمكن إلا يمكن الاستغناء عن تدريس القواعد بل يجب إفراد حصص خاصة لتدريسها، على وفق منهج محدد مخطط له بطريقة تربوية تستند إلى الأمثلة ومناقشتها، واستنباط الأحكام منها، والتدريب عليها وفي أوقات معينة.

المبحث الخامس:

طرائق قديمة في تدريس قواعد اللغة العربية:

المقدمة:

طريقة التدريس هي: النمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلم في سبيل تحقيق أهداف الدرس، ففي درس القواعد النحوية مثلاً: يختار المعلم الطريقة القياسية، أو طريقة النص الأدبي أو طريقة الجملة.

ولقد كانت الطرائق القديمة تقضي معظم وقت الفصل في الاستماع للمدرس أو العمل في أوراق منفصلة، وكانت كلها مهام قلمية أي كتابية، أما الطرائق الحديثة فإنها تعتمد على التفاعل الإيجابي النشط للمتعلم بتوجيه وإرشاد من المعلم، لأن التعلم يكون أبعد أثراً، وأعمق إذا توصل إليه التلميذ أو الطالب بنفسه.

ولقد تعددت طرائق التدريس وتنوعت، ويرجع سبب ذلك إلى تأثرها بالاتجاه التربوي الذي كان سائداً في ذلك الوقت من الاهتمام بالمتعلم من حيث نشاطه وإيجابيته في العملية التعليمية. (ظبية سعيد السليطي، مرجع سابق، ص64).

وخلاصة القول: إن طرائق التدريس تشكل حجر الزاوية لعناصر المنهج الأخرى التي هي الكتاب والمدرس والطالب. وتتجلى أهميتها في جميع المجالات، ولا تقتصر على مجال التعليم فوضع خطة مسبقة أصبح أمراً لابد منه في السياسة والاقتصاد، وفي المجالات العسكرية والاجتماعية، وذلك ليضمن واضع الخطة أو الطريقة أفضل النتائج. (طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص205-206).

- **طرائق قديمة في تدريس قواعد اللغة العربية:**

إن طرائق تدريس قواعد اللغة العربية تكتسب أهميتها من أهمية اللغة ذاتها، إذ يزداد الاهتمام باللغة القومية، وتزداد المحافظة على سلامتها. ومن مستلزمات الحفاظ على اللغة الاهتمام بقواعدها وبطرائق تدريسها، ومن هذه الطرائق:

أولاً: الطريقة الاستقرائية: (طه علي حسين الدليمي، مرجع سابق، ص210-229)

تستند الطريقة الاستقرائية إلى أساس فلسفي مؤداه أن الاستقراء هو: الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها، ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، وعليه فهدف هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق، واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها. وقيل أيضاً: إن الاستقراء هو طريق الوصول إلى الأحكام العامة بالملاحظة والمشاهدة، وبه يصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم (القوانين العلمية أو الطبيعية) وبه يصل أيضاً إلى بعض القضايا الكلية الرياضية، وقوانين العلوم الاقتصادية والاجتماعية، وإن تاريخ الاستقراء بوصفه طريقة نشأ على يد الألماني (فردريك هوبارت) في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين. ونتيجة للخطوات المنطقية الخمس التي وضعها (هربارت) أصبحت تعرف بالطريقة الهربارتية، وتسمى أيضاً بالطريقة الترابطية نسبة إلى نظرية في علم النفس الترابطي. وهذه النظرية هي نظرية الكتل المتآلفة، وتفسيرها التطبيقي يقدم على أن الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مُزود بثورة فكرية ولفظية، فعن طريقها يتعلم الطفل الحقائق الجديدة، أي أن خبراته السابقة تساعده على فهم المشكلات والحقائق الجديدة.

خطوات الطريقة الاستقرائية:

إن الخطوات المنطقية الخمس لهذه الطريقة هي:

1- التمهيد:

في هذه الخطوة يهيئ المعلم طلابه لتقبل المادة الجديدة، وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة، بحيث تثير في نفوس الطلبة الذكريات المشتركة فتشدهم إلى التعلق بالدرس، وهي أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه. وفي هذه الخطوة أيضاً يحمل المعلم طلابه على التفكير فيما سيعرضه عليهم، وقد يكون ذلك بإلقاء أسئلة تدور حول الدرس السابق، إذ يصبح الطلبة على علم من الغاية من الدرس. ويكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفونه من المعلومات السابقة، ثم يتجه انتباههم وتفكيرهم إلى الخطوة اللاحقة، ولهذا التمهيد وظائف أهمها ما يلي:-

أ- جلب انتباه الطلبة إلى الدرس الجديد.

ب- إزالة ما علق بأذهانهم من الدرس الذي سبق درس القواعد.

ج- ربط الموضوع السابق بالموضوع الجديد.

د- تكوين الدافع لدى الطلاب باتجاه الدرس الجديد.

2- العرض:

وهو لُب الدرس، وبه يتحدد الموضوع بحيث يعرض المعلم عرضاً سريعاً الهدف الذي يريد وصول الطلاب إليه. أي: يعرض مادة مُعدة تصل بما سبقها وما لحقها وهو يدل على براعة المعلم. وفي هذه الخطوة يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة النحوية التي تخص الدرس الجديد. وتستقرأ الأمثلة عادة من الطلاب أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يوجد مواقف معينة داخل الصف تساعد الطلاب على الوصول إلى الأمثلة المطلوبة، على أن يختار المعلم أفضل هذه الأمثلة ويدونها على السبورة.

3- الربط أو التداعي أو الموازنة أو المقارنة:

في هذه الخطوات تربط الأمثلة مع بعضها. ويعني أيضاً الموازنة والربط بين ما تعلمه الطالب اليوم، وبين ما تعلمه بالأمس. فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعي المعلومات وتسلسل في ذهن الطالب، وبعد إجراء عملية الموازنة والمقارنة وتدقيق الأمثلة وإظهار العلاقات فيما بينهما يصبح ذهن الطالب مهيئاً للانتقال إلى الخطوة التالية، وهي خطوة التعميم واستنتاج القاعدة.

4- التعميم (استنتاج القاعدة):

في هذه الخطوة يستنتج الطالب بالتعاون مع المعلم قاعدة هي وليدة فهم القسم الأعظم من الطلاب للدرس، وهي ليست ملقنة تلقيناً. فالقاعدة هي خلاصة ما توصل إليه الطلاب. وقد تكون القاعدة التي توصل إليها الطلاب غير مترابطة من الناحية اللغوية، ولكنها مفهومة في ذهن الطالب. ودور المعلم هنا تهذيبها وتشذيبها وكتابتها في مكان بارز من السبورة. ويجب على المعلم أيضاً أن يتثبت من أن القاعدة أصبحت في أذهان الطلاب، فإذا لم يستطع عدد كبير من الطلاب التوصل إلى القاعدة يجب على المعلم ذكر أمثلة أخرى مساعدة أو إعادة الدرس كاملاً. بتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي يستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً.

5- التطبيق:

تعلق على هذه الخطوة أهمية كبيرة. فدراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بالتطبيق عليها، وتدريب الطلاب تدريباً كافياً على الأبواب التي يدرسونها فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، في حين تمثل التطبيقات الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير الصحيح. إن التطبيق على القاعدة هو في الواقع عملية فحص لصحتها. فإذا ما فهم الطلاب الموضوع جيداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقاً جيداً.

درس أنموذجي لتدريس القواعد بالطريقة الاستقرائية:

الموضوع المختار (التمييز).

- الأهداف العامة:

إن الهدف من تدريس القواعد هو أن يضبط الطالب حركات ما يكتب وما يلفظ، ليربى عقلياً، أي أن دراسة القواعد تعتمد على التحليل والمقارنة والاستنتاج والحكم، وكل ذلك مفيد في التربية العقلية وتهدف القواعد أيضاً إلى تكوين عادات لغوية صحيحة، وتنمية الذوق الأدبي، وتفهم صيغ اللغة واشتقاقاتها وأوزانها.

- الأهداف الخاصة:

إن الهدف من تدريس التمييز هو أن يفهم الطالب أنواع التمييز وحالته الإعرابية، وخصائصه بالنسبة لمنصوبات الأسماء الأخرى، واستعمال الطالب للتمييز استعمالاً صحيحاً قراءة وكتابةً وحديثاً.

- خطوات الدرس:

1- التمهيد:

المعلم: سبق أن درستم في الدروس الماضية قسماً من منصوبات الأسماء وهي مثل: المفعول به و.....

طالب: المفعول المطلق.

طالب آخر: المفعول لأجله.

طالب آخر: المفعول فيه.

المعلم: من مثكم يعطينا جملة فيها مفعول مطلق؟

طالب: انتصر الجيش انتصاراً.

المعلم: موضوعنا اليوم من منصوبات الأسماء أيضاً وهو (التمييز).

3- العرض والربط والموازنة:

المعلم: عندما نقول: (اشتريت....) وتسكت، فإن الجملة غير واضحة، إذ إننا نسأل: (اشتريت عشرين ..... ماذا؟).

هل اشتريت عشرين برتقالة، تفاحة، قلماً، ورقة... إذ يمكن أن نضع كلمة تزيل الغموض، وتعطي معنى متكاملاً للجملة، تصبح الجملة.....

طالب: اشتريت عشرين برتقالة.

وهكذا تعرض بقية الأمثلة، وهي:

1- نجح عشرون طالباً.

2- اشتريت علبة شاياً.

3- باع البقال كيساً سكراً.

4- اشتريت للفقير خمسة أذرع قماشاً.

5- زرع الفلاح دونين قطناً.

المعلم: والآن نمعن النظر في هذه الجمل... هل فيها أسماءً منصوبة؟

طالب: نعم.

المعلم: ماذا نسمي هذا الاسم المنصوب الذي أزال الغموض عن الاسم الذي سبقه وميزه، وجعل الجملة ذات معنى متكامل؟

طالب: نسميه تمييزاً.

المعلم: إن الاسم كما تعلم يكون إما معرفة أو نكرة. فمن أي النوعين هذا الاسم المنصوب الذي أسميناه تمييزاً؟

طالب: إنه نكرة.

المعلم: والآن نلاحظ، الجمل الخمس نجد أن التمييز أزال الغموض والإبهام عن اسم سبقه، ففي الجملة الأولى أزال الغموض عن كلمة (عشرين)، وفي الجملة الثانية أزال الغموض عن .....

طالب: عُلْبةً.

المعلم: إن كلمة (عشرين) في الجملة الأولى تدل على .....

طالب: تدل على عدد.

المعلم: فالتميز إذن يزيل الغموض عن العدد، وإن العدد هنا يسمى (مميزاً). والآن أريد أن أسأل سؤالاً: هل يمكن حذف كلمة (عشرين) وتبقى الجملة محتفظة بمعناها؟

طالب: كلا.

المعلم: كلمة عشرين لا يمكن حذفها، فهي موجودة في الجملة، وعليه فإن التمييز هنا يسمى (تمييزاً ملفوظاً) أي يمكن أن يلفظ مميزه.

وبالطريقة نفسها يحمل المعلم طلابه على المقارنة والموازنة بين الأمثلة ليصلوا إلى أن المميز موجود في هذه الجمل جميعها، ومن هنا يسمى التمييز فيها تمييزاً ملفوظاً.

4- استقراء القاعدة:

المعلم: والآن عرفنا هذا الاسم المنصوب الذي يأتي في الجملة ليزيل الغموض والإبهام عن الاسم الذي سبقه، وعرفنا أنه يسمى تمييزاً.

فمن منكم يقول لي: ما التمييز؟

طالب: التمييز اسم منصوب.

طالب آخر: ويكون نكرة.

طالب آخر: يسبقه اسم يسمى المميز.

طالب آخر: يسمى التمييز هنا تمييزاً ملفوظاً.

طالب آخر: تكون علامة نصب التمييز الفتحة.

المعلم: إذن نستنتج مما قاله زملاؤكم (بأن التميز اسم منصوب نكرة يذكر لإزالة الإبهام عن اسم سابق يسمى المميز، ويكون هذا الاسم السابق من أسماء العدد أو الوزن أو الكيل أو المساحة أو المقاييس، ويسمى التمييز في هذه الحالة تميزاً ملحوظاً.

إن هذا هو القسم الأول من التمييز، وهناك قسم آخر أو نوع آخر يمكن أن نتوصل له من خلال ما يأتي:

لاحظوا معي عندما نقول: (أنت ذكي) فإن الجملة كاملة المعنى، تتكون من مبتدأ وخبر. لكن عندما نقول: (ابن خلدون أكثر علماً).

ثم تعرض أمثلة أخرى.

1- العامل المخلص أكثر إنتاجاً.

2- قال تعالى: (وفجرنا الأرض عيوناً).

3- عظم العرب قوةً.

المعلم: والآن نمعن النظر في هذه الجمل نجد أسماء منصوبة نكرة ففي الجملة الأولى هناك كلمة.....

طالب: كلمة (إنتاجاً).

طالب آخر: وفي الجملة الثانية (عيوناً).

طالب آخر: وفي الجملة الثالثة (قوة).

المعلم: إن هذه الكلمات المنصوبة أزالت الغموض، وجعلت الجملة ذات معنى، فعن أي كلمة أزالت الغموض؟

طالب: لا توجد كلمة أو اسم سبق هذه الألفاظ مثلما تعلمنا سابقاً بأن هناك أسماءً واضحةً موجودة في الجملة، وهي تدل على عدد، أو وزن أو مساحة....

المعلم: ممتاز، إذا كان المميز غير موجود يكون التمييز تميزاً ملحوظاً أي يمكن ملاحظة المميز من خلال معنى الجملة. وعلى نوعين هما:

طالب: تمييز ملفوظ.

طالب آخر: وتمييز ملحوظ.

المعلم: لاحظنا في جميع الأمثلة السابقة أن التمييز جاء منصوباً. ولو سألنا: هل يأتي التمييز مجروراً؟

طالب: نعم.

طالب آخر: كلا.

طالب ثالث: إن التمييز من منصوبات الأسماء.

المعلم: يمكن أن يأتي التمييز مجروراً بشرط أن يكون مميزه من ألفاظ الوزن أو الكيل، أو المساحة أو المقاييس، فيجوز أن نقول: شربت قدحاً من لبنٍ.

وهنا يمكن أن نضيف إلى القاعدة السابقة ما تعلمناه من تمييز ملحوظ وتصبح القاعدة العامة كالآتي:

(التمييز اسم منصوب نكرة يذكر لإزالة الغموض عن اسم سابق له يسمى المميز، ويكون التمييز ملفوظاً أو ملحوظاً بحسب وجود المميز. ويجوز أن يجر بمن أو بالإضافة).

التطبيق:

المعلم: عندما تقول: (اشتريت ذراعاً حريراً) فإن كلمة (حريراً) تعرب....

طالب: تمييز.

طالب آخر: المميز كلمة (ذراعاً).

المعلم: كيف يأتي التمييز ملفوظاً.

طالب: عندما لا يكون المميز موجوداً.

طالب آخر: مثال ذلك: (الفدائي أكثر شجاعة).

ثانياً: الطريقة القياسية:

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلي إلى الحكم على جزئي أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلي والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول ومن المعلوم.

ويصل معلم اللغة العربية إلى الطريقة القياسية عند تطبيق هذا النوع من الاستدلال في التعليم. والطريقة القياسية في الواقع فيها، أما الأسس العامة والقواعد والقوانين جاهزة إلى الطلاب لتطبق على الأمثلة والحقائق الجزئية التي تصدق عليها تلك القوانين والقواعد، وأما أن يفسر ويشرح القواعد والحقائق التي سبق أن ألقيت على الطلاب.

إن الطريقة القياسية تتطلب عمليات عقلية معقدة، لأنها تبدأ بالمجرد، أي بذكر القاعدة كاملة. وفي هذا مخالفة لسير النمو اللغوي لدى المتعلمين، ومخالفة لطبيعة اللغة المتعلمة نفسها. فالمعلم بعد أن يكتب القاعدة يبدأ باستخراج النتائج

الفعلية والمنطقية من خلال تدقيق ما تحويه تلك المفاهيم، وينتقل بذلك إلى القضايا الجزئية والمفهومات المشخصة، وفي الواقع أن الجزئيات أقرب إلى مدارك المتعلمين من التي هي كثيرة الشمول.

لقد ألفت كتب كثيرة لتدريس قواعد اللغة العربية وفق هذه الطريقة، ومن أمثلة هذه الكتب كتاب (جامع الدروس العربية) وكتاب النحو الوافي وغير ذلك.

إن الطريقة القياسية تمتاز بسهولة السير فيها وفق خطواتها المقدرة، فالطالب الذي يفهم القاعدة فهماً جيداً يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها.

وهي أيضاً طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتاً طويلاً، وأنها تساعد الطلاب في تنمية عادات التفكير الجيدة فالتفكير يحتاج إلى المادة، وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها الطالب بدقة إذا أراد أن يطبقها في حل المشكلات وتفسير الفرضيات، وأن سبيلها الوحيد هو الحفظ، فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها، وأنها تصلح بعد ذلك للتدريس في المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من هذه المزايا فإنها لا تخلو من بعض المآخذ، فهي بتركيزها على الحفظ المسبق للقاعدة قد لا تضمن فهم القاعدة، ومن ثم فهي قد لا تساعد على إعمال عقل المتعلم، وأنها تؤكد المحاكاة، فلا تشجع على الابتكار والآراء، وأنها تؤدي إلى الرهبة من القاعدة فتؤكد صعوبتها في صورتها العامة الكلية، وأنها تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة، وأنها تزعزع الحقائق في العقل، فتكون القواعد عرضة للنسيان السريع، وأن الأمثلة التي تصاغ على وفق القواعد المعروضة قد تكون مبتذلة جافة.

- خطوات الطريقة القياسية:

1- التمهيد:

وهي الخطوة التي يتهيأ فيها الطلبة للدرس الجديد، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق، وبهذا يتكون لدى الطلاب خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد والانتباه إليه.

2- عرض القاعدة:

تكتب القاعدة كاملة ومحددة، وبخط واضح ويوجه انتباه الطلاب نحوها، بحيث يشعر الطالب أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، وأنه يجب أن يبحث عن الحل، ويؤدي المعلم هنا دوراً بارزاً ومهما في التوصل إلى الحل مع الطلاب.

3- تفصيل القاعدة:

بعد أن يشعر الطلاب بالمشكلة يطلب المعلم في هذه الخطوة من طلابه الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً تاماً، فإذا عجز الطلاب عن إعطاء أمثلة فعلى المعلم أن يساعدهم على ذلك، بأن يعطي الجملة الأولى ليعطي الطلاب أمثلة أخرى قياساً على مثال أو أمثلة المعلم، وهكذا يعمل هذا التفصيل على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

4- التطبيق:

يعد شعور الطالب بصحة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها، فإن الطالب يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة، وما إلى ذلك من القضايا التطبيقية التي لها علاقة بفحص القاعدة، واكتشاف نضجها في أذهان الطلاب.

درس أنموذجي في تدريس القواعد بالطريقة القياسية:-

الموضوع ا لمختار (التمييز):

الأهداف العامة والخاصة هي نفسها المذكورة في الطريقة الاستقرائية.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

المعلم: سبق أن درستم قسماً من منصوبات الأسماء وهي: المفعول به.....

طالب: والمفعول المطلق.

طالب آخر: المفعول لأجله.

طالب آخر: المفعول فيه.

المعلم: من منكم يعطينا جملة فيها مفعول مطلق؟

طالب: انتصر الجيش انتصاراً.

المعلم: إن كلمة (انتصاراً) تعرب مفعولاً مطلقاً منصوباً.

والآن نتناول موضوعاً آخر من منصوبات الأسماء هو التمييز.

2- القاعدة:

يكتب المعلم القاعدة كاملة على السبورة: (التمييز اسم منصوب نكرة يذكر لإزالة الغموض عن اسم سابق له تسمى المميز، ويكون المميز من أسماء العدد أو الوزن أو الكيل أو المساحة أو المقاييس، ويسمى التمييز في هذه الحالة تمييزاً ملفوظاً.

ويأتي اسماً منصوباً نكرة ويسمى تمييزاً ملحوظاً عندما لا يكون له مميز في الجملة.

3- تفصيل القاعدة:

المعلم: التمييز إذن اسم منصوب، فهو من منصوبات الأسماء فإذا قيل (اشتريت عشرين ورقة) فإن كلمة (ورقة) اسم منصوب نكرة، وقد أزالت هذه الكلمة الغموض عن كلمة (عشرين).

وإن لفظة (عشرين) تدل على عدد، أي أنها من أسماء العدد فمن يستطيع أن يعطينا جملة أخرى؟

طالب: باع الفلاح عشرين خروفاً.

نعم: لفظة (خروفاً) اسم منصوب نكرة تسمى .....

طالب: تمييزاً.

ثم يعرض المعلم بقية الأمثلة.

1- نجح عشرون طالباً.

2- اشتريت علبة شاياً.

3- باع البقال كيساً سكراً.

4- اشتريت للفقير خمسة أذرع قماشاً.

المعلم: لو أمعنا النظر في هذه الأمثلة لوجدنا كلمات منصوبة نكرات هذه الكلمات أزالت الغموض عن أسماء سبقتها.

وأن الكلمة التي أزال التمييز الغموض عنها تسمى (المميز). والمميز في الجملة الأولى هو (عشرون) وهو كما نعرف من أسماء الأعداد، وكلمة (عشرون) موجودة في الجملة، ولذلك نقول: إن التمييز في هذه الحالة يسمى تمييزاً ملفوظاً، أي أن مميزه ملفوظ في الجملة..... (وهكذا توضح بقية الأمثلة).

ويتابع المعلم: ورد في القاعدة أيضاً أن هناك تمييزاً ملحوظاً، وهو الذي لا يوجد له مميز في الجملة، وإنما يمكن أن نلاحظه من المعنى فلو قيل (العامل المخلص أكثر إنتاجاً) فإن كلمة إنتاجاً تمييز ملحوظ لعدم وجود مميز في الجملة، ولأنه أيضاً ليس من ألفاظ العدد أو الكيل أو الوزن أو المساحة أو المقاييس.... ومثل ذلك قوله تعالى: (وفجرنا الأرض عيوناً) فعيوناً تمييز ملحوظ، ومثال ذلك أيضاً قولنا: (عظم العرب قوة) بقي أن تسأل هل يأتي التمييز مجروراً؟ الجواب: نعم يجوز أن نجر التمييز بمن أو بالإضافة بشرط أن يكون المميز من ألفاظ (الوزن أو الكيل أو المساحة أو المقاييس) إذ يمكن أن يقال (شربت قدحاً من لبن) أو (شربت قدح لبن).

4- التطبيق:

المعلم: في الجملة الآتية (زرع أبي فداناً قمحاً)، نجد أن كلمة (فداناً) تدل على .....

طالب: تدل على مساحة.

المعلم: يسمى التمييز هنا.

طالب: يسمى تمييزاً ملفوظاً.

المعلم: هل يجوز أن يجر التمييز الملفوظ بعلى؟

طالب: كلا، يجر بمن فقط.

المعلم: كيف تصبح جملة (زرع أبي فداناً قمحاً).

طالب: تصبح: (زرع أبي فداناً من قمح).

المعلم: وكيف تصبح عندما يجر التمييز بالإضافة؟

طالب: تصبح: (زرع أبي فدان قمح).

المعلم: ماذا نسمي التمييز في جملة (محمد أغزر علماً)؟

طالب: نسميه تمييزاً ملحوظاً.

المعلم: لماذا؟

طالب آخر: لأن المميز غير موجود.

ثالثاً: طريقة النص:

تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل، أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية. وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد من خلال نصوص اللغة ومأثور القول بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها وفهم قواعدها. وتعني هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، بحيث يدرس هذا النص درساً لغوياً من جوانبه المختلفة، وبما يساير طبيعة اللغة صوتاً ومبني ومعنى وذوقاً وبلاغة ونحواً.

إن لهذه الطريقة أساسين أحدهما تربوي والآخر لغوي أما الأساس التربوي فمؤداه أن أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه وذات مغزى عنده، وتكامل الخبرة يفرض دراسة النصوص، سواء أكانت شعراً أم نثراً، ويكون النحو هنا متضمناً النصوص المتصلة المعروضة على المتعلمين. والمهم في النص أن يكون معبراً عن واقع المتعلم مراعياً ميله ونموه العقلي وملبياً حاجاته. وبهذا يكون درس النحو ذا قيمة ومعنى، إن الطالب الذي يدرس بهذه الطريقة يشعر باتصال لغته بالحياة مما يجعله يحب النحو ولا ينفر منه فمخرج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية.

وهكذا يبدو أن هذه الطريقة لا فرق بينها وبين الاستقرائية من حيث الأهداف العامة، ولكن الفرق في النص الذي تعتمد عليه، فهو نص متكامل يعبر عن فكرة متكاملة، في حين تعتمد الطريقة الاستقرائية على مجموعة من الأمثلة أو الجمل التي لا رابط بينها.

ومن هنا وتمشياً مع أهداف النص وطريقة تدريسه أُلِّفت نصوص في النحو اعتمدتها كتب النحو المقررة في المراحل الدراسية المختلفة، وقد روعي فيها القيم السامية والمباني والمفاهيم الوطنية والقومية والتوجهات التربوية، وفي الحقيقة إن ما

تحققه طريقة النص لم يكن حديثاً، فقد كان متبعاً في العصور الإسلامية المختلفة، إلا أن التركيز على القواعد جعلنا نشعر أنها نمط حديث في تدريس اللغة العربية وتمتاز طريقة النص بأنها تخرج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدائي متكامل. وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب، يضاف إلى ذلك أنها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلاً للنحو، وتجعل من تذوق النصوص مجالاً نفهم القواعد، لتمزج بذلك بين العواطف والعقل. وأن ربط النحو بالتعبير الصحيح يؤدي بطبيعة الحال إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصه الإعرابية. وهي أخيراً تدرب على القراءة السليمة، وفهم المعنى، وترسيخ دائرة معارف الطلبة وتدريبهم على الاستنباط.

وعلى الرغم من هذه المزايا الكثيرة بطريقة النص فإنها لا تخلو من مآخذ وأن هذه المآخذ هي صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأن الذي كتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين.

ويتصف النص عادة بالتكلف والاصطناع إذا كان الهدف تضمنه مسائل نحوية معينة يحتاج إليها درس معين. ومن مآخذها أيضاً أن المعلم قد لا يستوفي خطوات طريقة النص جميعها وبخاصة النص المطول، فقد يضيع وقت الدرس ولا يصل المعلم إلى القاعدة المطلوبة. يزاد على ذلك أنها قد ترفع الطلاب إلى التركيز على القراءة وإهمال القواعد النحوية، لأن الوقت اللازم للنحو يتوزع على مناشط أخرى فيقل نصيب النحو من الدرس.

- خطوات طريقة النص:

تدريس القواعد بحسب هذه الطريقة بإتباع الخطوات الآتية:

1- التمهيد:

وهي خطوة ثانية في درس القواعد أيا كانت الطريقة المتبعة، وفي هذه الطريقة أيضاً يمهد المعلم بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيئ طلابه للدرس الجديد.

2- كتابة النص:

يكتب المعلم النص على السبورة، ويقرؤه قراءة نموذجية معبّرة، يركز من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدرس، ويفضل استخدام وسائل الإيضاح المناسبة، وبخاصة الطباشير الملون لكتابة المفردات والجمل موضوع الدرس.

3- تحليل النص:

يحلل النص مثلما ذكرنا في ماهية هذه الطريقة في أنه يتضمن قيماً وتوجيهات تربوية فضلاً عن تضمنه الجانب اللغوي، وبعملية التحليل هذه يتطرق المعلم إلى القواعد النحوية المتضمنة في النص، بمعنى أن الطلاب يصبحون مهيئين من خلال ذلك باستنتاج القاعدة الخاصة بالدرس.

4- القاعدة أو التعميم:

بعد أن يتوصل معظم الطلاب إلى القاعدة الصحيحة يدون المعلم هذه القاعدة بخط واضح وفي مكان بارز من السبورة بعد تهذيبها وصياغتها صياغة صحيحة.

5- التطبيق:

وتعني هذه الخطوة أن يطبق الطلاب على القاعدة أمثلة إضافية، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم أو تكليف الطلاب بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

درس أنموذجي لتدريس قواعد اللغة العربية بطريقة النص

اليوم:..... الموضوع:..... الصف: .....

التاريخ: ..... اقتران الفاء وجوباً في جواب الشرط الحصة .....

- الأهداف العامة:

1- ضبط حركات ما يكتب وما يلفظ.

2- تكوين عادات لغوية صحيحة.

3- إنماء التذوق الأدبي.

4- تفهم صيغ اللغة واشتقاقها وأوزانها.

5- التربية العقلية.

- الأهداف الخاصة:

إن الأهداف الخاصة لتدريس موضوع اقتران الفاء وجوباً في جواب الشرط هي جعل الطالب قادراً على أن:

أ. يتعرف على نوع الفاء المقترنة في جواب الشرط.

ب. يتعرف على شروط اقتران الفاء وجوباً في جواب الشرط.

ج. يستعمل الفاء الرابطة لجواب الشرط استعمالاً صحيحاً عند الكتابة والتحدث.

- خطوات الدرس:

1- التمهيد:

يمهد المعلم لموضوع اقتران الفاء بجواب الشرط وجوباً بالتطرق إلى الدرس السابق وهو أدوات الشرط، ويطلب مجموعة أمثلة من الطلاب مثال ذلك.

- إن تعمل صالحاً تفز برضا الله.
- إذا زرتنا نكرمك.
- من يزرع يحصد.

2- عرض النص:

يعرض المعلم النص الآتي على السبورة مع استخدام وسائل الإيضاح المناسبة.

قالت لي إحداهن ذات يوم: إن أحببت حقاً فأنت وله حقاً، وإن مسك الصرف صيره، وإن جزعت فيئس المحب أنت. فإذا أردت السعادة بهذه الطريقة فمانلتها، وإذا أحببت بعقل متفتح فلن تندم، ولكن إذا تماديت في الهجران فقد تنسى. وبعد: إن عدت فسوف يعود الحب مرة واحدة.

بعد عرض النص على السبورة يقرأ المعلم النص قراءة جهرية يركز من خلالها على الجمل موضوع الدرس.

3- تحليل النص:

يحلل المعلم بالتعاون مع الطلاب النص تحليلاً معنوياً، أي التطرق إلى المعاني التي يتضمنها النص لتكون هذه المعاني تمهيداً صالحاً للدخول في موضوع القواعد، فالنص يدور حول نصائح إحداهن لمحب، إذ تقول له: المحب الحقيقي وله حقيق، ومن مستلزمات الحب التحمل والصبر، فالجزع لا يوصل إلى الهدف المقصود أو المرجو أو المطلوب إن طلب السعادة بهذه الطريقة العجلى لا يؤدي إلى

نيلها، فالذي يحب بعقل متفتح لا يعرف الندم، والذي يمحو يُنسى، والعودة للمحب تعني عودة الحب، وبالتالي فإننا يجب أن نعرف أن الحب غاية سامية معناها أن تحب نفسك، وهي الخطوة الأولى لحب الآخرين.

وهكذا يتوصل المعلم مع طلابه إلى أن الجملة الأولى (إن أحببت حقاً فأنت وله حقاً) تدل على وجود إن الشرطية وفعل الشرط (أحببت)، وهو فعل ماضٍ مبني على السكون لاتصاله بتاء الفاعل، والتاء ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

ولكن ما موقع هذه الجملة من الإعراب؟

يُجيب أحد الطلاب: إن الجملة (أحببت) في محل جزم فعل الشرط.

المعلم: من يعرب جملة (أنت وله)؟

طالب: الجملة تتكون من مبتدأ وخبر وضمير وهي جملة اسمية تامة المعنى.

المعلم: موضوعنا اليوم وجود الفاء في (أنت وله)، وقيل معرفة الفاء يجب أن تعرف موقع جملة (أنت وله) من الإعراب.

طالب: إنها في محل جزم جواب الشرط لأن (إنْ) شرطية جازمة.

المعلم: إذاً الفاء التي في جواب الشرط هنا تسمى (رابطة لجواب الشرط). وهي تتصل وجوباً عندما يكون جواب الشرط جملة اسمية، ومثلها أيضاً (إن درست فإنك ناجح). ومثلها أيضاً (إن كفرت فعليك غضب الله).... وهكذا....

المعلم: والآن لننتقل إلى الجملة الأخرى (وإن مسك الضر فاصبر) أين اتصلت الفاء؟

طالب: اتصلت في فعل الأمر (اصبر).

المعلم: ماذا يعني هذا؟

طالب: يعني أن جواب الشرط إذا جاء فعل أمر فإنه يقترن بالفاء وجوباً.

المعلم: نعم، فعل الأمر وكل ما يدل على الطلب، فهناك المضارع المجزوم بلا الناهية يدل على طلب، مثال ذلك:

طالب: (إن أردت النجاح فلا تقرب أصدقاء السوء).

المعلم: ومن جمل جواب الشرط الطلبية الفعل المضارع المتصل بلام الأمر: (إن أردت التحدث فلتقل خيراً أو لتصمت).

المعلم: والآن لننظر إلى الجملة الأخرى: (إن جزعت فبئس المحب أنت) ... فأين جواب الشرط في هذه الجملة؟

طالب: إنه جملة: (بئس المحب أنت).

المعلم: لماذا اقترنت الفاء وجوباً هنا؟!

طالب: لوجود فعل الذم (بئس) وهو من الأفعال الجامدة.

المعلم: أحسنت، وهناك أفعال جامدة أخرى منها...

طالب: (نعم) وهو يفيد المدح، و(ليس) وهو يفيد النفي.

طالب آخر: يمكن أن نذكر حديث الرسول صلى الله عليه وسلم وهو: (من غشنا فليس منا).

طالب آخر: ويقترن بالفاء في (نعم) كقولنا: (إن تعمل صالحاً فنعم العبد أنت).

المعلم: الآن لنأخذ الجملة الأخرى: (إن أردت السعادة بهذه الطريقة فمانلتها)... ويلاحظ في هذه الجملة وجود (ما) النافية (فمانلتها) جملة جواب الشرط اقترنت بالفاء وجوباً لوجود ما، ولكن لماذا اتصلت الفاء وجوباً في قولنا: (إذا أحببت بعقل متفتح فلن تندم)؟

طالب: السبب هو وجود (لن).

المعلم: أحسنت، ولكن ما عمل (لن)؟

طالب: (لن) تدخل على الفعل المضارع فتنصبه.

المعلم: نعم (لن) تعمل النصب في الفعل المضارع حتى إذا وقع جواباً لشرط جازم فإنه ينصب، ولكن بعد إعرابه بالنصب نقول والجملة الفعلية في محل جزم إذا كانت أداة الشرط جازمة كقولنا: (إن تدرس فلن ترسب).

المعلم: أما الجملة الأخرى: (إذا تماديت في الهجران فقد تنسي)، فإن وجود قد في جواب الشرط هو الذي جعل الفاء تقترن وجوباً في جواب الشرط، وأنتم تعرفون أن (قد) حرف تحقيق إذا جاء بعدها فعل ماضي كقولنا: (إن أهمل فقد أهمل أخوه من قبله). وقد هنا تكون فاصلاً بين جواب الشرط وأداة الشرط، فيأتي الفعل مرفوعاً حتى إذا كان مضارعاً كقولنا: (إن تدرسوا جيداً فقد تنجحون)، وفي كلتا الجملتين السابقتين تكون الجملة في محل جزم جواب الشرط.

المعلم: أما الجملة الأخرى: (إن عدت فسوف يعود الحب مرة واحدة).. أين جواب الشرط؟

طالب: (فسوف يعود الحبُّ).

المعلم: لماذا اقترنت الفاء وجوباً في جواب الشرط؟

طالب: لوجود (سوف).

طالب آخر: ويبدو أن (سوف)، هي فاصل أيضاً بين جواب الشرط، والأداة فجاء الفعل المضارع يعود مرفوعاً، وعليه تكون جملة (سوف يعود الحب)، في محل جزم لأنها جملة جواب الشرط وأداة الشرط جازمة.

المعلم: أحسنتم جميعاً، والآن لوعدنا إلى الجمل في هذا النص لوجدنا أن هناك سبع جمل اقترنت فيها الفاء وجوباً بجواب الشرط، وقد جمعها الشاعر في قوله:

اسمية طلبية ويحاد***وبما ولن وبقد وبالتسويف

وقد وردت في النص متسلسلة بحسب هذا البيت

المعلم: بقي أن نذكر أن التسويف يعني (حرفي الاستقبال، السين، وسوف) فمن يأتي بجملة فيها السين في جواب الشرط؟

طالب: (إن قلت الحق فستنجو).

4- القاعدة:

المعلم: بعد أن عرفنا اقتران الفاء وجوباً في جواب الشرط يمكن أن نلخص ذلك بقولنا....

طالب: تقترن الفاء وجوباً في جواب الشرط ا لجازم وغير الجازم في سبعة مواضع.

طالب: عندما يكون جواب الشرط جملة اسمية، أو جملة طلبية أو جملة فيها فعل جامد!

طالب آخر: أو عندما تأتي (ما النافية ولن الناصبة، وقدو السنين وسوف).

المعلم: أعرب الآية الكريمة الآتية:

(إن يسرق فقد سرق أخ له من قبل).

المبحث السادس:

طرائق حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية:

أولاً: طريقة تحليل الجملة: (طه علي حسين الدليمي، 2009م، ص23– 237)

تعتمد هذه الطريقة أسلوباً جديداً في تدريس القواعد يقوم على تحليل الجملة، وهي تعتمد فهم المعنى أساسياً، أي أنها تعتمد التحليل وفق فلسفة المعنى في تدريس النحو، وسيأتي توضيح هذه الفلسفة لاحقاً، هذه الطريقة تعتمد المعنى أساسياً، أي أن يحلل الطلاب بالتعاون مع المعلم النص، سواءً أكان ذلك النص آية قرآنية أم حديثاً نبوياً، أو بيتاً من الشعر، أم قولاً مأثوراً، أم جملة اعتيادية، تحليلاً يقوم على فهم المعنى من غير شك ييسر للطالب الوصول إلى تحديد موقع اللفظة أو الجملة من الإعراب. يقول أحد المهتمين بالدراسات النحوية: إن النظام النحوي في العربية يدور حول فكرة الإعراب، فهو الفكرة المركزية في النحو العربي، وهو الإطار الضروري للتحليل النحوي حيث إن تحديد موقع اللفظة بعد ذلك يعني أن الطالب يمكن أن يتوصل إلى الاستنتاج الصحيح للقاعدة النحوية، وإن التحليل سوف يساعد الطالب على التركيز والدقة في فهم النص، وإعمال الفكر فيه، وتحريك قدرته النقدية، مما يؤدي إلى النظر في الجمل النحوية بعناية أكثر واهتمام أفضل وبالتالي الفهم الصحيح، وبإطلاق الأحكام السليمة للغة.

وهكذا يستطيع الطالب أن يركب الجمل تركيباً صحيحاً، وأن يضبط الألفاظ أو الكلمات، ويتذوق النصوص، وأنه يستطيع أن يكتب بطريقة خالية من الأخطاء.

ويقول الجرجاني في دلائل الإعجاز إن اللفظة رمز لمعناها، ورمز للفكرة أو التجربة أو العاطفة أو المعنى. وقيمتها فيها ترمز إليه، وليست البلاغة فيها وحدها. فالألفاظ لم توضع ولا تستعمل لتعيين الأشياء المعنية بذواتها، وإنما لدينا صورة ذهنية لكل شيء ولكل حدث ويضع الإنسان ألفاظ اللغة ويستعملها لتحرك هذه الصور الذهنية الكامنة. وكان أفلاطون قد أشار، إلى ذلك قبل الجرجاني بزمن طويل، يقول أفلاطون: (إن الكلمة إنما تعني الفكرة ذاتها وحقيقتها الخارجية المتمثلة في صورة من كلمة على السواء).

أما أرسطو فقد بين في (الخطابة) أن عملية النطق مستلزمة ضرورية للتفكير، وأن الكلمات رموز للمعاني.

وتطور مفهوم المعنى بعد ذلك حتى أصبح من علوم اللغة المعروفة في العصر الحديث. وقد أشار السامرائي: (فاضل صالح السامرائي، 2000م، ج1، ص70–78) إلى ذلك، وأطلق عليه (علم معاني الأسماء) أو علم الدلالة. ويراد به دلالة اللفظ ونشأته واستعماله. وقد أشار أيضاً إلى أن المسلمين، وهم يفسرون القرآن الكريم، ويتعقبون ألفاظه، خاضوا في بحوث لغوية عن المعنى والدلالة.

وفي النحو التوليدي يعتقد البعض أن المهمة التي يريد (النحو التوليدي) الاضطلاع بها إنما هي إنشاء أنموذج للمقدرة اللغوية ويكون بمثابة ضرب من الآلية أو (الميكانزم) ومن ثم وضع نظام أو (نسق) من القواعد يكون من شأنه أن يسمح بتوليد كل العبارات أو الجمل الممكنة في اللغة.

ولابد لمثل هذا النظام أو النسق من أن يجيء مشتملاً على ثلاثة عناصر أو مقومات ألا وهي: العنصر النظمي أو التركيبي، وهو العنصر التوليدي الوحيد، نظراً لأنه يولد أو يستحدث البنيات المجردة التي تمثل الجمل النحوية لأية لغة، منظوراً إليها من وجهة نظر شكلية محضة. أعني بمعزل عن كل من الصوت والمعنى، ثم العنصر الصوتي، وهو العنصر الذي يحدد الشكل الصوتي لأية لغة تم توليدها أو استحداثها بفعل العنصر التنظيمي أو التركيبي. وبالنتيجة فإنه العنصر الذي يسمح لنا بأن ننطق بتلك الجملة. وأخيراً العنصر الدلالي أو السيمانتيكي، وهو العنصر الذي يحدد أو يعين معنى الجملة وطريقة تفسيرها، نظراً لأنه هو الذي ينسب المعاني إلى تلك الموضوعات الشكلية التي ولدها العنصر النظمي.

وعلى أية حال فإن تحليل اللغة بالاعتماد على المعنى لابد أن يأخذ بنظر الاهتمام معنى العبارات ودلالتها. وعندما نريد التحدث إلى الآخرين يجب أن نختار الكلمات الملائمة من ناحية القواعد والمعنى وذلك يعني أن اللغة تحتم نظاماً يجب اتباعه، وترتيب الكلمات وتنظيمها في القول، لأن كل كلمة تحتل موقعها في الجملة، وتتحدد وظيفتها النحوية تبعاً لهذا الموقع، وإن تغيير الموقع يؤدي إلى تغيير الوظيفة، وإن هذا، التغيير يؤثر في المعنى تبعاً لذلك، فإن اللغويين والنحويين

المهتمين بعلم الدلالة والتحليل النحوي يمكن أن يزودنا- كما يقول جومسكي- بمعلومات حول التصنيف الجزئي بدلاً من ترك تلك المعلومات لتكون من نصيب السليقة الدلالية.

إن النطق بعدد من الجمل لا أهمية له، إذ إنه يحتاج إلى معرفة ما تعنيه هذه الجمل بالنسبة لمتحدثي اللغة، وفيما إذا كانت صحيحة في صياغتها أو مبهمة. وفي مثل هذه الحالة يبحث عن الطرق والتغيرات التي من شأنها أن تبدل من معناها أو تجعلها غير نحوية. وفي اللغة الإنجليزية مثلاً يؤدي عدم وضوح الكلمة في الكلام إلى الغموض، وهذه حقيقة أكدها عالم اللغة أندرسن، فالقارئ لكي يفهم، يحتاج أن يتعرف، ليس فقط المعنى السياقي للكلمات، وإنما يجب أن يعرف الكلمة في الكلام الذي تنتمي إليه تلك الكلمة.

ويشير بعض علماء اللغة إلى أن الجملة لا يمكن أن تكون قابلة للفهم، أو مفهومة ما لم تتوضح في معناها السياقي والتركيبي. زيادة على أن تعليم صيغ لغوية أكثر تعقيداً تمثل مع معرفة كلمات جديدة شرطين لتعليم اللغة.

إن معرفة المعنى، معنى القطعة أو النص الذي يسمى مؤشر الدلالة أو المعنى، ومعرفة بنية الكلمة وتركيبها يعد من أهم المعينات لتعرف الكلمة ويعول النحويون العرب على المعنى معولاً كبيراً. ويمثل التفاتهم إلى المعنى عامة، والمستوى الدلالي خاصة ملحظاً ثابتاً، يفزعون إليه ويصدرون عنه في التفسير النحوي، واللغة عندهم ليست ظاهراً سطحياً متوحداً وإنما قد يتوحد فيها الظاهر على تعدد المعنى، وقد يختلف الظاهر على تعدد المعنى، وقد يختلف الظاهر منها على معنى متفق.

ويقول الرشتي في شرحه للكافية: ومن علم النحو معانيها النحوية التي وضحت لها تراكيب الألفاظ الإعرابية، كالفاعلية، والمفعولية، والإضافة ونحوها، وتختلف باختلاف التراكيب.

ويقول الرماني: ولا تنظر إلى ظاهر الإعراب وتغفل المعنى الذي يقع عليه الإعراب، لتكون قد ميزت فيما تجيزه أو تمتنع منه، صواب الكلام من خطئه، فإن

صناعة النحو مبنية على تمييز صواب الكلام من خطئه على مذاهب العرب بطريق القياس الصحيح.

ويرى الجرجاني: (عبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمود محمد شاكر، 1991م، ص381) أن العلم بموضع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق.

إن اللغة هي المعاني التي تصوغها في قوالب من الألفاظ، وليست هي الألفاظ التي تصب فيها المعاني، فالمعاني ينبغي أن تكون دعامة اللغة. وهكذا فإن اللغة والمعنى متلازمان، وكلاهما فرع للآخر، ولا تجيء القواعد النحوية إلا في خلال الأساليب والتراكيب. فالبحث في الكلمات واشتقاقها، والجمل وتركيبها، والأساليب وأنواعها، كل هذه ينبغي أن تسير مسائله جنباً إلى جنب حتى تتحقق الغاية التي تتعاون العلوم العربية على الوصول إليها.

وعلى من يدرس العربية، وهو يدرس معنى تعبير لغوي أن يدخل في اعتباره ضرورة التفريق بين المعاني التي تثيرها الظروف الخارجية والعقلية المحيطة بالمتكلم والسامع، وبين المعاني التي ترتبط أساساً بالتعبير اللغوي ذاته، وهذه الأخيرة وحدها هي المعاني التركيبية التي تهم اللغوي بصفة أساسية.

إن منشئ الكلام يقصد بلا شك قصداً معيناً، ويرمي إلى هدف مراد فإذا قصد خيراً فإن للخير صوراً ووجوها وفروقاً. ولكل منها معنى أراد المنشئ الإخبار عنه، كما في قولنا: زيد منطلق، وزيد ينطلق، وينطلق زيد، ومنطلق زيد، وزيد المنطلق، والمنطلق زيد، وزيد هو المنطلق وزيد هو ينطلق.

إن معاني النحو وأصوله ليست – كما يتوهم كثير من الناس– قوالب جامدة أو مقاييس محددة حتماً، بل أنها مع كونها تقوم على أسس عقلية ومنطقية، فإنها ترعى الجوانب الفنية والأحوال النفسية لدى من ينشئ الكلام، وتعتمد بتقدير المنشئ لحال من يتلقى عنه ويأخذ منه من هذا طالب عدد غير قليل من النحويين أن يدرس (علم المعاني) في البلاغة ضمن الدرس النحوي، وذلك لأنهما في الواقع علم واحد.

ويقول أحد المهتمين بالدراسات النحوية: وإذا كان علم المعاني وعلم النحو يبحثان في الجملة، فلابد من ربط دمج علم المعاني بالدرس النحوي ككل واحد،

ودراسة واحدة لا تتجزأ. وعلى الرغم من أن علماء العربية كانوا قد فرقوا بين اختصاص النحاة واختصاص أهل المعاني وأن البعض يرى الاختصاص واحداً والتفرقة بين صحة الكلام وفصاحته مبني على اعتبارات عقلية محضة. وعليه ينبغي أن يعزل علم المعاني عن علم البلاغة ويدخل ضمن النحو، وأن تكون دراسة المعاني جزءاً لا يتجزأ من الدرس النحوي، فكلاهما معاً يدرسان الجملة، وموضوعها الأساسي الجملة، وما يعترضها من أساليب وأغراض بلاغية، لأن النظم متوخي معاني النحو. إن في انتزاع معاني النحو قضاء على النحو بالجمود والتحجر، واقتطاعاً لشطر مهم منه، هو الذي يبعث في قواعده رواء وحيوية وقدرة على ممازجة الأفكار والأذواق والمشاعر وإن في تجريد معاني النحو، واستقلالها بعلم سمي (علم المعاني)، جعل تلك المعاني تعاني ما تعانيه فنون البلاغة من خلخلة في كيانها، وشيء غير قليل من الفجاجة وهلهلة النسيج أحياناً.

وقد تبين بعد معاودة النظر في مسائل علم المعاني أنها بغير أسسها النحوية مسائل قلقة، لا تكاد تثبت أو تستقر، وإنما يعيدها إلى موضوعها من علم العربية أن تعود إلى أصولها في النحو، فيكون ذلك خيراً لها، وللنحو على العموم، فتتفتح صورها، وتستبين معالمها، ويتلاقى في درسها الذوق والإدراك، ويكون فقه العربية مجمعاً لأداة درس العربية فناً للتعبير قائماً على أساس متين.

درس أنموذجي في تدريس القواعد بطريقة تحليل الجمل

الدرس الأول: (اسم المرة واسم الهيأة)

الأهداف العامة:

إن الهدف من تدريس القواعد هو أن يضبط الطالب حركات ما يكتب وما يلفظ ليربى عقلياً، أي أن دراسة القواعد تعتمد على التحليل والمقارنة والاستنتاج والحكم، وكل ذلك مفيد في التربية العقلية، وتهدف القواعد إلى تكوين عادات لغوية صحيحة وتنمية الذوق الأدبي، وتفهم صيغ اللغة واشتقاقاتها وأوزانها.

الأهداف الخاصة:

1- أن يتعرف الطالب على اسم المرة واسم الهيأة.

2- أن يميز الطالب بين اسم المرة واسم الهيأة.

3- أن يتمكن الطالب من التمييز بين اسم المرة واسم الهيأة والمشتقات الأخرى.

4- أن يستعمل الطالب اسم المرة واسم الهيأة استعمالاً صحياً.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

يُمهد المعلم لاسم المرة واسم الهيأة بإعطاء أمثلة من الدرس السابق وهو اسم التفضيل مثل:

- الضوء أسرع من الصوت.
- محمد أصدق رجل.

2- العرض والتحليل:

وفي ومضة البرق وسط السحاب وفي وقدة الشفق الأحمر

إن الشاعر في هذا البيت يوضح قدرة الخالق وحكمته وبديع صنعه، ويتبين ما في الكون من دلائل وشواهد تدل على أن البارئ عز وجل منزه عن أن تدركه العقول والأبصار، فهذه العظمة تتجلى في (ومضة) البرق وسط السحاب، وفي (وقدة) الشفق الأحمر، فالشاعر قال (ومضة) البرق بفتح الواو، لأن الومضية تحدث كالشرارة الكهربائية مرة واحدة وبسرعة، ولم يقل كاشتعال البرق، أو كضوء البرق، لأن الاشتعال والإضاءة يستغرقان وقتاً أطول.

وقال (وِقدة) بكسر الواو، لأن الشفق يتقد، والاتقاد للنار، وهي في هذه الحالة تبعث بذلك اللون الأحمر، فذلك الشفق الأحمر الدامي.

إن الشاعر هيأه الاتقاد فهي (وقدة) الشفق. ومن هنا تسمى (ومضة) مصدر مرة، أي حدوث الفعل مرة واحدة، مثلما نقول: (طرقت الباب طرقة)، و(ضربنا الأعداء ضربة). أما (وقدة) فهو مصدر هيأة فهو يدل على هيأة أحمرار الشفق.

ويسأل المعلم هنا: ما وزن (ومضة)؟

طالب: إنها تدل على وزن (فعلة).

المعلم: وما وزن (وقدة)؟

طالب: إنها على وزن (فعلة).

طالب آخر: مثال ذلك: (جلست جلسة الخطيب).

المعلم: هذا صحيح، ولكن يجب أن نعرف أن (ومضة) صيغت من (ومض) الثلاثي وصيغت (وقدة) من الفعل الثلاثي (وقد).

وهناك ملاحظة مهمة هي أن مصدر المرة أو مصدر الهيأة يعرب بحسب موقعه في الجملة، ففي البيت الشعري الذي أمامنا جاء المصدران مجرورين بفي، في حين جاء المصدران (طرقة) و(جلسة) في الجملتين: (طرقت الباب طرقة)، و(جلست جلسة الخطيب) مفعولين مطلقين.

والآن نحلل قوله تعالى: (إن كانت إلا صيحة واحدة فإذا هم جميع لدينا محضرون).

ورد المصدر الأصلي للفعل (صاح) وهو (صيحة) على وزن (فعلة)، ولذلك وصفه الله سبحانه وتعالى بواحدة ليدل على أن الفعل حدث مرة واحدة، ومثل ذلك (رحمة) من (رحم) و(رأفة) من (رأف) ويرد مثل ذلك في مصدر الهيأة كقولهم: (العزة الجاهلية تحمل صاحبها على الطغيان). فقد جاء أن لفظة (عزة)، وهي المصدر الأصلي للفعل (عز)، على وزن (فعلة)، بذلك يمكن أن تأتي بقرينة تدل على الهيأة، وهذه القرينة قد تكون صفة، كما في جملة (العزة الجاهلية...)، أو بالإضافة كقولنا: (عزة المؤمن في الحرص على الحق).

لقد تناول الباحث كل ما تقدم مصادر المرة والهيأة من الفعل الثلاثي، فهل تستطيع أن تصوغ مصادر مرة، ومصادر هيأة من غير الثلاثي؟

للإجابة عن هذا السؤال تعالوا نتدبر الجملتين الآتيتين:

- يستبسل المقاتل كل يوم استبسالة.
- استقبلنا الضيوف استقبالاً حافلاً.

إذا قلنا الاستبسال (أي أنه مفعول مطلق).

أما إذا زيدت (تاء) على المصدر ليصبح استبسالة فإن ذلك يدل دلالة واضحة على أنها (استبسالة) واحدة، فهو إذن مصدر مرة بزيادة تاء عليه.

أما جملة (استقبلنا الضيوف استقبالاً) فإنها تدل على وجود (استقبالاً) لتأكيد الفعل، ولكن عندما وصفناه بـ(حافلاً) أصبح يدل على نوع الاستقبال وهيأته، فهو هنا مصدر هيأة.

بقي أن نذكر أن المصدر الأصلي من غير الثلاثي إذا جاء وفي آخره تاء من أصل المصدر كقولنا: (أعنتك إعانة)، و(ناقشتك مناقشة) فإنه يوصف بما يدل على المرة ليصبح مصدر مرة. فتقول: (أعنتك إعانة واحدة). و(ناقشتك مناقشة واحدة).

3- القاعدة:

1. مصدر المرة أو اسم المرة يدل على حدوث الفعل مرة واحدة، ويصاغ من الثلاثي على وزن (فعلة)، ومن غير الثلاثي بزيادة تاء على المصدر الأصلي.
2. مصدر الهيأة أو اسم الهيأة يدل على وقوع الفعل، ويصاغ الثلاثي على وزن (فعلة)، ومن غير الثلاثي بزيادة قرينة تدل على الهيأة.

ثانياً: الطريقة التكاملية:

(تدريس القواعد):

يرى بعض المربين ضرورة المحافظة على تدريس اللغة العربية فروعاً مستقلة، ويرى بعضهم وجوب تدريسها وحدة متماسكة مع فائدة التركيز على فرع معين من فروعها في كل درس، والغاية ترمي إلى خدمة القراءة والتعبير واستعمال اللغة استعمالاً وظيفياً تطبيقياً. إن الفصل بين فروع اللغة العربية جعلها مستقلة تماماً حتى أدت المبالغة في الفصل إلى أن يحفظ الطلاب قواعد اللغة العربية حفظاً ببغاوياً، فهم يرفعون أو ينصبون، أو يجرون على هواهم.

فأي الفريقين يجب أن تتبع؟ وأي الرأيين يجب أن نتبنى؟ وهل نبقى على تدريس اللغة العربية فروعاً أو نحاول تدريسها وحدة متكاملة.

لقد جرت محاولات ناجحة في بعض الأقطار العربية، من بينها الأردن والجزائر، والكويت لتدريس اللغة العربية وحدة متكاملة، ويبدو نجاح هذا الأسلوب مضموناً على اعتبار أن تدريس اللغة العربية يصبح أساسه نص المطالعة في الصفوف الأولى، والنص في الصفوف المتقدمة.

ويمكن تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة من خلال نصوص المطالعة لأن النصوص مادة صالحة للمطالعة وللتعبير الشفوي والكتابي، فالنصوص الأدبية هي محور الدراسات البلاغية والنقدية في الصفوف الثانوية.

وما يزال أسلوب الفصل بين فروع اللغة العربية هو الأكثر استعمالاً، ولا ضرر فيه إذا لم نبالغ به، بأن نجعله فصلاً تاماً، ومع ذلك فإن تدريس العربية بأسلوب التكامل هو الطريق الطبيعي في الحياة. ويرى الباحث أن تدريس اللغة العربية بأسلوب التكامل يهدف إلى أمرين أساسين هما:

أ. أداء الحاجة المباشرة في الحياة اليومية.

ب.وإدراك أسرار الإبداع الفني.

وقد تعرضت مسألة وحدة دروس اللغة العربية إلى مد وجزر، فمن الناس من نظر إلى جدول الدروس الأسبوعي فرأى قراءة، وإملاء، وقواعد وغير ذلك فحسبها دروساً مستقلة.

ورأى آخرون أن هذا الأسلوب وجد لتسهيل مهمة التدريس فلا يشغلون أنفسهم بالقواعد، وهم يدرسون النصوص والفصل بين فروع اللغة العربية لا يعتمد أساساً علمياً، ولا يخضع لمنطق سليم، فهو يؤدي إلى أضرار جسيمة، والصحيح في الأمر، الاحتفاظ بالوحدة مع التجزئة.

إن مؤيدي الأسلوب التكاملي يجدون في النص وحدة متكاملة يدرب من خلاله على القراءة والتعبير والإملاء، والقواعد، وغير ذلك، وفي ذلك إدراك للحقائق في الانتقال من الكل إلى الجزء، والمعالجة التكاملية تبعث النشاط والحيوية لدى الطلاب، وتؤطر العلاقة بين فنون اللغة المختلفة.

أما أصحاب المذهب الثاني فيرون أن تدريس اللغة العربية من خلال الوحدة قد يؤدي إلى استطراد المعلم أحياناً في جانب معين، وإهمال الجوانب اللغوية الأخرى، وتخصيص حصص معينة في كل فرع يوجب على المعلم أن يدرب طلابه على كل منها، وهو أجدى في تعليم اللغة.

مما سبق يرى الباحث أهمية الأسلوب التكاملي في تدريس اللغة العربية، وإنه هو الأسلوب الأساس الذي به نفهم اللغة في حياتنا العلمية والوظيفية، فليس من الأهمية بمكان حفظ القواعد إلا وسيلة من الوسائل التي يتوصل بها إلى النتيجة المتوخاة.

يرى فريق من علماء التربية في تطبيق ذلك أن تكون القراءة مركزاً للدراسات اللغوية باتباع ما يأتي:-

1- أن يقرأ الطالب القطعة المختارة بالطريقة المتبعة في دروس القراءة.
2- يختار المعلم بعض الجمل الواردة في القطعة، ويتخذ منها أمثلة لتوضيح القاعد النحوية.
3- يطالب الطلاب بأن يعبروا تعبيراً شفوياً أو كلياً عن المعاني الواردة في القطعة مستعملين عبارات من إنشائهم، وكذلك التعبير التحريري.
4- إذا كانت القطعة شعراً لفت المعلم نظر الطلاب إلى الصور البيانية فيها.
5- إذا كانت القطعة جميلة الأسلوب جعلها المعلم قطعة للحفظ.
6- يملي المعلم جزءاً مناسباً من تلك القطعة على الطلاب ليدربهم على صحة رسم الحروف، والكلمات.

لقد وجه نقد إلى الأسلوب التكاملي، وقد انصب هذا النقد على أنه لا يساعد على معالجة الأخطاء الفرعية الدقيقة. وعلى أنه من الصعب على المربين أن يتوصلوا إلى الفروق الفردية بين الطلاب الذين يعملون وفق هذا الأسلوب، ونقد هذا الأسلوب أيضاً لصعوبة إعداد الكتاب المدرسي المحيط بكل فروع اللغة العربية إحاطة تامة عادلة.

يزاد على ذلك أن هذا الأسلوب يستلزم وجود قدرات وكفايات لدى المعلمين والطلاب من الصعب توافرها. ومن الصعوبة أيضاً اختيار نصوص تصلح لكل سن ولكل صف، فضلاً عن صعوبة وضع التمارين والتدريبات الشفوية والتحريرية بشكل فني وسهل في الوقت نفسه.

درس أنموذجي لتدريس القواعد بالطريقة التكاملية

الموضوع المختار (هو وهي).

الأهداف العامة:

1- تنمية قدرة الطلاب على فهم اللغة الصحيحة.
2- نقل ما يريد الطلاب التعبير عنه مشافهة وكتابةً نقلاً دقيقاً واضحاً.
3- التدريب على القراءة الصحيحة.

4- معرفة رسم بعض الكلمات بأشكالها الصحيحة.

5- تعرف بعض المواضع الإعرابية التي يتوقف عليها المعنى.

الأهداف الخاصة:

1- أن يتدرب الطلاب على قراءة موضوع (هو وهي) قراءة سليمة.

2- أن يتعرف الطلاب على إعراب الأفعال الخمسة الواردة في النص وغير الواردة فيه.

3- أن يتعرف الطلاب على رسم بعض الكلمات التي وردت في النص رسماً صحيحاً.

4- أن يتمكن الطلاب من التعرف على معاني الكلمات الصعبة الواردة في النص تمهيداً لمعرفة معنى النص وفهمه.

5- أن يكتسب الطلاب مهارة القدرة على التعبير الشفوي، والتحريري عن المعاني الواردة في النص أو غيره.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

هناك أساليب كثيرة للتمهيد لموضوع (هو وهي)، فقد يمهد بعض المعلمين بالحديث عن معنى (هو وهي)، ويمهد البعض الآخر بالحديث عن قصة العلاقة بين (آدم وحواء)، مثلما وردت في القرآن الكريم، ويمهد البعض الآخر بالحديث عن (الزواج) وتكوين الأسرة.

أو يكون التمهيد بقوله تعالى: (وخلق لكم من أنفسكم أزواجاً).

2- القراءة الأنموذجية للمعلم:

يقرأ المعلم الموضوع (هو وهي، قصة الرجل والمرأة في الحياة) قراءة أنموذجية.

3- القراءة الصامتة للطلاب:

يعطي المعلم وقتاً معيناً للطلاب لقراءة الموضوع قراءة صامتة يتدبرون من خلالها الكلمات والعبارات.

4- القراءة الجهرية للطلاب:

هنا تبدأ عملية تدريس اللغة العربية بالأسلوب التكاملي. وهنا يجب أن يعرف المعلم أنه يدرس من خلال موضوع (هو وهي) القواعد، والتعبير، والإملاء، والنصوص علماً بأن النص هنا نثري، ويمكن أن يتبع الأسلوب نفسه لتدريس النص الشعري.

بمعنى يمكن أن يدرس المعلم القراءة والنصوص والقواعد والإملاء، والتعبير من خلال النص الشعري، وعلى المعلم أيضاً ألا يدرس هذه الفروع مستقلة، بمعنى يعطي وقتاً محدداً للقراءة، ووقتاً محدداً للتعبير، لأنه في هذه الحالة يكون قد اتبع الأسلوب التقليدي، وهو أسلوب الفصل بين هذه المواد.

والخلاصة أن المعلم يجب أن يدرس هذه الموضوعات مجتمعة ليعطي البعد الصحيح لمعنى التكامل.

ثالثاً: الأسلوب التمثيلي:

يعتمد أسلوب الدور التمثيلي على لعب الأدوار المستقاة من الحياة العامة بصورة عفوية أو قصدية. ويوضح الموضوع النحوي من خلال لعب الأدوار من جهة، واختيار فهم التلاميذ للقاعدة النحوية من جهة أخرى.

لقد أدى التمثيل دوراً بارزاً في عملية الاتصال التي تعد أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، حتى قبل التمكن من تطوير فن الكلام. وقد مارس الإنسان منذ العصور القديمة، ومنذ أن سكن الكهوف والأدغال فن التمثيل الحركي في مواقف عديدة، ولأسباب مختلفة. وما القول: إن الحياة خشبة مسرح، وإن الإنسان يمثل الدور الرئيسي فيها إلا دلالة على أهمية التمثيل في حياتنا اليومية. فكلنا نحقق ذلك في الواقع. ففي البيت تؤدي دور الزوج أو الزوجة، أو الأب أو الأم، أو الأخ أو الأخت. وعند زيارة محل نؤدي دور الزبون، وعند زيارة الطبيب تؤدي دور المريض. وفي كل من هذه الأدوار نتصرف بطريقة مختلفة. فهناك مدى من السلوك المناسب والصحيح لكل دور. يقول سليدني عن هذا النشاط، إنه الشيء المدهش الذي يعيش معنا، ولكنه لا يكاد يميز.

ونظراً لأهمية الدور التمثيلي فقد عده الفيلسوف (أدجار ديل) في مخروطه إحدى وسائل اكتساب الخبرات عن طريق العمل المحسوس، لأن الطفل الذي يتخيل

دوراً من أدوار التمثيل، أو شاهد زملاءه يمثلون، يشترك في كثير من الأحيان جميع حواسه، وفي القليل منها يشترك ثلاث أو أربع حواس، وبالتالي فإن الخبرات المكتسبة بهذه الطريقة تكون أعمق تأثيراً مما لو استخدم عدداً من الحواس أقل.

إن أدوار الدور التمثيلي يتلاءم هو ونظريات علم النفس الحديثة. فعند لعب التلميذ للأدوار يقوم بعمليات: تحسس ما هو معلوم إلى ما هو مجهول، وتكثيف ما هو محسوس من الأشياء المعيشة إلى الأشياء المتخيلة، ويمنحه أيضاً فرصة الشعور بقدرته على تقليد الآخرين، والتعبير عن حركاتهم التي تساعد على تنمية عمليات الاكتشاف والاستنتاج والتفكير وتطويرها. وإنه يقود الطفل نحو الاتزان العاطفي والهدوء النفسي، والتغلب على الاضطرابات عندما يسقط مشاعره على الدور أو الأنموذج الذي يقلده، أو الاصطراع مع من يشاركه.

وفي مجال التربية فإن النشاط التمثيلي يعد أحد أبرز النشاطات التربوية التي يمكن الاستفادة منها، ويضع (ريتشارد كورتس) ثلاثة أهداف لهذا النشاط التربوي، وهي:

1- تعزيز تعليم الطلاب.

2- تعزيز حياة الطلاب.

3- تعزيز قدرات الطلاب.

ويقع الدور التمثيلي ضمن شجرة عائلة (لعب المحاكة) التي تقوم على أساس التنافس والمشاركة والتعاون لذلك فهي خبرة تعلم جيدة لتمثيل الواقع في صورة مبسطة، لتحقيق أهداف تعليمية في قالب يتناسب هو ومستويات المتعلمين.

لقد أثبت هذا ألأسلوب كفاءة في مجالات متعددة، فقد أثبت لعب الأدوار كفاءة في تدريس المهارات الاجتماعية للشباب والبالغين المتخلفين عقلياً، وأثبت هذا الأسلوب أيضاً أن تنمية المهارات التبادلية، ولعب الأدوار يرتبط ارتباطاً إيجابياً بنمو مستوى التفكير الخلقي.

إن اللغة أساس التعبير والاتصال، ويمكن للدور التمثيلي أن يكون أداة فاعلة لنمو اللغة عند الأطفال، واكتساب مهارات متعددة، وهو يعطي التلميذ فرصة لاستخدام اللغة، والتعامل معها بموجب المواقف. ولكل موقف متطلبات لغوية مختلفة

في استخدام المصطلحات والنبرة. وهذا الأسلوب يفيد بصورة خاصة في تنمية القدرة على التعبير اللغوي، سواء أكان في دراسة اللغة القومية أم في دراسة اللغة الأجنبية.

إن الغاية من التطبيقات التي تصاحب الدور التمثيلي هي الربط بين اللغة الفصيحة والسهلة والحياة اليومية، فالتلميذ عند ممارسته للغة الفصيحة في موقف حياتي هو عليه، أو على أحد أفراد عائلته يدرك أن اللغة العربية المبسطة شيء جميل، ويساعد ذلك على ممارستها في حياته اليومية خارج المدرسة.

ويعد هذا الأسلوب بعد ذلك أسلوباً خاصاً يتطلب تعاملاً خاصاً مع الطلاب، ويتطلب مجهوداً إضافياً من المعلم في ضبط الصف، وتوجيهه، مع الاهتمام بإعطاء حرية كافية للطلاب أو التلاميذ، ليلعبوا الأدوار بطريقتهم الخاصة دون الإخلال بنظام الصف.

ويمكن أن يلعب الطلاب أدواراً مختلفة، فقد يلعب أحد التلاميذ أو الطلاب دوراً يمثل مهنةً معينةً، ويأتي طالب آخر ويلعب دور صحفي يجري معه لقاءً، ويسأله عن العديد من الأشياء مستخدماً أدوات الاستفهام، ومن الأدوار التي يمكن أن يلعبها الطلاب مثلاً: (دور المعلِّم، ورجل المرور، وصاحب بنك، وتاجر، وصاحب محل .... وغير ذلك).

درس أنموذجي بطريقة الأسلوب التمثيلي:

(الفاعل)

الأهداف العامة:

الأهداف نفسها المذكورة آنفاً.

الأهداف الخاصة:

1- أن يتعرف الطالب على معنى الفاعل وما يدل عليه.
2- أن يحدد الطالب حركة الفاعل الإعرابية.
3- أن يميز الطالب بين الفاعل المذكر والفاعل المؤنث.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

تقسيم الأدوار على النحو الآتي:-

أ. تلميذ يمثل دور السيد (مجهول).

ب. (7) طلاب يلعبون دور المنافسين للتوصل إلى معرفة اسم السيد (مجهول).

ج. المعلم يلعب دور مقدم البرنامج.

د. تلميذ يلعب دور المخرج.

2- العرض:

مقدم البرنامج: يخير المخرج بأنه جاهز للتصوير، ثم يتحدث مقدم البرنامج قائلاً: أعزائي المشاهدين في حلقة اليوم سنلتقي بشخصية ترفض ذكر اسمها، ويتطلب ذلك أن نستدعي عدداً من الأصدقاء لمساعدتنا في حلِّ لغز الضيف المجهول.

حسناً تفضل يا سيد .... ويدخل الضيف وسط تصفيق المشاهدين، مقدم البرنامج: حسناً يتقدم الأصدقاء المناقشون للمشاركة في البرنامج عن طريق الأسئلة ويتقدم الأصدقاء ويجلسون على شكل نصف دائرة، والضيف ومقدم البرنامج على رأس الجلسة، ويبدأ الطلاب يطرح الأسئلة.

التلميذ الأول: هل أنت اسم أم فعل أم حرف؟

السيد المجهول: أنا اسم.

التلميذ الثاني: أين تسكن؟

السيد مجهول: أنا جارُ السيد فعل، موقعي يأتي بعد بيته مباشرةً، ومكاني ثابت لا يتغير، فأينما انتقل السيد فعل انتقل إلى البيت المجاور له، فأنا أحب جيرته، بل أنا مرتبط به.

مقدم البرنامج: حسناً يا أصدقاء: الضيف اسم يأتي بعد الفعل، فهل عرفتهم ماذا نسميه؟

التلاميذ: كلا.

مقدم البرنامج: إذن لنستمر بطرح الأسئلة على السيد مجهول.

التلميذ الثالث: ما عملك؟

السيد مجهول: أنا أقوم بفعل الفعل.

التلميذ الرابع: هل لك أن توضح لنا؟

السيد مجهول: انظروا إلى هذه النماذج التي معي، وأخبروني من قام بالفعل فيها؟

يعرض السيد مجهول البطاقة الآتية:

(تساعد الأم ولدها)

(يرسم محمد صورة)

(يلعب الطفل بالكرة)

تكون الكلمة باللون الأسود، والضمة باللون الأحمر.

التلميذ الخامس: الذي قام بالمساعدة في الجملة الأولى الأم.

التلميذ السادس: الذي قام بالرسم في الجملة الثانية محمد.

التلميذ السابع: الذي قام باللعب في الجملة الثالث الطفل.

السيد مجهول: حسناً أنا الاسم المرفوع الذي يقع بعد الفعل، ويقوم بفعل الفعل (أنا الأم، وأنا محمد، وأنا الطفل) فهل عرفتم اسمي؟

التلاميذ: كلا.

مقدم البرنامج: لاحظت وجود فوق الاسم الذي يقع بعد الفعل، الضمة.

السيد مجهول: إن علامتي المميزة هي الرفع، والضمة هي علامة الرفع، لذا رأيتها فوق آخر حرف من اسمي.

أحد التلاميذ: هل الرفع علامتك دائماً؟ بمعنى: أنت مرفوع دائماً؟

السيد مجهول: نعم أنا مرفوع دائماً.

مقدم البرنامج: إذن أنت ترسم مرفوع، وتقع بعد الفعل، وعلامة رفعك الضمة، وتقوم بفعل الفعل.

السيد مجهول: هذا صحيح.

مقدم البرنامج: هل عرفتم ما اسمه؟

التلاميذ: كلا.

أحد التلاميذ: هل أنت مذكر أم مؤنث؟

السيد مجهول: أنا مذكر ومؤنث، فالفعل يقوم به المذكر والمؤنث. انظروا إلى النماذج الآتية:

1- قرأ أحمد المجلة.

2- قرأت فاطمة المجلة.

3- يخيط عليٌّ قميصاً.

4- تخيط سعاد قميصاً.

تكتب تاء (قرأت) وتاء تخيط باللون الأحمر.

مقدم البرنامج: ألاحظ وجود تاء في أول الفعل المضارع، وتاء في آخر الفعل الماضي بالنسبة للمؤنث، فما سِرُّ هذه التاء؟

السيد مجهول: لقد وضعت هذه التاء للتمييز بين الفاعل المؤنث والفاعل المذكر عند القيام بالفعل، أي أنها تستعمل عندما يكون الفاعل مؤنثاً.

مقدم البرنامج: هل يمكن أن تعطينا أدواراً تمثيلية توضح ذلك؟

السيد مجهول: حسناً لتتقدم مجموعة من التلميذات ويمثلن دور الممرضات، وليتقدم تلميذ آخر يلعب دور الطبيب، وتلميذ يلعب دور المريض، ويؤدي هؤلاء التلاميذ الأدوار الموكلة إليهم، وبعد الانتهاء يسأل السيد مجهول: ماذا يفعل الطبيب؟

يجيب أحد التلاميذ: يفحص الطبيب المريض.

وماذا تفعل الممرضة؟ تساعد الممرضة الطبيب.

تكتب الجمل على السبورة.

ويتابع السيد مجهول: لاحظوا التاء في أول الفعل للتمييز بين فعل الطبيب وفعل الممرضة، ولأن الفعل مضارع وضعت التاء في أول الفعل والآن لنقم بأدوار نبين فيها تاء التأنيث إذا كان الفعل ماضياً.

1- لتتقدم فتاة وتغلق الباب، اسم الفتاة سعاد.

س: ماذا فعلت سعاد؟

ج: أغلقت الباب.

2- للتقدم فتاة وتلعب دور التي تخيط ثوباً، وتتظاهر أنها انتهت من خياطته.

(اسم الفتاة وئام).

س: ماذا فعلت وئام؟

ج: خاطت وئام ثوباً.

السيد مجهول: هل لاحظتم؟، الآن أن الذي قام بالفعل مؤنث، ولأن الفعل ماضي اتصلت في آخره.

مقدم البرنامج: والآن هل عرفتم اسم السيد مجهول؟

أحد التلاميذ: إنه عامل فهو يقوم بالعمل.

السيد مجهول: الذي يعمل العمل يسمى (عاملاً)، والذي يفعل الفعل يسمى، يتوصل التلاميذ إلى أنه يسمى (فاعلاً) فالسيد مجهول هو الفاعل.

السيد الفاعل: نعم/ أنا الفاعل أنا الفاعل.

أنا من أقوم بالعمل، أنا الاسم المرفوع، أنا مذكر، أنا مؤنث.

أنا الفاعل، أنا أقع بعد الفعل.

مقدم البرنامج: عرفنا الشخصية التي شغلتنا كثيراً، فهل يتفضل المخرج ويعيد لنا ملخص ما توصلنا إليه؟

يعرض المخرج اللافتة الآتية: (الفاعل اسم مرفوع تقدمه فعل)، ويدل على من قام بالعمل، تلحق تاء أول الفعل المضارع، وتاء آخر الفعل الماضي إذا كان الفاعل مؤنثاً.

مقدم البرنامج: لننتقل الآن إلى الفقرة الأخيرة، وتوزع الأدوار على التلاميذ.

دور (ا): أنت اسمك (زينب) عدت إلى المنزل، أخبري والدك بأنك شاركت بالمعسكر الكشفي، وأن المشرفة على المعسكر قسمت العمل بين المشاركات، فسعاد عليها تنظيف الحديقة، وفاطمة عليها تنظيف الشبابيك، وهيا عليها تنظيف الغرف، وأنت تلقين محاضرة عن الإسعافات الأولية.

دور (2): أنت والد (أحمد) يعود ابنك من المدرسة ليخبرك بأنه قام بإلقاء محاضرة عن الإسعافات الأولية ضمن النشاط الكشفي الذي اشترك فيه. أسأله كيف قسم العمل بينهم.

رابعاً: تدريس القواعد من خلال القراءة:

يعد تدريس القواعد بأسلوب توظيف المطالعة أمراً مهماً لأن اللغة في أساسها وحدة واحدة، وهذا الترابط يشعر التلميذ على أن ذلك كله هو اللغة فالربط بين فروع اللغة العربية ينمي ذوق المتعلم، ويكسبه الميل إلى اللغة العربية.

إن هذا المبدأ ينبثق من التراث التربوي عن العربي. فالعربية كانت تدرس بالأسلوب التكاملي، أو التوليف بين الفروع المتقاربة في الكتاب الواحد، ومن أمثلة ذلك كتاب (الكامل) للمبرد، والأمالي لأبي علي القالي، فالنص الأدبي فيها هو أساس الدراسة اللغوية، فالدرس النحوي مثلاً كان مستنبطاً من كلام العرب وتراثهم، وهو بدأ كذلك منذ عهد الإمام علي بن أبي طالب (رضي الله عنه)، وأبي الأسود الدؤلي، والخليل بن أحمد الفراهيدي، وسيبويه فقد كان تدوين اللغة واستنباط قواعدها عملاً ضخماً قام به العقل العربي بقوة واقتدار.

إن أبا الأسود الدؤلي ومن جاء بعده من عنوا بضبط قواعد اللغة وأحكامها لم يعتمدوا على كتاب في القواعد، أو تعاريف معلومة، بل استعرضوا كلام العرب في الشعر والنثر واستنبطوا منه الأحكام والقواعد، فميزوا الفاعل والمفعول من حيث المعنى، ثم ميزوها بالحركة الإعرابية، فاللغة العربية كسائر اللغات سبقت قواعدها في الوجود.

ولما كانت قواعد اللغة العربية هي ميزان اللغة، وتقويم اللسان في تجنب اللحن، وأن القراءة بوصفها أحد فروع اللغة العربية، تعد من الفنون الأساسية للغة.

فالقراءة هي الخطوة الرئيسة في تعليم اللغات الحية، وإنه ينبغي أن تكون الأساس الذي تبني عليه سائر فروع النشاط اللغوي.

إن القراءة تحتوي كل ما في اللغة من كنوز، وعليه عدت أم الدروس ومحورها الأساسي، وهي تكون كذلك إذا ما أحسن اختيارها وتدريسها، وللقراءة بعد ذلك جانبان: جانب نطق الألفاظ، وإخراج هذه الألفاظ إخراجاً صوتياً صحيحاً، وجانب الوقوف على المعنى الذي قصد إليه المتكلم.

لقد أثبتت دراسات عديدة أن هناك علاقة ارتباطية بين القراءة والتحصيل في المواد الأخرى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة.

وتعد القراءة الجهرية خير وسيلة للنطق والتعبير عن المعنى، وترجع أهمية النطق في القراءة الجهرية إلى أنه عامل مهم لتحقيق الهدف الأساس من هذه القراءة، وهو توصيل المعلومات إلى السامع بصورة تتيح تتبع المعاني، وفهم ما يسمع، وبذلك يحصل الاتصال اللغوي بين القارئ والسامع بنجاح.

إن القراءة تقوم على ركنيين أساسيين هما: النطق بالرمز المكتوب نطقاً سليماً، وفهم المعنى، وهذا ما انفردت به القراءة الجهرية، فهي تجعل من الميسور على المعلم أن يتبين أنواع الأخطاء التي تحصل في عملية النطق، لأنها تتطلب جودة النطق والتأثير باللفظ، ومراعاة القواعد النحوية والصرفية، وبذلك تمكنه من تصحيحها، من الأفضل للتلاميذ أن يسمعوا اللغة الصحيحة معربة من أن يسمعوها ساكنة الأواخر. فلولا الإعراب ما ميز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا نعت من توكيد، وما كان العرب ليلزموا هذه الحركات، ويحرصوا عليها كل الحرص، وهي لا تعمل في تصوير المعنى شيئاً.

لقد أصبح من الضروري تعليم المبتدئين النطق الصحيح لما يقرؤون من كلمات منذ البدء، وضرورة ضبط الكلمات بالشكل الصحيح ضبطاً يحدد النطق، لأن التدريب على ذلك يوجد ذهناً واعياً، وعقلاً مدركاً يطابق بين المعاني وبين الحركات.

إن أسلوب توظيف القراءة الجهرية في تدريس القواعد يؤدي إلى أن يستمع الطالب أو التلميذ لما هو صحيح، وأن يقرأ ما هو صحيح، وأن يقول ما هو صحيح، لأن تدريس القواعد يهدف إلى تمكن التلاميذ والطلاب من القراءة الجيدة والكتابة الصحيحة.

إن هناك دعوات كثيرة تقول بضرورة توظيف القراءة لتدريس القواعد، فحصص القراءة مجال طيب وخصب للتطبيق النحوي، وفهم القواعد، وتدريب التلاميذ على سلامة الضبط والقراءة السليمة، وإن استغلال دروس القراءة استغلاً مثمراً يساعد على ترسيخ القواعد في أذهان التلاميذ، وأن التلاميذ بعد ذلك يستفيدون من القواعد في دروس القراءة أكثر مما يستفيدون في دروس القواعد نفسها، لذا يحسن ربط القواعد بالقراءة، والابتعاد عن القواعد التي لا يحتاج إليها التلميذ أو الطالب إلا نادراً.

إن الربط بين القواعد والقراءة يعود اللسان اللفظ الصحيح، ويكون السليقة، فنحن نجد الآن الكثير من التلاميذ والطلبة يخطئون في القواعد على الرغم من أن النص يقرءونه مشكولاً، فخير من الاستطراد النحوي هو أن يتعود التلاميذ صحة لفظ المشكول.

إن المعلم يربط من خلال خطوة القراءة الجهرية للطلاب بين القراءة والقواعد، وهنا لابد من تأكيد القراءة الصحيحة الخالية من الأخطاء، فالخطأ يشوه المعنى، ولكي يكون الدمج صحيحاً لابد من عرض المفاهيم النحوية، إذ يصحح الخطأ بضرب أمثلة وافية، وفق أسلوب توظيف القراءة الجهرية تكون مادة القراءة تمتد في الحصص المقررة للقراءة وللقواعد معاً، وخلال ذلك نستنتج قاعدة نحوية معينة، ثم التطبيق عليها بحل التمرينات المقررة، ثم إن تدريس القواعد بأسلوب "توظيف المطالعة" يربط بين معنى الموضوع والعلامة الإعرابية بأسلوب سهل ممتع، فيفيد الطلاب من معنى الموضوع والخطأ النحوي لتفهم القاعدة، وبذا يسهل على الطلاب إدراك القاعدة والتطبيق عليها، والاستفادة منها في تجنب الخطأ النحوي، أثناء القراءة الجهرية، ولكي يكون التوظيف صحيحاً لابد من الالتزام بالمبادئ الآتية:

1- تدريس موضوعات القراءة المقررة دون تقديم أو تأخير.
2- إن الموضوعات الواردة في الكتب المقررة لها ساعتها المحددة فيجب الالتزام بها.
3- إن هذه الموضوعات تتطلب استعداداً كافياً، والإحاطة بالكثير من الالتزام بها.
4- بعض الموضوعات في القراءة لا تتوافر فيها القواعد كاملة، وفي هذه الحالة يقتصر على ذكر الأقسام التي تتوفر فيها القاعدة الأساسية، ثم الإشارة إلى الموضوعات الأخرى المتفرقة.
5- لا نقتصر التطبيق على القاعدة التي تعلمها الطالب في الدرس المعين، بل يمتد ذلك إلى التطبيق على القواعد التي تعلمها الطالب في الدروس السابقة.

6- يجب ألا تقلب دروس القراءة إلى دروس قواعد، ولا يخصص وقت لدراسة القواعد، وإنما تستنبط القاعدة بصورة عرضية من خلال تأكيد العلاقة ما بين العلاقة الإعرابية والمعنى.

7- الاكتفاء من القواعد بما يجنب الطالب الخطأ في كلامه وقراءته، وعدم تأكيد التعريفات والأمور المجردة، ويكون التأكيد على شروط القراءة الجهرية الصحيحة.

8- إشراك أكثر الطلاب في قراءة الموضوع، وفي التفكير بتصويب ما أخطأ فيه زميلهم، مع تدوين الصواب للأخطاء الشائعة على السبورة، وفي الدفاتر المخصصة لذلك.

درس أنموذجي لتدريس القواعد بأسلوب توظيف المطالعة

(الفعل الماضي والمضارع والأمر)

الأهداف العامة:

ثابتة في الخطط كافة.

الأهداف الخاصة:

1- أن يتدرب التلاميذ على القراءة الصحيحة.

2- أن يتعرف التلاميذ على الأفعال الآتية: الماضي والمضارع والأمر.

3- أن يتمكن التلميذ أو الطالب من تمييز الأفعال: الماضي والمضارع والأمر.

4- أن يستعمل الطالب الأفعال استعمالاً صحيحاً في الكتابة والتحدث.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

يعرض المعلم أمام التلاميذ صورة المسجد ويسألهم: ماذا تمثل هذه الصورة؟

تلميذ: إنها صورة مسجد.

المعلم: نعم إن هذه الصورة تمثل مسجداً من المساجد المشهورة، فهناك المسجد الحرام، والمسجد الأقصى، فأي المسجدين تمثل هذه الصورة؟

تلميذ: إنها صورة المسجد الأقصى.

المعلم: أين يقع المسجد الأقصى؟

تلميذ: يقع في فلسطين، وفي مدينة القدس تحديداً.

المعلم: نعم المسجد الأقصى في القدس عاصمة فلسطين المحتلة التي اغتصبها الصهاينة.

إذن موضوعنا هذا اليوم هو "القدس العربية".

2- القراءة الجهرية الأنموذجية للمعلم:

يقرأ المعلم موضوع "القدس العربية" قراءة جهرية معبرة يراعي فيها كل شروط القراءة الجهرية.

القدس العربية

عاد طارق من المدرسة يحمل صورة كبيرة جميلة، نظرت إليه أخته رباب وسألته: ماذا تحمل بيدك يا طارق؟

طارق: إنها صورة مدينة القدس تعالي انظري إليها، سوف أعلقها في غرفتي.

رباب: القدس مدينة جميلة يا طارق.

طارق: قال لنا المعلم إنها تقع على أرض مرتفعة في فلسطين، وهي مدينة مقدسة. باركها الله سبحانه وتعالى وهي أولى القبلتين، فإلى أرضها أسري بالنبي صلى الله عليه وسلم.

رباب: هذا صحيح فيها عاش بعض الأنبياء، وفيها المسجد الأقصى المبارك، وقبة الصخرة، وكنيسة القيامة.

طارق: والقدس عربية يا رباب، عاش فيها أجدادنا منذ آلاف السنين.

رباب: ولكن الصهاينة المعتدين احتلوا مدينة القدس، وقتلوا كثيراً من أهلها وشردوهم، وساعدهم في ذلك الأجانب المستعمرون.

طارق: ستبقى القدس عربية إلى الأبد، وسنعمل جميعاً على استرجاعها من أيدي الصهاينة المغتصبين، ومع باقي أرضنا المحتلة بعون الله.

3- القراءة الصامتة للتلاميذ:

يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الموضوع قراءة صامتة، مع تحديد الزمن، على ألا يتجاوز خمس دقائق، وتأكيد عدم تحريك الشفاه، والغاية من هذه القراءة هي ليتعرف

التلاميذ أو الطلاب القطعة إجمالاً ويستعدوا لقراءتها قراءة جهرية، وتأشير الألفاظ لتعلم نطقها.

4- شرح المفردات الصعبة:

توضح معاني المفردات الآتية:

مقدسة: مباركة- أسرى: سار ليلاً. احتلوا: سيطروا على مدينة القدس بالقوة. شردوا: طردوا.

5- القراءة الجهرية:

يقرأ أقدر التلاميذ أو الطلاب ممن يستطيعون تقليد المعلم، ومحاكاته في القراءة ثم تبدأ القراءة الجهرية، يقرأ أحد التلاميذ أو الطلاب الفقرة الآتية:

عاد طارق من المدرسة يحمل صورة كبيرة جميلة، نظرت إليه أخته رباب وسألته:

ماذا تحمل بيدك يا طارق؟

طارق: إنها صورة مدينة القدس تعالي انظري إليها، سوف أعلقها في غرفتي.

رباب: القدس مدينة جميلة يا طارق.

وهكذا تستمر عملية القراءة حتى الربع الأخير من الدرس، فإذا ما قرأ تلميذ العبارة الآتية: (عاد طارق من المدرسة، يحمل صورة كبيرة جميلة، وقرأ الفعل (عاد) تسكين الدال يمكن أن يستوقفه المعلم: ويسأله أيهما أصح أن تقول: عاد بفتح الدال، أم عاد بتسكين الدال؟

يجيب أكثر التلاميذ بأن القراءة الصحيحة هي (عاد) مثلما هو مكتوب، فيقول المعلم: نعم عاد بفتح الدال، لأن (عاد) تسكين الدال هم من الأقوام البائدة، وعندما تقول: (عاد) فهو هنا اسم في حين (عاد) بفتح الدال يكون... يمكن أن يوجه السؤال للتلاميذ أو الطلاب، يجيب معظم الطلاب: عاد فعل. يقول المعلم لذلك تكون جملة: عاد طارق من المدرسة إما جملة فعلية أو جملة اسمية، فأيهما صحيح؟

تلميذ: إنها جملة فعلية.

المعلم: نعم إنها جملة فعلية لأنها بدأت بفعل، ولكن متى عاد طارق؟

تلميذ: عاد من زمن، أي من زمن مضى؟

تلميذ آخر: لذلك يكون (عاد) فعلاً ماضياً، وأخيراً يقوم المعلم بتوجيه أسئلة لمعرفة مدى فهم الطلاب للموضوع المقروء.

خامساً: طريقة المشروع:

تعتبر من أهم الطرائق التربوية الحديثة وصاحبها هو (جون ديوي) الفيلسوف الأمريكي وقد استغلها (كليارك) المربيّ الأمريكي في نشاطه التعليمي.

وتهدف هذه الطريقة إلى تكوين وبناء شخصيات الطلاب بتعويدهم الاعتماد على النفس في بحث المشكلات ودراستها والتفكير المنظم في إيجاد الحلول المناسبة لها. وتمثل خطواتها في الخطوات الآتية:

1. الإحساس بوجود المشكلة.
2. فرض الفروض التي من الممكن حل المشكلة بواستطها.
3. الشروع في حل المشكلة بترجيح أحد الفروض حتى يتوصل إلى الحل النهائي لهذا المشكلة.

مزاياها:

1- تحقق مبدأ الفردية في التعليم.
2- تنمي روح التعاون والإخاء والمحبة بين الطلاب.
3- تثبيت المعلومات التي يحصل عليها الطلاب بأنفسهم.
4- تشجع الطلاب على الابتكار والإبداع.
5- تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم ولقدراتهم.
6- تقوي في الطلاب روح الاعتماد على الذات.

عيوبها: (عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، 1998م، ص23-26)

1- تحتاج إلى استعدادات شخصية لدى المعلمين قد لا تتوافر للكثيرين منهم.
2- تحتاج إلى إمكانات مادية كبيرة نسبياً.
3- نحتاج إلى بيئة مدرسية تشجع على تنفيذها، وقد لا تتوافر هذه البيئة في نظام التعليم السوداني، أو العربي بصفة عامة. (عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، 1419هـ- 1998م، ص23-26).

سادساً: طريقة الاكتشاف:

وتبنى على حل المشكلات بعد استرجاع القوانين والتعليمات استرجاعاً ذاتياً، حتى يمكن بواسطتها الوصول إلى المرتبة العليا في القانون.

وتتميز بالآتي:

1- إمكانية استرجاع المادة بسهولة.

2- انتقال أثر التعلم لما سبق اكتسابه من تلك القوانين والقواعد.

وهناك العديد من طرائق التدريس وأساليبه التي قد لا يحوطها حصر، وبالإضافة إلى ما سبق فإن هناك طرائق الوحدات، وطريقة التمثيل للآنسة (هاربت فينلي جونسون)، وطريقة (ميسون) لصاحبتها الآنسة (شارلوت ميسون) وطريقة مدارس جبري بأمريكا، وغير ذلك من الطرائق.

وما يعنينا هو أن يقف المدرس على هذه الأساليب ويختار من بينها ما يجده أكثر ملاءمة لموضوعه وطلابه وخصائصهم، مراعياً الشروط الآتية في اختيار طريقته التدريسية:

1- أن تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت بأيسر جهد من المعلم والمتعلم بأقل تكاليف ممكنة.

2- أن يشجع الطلاب على التفكير الجيد والحكم المستقل.

3- أن تثير اهتمام الطلاب وميولهم.

4- أن تبعث في الطلاب الرغبة في العمل الجمعي التعاوني.

5- أن يكون من مظاهرها الإقلال من التلقين والإلقاء لاسيما مع صغار الطلاب.

6- أن يبدو فيها عنصر المرونة المنوعة: فتسير تارة في صورة مناقشة، وتارة في صورة تعينات، أو مشكلات،.... وهكذا.

7- كل طريقة تدريس لا تهتم بسيكولوجية المتعلم لا يمكن أن تحقق أهدافها بنجاح، ولا يمكن أن تصل بالتلميذ إلى المستوى المطلوب، (عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، مرجع سابق، ص26).

الدراسات السابقة

مقدمة:

إن المعرفة الإنسانية بطبعها تراكمية، حيث إن اللاحق يستفيد من السابق، وإن الدراسات السابقة تعتبر مصدراً ثرياً لا يمكن الاستغناء عنه، فعلى كل باحث أن يرجع إلى دراسات من سبقوه للاطلاع والاستفادة منها، وقد قام الباحث بعرض كل دراسة من خلال عدة متغيرات أو عناصر تحليلية هي:-

أ-عنوان الدراسة.

ب- أهداف الدراسة.

ج- منهج الدراسة.

د- أدوات الدراسة.

هـ- عينة الدراسة.

و- أهم النتائج.

أولاً: الدراسات السودانية:

1- دراسة عالية محمد خليفة:

بعنوان: تحليل مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني الثانوي من وجهة نظر المعلمين، دراسة ميدانية بولاية الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، رسالة دكتوراة غير منشورة 2004م.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بلوغ الآتي:

1- تحليل وتقويم مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني الثانوي، من وجهة نظر المعلمين.

2- معرفة المحتوى وأثره في رفع مستوى اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين.

3- معرفة الخطة لتنفيذ المقرر وتطبيقه من خلال طرق التدريس ودورها في رفع مستوى الطلاب من وجهة نظر المعلمين.

4- معرفة طرق وأساليب التقويم المتبعة أثناء الدراسة ودورها في رفع مستوى قواعد اللغة العربية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يتناسب مع هذه الدراسة، حيث اعتمدت في أسلوبها الإحصائي على استخدام النسب المئوية وبرنامج SPSS لتحليل البيانات.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة، كأداة رئيسة في جمع المعلومات وتحقيق ما هو مطلوب.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع البحث المتمثل في معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ولاية الخرطوم، وعددهم (480) معلماً ومعلمة من الذين يقومون بتدريس قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني، وقد تم اختيار العينة عشوائياً لتحقيق أغراض البحث، وقد اختارت الباحثة عدد أربع محافظات عن طريق العينة العشوائية وهي:

جبل أوليا، أم درمان، الخرطوم بحري، وشرق النيل.

أهم نتائج الدراسة:

1- إن مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني الثانوي يحقق أهدافاً تدريسية واضحة.

2- محتوى قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني الثانوي يؤدي إلى رفع المستوى المعرفي للطلاب في المادة.

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المؤهلات واستخدام طرائق التدريس.

2- دراسة تراجي عباس محمد صالح:

بعنوان: تقويم مقرر قواعد اللغة العربية للصف الثالث بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين (بمحلية كرري)، جامعة الخرطوم، كلية التربية، رسالة ماجستير، غير منشورة، 2009م.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

1. التعرف على درجة ارتباط أهداف مقرر قواعد اللغة العربية بأهداف اللغة العربية في المرحلة الثانوية لطلاب الصف الثالث الثانوي.
2. التعرف على مدى مناسبة محتوى قواعد اللغة العربية في تحقيق أهداف المقرر لطلاب الصف الثالث الثانوي.
3. معرفة مدى ملاءمة الطرق المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الثالث الثانوي.
4. معرفة مناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب الصف الثالث الثانوي.
5. التعرف على مدى ملاءمة تقويم محتوى مقرر قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في تحقيق أهداف المقرر.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات والمعلومات وذلك لمناسبته لعنوان هذه الدراسة، ومن ثم تفسير هذه المعلومات، ومن ثم استخلاص النتائج التي تؤدي إلى حل مشكلة الدراسة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة أداتين من أدوات الدراسة، وهما الاستبانة والمقابلة.

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة المعلمين، وذلك بإعطاء كل فرد من أفراد مجتمع البحث رقماً، ثم خلط الأرقام جيداً حتى لا يمكن تسلسلها أو

معرفتها، ومن ثم اختارت (50%) من العينة وهي (51) معلماً ومعلمة يمثلوا عينة الدراسة.

أهم نتائج الدراسة:

1- مقرر قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي يعمل على تحقيق أهداف مادة اللغة العربية.

2- يتناسب محتوى قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي مع مستوى الطلاب العقلي.

3- دراسة آسيا أبو إدريس التاج حمد النيل:

بعنوان: تقويم منهاج اللغة العربية الحلقة الأولى مرحلة تعليم الأساس بالسودان بمحلية أم درمان، جامعة النيلين، كلية التربية، رسالة دكتوراة، غير منشورة، 2008م.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

1. التعرف على أهداف منهج اللغة العربية للحلقة الأولى التي أقرتها الإستراتيجية الشاملة.
2. التعرف على تفاصيل محتوى منهاج اللغة العربية بما يتناسب مع أعمار تلاميذ الحلقة.
3. التعرف على طرق تدريس ووسائل تعليمية لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الأساسية بمحلية أم درمان وفق الأسس التي يرتكز عليها المنهاج الدراسي.
4. التعرف على مستوى تقويم المنهج وطرق تطويره.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، لأنه يلائم طبيعة الدراسة.

أدوات الدراسة:

اختارت الباحثة الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات من عينة الدراسة.

عينة الدراسة:

تتمثل في معلمي (الحلقة الأولى) لمرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية محلية أم درمان، وواضعي المناهج وبعض الموجهين بالمرحلة والمختصين بوزارة التربية والتعليم الاتحادية.

أهم نتائج الدراسة:

1- الأهداف محددة.

2- الأهداف تعبر عن قيم الشعب السوداني.

3- تتوافق الأهداف مع قدرات التلاميذ.

4- تساعد في تحقيق أهداف اللغة العربية.

5- يناسب محتوى المقرر الفئة العمرية للتلاميذ.

6- تتصف موضوعات المقرر بالتدرج.

7- الطريقة الاستنباطية من الطرق المفضلة في تدريس اللغة العربية.

8- يرتبط التقويم بأهداف المقرر.

4/ دراسة الشافعي علي أحمد الأمين:

بعنوان: تقويم مقررات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي (حالة محلية الخرطوم)، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة النيلين، كلية التربية، 2010م.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مدى ملاءمة مقررات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية.

2- الكشف عن أوجه القصور في مقررات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية.

3- التعرف على مدى وجود فروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

4- وضع تصور لإيجاد حلول لأوجه القصور التي يعاني منها المقرر.

منهج الدراسة:

إن المنهج الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي لأنه الأنسب لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين هما: الاستبانة والمقابلة.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة الدراسة من المجتمع الأصلي للدراسة من أربعة قطاعات من محلية الخرطوم، وقد بلغت عينة الدراسة (210) معلماً ومعلمة.

أهم نتائج الدراسة:

1- ملاءمة أهداف منهج اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية.
2- المحتوى ملائم بصورة متوازنة.
3- طرائق التدريس واضحة وتساعد في تحقيق الأهداف.
4- الوسائل المستخدمة في تدريس المقرر ملائمة.
5- التقويم يتسم بصفات الاختبار الجيد ويحقق النمو الشامل للتلاميذ.

5/ دراسة فاطمة حسن الشيخ

بعنوان: أثر الطريقة التكنولوجية المبرمجة على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي رسالة دكتوراة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2004م.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على أثر تدريس التدريس بالوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
2- التعرف على أثر طريقة التدريس على التحصيل الدراسي وذلك من خلال مستوى التحليل والتركيب والتطبيق.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من جميع طالبات الفصلين (أ) و(ب) من الصف الأول الثانوي بمدرسة كرري النموذجية للبنات وقد قسمت إلى مجموعتين تجريبية وعددها (47) طالبة، ومجموعة ضابطة وعددها (46).

أهم النتائج:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل للطالبات اللاتي درسن عند طريق الطريقة التكنولوجية المبرمجة ، وبين تحصيل الطالبات اللاتي درسن باستخدام الطريقة التقليدية (الإلقاء).

ثانياً: الدراسات العربية:

1- دراسة حمود يحيى أحمد يحيى:

بعنوان: دراسة تقويمية لمنهج النحو المقرر على طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، جامعة إفريقيا العالمية، كلية التربية، رسالة دكتوراة، غير منشورة، 2002م.

أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة إلى:-

1- تقويم منهج النحو المدرس لطلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية.

2- تتبع جهود إصلاح النحو ومناهجه قديماً وحديثاً.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي والتاريخي.

أدوات الدراسة:

تم اختيار الاستبانة أداة للدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من الموجهين والمعلمين، وكان عددهم خمسة وثلاثون ومئة فردٍ.

أهم نتائج الدراسة:

1- تحققت معايير الأهداف بنسبة كبيرة بلغت 64%.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

2- دراسة إسحاق حسن رحماني:

بعنوان: دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في مدارس الجمهورية الإسلامية الإيرانية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الخرطوم كلية التربية، 2001م.

أهداف الدراسة:

1- إعطاء فكرة عامة عن تاريخ اللغة العربية في إيران.

2- التعرف على طبيعة منهج اللغة العربية من حيث علاقتة بمستوى التلاميذ والمدة الزمنية المخصصة للتدريس والمرحلة العمرية للدراسين.

3- التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية في المنهج وتقديم الآراء والمقترحات لتحسين بناء منهج اللغة العربية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جمع البيانات.

أدوات الدراسة:

كانت أداة الدراسة الاستبانة.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من المعلمين والتلاميذ.

أهم نتائج الدراسة:

خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان أهمها ما يلي:

1- ركز المنهج أساساً على المقرر الدراسي.

2- هناك نقص في الخبرات في مجال إعداد كتب اللغة العربية للناطقين بالفارسية.

3- هناك نقص في مجال تدريب المعلمين.

4- الطريقة المستخدمة هي طريقة النحو والترجمة.

3- دراسة مازن أحمد محمود الربايعة:

بعنوان: تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين، جامعة النيلين، كلية التربية، رسالة دكتوراة غير منشورة 2003م.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين، وأعضاء لجنة التأليف نحو مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين.

2- التعرف على مدى ملاءمة المحتوى من حيث الموضوعات والدروس لقدرات وإمكانات وميول ورغبات وبيئة المتعلمين، ومدى ارتباط المحتوى مع الأهداف المنشودة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك نظراً لملاءمة هذا المنهج لطبيعة إجراءات هذه الدراسة.

أدوات الدراسة:

كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي الاستبانة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من خلال طريقة الحصر الشامل التي تم من خلالها توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين.

أهم نتائج الدراسة:

1- درجة تقويم المقرر جاءت إيجابية على جميع محاوره.

2- تختلف اتجاهات المعلمين والمشرفين نحو مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين باختلاف الجنس، والوظيفة، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي.

3- اتجاهات المعلمين نحو أساليب التقويم المستخدمة في المقرر، جاءت إيجابية.

4- دراسة محمد عبده قايد المخلافي:

بعنوان: برنامج مقترح لتطوير منهج النحو للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، جامعة الجزيرة، كلية التربية، رسالة دكتوراة غير منشورة، 1999م.

أهداف الدراسة:

1- الإسهام في تطوير منهج النحو للمرحلة الثانوية.

2- بناء برنامج عام في النحو للمرحلة الثانوية.

3- تطوير تعليم اللغة العربية في اليمن.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من:

1. استبانة تقويم للموجهين والمدرسين.
2. تحليل أخطاء الطلاب النحوية من خلال موضوعات التعبير الكتابي.
3. الاختبار القبلي والبعدي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحث المنهج التجريبي، والمتمثل في بناء وحدتين دراستين مقترحتين من وحدات البرنامج المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي بالجمهورية اليمنية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مائة وأربعة عشر مدرساً وموجهاً، تم اختيارهم حسب المحافظات، أي تم اختيار عينة الطلاب عشوائياً، وكان عدد طلاب المجموعة التجريبية (50) طالباً والضابطة (50) طالباً.

أهم نتائج الدراسة:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح أدائهم في الاختبار البعدي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

5- دراسة أحمد محمد موسى:

بعنوان: تحليل وتقويم منهج القراءة العربية بالمرحلة الإعدادية للمدارس التشادية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، 1998م.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم منهج القراءة العربية بالمدارس الحكومية للمرحلة الإعدادية بتشاد، ويمكن تفصيل هذا الهدف إلى الأهداف الفرعية التالية:

1- الكشف عن واقع مناهج القراءة العربية للمرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية بهدف تقويمها.
2- التعرف على الواقع الراهن لمنهج القراءة العربية بغرض الوصول إلى استنتاجات مفيدة لتصحيحه أو تحديثه أو استكماله.
3- الوقوف على مدى مناسبة المنهج للناشئة في ضوء مكوناته وعناصره.
4- التعرف على مدى توافر المبادئ التربوية في منهج القراءة العربية بالمرحلة الإعدادية.
5- معرفة إلى أي درجة يراعي محتوى منهج القراءة المحكات المعيارية الواجب توافرها في المحتوى الجيد.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة.

أدوات الدراسة:

اختار الباحث الاستبانة كأداة من أدوات البحث، وقد قام أيضاً بإعداد اختبارات تحصيلية لقياس تحصيل التلاميذ في القراءة الجهرية والصامتة.

عينة الدراسة:

أخذ الباحث جميع أفراد المجتمع وذلك لصغر المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (37) معلماً، وقد استخدم الباحث العينة القصدية.

أهم نتائج الدراسة:

1- إنَّ أهداف هذا المنهج لم تُحدد بصورة واضحة ودقيقة، كما لم تتم صياغتها بشكل إجرائي يمكن قياسها سلوكياً.
2- أهداف الكتاب (العربية لغة حية) المقرر على الصف الرابع الإعدادي بالمدارس الحكومية غير متوازنة، فهي تركز على المجال المعرفي ومستوى التذكر أكثر من المجالين الوجداني والنفسي – حركي.
3- لا توجد معايير محددة تم في ضوئها اختيار محتوى المنهج كماً ونوعاً.
4- المحتوى لا يلبي حاجات وميول واتجاهات التلاميذ ولا يتفق مع اهتماماتهم، كما لا يراعي الفروق الفردية بينهم.

6- دراسة عبد الله السكري الندوي:

بعنوان: منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المدارس العربية الإسلامية في الهند (دراسة تحليلية تقويمية)، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، 1997م.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

1. تقديم الاتجاهات الحديثة في بناء المنهج التربوي.
2. إعطاء فكرة عامة عن تاريخ اللغة العربية في الهند.
3. التعرف على واقع المنهج الحالي لتعليم وتدريس اللغة العربية في المؤسسات العربية الهندية.
4. تقديم الاقتراحات والتوصيات لمعالجة المشكلات، وتطوير منهج اللغة العربية في الهند.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات والحقائق والوثائق المرتبطة بالمشكلة المدروسة وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى النتائج.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الاستبيان والمقابلة لجمع البيانات المطلوبة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من المعلمين والبالغ عددهم (82) معلماً، وشملت العينة جميع المعلمين في مدارس المنهج النظامي، ومدارس منهج ندوة العلماء، ومدارس منهج الجامعة السلفية.

أهم نتائج الدراسة:

1- ترتبط أهداف منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المدارس العربية بميول الطلاب.
2- أهداف منهج اللغة العربية محددة وواضحة في جميع الفصول.
3- يحقق محتوى منهج اللغة العربية أهداف طلاب المرحلة الثانوية.
4- معظم الطلاب يملكون القدرة على المهارات اللغوية بدرجة مقبول.
5- طريقة تدريس اللغة العربية هي طريقة الترجمة والقواعد.
6- تراعي طريقة تدريس اللغة العربية إلى حدٍّ ما الفروق الفردية.

7- دراسة صفراني محمد سامين:

بعنوان: تقويم كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي في إندونيسيا، رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة النيلين، كلية التربية، 2009م.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. معرفة مدى توفر الأسس التي تعد بها الكتب.
2. التعرف على الطريقة المناسبة المتبعة في تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية في إندونيسيا.
3. التعرف على أسس اختيار وتنظيم محتوى الكتب.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج التاريخي العلمي في الدراسة النظرية، وعلى المنهج الوصفي الذي يحلل ويقوم في الدراسة الميدانية.

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث على الأدوات المقننة لتحليل محتوى وتقويم كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها والمقابلات.

عينة الدراسة:

اختار الباحث العينة من مقررات اللغة العربية التي أصدرتها الحكومة، ومن ثم تم اختيار العينة سبعة كتب ولكل كتاب ثلاثة أجزاء، لكل الصفوف الثلاثة.

أهم نتائج الدراسة:

1- كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي في إندونيسيا لا تتناغم إلى حد كبير مع الأسس والمعايير العلمية لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الاتجاهات الحديثة.

2- طريقة التدريس الغالبة في الكتب هي طريقة النحو والترجمة.

3- اللغة العربية المستخدمة في كتب اللغة العربية في المدرسة الثانوية في إندونيسيا هي العربية المعيارية.

4- لا توجد اتجاهات سياسية أو ثقافية معينة ضد الثقافة العربية والإسلامية في جميع الكتب.

8- دراسة جاسم محمد علي خلف التميمي

بعنوان: أثر استخدام بعض الأساليب التعليمية لتدريس الرياضيات في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بكلية التربية 2001م.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على أثر طريقة التدريس بالأساليب والأنشطة التعليمية في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري.

2- التعرف على مدى زيادة إحدى الطريقتين في التدريس بالطريقة الاعتيادية وطريقة الأساليب والأنشطة في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري اللفظي والمصور.

عينة الدراسة:

تم اختيار (50) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و(50) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة.

أهم النتائج:

1- قدرات التفكير الابتكاري تنمو عند التلاميذ بفضل التدريس، ويمكن تنميتها في البيئة المدرسية وذلك باستخدام أساليب وطرق تدريسية معينة.

2- إن النمو اللفظي للبنات أكثر من النمو اللفظي للبنين.

3- البرامج التعليمي المعد لهذه الدراسة في تنمية التفكير الابتكاري المصور عند البنين والبنات متساوية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات اتضح أن معظم الدراسات السابقة تناولت تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية، فهناك سبع دراسات تناولت تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية ومرحلة الأساس، بينما أربع دراسات تناولت تقويم مقرر اللغة العربية، وهناك دراستان عربيتان لهما علاقة بالدراسة الحالية، وهما دراستا حمود يحيى أحمد يحيى، ومحمد عبد قايد المخلافي.

أ/ من الملاحظ أن الدراسات تناولت تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوية ومرحلة التعليم الأساسي، مما يؤكد على أهمية مادة اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم، وقد استخدمت معظم الدراسات السابقة الأساليب الإحصائية مثل: النسب المئوية ومعامل الارتباط ومعامل كأي تربيع وغيرها من الحزم الإحصائية المتبعة في تحليل ومناقشة النتائج مما يساعد في تحقيق فروض الدراسات العلميَّة.

ب/ إنَّ نتائج الدراسات والتوصيات متفقة مع الدراسة الحالية في كثير من النقاط مع الاختلاف في بعض الدراسات، وكانت نقطة الاتفاق واضحة وجلية فيما يخص طريقة التدريس لمنهج مادة النحو والصرف.

ج/ اتفقت كل الدراسات في التركيز على تناول مقرر اللغة العربية بالتحليل والتقويم، بينما انفردت الدراسة الحالية ودراسة كل من الشافعي علي أحمد الأمين، ودراسة حمود يحيى أحمد يحيى، ودراسة صفراني محمد سامين بتقويم مقرر اللغة العربية، وتميزت هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة في أنها تناولت تقويم طريقة تدريس مادة النحو والصرف بالطريقة القياسية وطريقة الجملة.

ومن الملاحظ أيضاً أنَّ الدراسات السابقة اتفقت وركزت على كتب اللغة العربية، وعلى مدى تحقق أهداف منهج اللغة العربية، وارتباطها بميول الطلاب، وإلى أي مدى تراعي طريقة تدريس اللغة العربية الفروق الفردية، ومما يجدر ذكره أنَّ دراسة محمد عبده قايد المخلافي اتفقت مع الدراسة الحالية في أنها اتبعت المنهج التجريبي الذي يتميز بالتعرف على المشكلة وتحديدها، ومعرفة العوامل غير التجريبية وضبطها.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تأتي هذه الدراسة لتكملة بعض الجوانب في تقويم مادة النحو والصرف للصف الثاني الثانوي، وتشترك هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في منهج اللغة العربية وأهدافه، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج والأدوات، حيث اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، بينما انفردت هذه الدراسة باتباع المنهج التجريبي الذي يتأثر بعوامل ثلاثة يجب ضبطها عند إجراء التجربة هي:

1- العوامل التي تنشأ من المجتمع الأصل للعينة.
2- والعوامل التي تنبع من إجراءات الاختبار التجريبي.
3- والعوامل التي ترجع إلى مؤثرات من المصادر الخارجية.

وتعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة لمحاولة تقويم مادة النحو والصرف للصف الثاني بالطريقتين القياسية وطريقة الجملة، والمزيج بين القديم والحديث للتوصل إلى الطرائق الحديثة والفاعلة والمتجددة في تدريس مادة النحو والصرف.

وتهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

1- التعرف على المشكلة وتحديدها.
2- صياغة الفروض واستنباط ما يترتب عليها.
3- التعرف على العوامل غير التجريبية وضبطها.

4- اختبار أو تصميم الوسائل اللازمة لقياس نتائج التجربة والتأكد من صدقها.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسات السابقة الباحث في اختيار الأداة المناسبة وطريقة بنائها والتأكد من صلاحيتها للبحث، كما أفادت الباحث في التعرّف على الكثير من الحقائق العلميّة وخاصة في مجال الاختبارات وطرائق التدريس ومحتوى مقرَّر اللغة العربيَّة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج البحث:

اتبع الباحث في هذا البحث المنهج التجريبي في تقويم الطريقة القياسية وطريقة الجملة، للوصول إلى النتائج الفعالة لتحقيق أهداف تدريس مادة النحو والصرف للصف الثاني الثانوي والمقارنة بينها وبين الطريقة التقليدية لملاحظة أثرها على التحصيل في مادة النحو والصرف لطلاب المرحلة الثانوية.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم– محلية جبل الأولياء– وحدة تعليم الأزهري والبالغ عددهم في الثمانية مدارس (400) طالب وطالبة.

عينة البحث:

تم اختيار (50) طالباً من مدرسة عد حسين الحكومية الثانوية بنين كأفراد لعينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي، وكذلك تم اختيار (50) طالبة من مدرسة عد حسين الحكومية الثانوية بنات، التابعتين لمحلية جبل الأولياء، قطاع الأزهري، وبلغت نسبة العينة 25% من المجتمع الأصلي، ومن ثم تم توزيع العينة إلى مجموعتين تجريبية وعددها (50) طالباً وطالبة استخدم معها أسلوب التدريس لمادة النحو والصرف بالطريقتين القياسية وطريقة الجملة، ومجموعة ضابطة وعددها (50) طالباً وطالبة لم تتعرض للتدريس بالطريقتين.

خطوات البحث:

- وضع اختبار قبلي في مادة النحو والصرف لطلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي في المعلومات التي سبق لهم دراستها قبل إجراء البحث.
- اختيار مجموعتين من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي، إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة، ويتم الاختيار بطريقة عشوائية بحتة.
- تطبيق الاختبار القبليّ على كل من المجموعتين، التجريبيّة والضابطة.

- تدريس مقرّر النحو والصرف للصف الثاني الثانوي للمجموعة الضابطة (لم تتعرض للمتغير التجريبي)، بغير الطريقتين، وتدريسه للمجموعة التجريبية بالطريقتين، طريقة الجملة والطريقة القياسية (تعرضت للمتغير التجريبي).
- إعداد اختبار بعدي في مقرّر النحو والصرف للصف الثاني الثانويّ.
- تطبيق الاختبار البعديّ على المجموعتين، التجريبية والضابطة.

ملحوظة: يقتصر هذا البحث على المدارس الحكوميَّة.

أداة البحث:

استخدم الباحث الآتي:

أ/ اختيار تحصيلي قبلي، وكان الهدف منه تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية من خلال درجات الاختبار القبلي، والوقوف على مدى تكافؤ مجموعات البحث من حيث المعلومات القبلية، وذلك من خلال أسئلة الاختبار القبلي ملحق رقم (1).

ب/ الاختبار البعدي أو النهائي لتجربة البحث، وهو اختبار تحصيلي لقياس المعرفة والفهم (الاستيعاب) ومهارة التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم في المواضيع التي تمت دراستها، وذلك للتوصل إلى الطريقة المناسبة لتدريس مادة النحو والصرف، ويأتي ذلك من خلال أسئلة الاختبار البعدي، ملحق رقم(2).

طرق جمع المعلومات:

1/ أجريت التجربة في بداية ديسمبر من العام الدراسي 2011م- 2012م، بمدرستي عد حسين الحكومية الثانوية بنين وبنات، بمحلية جبل الأولياء، قطاع الأزهري.

2/ طبق الاختبار التحصيلي القبلي في بداية شهر ديسمبر 2012م، على طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي بالمدرستين المذكورتين أعلاه، من أجل تقسيم الطلاب والطالبات إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية.

3/ تم تصحيح الاختبار القبلي بواسطة الباحث، وتم رصد الدرجات (ملحق رقم3)، ومجموع الدرجات (50) درجة.

4/ للتأكد من تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) من حيث المعلومات القبلية ثم استخدام اختبار (ت) بين متوسط أفراد العينة لكل مجموعة.

5/ تم تدريس مجموعات الدراسة لمدة خمسة عشر أسبوعاً ثم خلالها تدريس الطلاب والطلبات الموضوعات المقرر دراستها.

6/ درست المجموعة الضابطة مدة خمسة عشر أسبوعاً، بينما درست المجموعة التجريبية بالطريقتين القياسية وطريقة الجملة.

7/ تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي بعد الانتهاء من التجربة في وقت واحد على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم رصد الدرجات (50) درجة.

8/ تم تصحيح الاختبار بواسطة الباحث، ورصدت درجات الاختبار في الملحق رقم (3).

طرق المعالجة الإحصائية:

اتبع الباحث في المعالجة الإحصائية طريقة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجوعتين الضابطة والتجريبية، لاختبار الفروض، وقد استخدم الباحث اختبار (ت)، واعتمد الباحث مستوى الدلالة الإحصائية (0.050) لاختبار فروض البحث.

كما استخدم الباحث معامل الارتباط، لمعرفة كيفية ارتباط مجموعة من الدرجات بمجموعة أخرى، وذلك للتعرف على فاعلية طريقة التدريس المستخدمة، ومدى مناسبة هذه الطريقة أو تلك في تدريس مادة النحو والصرف بالمرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق في التحصيل الدراسي بين البنين والبنات.

الخصائص القياسية للامتحان القبلي والبعدي:

أ/ الصدق الظاهري:

لتحقيق الصدق الظاهري للامتحان القبلي والبعدي تم عرضهما على بعض الزملاء في مجال التدريس، ومن ثم تم عرضهما على ثلاثة أساتذة من جامعة إفريقيا العالمية، ومعهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

وقد تم حذف وإضافة بعض الأسئلة نتيجة لملاحظاتهم، انظر الملحق رقم (4).

ب/ ثبات المقياس:

يعني الثبات أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا قيس به نفس الشيء مرات متتالية، ولإيجاد ثبات الاختبار القبلي والبعدي استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار، ومن ثم حساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بالطريقة العامة وذلك بحساب معامل الارتباط من الدرجات ومربعاتها فقط وهذه الطريقة تتميز بالدقة والسرعة، والمعادلة التالية تستخدم لحساب معامل الارتباط بهذه الطريقة، وقد قام الباحث بتطبيق الاختبار مرتين على نفس العينة من المفحوصين.

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}$$

حيث:

1- ر= معامل الارتباط الكلي للاختبار.

2- مج س ص هي: مجموع حاصل ضرب الدرجات المتناثرة في الاختبار.

3- مج س × مج ص هو: حاصل ضرب مجموع الدرجات س في مجموع الدرجات ص.

4- مج $س^2$ هو مجموع مربعات درجات الاختبار س.

5- مج $ص^2$ هو مجموع مربعات درجات الاختبار ص.

6- ن= أفراد العينة.

7- س = الدرجات التي حصل عليها الطلاب في المرة الأولى.

8- ص = الدرجات التي حصل عليها الطلاب في المرة الثانية.

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{(ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2)(ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2)}$$

$$ر = \frac{40 \times 55 - 28 \times 27}{(40 \times 54 - 54)(40 \times 56 - 56)}$$

$$\therefore ر = 0.91$$

الثبات= $\frac{2\times0.91}{0.91+1}$

∴ الصدق الذاتي أو الإحصائي للامتحان القبلي يحسب بأخذ الجذر التربي للثبات 0.79

ومن خلال القانون أعلاه كانت النتيجة:

الصدق = معامل الثبات = 0.79 = 0.89

∴ ر= ن مجـ س ص – مجـ س × مجـ ص

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مجـ س ص} - \text{مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{[\text{ن مجـ س}^2 - (\text{مجـ س})^2][\text{ن مجـ ص}^2 - (\text{مجـ ص})^2]}$$

$$\text{ر} = \frac{20 \times 21515 - 641 \times 645}{[20\times21489 - (641)^2][20\times2159 - (645)^2]}$$

$$= \frac{414 - 430}{(411 - 430)(416 - 432)}$$

$$\text{ر} = \frac{16}{16\times19} = \frac{16}{17}$$

∴ معامل الثبات = 0.97

∴ الثبات = 0.97

والصدق الذاتي أو الإحصائي = معامل الثبات

∴ صدق الاختبار البعدي

= 0.97 = 0.99

وبعد تطبيق المعادلة أعلاه وجد أن معامل ثبات الامتحان البعدي يساوي = 0.99

ويتضح مما سبق أنَّ المقياس في صورته النهائية يتمتع بخصائص قياسية تسمح باستخدامه في هذا البحث.

الفصل الرابع

تحليل ومناقشة النتائج

يحتوي هذا الفصل على تحليل نتائج طلاب وطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبليّ والبعدي، من حيث مستوى التحصيل الدراسي، ومن حيث أثر طريقة التدريس، كما يتناول أيضاً مناقشة النتائج والمقارنة بين أداء تلك المجموعات في الاختبارات، وذلك بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والتحقق من فرضيات الدراسة، وقد استخدم الباحث (اختبار ت)، (T Test) الذي يصلح للمقارنة بين مجموعتين، كما يتناسب مع المجموعات صغيرة العدد.

1- الفرض الأول: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة النحو والصرف في اختبار التحصيل البعدي).

جدول رقم (4-1) نتائج اختبارات للعينة الضابطة والتجريبية

الذي يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري، بالإضافة إلى القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة النحو والصرف.

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	الاستنتاج
الضابطة	20	33.4	7.5	1.2	38	0.23	توجد فروق
التجريبية	20	36.2	6.9				

ومن خلال الجدول رقم (4-1) يشير متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعات التجريبية في الامتحان البعدي، إلى وجود تجانس بين درجات الطلاب، وبالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يؤكد وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة النحو والصرف في الاختبار البعدي، وعليه تتأكد صحة الفرض لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد أن استخدام الطريقة القياسية يزيد من تحصيل الطلاب، ويعزى ذلك إلى المتغير المستقل (طريقة التدريس والنشاطات التي يقوم بها المدرس والتي أثرت في المتغير التابع (التحصيل)، وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة كل من حمود يحيى أحمد يحيى ومحمد عبده قايد المخلافي، ولم تتفق مع نتائج بقية الدراسات، ويعزي الباحث ذلك إلى الآتي: -

1- عدم إتقان المعلمين (وخاصة معلمي اللغة العربية) لمعيار أو مجموعة من المعايير التي يُحْكم بها على كفاءة طريقة أو أُسلوب التدريس.
2- البيئة المدرسية غير المهيأة، وخاصة في المناطق الطرفية لولاية الخرطوم، تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي.
3- كثرة وانتشار ظاهرة التسرب في المدرسة التي أجري الباحث فيها التجربة (مدرسة البنين).
4- الغياب المتكرر من قبل الطلاب نسبة للظروف الاقتصادية الراهنة، والاجتماعية أيضاً.
5- طلاب الخدمة الوطنية (الذين يؤدون الخدمة بالتدريس في المرحلة الثانوية دون أن يلموا بطرائق التدريس أو ينالوا التدريب الكافي على التدريس، مما يؤثر ذلك سلباً على التحصيل الدراسي). رغم الاختلاف في فعالية طرق تدريس النحو.
6- ارتباط المعلمين في المرحلة الثانوية بالعمل في أكثر من مدرسة خاصة، وذلك بغية تحسين أوضاعهم المعيشية والماديّة، والذي يؤدي إلى تدني مستوى تحصيل الطلاب.
7- منهج الصف الأول الثانوي اشتمل على سبع عشرة مادة دراسية، مما يصعب على الطلاب عملية التركيز للحصول على درجات عليا في المواد الدراسيّة وبناء قاعدة معلومات جيدة للصفوف العليا (وهذا واحد من أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية).

8- عدم الرضا الوظيفي لدى بعض المعلمين.

2- الفرض الثاني : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج الطلاب "الذكور" والطالبات "الإناث" في الامتحان البعدي عند مستوى الدلالة (0.05) .

جدول رقم (4-2) نتائج الاختبارات لعينة الطلاب والطالبات

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري بالإضافة إلى القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب "الذكور" والطالبات "الإناث" في الامتحان البعدي.

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية	الاستنتاج
الطلاب	20	31	7	3.1	38	0.03	توجد فروق
الطالبات	20	37	5.6				

من الجدول رقم (4-2) وجد أن متوسط درجات تحصيل طلاب "الذكور" يساوي (31) وهو أقل من متوسط تحصيل الطالبات اناث" (37).

كما وجد الانحراف المعياري لدرجات الطلاب والطالبات يساوي (7 – 5.6) على التوالي وهذا يشير إلى تجانس درجات طلاب المجموعتين.

وبالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة تساوي (3.1) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (0.03) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب والطالبات في الامتحان البعدي وتعزى هذه الفروق لصالح الطالبات "الاناث".

عليه تتأكد صحة الفرض الذي نصه : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج الطلاب "الذكور" والطالبات "الإناث" في الامتحان البعدي عند مستوى الدلالة (0.05).

ومما سبق يرى الباحث أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين نتائج الطلاب والطالبات (متغير الجنس أو النوع) والتي أدت إلى رفع مستوى التحصيل لصالح الطالبات يرجع إلى الاعتبارات التالية:

1. فعالية طريقة التدريس والتدرج فيها.
2. التفاعل بين المعلم والطلاب والطالبات.
3. فهم المادة.
4. ظروف إجراء الامتحان.
5. الاختلاف بين أفراد الجنسين والفروق الفردية بينهم.
6. التقويم المستمر لطرائق التدريس.
7. التقويم هو الذي يساعد على جودة الأداء أو الإجراء أو البرنامج وتحقيق الأهداف والأساليب والطرق، وحل الكثير من مشاكل العملية التعليمية.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة الشافعي علي أحمد الأمين في أن التقويم يتسم بصفات الاختبار الجيد، ويحقق النمو الشامل للطلاب والطالبات، ولم تتفق هذه الفرضية مع بقية الدراسات، وذلك لأن جميع الدراسات السابقة، تناولت تقويم مقرر (منهج) قواعد اللغة العربية، بينما انفردت هذه الدراسة في تناولها لتقويم طريقة تدريس قواعد اللغة العربية عن طريق التجربة، وقد اتفقت معها دراسة محمد قايد في إجراء الاختبار القبلي والبعدي ودراسة أحمد محمد موسى وتعزى تلك الاعتبارات في رأي الباحث إلى أن هذا البحث اتبع المنهج التجريبي، بينما اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، مما يؤكد أن المنهج التجريبي يتأثر بعدة عوامل بعضها ينشأ من المجتمع الأصل للعينة، وعوامل تتبع من إجراءات الاختبار التجريبي، وعوامل ترجع إلى مؤثرات ومصادر خارجية تؤثر في العملية التربوية ومكوناتها، لذلك كله يرى الباحث أنه لابد من تمكين الطلاب مهارات اللغة العربية الأربع (القراءة، الاستماع، والكلام، والكتابة) في مرحلة الأساس ووضع خطة واضحة لتنفيذ المقرر وتطبيقه من خلال طرائق التدريس، وتدريب المعلمين على كيفية استخدام طرائق وأساليب التقويم المتبعة في تقويم قواعد اللغة العربية وخاصة ما يعرف بالتقويم البديل، والاستفادة من مستخلصات البحوث التربوية، وتنفيذ ما جاء

فيها من آراء ومقترحات آملاً في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتطوير العملية التربوية في التعليم العام (الحكومي وغير الحكومي).

الفصل الخامس

النتائج – التوصيات – المقترحات

ملخص البحث:

يحتوي هذا الفصل على ملخص عام للبحث، وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث، كما يشتمل على التوصيات والمقترحات.

<u>النتائج:</u>

توصل الباحث في هذا البحث للنتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة النحو والصرف للصف الثاني الثانوي في الاختبار البعدي وعليه تتأكد صحة الفرضية لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد أن استخدام الطريقة القياسية يزيد من تحصيل الطلاب والطالبات وذلك نتيجة إلى المتغير المستقل (طريقة التدريس) والنشاطات التي يقوم بها المدرس والتي أثرت في المتغير التابع (التحصيل).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج تحصيل الطلاب والطالبات في مادة النحو والصرف يقيسها اختبار التحصيل البعدي، ويعزى ذلك إلى الأساليب التالية: التفاعل بين الطلاب والطالبات والمدرس والمدرسية، وفهم المادة، واعتماد طريقة التدريس على التدرج والابتعاد عن الشرح النظري، وظروف إجراء الامتحان، والاختلاف بين أفراد الجنسين.

3- ويرى الباحث أن التفاعل بين المعلم والطالب أو التلميذ هو أساس التعلم، وهو مؤشر هادف لكفاءة التدريس واستراتيجياته وأساليبه.

4- كثرة المواد وطول البرنامج التعليمي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، تقدم الباحث ببعض التوصيات التي قد تفيد في مجال طرق التدريس، ومن أهمها ما يأتي:

1- إيراد الشائع المستعمل من القواعد النحوية والصرفية (أن تكون الأمثلة في دروس النحو كالفاعل والجملة الفعلية والاسمية أو المرفوعات والمنصوبات من الأسماء وغيرها من المواقف الحياتية اللغوية).

2- ضرورة العمل على تيسير القواعد النحوية وجعلها أكثر سهولة.

3- اتباع أسلوب تحليل الجملة، وتجزئة القاعدة، وأسلوب المواقف التعليمية.

4- الاعتناء بالحث الشامل في اللغة العربية وفي فروعها كآفة، وفي طرائق تدريسها للسير في تعلميها وفق أفضل الأساليب.

5- ضرورة الإلمام الواسع من قبل المعلمين بمادة الدراسة من حيث الكم والكيف.

6- بناء العلاقات الإنسانية بين كل من المعلم والطلاب، والمعلم وزملائه، والمعلم والإدارة المدرسية.

7- اقتراح أساليب التقويم وبناء الاختبارات المختلفة التي تتلاءم مع طبيعة المادة الدراسية، والاستفادة من التغذية الراجعة في بناء الخطط العلاجية لتدارك الضعف ومعالجته في حينه.

8- توفير الظروف المادية والمعنوية التي تستثير في المعلم الاعتزاز بنفسه وبلغته ولغة القرآن الكريم، وتجعل منه قدوة حسنة لطلابه في هذا المجال.

9- اشتراك جميع الطلاب في أوجه النشاط الصفي وغير الصفي، وتوفير الفرص أمامهم للتعبير الذاتي الحر عن أفكارهم وآرائهم.

10- عقد مؤتمرات دورية للمشرفين التربويين، ومدرسي اللغة العربية، بتمُّ فيها التداول في واقع تدريس اللغة العربية وكيفية العمل لتحسينه والنهوض به.

11- لابد من اتباع الطرائق الحديثة والفاعلة والمتجددة في التدريس، لأن الطريقة الجيدة تساعد على بلوغ الهدف التربوي وتحققه بأقل وقت وأيسر جهد.

12- لطريقة التدريس خطوات متدرجة تستند إلى أسس ومبادئ تنتقل بواسطتها المعلومات والخبرات إلى الطلاب.

13- على المعلم أنْ يواكب روح العصر، باحثاً حيناً ومكتشفاً حيناً آخر أساليب تدريسية متجددة وفاعلة وطرائق مناسبة.

14- تُعدُّ الاختبارات من الأدوات المهمة في عملية تقويم مادة النحو والصرف في المرحلة الثانوية.

15- تكمن مشكلة اللغة العربية عامة، والقواعد النحوية خاصة في الأساليب والطرائق المتبعة في تدريسها، وكتبها، ومدرس المادة، وقواعد اللغة العربية نفسها.

16- عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية، وعدم توافر الإمكانيات اللازمة للعمل.

مقترحات لدراسات لاحقة:

من طبيعة البحث العلمي أنه تواصل وامتداد لما سبقه من اتجاهات حديثة وإرهاصات فكرية، وبحوث ودراسات، وعليه يقترح الباحث الآتي:

1- إجراء دراسات وبحوث تربوية حديثة لتلافي صعوبات تدريس النحو في المدارس الأساسية.

2- قيام المعلمين ببحوث إجرائية وخطط تحسينية تستهدف معالجة الضعف حيثما وجد والنهوض بمستوى تدريس اللغة العربية.

3- قيام دراسات تستهدف إعداد المعجم اللغوي لكل صف دراسي في مراحل التعليم المختلفة.

4- إجراء دراسة في أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الأساسية.

5- إجراء دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

6- إجراء دراسة في فعالية التعليم المبرمج في تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

المصادروالمراجع

أولاً: المصادر:

1- القرآن الكريم.

2- المعاجم.

- **ابـن منظـور، لسـان العـرب**، ج5، (4049- 4050)، بـون ط6، دار المعـارف، القاهرة، مصر.
- الجاحظ، **البيان والتبين**، الجزء الثاني.
- ابن النديم، **الفهرست**.
- إبـراهيم أنـيس، وآخـرون، **المعجـم الوسـيط** ط1، الجـزء 1-2، مجمـع اللغـة العربيـة، مصر، القاهرة، 1972م.

ثانياً: المراجع:

أ/ الكتب:

1. ابن الأنباري، **نزهة الألباء في طبقات الأُدباء**.
2. ابـن جنـي، **الخصـائص**، الجـزء الأول، تحقيـق محمـد علـي النجـار، مصـر، القـاهرة، 1956م.
3. أحمد أمين، **ضحى الإسلام**، الجزء الثاني، مصر القاهرة 1969م.
4. أحمد أمين، **فجر الإسلام**، ط1، دار الكتاب العربي، لبنان، بيروت، 1969م.
5. أحمد حلمي جمعة، وآخرون، **أساسيات البحث العلمي في العلوم الاجتماعيـة والماليـة والإداريـة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 1420هـ- 1999م.
6. أحمد سليمان، وضـحى حسن ملكاوي، **أساسيات البحث العلمـي**، ط1، مكتبـة المنـار، الأردن، الزرقاء، 1408هـ- 1987م.
7. أحمـد شـلبي، **كيـف تكتـب بحثـاً أو رسـالة**، ط60 مكتبـة النهضـة المصـرية، مصـر، القاهرة 1976م.
8. أحمد مختار عمر، **مُعجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد الثالث، الطبعة الأولى، عالم الكتب، مصر، القاهرة 2000م.
9. أمل البكري، ونادية عجور، **علم النفس المدرسي**، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2008م.

10. أميل بديع يعقوب، **من قضايا النحو واللغة**، الطبعة الأولى، الدار العربية للموسوعات، لبنان، بيروت، 2009م.
11. جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، بدون ط، دار النهضة العربية، مصر، القاهرة، 1996م.
12. جلال الدين السيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، الجزء الثاني.
13. حسن منسي، **مناهج البحث التربوي**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، إربد، 1420هـ- 1999م.
14. حفني ناصف، وآخرون، **قواعد اللغة العربية**، بدون ط، مكتبة الآداب، مصر، القاهرة 1980م.
15. حلمي الوكيل، ومحمد أمين المفتي، **أُسس بناء المناهج وتنظيمها**، بدون ط، مصر، القاهرة 2007م.
16. خضر أبو العينين، **معجم الأخطاء النحوية واللغوية والصرفية الشائعة**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 1434هـ- 2013م.
17. رابح أبو معزة، **تيسير تعليمية النحو رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية**، ط1، عالم الكتب، مصر، القاهرة 1430هـ- 2009م.
18. راتب قاسم عاشورة، ومحمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، دار المسيرة، الأردن، عمان، 2003م.
19. رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسات المدرسية**، الطبعة الأولى، دار الفكر، المملكة الأردينية الهاشمية، عمان، 1428هـ- 2007م.
20. ردينة عثمان يوسف، **أساليب البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 1425هـ- 2005م.
21. رفيقة حمود، **هياكل التعليم (ما بعد الأساس)، الثانوي عربياً وعالمياً**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب، عمان، مسقط، 2010م.
22. رمزية الغريب، **التقويم والقياس النفسي**، بدون ط، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، القاهرة 1976م.
23. ريمون طحان، **الألسنية العربية**، بدون ط، دار الكتاب اللبناني، لبنان، بيروت 2002م.

24. الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**.
25. زكريا إسماعيل أبو الضيعات، **طرائق تدريس اللغة العربية**، الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن، عمان، 2007م.
26. زكريا محمد الظاهر، وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، الدار العلميّة الدوليّة للنشر، الأردن، عمان، 2002م.
27. زهدي محمد عبيد، **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 1432هـ- 2011م.
28. زيد الويدي، **أساسيات القياس والتقويم التربوي**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، العين، 1424هـ- 2004م.
29. سامي عريفج، وخالد حسين مصلح، **في القياس والتقييم**، ط4، دار مجدلاوي للنشر، الأردن، عمان، 1419هـ- 1999م.
30. سناء محمد علي، **أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية**، ط1، عالم الكتب، مصر، القاهرة، 2010م.
31. سونيا هاشم علي قزامل، **طرق التدريس المعاصرة**، ط1، عالم الكتب، مصر، القاهرة، 2012م.
32. السيرافي، **أخبار النحويين البصريين**.
33. السيوطي، **الاقتراح في علم أصول النحو**.
34. شوقي ضيف، **المدارس النحوية**، الطبعة السادسة، دار المعارف، مصر، القاهرة، 1968م.
35. صبحي حمدان أبو جلالة، **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**، الطبعة الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة، العين، 1420هـ- 1999م.
36. صلاح الدين عرفة محمود، **تعلم وتعليم مهارات التدريس في عصر المعلومات**، ط1، عالم الكتب، مصر، القاهرة 2005م.
37. صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدري**سية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان، العبدلي، 1428هـ- 2007م.
38. طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، **اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها**، الطبعة الأولى، دار الشروق، الأردن، عمان، 2005م.

39. ظبيّة سعيد السليطي، **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، مصر، القاهرة، 2002م.
40. عادل سعيد يوسف محمد خضر، **بنوك الأسئلة بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، 2007م.
41. عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، **الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية**، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دولة الإمارات العربية المتحدة، العين، 1998م.
42. عبد الرحمن أحمد محمد صائغ، **واقع التعليم الثانوي في البلدان العربية وسبل تطويره**، المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، عمان، مسقط، 2010م.
43. عبد الرحمن عبد السلام جامل، **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، ط3، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 1422هـ- 2002م.
44. عبد الرحمن عدس، **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**، بدون ط، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، تونس 1989م.
45. عبد الفتاح الحموز، **نحو اللغة العربية الوظيفي في مقارنة أحمد المتوكل**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، عمان 1433هـ- 2012م.
46. عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، بدون ط، مطبعة السعادة، مصر، القاهرة 1960م.
47. عبد المجيد سيد أحمد منصور، وآخرون، **التقويم التربوي الأسس والتوزيع**، مصر، القاهرة، 1996م.
48. عبد الواحد حميد الكبيسي، **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**، الطبعة الأولى، دار جرير، الأردن، عمان 1428هـ-2007م.
49. عزت محمود فارس، وخالد أحمد، **البحث العلمي وفنية الكتابة العلمية**، ط1، زمزم للنشر والطباعة، الأردن، عمان، 2011م.
50. عزيز سمارة، وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط2، دار الفكر، الأردن، عمان 2000م.

51. علي أبو المكارم، **المدخل إلى دراسة النحو العربي**، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، 2006م.
52. علي أحمد مدكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1991م.
53. عمران جاسم الجبوري، وحمزة هاشم السلطاني، **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، الطبعة الأولى، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، الصيدلي، 1434هـ- 2013م.
54. فتحي عبد الفتاح الدجني، **أبو الأسود الدؤلي ونشأة النحو العربي**، 1998م.
55. فخري خليل النجار، **اللغة العربية مهارات لغوية وتذوق الأدب العربي**، الطبعة الثانية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 1434هـ- 2013م.
56. فهد خليل زايد، **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**، بدون ط، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2006م.
57. مازن المبارك، **النحو العربي، العلة النحوية نشأتها وتطورها**، 1959م.
58. مجدي عبد الكريم حبيب، **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى، المجند الثاني، مكتبة النهضة المصرية، مصر، القاهرة، 2000م.
59. مجدي عزيز، **تصنيفات المقاييس والتقييم**، ط4، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع والطباعة، مصر، القاهرة، 1425هـ- 2005م.
60. محمد بن الحسن العاملي، **تصنيف وسائل الشيعة في تحصيل مسائل الشريعة**، ط5، دار إحياء التراث العربي، لبنان، بيروت، 1983م.
61. محمد عزت عبد الموجود، وآخر ون، **أساسيات المنهج وتنظيماته**، بدون ط، مصر، القاهرة 1981م.
62. محمد علي الخولي، **الاختبارات اللغوية**، الطبعة الأولى، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، صويلح، 2000م.
63. محمد عوض العابدي، **إعداد وكتابة البحوث والرسائل الجامعية مع دراسة عن مناهج البحث**، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، مصر، القاهرة، 1426هـ- 2005م.
64. محمد منير مرسي، **البحث التربوي وكيف نفهمه؟**، الطبعة الأولى، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، 1407هـ- 1987م.

65. محمود سليمان ياقوت، **النحو التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم**، بدون ط، دار المعرفة الجامعية، مصر، الإسكندرية، 2010م.
66. محمود عبد الحليم منسي، وأحمد صالح، **التقويم التربوي**، ومبادئ الإحصاء، بدون ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، الإسكندرية، 2007م.
67. ممدوح عبد المنعم الكناني، وعيسى عبد الله جابر، **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، الصفاة، 1410هـ- 1995م.
68. نادر فهمي الزيود، وهشام عليات، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، عمان 1998م.
69. نبيل عبد الهادي، **مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن عمان، 2002م.
70. النفطي، **إنباء الرواة العربي، العلة النحوية نشأتها وتطورها.**
71. هاشم السامرائي، وآخرون، **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، إربد، 1414هـ- 1994م.
72. وجيه محجوب، **طرائق البحث العلمي ومناهجه**، ط1، بدون ناشر، العراق، بغداد، 1985م.

ب/ الرسائل العلميّة (الأبحاث العلميّة):

1. أحمد محمد موسى، تحليل وتقويم منهج القراءة العربية بالمرحلة الإعدادية للمدارس الحكومية التشادية، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، 1998م.
2. إسحاق حسن رحماني، دراسة تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في مدارس الجمهورية الإسلامية الإيرانية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية، 2001م.
3. آسيا أبو إدريس الشيخ حمد النيل، تقويم منهج العربية، الحلقة الأولى مرحلة تعليم الأساس بالسودان بمحلية أم درمان، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة النيلين، كلية التربية، 2008م.
4. حمود يحيى أحمد يحيى، دراسة تقويمية لمنهج النحو المقرر على طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، كلية التربية، 2002م.

5. الشافعي علي أحمد الأمين، تقويم مقرّر اللُّغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي (حالة محلية الخرطوم)، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة النيلين، كلية التربية، 2010م.
6. صفراني محمد سامين، تقويم كتب اللغة العربية لمرحلة التعليم الثانوي في إندونيسيا، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة النيلين، كلية التربية، 2009م.
7. عالية محمد خليفة، تحليل مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني الثانوي من وجهة نظر المعلمين، دراسة ميدانية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية 204م.
8. عبد الله السُّكريّ الندويّ، منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المدارس العربية الإسلامية في الهند (دراسة تحليلية تقويمية)، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، 1997م.
9. مازن أحمد محمود الربايعة، تحليل وتقويم مقرر اللغة العربية للصف الأول الأساسي بفلسطين، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة النيلين، كلية التربية، 2003م.
10. محمد عبده قائد المخلافي، برنامج مقترح لتطوير منهج النحو للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الجزيرة، كلية التربية، 1999م.
11. نزاجي عباس محمد صالح، تقويم مقرّر قواعد اللغة العربية للصف الثالث بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين (بمحلية كرري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية، 2009م).