الجمهوريـة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيـة
وزارة التّعليـــم العـــالي والبحث العلمـــيّ
المركز الجامعي – صالحي أحمد– النّعامة

معهد الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربي

تعليميّة النّحو العربيّ في الطّور الأوّل من التّعليم الجامعي ل.م.د في الجزائر

أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه نظام "ل.م.د"

تخصّص: **اللّسانيات وتعليميّة اللّغة العربيّة**

إعداد الطّالب: هشام طيب
إشراف الأستاذ الدّكتور: عبد القادر بوعصابة

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ	الرتبة	المؤسسة	الصفة
أحمد جلايلي	أستاذ ت العالي	المركز الجامعي النّعامة	رئيسا
عبد القادر بوعصّابة	أستاذ ت العالي	المركز الجامعي النّعامة	مشرفا
عبد الجليل مرتاض	أستاذ ت العالي	جامعة تلمسان	مناقشا
أحمد عزوز	أستاذ ت العالي	جامعة وهران	مناقشا
محمد بداوي	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي النّعامة	مناقشا
فرح ديدوح	أستاذة محاضر أ	جامعة تلمسان	مناقشا

السّنة الجامعيّة

1439-1440هـ/ 2018-2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى من دعاؤهما سرّ نجاحي والديّ العزيزين

إلى سندي في الحياة زوجتي الغالية وعائلتها الكريمة

إلى زهرة المنزل وعطره هبة الرّحمن "أشـــواق" ابنتي الحبيبة

إلى إخوتي و أختي العزيزة

إلى كلّ هؤلاء جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد

الشّكر والتّقدير

أتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان لأستاذي المشرف الدكتور عبد القادر بوعصابة لما منحه لي من وقت وجهد وتوجيه وإرشاد وتشجيع

أشكر الأستاذ الدكتور أحمد جلايلي على كل ما قدّم لنا طيلة سنوات الدّراسة في الجامعة

أشكر أساتذتي الكرام وكل من ساهم في تعليمي.

المقدمة

المقدّمة:

يعدّ النّحو من أهمّ مقومات اللّغة العربيّة، به يسلم النّطق وينتحي النّاطقون للعربيّة منحى العرب في كلامهم، فهو عنصر مهم في عمليّة التّواصل عامة وبين الطّالب والأستاذ خاصة باعتبارهما عنصرين مهمين في المثلث التّعليمي، ولا يختلف اثنان على أنّ تعليم النّحو يعدّ مشكلا عويصا في جميع أطوار التّعلم، فكيف ذلك في الطّور الذي يحتاج فيه دارس النّحو إلى توسع وتدقيق كبير، ومشكلة تعليميّة النّحو تتشارك فيها جميع عناصر العمليّة التعليميّة من معلّم ومتعلّم ومادة التّعلم، فالنّص التّعليمي يحمل مضمونا معرفيّا ولغويّا يتطلّب من الأستاذ إفهامه للطّالب، وهذا ما يقتضي من الأستاذ وضع إستراتيجية تعليميّة وبيداغوجية محكمة تتوخى الدّقة العلميّة في التّبليغ، ذلك لتخطّي العائق الذي يعترض تحليل المادة اللغوية وإيصالها إلى الطّالب، حتى يستطيع هذا الأخير تحويل معارفه إلى إجراء عمليّ يتجسّد من خلال التّمارين المقدّمة إليه.

إنّ المبتغى من تعليم النّحو العربيّ في الدراسات الحديثة هو إكساب المتعلّم قدرة وملكة في التّبليغ تمكّنه من السيطرة على جميع المهارات اللّغويّة الأخرى كالاستماع والحديث، والقراءة والكتابة، فلزم إيجاد طرائق أكثر فاعليّة وأنجع لتحقيق الهدف الأسمى من ذلك، وكلّ هذا من أجل تدريس النّحو العربيّ بوصفه مادة تعدّ للمتعلّمين، وبالموازاة وضع مقاييس تراعي الفروقات بين ما نعلّم وما نتعلّم.

والمنهج الحديث يختلف عن سابقه القديم في جملة من العناصر، فالنظرة الحديثة لتعلّم النّحو وتعليمه تراعي جوانب كثيرة كالطّرائق والأساليب والوسائل التي بإمكانها إضافة شيء للنّحو العربيّ، كما أنّه يسعى لاستحداث طرائق تواكب التّطور الذي يعيشه المتعلّم، كالطريقة الاستكشافيّة، وحلّ المشكلات وغيرها من الطّرق التي لم تكن في المنهج القديم.

إنّ المتفق عليه هو كون العمليّة التعليميّة لا تتمّ إلاّ برابط يربط المعلّم والمتعلّم وهو المنهاج، ولا يقصد بالمنهاج في هذا المقام المادة وحدها لكن هو مجموعة من الأهداف والطّرائق والوسائل والتقويمات، وعلى هذا فإنّ تعليم النّحو في الجامعة هو تضافر جهود الطّالب والأستاذ معا وحسن اختيار الطرائق المناسبة، واعتماد تطبيقات مناسبة وفعالة في تثبيت المعارف.

الإشكالية:

ومن خلال ما تقدّم فإنّ الإشكاليّة التي نسعى للإجابة عنها ومعالجتها من خلال هذه الدّراسة هي كالتالي:

كيف تتمّ عمليّة تعليم النّحو العربيّ في الطّور الأوّل من التّعليم الجامعي ل.م.د. في الجزائر؟

الإشكاليات الفرعيّة:

تندرج تحت هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات تخدم البحث أيضا، تتمثّل فيما يلي:

- ما هي الطّرائق المناسبة لتكون العمليّة التّعليميّة فعّالة؟

- ما هي أهميّة تعليميّة النحو العربيّ في الطّور الأوّل من التّعليّم الجامعي ل.م.د. في الجزائر؟

- ما هي الكفاءات الواجب توفّرها في الطالب والأستاذ الجامعي؟

- ما العقبات التي تعترض عمليّة تعليم النّحو العربيّ في الطّور الأول من التّعليم الجامعي؟

فرضيات البحث:

يمكن طرح الفرضيّات التالية:

- الطرق المناسبة للعمليّة التّعليميّة هي التي يتقبّلها الأستاذ والطّالب.

- كلما كان مستوى الأستاذ والطّالب عاليا أدى ذلك إلى جودة العمليّة التّعليمّة، والعكس صحيح.

- توجد علاقة بين كفاءة الأستاذ وجودة العمليّة التّعليمّة.

أهميّة البحث

ممّا يدفع الباحث لولوج هذه الدراسة كونه يتعلّق بمادة هي عمود اللّغة العربيّة، فهل يمكن أن تُتَصوّر لغة دون قواعد وقوانين يسير عليها المتّعلم؟ وهل يمكن أن نستخفّ بما قدمه أجدادنا الذين أوصلوا اللّغة العربيّة آنذاك إلى مشارق الأرض ومغاربها؟ أليس ضعف الطّالب في النّحو هو ضعف للّغة؟ إنّ تعليم النّحو في الجامعة تتشاركه أطراف عديدة وتساهم فيه كثير من الظّواهر، ويمكن تلخيص أهميّة هذا البحث في ما يلي:

ـ تزايد الاهتمام بالدّراسات اللّغويّة في الوقت الراهن خاصّة النّحو العربيّ، ذلك لما شهده العالم من تطوّر معرفي وعلمي وتكنولوجي.

ـ كون النّحو العربيّ أداة فاعلة في تقويم الألسن خاصة في عصر صارت فيه الدارجة مسيطرة على الساحة، وهذا ما جعل ناقوس الخطر يدقّ من أجل إعادة هيبة العربيّة الفصحى.

أهداف الدّراسة:

انطلاقا من مشكلة البحث وأهميته يمكن حصر أهدافه في:

- تفعيل تعليميّة النّحو العربيّ في الجامعة الجزائريّة.
- محاولة الوقوف على طريقة فعّالة لتعليم النّحو العربيّ في الطّور الأوّل من التّعليم الجامعي ل م د في الجزائر.
- اكتشاف سبب عزوف الطّلبة عن النّحو العربيّ ومحاولة إيجاد حلول ممكنة.

منهج البحث:

إنّ المنهج الذي يتناسب مع هذه الدّراسة هو المنهج الوصفي، وذلك من خلال وصف العمليّة التّعليميّة ومناهج اللغة العربية وآدابها وما برمج في الطّور الأول من موضوعات، ولكون المنهج الوصفي هو أساس البحوث اللّغوية الحديثة كان الاعتماد عليه ضرورة، لوصف الظّاهرة كما هي في الواقع وتشخيص العلّة، وإيجاد حلول تساهم في تعليميّة النّحو العربيّ في الجامعة الجزائريّة.

حدود الدّراسة:

هذه الدراسة كانت في حدود معلومة هي كالتالي:

ـ **حدود بشريّة:** لقد اعتمدت هذه الدراسة على عيّنة عشوائيّة من أساتذة وطلاب في المركز الجامعي صالحي أحمد في النعامة.

الحدود المكانيّة: أجريت هذه الدراسة الميدانيّة في المركز الجامعي صالحي أحمد (النعامة).

خطة البحث:

البحث موسوم بتعليميّة النّحو العربيّ في الطّور الأوّل من التّعليم الجامعي ل.م.د في الجزائر، وقد أفردت لدراسته الخطة التالية:

بدأت البحث بمقدمة تحتوي إشكالية، وتعريفا موجزا بالموضوع، وجملة من الفرضيات، كما أتبعت هذه المقدّمة بمدخل يضمّ عناصر عدّة، وقد كان فحوى هذا

المدخل تّعريف النّحو العربيّ بشقيه اللّغوي والاصطلاحي، ثمّ إطلالة موجزة على نشأة النّحو، ثمّ ذكر أهميّته. وقسمت بحثي على بابين باب نظري وآخر تطبيقي.

الجانب النظري: يحتوي فصلين الأول معنون بالتّعلّم ونظرياته، وقد خصصت جزأه الأوّل لتّعريف التّعلّم وأهميّته، والعوامل المؤثرة فيه، وبعد ذلك تعريف التّعليم وأنواعه، ثمّ الفروق الموجودة بين التّعلم والتّعليم، فتعريف التّعليميّة، ونشأتها، وأهميّتها ومكوّناتها، أمّا الجزء الثاني فيحتوي نظريات التّعلّم وقد أحصيت جملة من النّظريات التي تخدم الدّراسة.

أما الفصل الثاني: تيسير النّحو العربيّ وطرق تدريسه وهو أيضا يحوي جزأين الأوّل تيسير النّحو العربيّ، وكان الحديث فيه عن تعريف التّيسير وأسسه، وجهود القدماء والمحدثين في التّيسير، والجزء الثاني: طرق تدريس النّحو العربيّ، وفيه تعريف بالطّريقة، والتّدريس، وتتبّع جملة من الطّرق التي ساهمت في عمليّة التّعليم.

الجانب التطبيقي: فهو معنون بدراسة ميدانيّة حول تعليميّة النّحو العربيّ في الطّور الأول من التّعليم الجامعي، هو عبارة عن تحليل للاستبانة التي أجريتها حتى أعرف مدى جدوى الطرق التي يعلّم بها النحو العربي في الجامعة، وخاصة في الطور لأول، أي في الليسانس، وعالجت هذا الفصل في جزأين، الأوّل كان لتحليل نتائج الأساتذة، والثاني كان لتحليل نتائج الطّلبة، والوقوف على نتائج وحلول تجيب عن إشكاليّة البحث.

وهذه بعض المصادر والمراجع المعتمد ومنها:

- الأصول في النحو العربي، ابن السراج.
- الاقتراح في علم أصول النحو، السيوطي.
- ألفية ابن مالك في النحو والصرف، ضبط عبد اللطيف بن محمد الخطيب، ابن مالك.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام الأنصاري.
- التطبيق النّحوي، عبده الراجحي.
- التّعلّم نظريات وتطبيقات، أنور محمد شرقاوي
- خصائص العربية وطرق تدريسها لنايف معروف.
- الخصائص، وسر صناعة الإعراب، ابن جني.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل.
- علم النفس التربوي، عبد المجيد نشواتي.
- في النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي.
- مبادئ علم النفس التربوي، عماد عبد الرحيم الزغول.
- المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق.
- نظريات التعلّم، سلمان علي السيّد.

الدراسات السابقة:

- إشكالية تعليم مادة النحو العربيّ في الجامعة لحمّار نسيمة، الجزائر، 2011.
- التعليم الوظيفي للنّحو ومدى الاستفادة منه في مجال التعليم العام لعيسى بوفسيو، الجزائر، 2007.
- دراسة وصفيّة ومقارنة وتقويميّة لتدريس القواعد في الكتاب المدرس المقرر للسنة أولى متوسط لكمال عذاوري، جامعة الجزائر، 2009.
- مستوى تمكّن معلّمات اللغة العربيّة من أساليب تنميّة المهارات النّحويّة لدى طالبات الصف الثالث ثانوي في العاصمة المقدّسة، صالحة بن محمد بن ظافر القرني، السعودية، 2010.

صعوبات البحث:

ـ كون البحث ميدانيّا يجعل من العمليّة شاقّة خاصّة عند توزيع الاستبيانات ومحاولة جمعها، ذلك بسبب تهاون بعض الطّلبة في إعادتها.

ـ قلّة المراجع التي تختصّ بتعليميّة النّحو العربيّ في الطّور الجامعي، بل أغلب الدراسات كانت تهتمّ بالمراحل السابقة للجامعة.

ـ كون الدّراسة تتعلّق بالنّحو العربيّ يجعلك قلقا، وذلك خوفا منك بأن تخرق حدّا، أو تغفل شيئا، وهذا لا يليق بلغة الضاد.

وما كلّ هذا السعي والجدّ المبذول لتقديم هذه الدّراسة، إلاّ إيمانا منّي بأنّ النّحو العربيّ هو ركيزة العلوم المختلفة، فإن راعينا تعليمه بصورة تليق به؛ عاد للعربيّة بريقها وشرفها، وهذا لا يتأتّى إلا باختيار السبل المثلى لتعليمه.

وفي الأخير لا يفوتني أن أتقدّم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عبد القادر بوعصابة الذي تعهّد بحثي هذا بالرعاية، والتوجيه.

الطالب: هشام طيب

المركز الجامعي صالحي أحمد

النعامة 2018

المدخل

النحو العربيّ التعريف والنشأة

- تعريف النحو العربيّ
- نشأة النحو العربيّ
- أهميّة النحو العربيّ

المدخل:

المتتبّع للّغة العربيّة يجد أنّ النّحو العربي لا يكاد يفارق مؤلّفا من مؤلفات القدماء خاصة اللّغوية منها، وهذا ينمّ عن مكانة الدّرس النّحويّ قديما وحديثا، فمنذ عهد أبي الأسود الدؤلي والجهود قائمة من أجل تعلّم النّحو وتعليمه، وللوصول إلى هذا المبتغى كان لابدّ من إيجاد الطّرق والسّبل المثلى التي تسهّل وتبسّط طريقة بلوغ هذا العلم (النّحو)، وقبل ذلك لا بد من معرفة ماهية هذا العلم (النّحو) الذي تودّ تعليمه.

تعريف النّحو: للنّحو مجموعة من التعريفات التي أوردها النحاة واللغويون منها:

النّحو لغة: مصدر نحا، فيقال: نحا إلى الشّيء ينحو نحوا: إليه وقصده، ومن معاني النّحو: القصد، والطريق، والمثل، والمقدار.

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور، أن النّحو« إعراب الكلام العربي، والنّحو: القصد والطريق، ويكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه ويَنْحاهُ نحوا وانْتَحَاهُ، ونحو العربيّة منه»[1] ويقول ابن جني: « انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتّشبيه والجمع والتّحقير، والتّكسير والإضافة، والنّسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، أو إن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي

1- لسان العرب، ابن منظور، مادة (نحا)، ص310.

نحوت نحوا كقولك: قصدت قصدا، ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم»[1] من خلال هذا التّعريف نرى أنّه يربط النّحو بالإعراب، أي ينحصر على أواخر الكلم. وقال الأزهري: « قال الليث: النّحو القصد نحو الشيء، نحوت نحو فلان، إذ قصدت قصده، قال: وبلغنا أنّ أبا الأسود وضع وجوه العربيّة وقال للناس: أنحوا نحوه فسمي نحوا»[2]، وقد جمع الداودي* معاني النّحو في اللغة فقال:[3]

للنَّحوِ سَبْعةُ معَانٍ قد أَتَتْ لُغَةٌ جَمَعْتُها ضِمْنَ بَيْتٍ مُفْرَدٍ كَمُلا

قَصْدٌ، ومِثْلٌ، ومِقْدارٌ، ونَاحِيَةٌ نَوْعٌ، وبَعْضٌ، وحَرْفٌ، فاحفظ المثلا

من خلال هذه التّعريفات اللغويّة للنّحو نستنتج أنّ النّحو هو القصد والطريق.

النّحو اصطلاحا:

اختلف النحويّون في تعريف "النّحو" وتعددت تعريفاتهم، « فمنهم من يذهب إلى أنّ النّحو مشتقّ من قولهم: أنحُ هذا النّحو، أي: ذلك الاتّجاه الذي أراده عليّ بن أبي طالب رضي الله عنه، ومنهم من ذهب إلى أنّه انتحاء سمت كلام العرب الفصيح، ومنهم من يرى أنّه علم قواعد اللّغة كغيره من علم النّحو في أي لغة من لغات العالم»[4]، ومن خلال هذا التّقديم الموجز يتّضح أنّ التّعريفات تنوعت وهي كالتالي:

1. الخصائص، ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، ج1، ص34.
2. تهذيب اللغة، الأزهري، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ص252.
3. المصطلح النحوي، عوض محمد القوزي، ص7.
3. مقدمة لأصول النحو العربي، أحمد جلايلي، ص127.

*. أَحْمَدُ بْنُ نَصْرٍ الدَّاوُدِيُّ الْأَسَدِي، الأموي، الطرابلسي، التلمساني المالكي، من أئمة الحديث الشريف وحفاظه، وأحد فقهاء المالكية المشهورين، ويكني بأبي جعفر، يعد أول من شرح صحيح البخاري وثاني شارح لموطأ مالك توفي رحمه الله سنة 402 هجرية.

« لقد ذكر سيبويه (ت180هـ) مصطلح النّحويين في الكتاب، ولم يذكر تعريفا اصطلاحيا للنّحو العربي، وهو أول كتاب لغوي وصلنا من مرحلة التّدوين، وذلك بسبب انشغاله بجمع اللّغة وتوصيفها واستنباط القواعد النّحويّة منها ثم تدوينها في الكتاب»[1]

أمّا ابن سراج (ت316هـ) « فقد كان له سبق في وضع تعريف للنّحو العربي، وذلك في كتابه الأصول في النّحو، حيث قال: النّحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلّمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب، حتّى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللّغة، فباستقراء كلام العرب فاعلم: الفاعل رفع والمفعول به نصب وأنّ الفعل مما عينه: ياء أو واو تقلب عينه من قولهم: قام وباع»[2]. وفي هذا التّعريف ليس هناك تحديد لحقيقة النّحو بقدر ما هو تعريف بمصادر، وبيان الغاية من تدوينه ودراسة.

أمّا ابن جني (ت392هـ) فيقول في تعريف النّحو: « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنيه، والجمع، والتّحقير، والتّكسير والإضافة والنّسب، والتّركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي: نحوت نحوا كقولك: قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم، كما أنّ الفقه في الأصل مصدر فقهت الشّيء، أي: عرفته، ثم خصّ به علم

1. مقدمة لأصول النحو العربي، أحمد جلايلي، ص128، (بتصرف).
2. الأصول في النحو، ابن السراج، تحقيق محمد عبد الحسين الفتليّ، ص35.

الشّريعة من التّحليل والتّحريم، وكما أنّ بيت الله خصّ به الكعبة وإن كانت البيوت كلّها لله»[1]

هو في هذا التّعريف يميز بين نوعين من التّناول في دراسة الكلمة ضمن هذا العلم، أولهما (الإعراب) الذي يعنى بتغير أواخر الكلمة بسبب انضمامها إلى غيرها في تركيب المعنى، وهو داخل فيما اختص به النّحو، والثّاني هو ما يعنى بدراسة بنية الكلمة مفردة، وهو الذي اختصّ به الصرف.

ويعرّفه العكبري (ت616هـ) بقوله: « اِعلم أنّ النّحو في الأصل مصدرٌ نحا ينحو إذا قصدَ، ويقال: نحا له وأنحى له، وإنّما سمي العلم بكيفية كلام العرب في إعرابه وبنائه "نحواً" لأنّ الغرض به أن يتحرّى الإنسان في كلامه إعرابا وبناءا طريقة العرب في تلك وحدّه عندهم أنّه علمٌ مستنبط بالقياس ولاستقراء من كلام العرب، والقياس ألاّ يثنّى ولا يجمع لأنّه مصدر، ولكنّه ثُني وجُمع لما نقل وسُمي به، ويجمع على أنحاء ونُحُو»[2]

العكبري في هذا التّعريف يسير على خطى ابن السراج وابن جنّي ويرى أنّ الإعراب جزء من النّحو وليس هو النّحو كلّه.

1- الخصائص، ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، ص69.

2- اللباب في علم البناء والإعراب، العكبري، تحقيق غازي مختار طليمات، ج1، ص40.

عرفه ابن عصفور (ت 669هـ) فيقول: «النّحو علمٌ مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تتألّف منها فيحتاج من أجل ذلك إلى تبيين حقيقة الكلام وتبيين أجزائه التي يتألّف منها وتبيين أحكامها»[1] وابن عصفور في هذا التّعريف قيّد هذا العلم بكونه مستخرجا، وأنّ المراد بالمقاييس الواردة فيه: القواعد الكليّة، وقد عقّب الأشموني (ت918هـ) على التّعريف بعد أن أخذ به بقوله:« فاعلم أنّ المراد هنا بالنّحو ما يرادف قولنا: علم العربيّة لا قسيم الصّرف»[2] وقد عرّفه ابن منظور(ت686هـ) تعريفا مشابها مضمونا للتّعريف السّابق، قال: « العلم بأحكام مستنبطة من استقراء كلام العرب، أعني أحكام الكلم في ذواتها، وما يعرض لها بالتّركيب لتأدية أصل المعنى من الكيفيّة والتّقديم والتّأخير ليتحرز بذلك عن الخطأ في فهم معاني كلامهم، وفي الحذو عليه»[3] أي ينتحي سمتهم وسبلهم في الكلام الصحيح.

وممن عرّفوا النّحو باختصار أبو حيان الأندلسي(ت745هـ) فيقول: « النّحو علم بأحكام العربيّة إفراداً وتركيبا»[4]

فالنّحو بهذا التعريف شامل للنّحو والصّرف، فالصّرف قسيم منه وليس قسيما له وهذا ما جرى عليه سيبويه والمتقدمون فالأحكام الإفراديّة هي موضوع الصّرف،

1. المقرّب، ابن عصفور، تحقيق أحمد عبد الستار الجواري، ج1، ص45.
2. حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الصبان، تحقيق عبد الرؤوف سعيد، ج1، ص49.
3. شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، ابن الناظم، تحقيق محمد باسل عيون السّود، ص4.
4. غاية الإحسان في علم اللسان، لأبي حيان الأندلسي، تحقيق الحسينى محمد الحسينى القهوجي، ص55.

والأحكام التركيبيّة هي موضوع علم النّحو، وأوّل من عرّف النّحو بشكل يجعله مستقلا عن علم الصّرف هو الشّيخ خالد الأزهري(ت905هـ)، حيث قال: «علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم إعرابا وبناءً وموضوعه الكلمات العربيّة، لأنه يبحث فيه عن عوارضها الذّاتية من حيث الإعراب والبناء، وغايته الاستعانة على فهم كلام الله تعالى ورسوله، وفائدته معرفته صواب الكلام من خطئه»[1]، فالأزهري بهذا التّعريف فصل بين النّحو والصّرف، وبين غاية النّحو وهي فهم كتاب الله تعالى، كما أورد الفائدة من هذا العلم وهي تقويم اللسان وصونه من الخطأ.

من خلال تعريفات القدامى للنّحو نجد « أنّهم يتفقون على التّعريف اللّغوي، أمّا الاصطلاحي فقد اختلفوا فيه فمنهم من مزج بين علمي النّحو والصّرف في تعريفه، ومنهم من عرفه مستقلا، فالنّحو في اللّغة عندهم هو القصد والاتجاه والطريق، أما في الاصطلاح فقد تفاوتت التّعريفات، فذهب بعضهم إلى أنّ "النّحو" هو انتحاء سمت كلام العرب في المفردات والمركبات، وذهب غيرهم على أنّه علم يُعرف به أحوال أواخر أبنية الكلم العربية إفرادا وتركيبا، ويرى آخرون أنّ النّحو يطلق على الصّرف كما يطلق على الإعراب، فالخلاف عند القدامى في ماهية النّحو، لا في غرضه»[2]

ونجد للمحدثين أيضا آراء في تعريف النّحو وسأذكر بعضا منها على سبيل التمثيل لا الحصر، حيث يقول مصطفى الغلاييني الدال على النّحو هو الإعراب، والإعراب هو

1. شرح التصريح على التوضيح، خالد الأزهري، تحقيق محمد باسل عيون السّود، ج1، ص12.
2. مقدمة لأصول النّحو العربيّ، أحمد جلايلي، ص134.

النحو، ويقول: « وهو ما يعرف اليوم بالنّحو علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء أي: من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، فبه نعرف ما يجب عليه أن تكون آخر الكلمة من رفع، أو نصب، أو جرّ، أو جزم، أو لزوم حالة واحدة، انتظامها في جملة ومعرفته ضرورية لكل من يزاول الكتابة والخطابة ومدارسة الآداب العربية»[1]

الغلاييني في تعريفه مزج بين النّحو والإعراب وهذا ليس حديثا فقد سبقه في ذلك غيره من العلماء.

تحدّث عباس حسن في مقدمة كتابه النّحو الوافي عن فضل النّحو ومكانته فيقول: «النّحو وكما وصفته من قبل دعامة العلوم العربيّة وقانونها الأعلى، منه تستمد العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، ولن نجد علما منها يستقل بنفسه عن النّحو، أو يستغني عن معونته ، أو يسير بغير نوره، وهداه وهذه العلوم النقليّة عن عظيم شأنها لا سبيل إلى استخلاص حقائقها والنّفاذ إلى أسرارها، بغير هذا العلم.

ويقول أيضا: إنّه النّحو وسيلة المستعرب، وسلاح اللّغوي وعماد البلاغي وأداة المشرع والمجتهد والمدخل إلى العلوم العربيّة والإسلاميّة جميعها، فليس عجبا أن يصفه الأعلام السابقون بأنّه" ميزان العربيّة والقانون الذي تحكم به كل صورة من صورها»[2]

1. جامع الدروس العربية، مصطفى الغلاييني، تحقيق عبد المنعم خفاجة، ج1، ص9.
2. النّحو الوافي، عباس حسن، ج1، ص2/1.

ويعرفه فاضل صالح السامرائي: « هو علم يُعنى أول ما يعنى بالنظر في أواخر الكلم وما يعتريها من إعراب وبناء، كما يُعنى بأمور أخرى على جانب كبير من الأهميّة كالذّكر والحذف، والتّقديم، والتّأخير، وتغيير بعض التغييرات غير أنّه يولي العناية الأولى للإعراب، وهناك موضوعات ومسائل نحويّة كثيرة لا تقلّ أهميّة عن كلّ ما بحثه النحاة»[1]، نجد في تعريف السامرائي إلماما بجوانب عدة من النّحو، ولم يقصره فقط في الإعراب وهذا النوع من التعاريف يتسم بالعلمية.

نشأة النّحو العربي:

النّحو علم كبقية العلوم له بداية ينسب إليها فالزبيدي يرى « النّحو نشأ أول مرة صغيرا شأن كل كائن، فوضع أبو الأسود منه ما أدرك عقله ونفذ إليه تفكيره، أقرّه الإمام عليّ ما وضع، وأشار إليه أن يقتفيه، فقام بما عهد إليه خير قيام»[2] « ومن هنا تبدو مدى أهميّة العمل الذي قام به أبو الأسود الدؤلي(ت69هـ) إذ يعتبر الرائد الأول في عملية التأسيس للنّحو العربي، وهو أول من أسس العربية ونهج سبلها، ووضع قياسها، وذلك حين اضطرب كلام العرب، وصار سَراة الناس ووجوههم يلحنون، فوضع باب الفاعل والمفعول به والمضاف وحروف النصب والرفع والجرّ والجزم»[3]

أبو الأسود الدؤلي كان له جزيل الفضل وعظيم الأجر لسبقه في وضع قانون أو إشارات يسير عليها المتكلم حتى لا يخطأ .

1. معاني النحو، فاضل صالح السامرائي، ج1، ص5.
2. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي، ص34.
3. طبقات النحويين واللغويين، الزبيدي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ص21.

وتتفق روايات عديدة وكثيرة على أنّه « أول من ضبط المصحف الشريف بالعلامات الإعرابية للحفاظ على سلامة النص القرآني، وتجنب اللحن في قراءته، فاهتدى إلى طريقة عمليّة تجريبية، وباجتهاد شخصي ابتكر رموز "نقط" تدل على مختلف الحالات الإعرابية من رفع ونصب، وجرّ، يقول أبو الأسود الدؤلي لكاتبه:إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة على أعلاه، وإذا ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإذا كسرت فمي فاجعل النقطة تحت الحرف فإذا أتبعت شيئا من ذلك غنّة، فاجعل النقطة نقطتين، فابتدأ أبو الأسود يقرأ والكاتب ينقط حتى أتمّا نقط المصحف»[1]

من خلال النّص المبين أمامنا يتّضح جليا أنّ أبا الأسود اعتمد على تجاربه الشخصيّة وتأمله لطريقة نطق آيٍ القرآن الكريم حروفا وكلمات، وذلك من خلال متابعة شفاه القارئين والنّاطقين للنّص القرآني، فلاحظ أوضاع حركة الشفتين أثناء نطق الحروف المتحركة وعبر عن ذلك بطريقة خاصة.

« واستمر الحال بالنسبة للحركات الإعرابيّة على ما هو إلى أن تفطن الخليل بن أحمد الفراهيدي بحكم التّجارب الصوتيّة التي كان يلجأ إلها لمعرفة طبيعة وخصائص الحروف العربيّة إلى أن الفتح والضم والكسر ما هي إلاّ نطق مخفف للحروف اللينة: الألف والواو والياء، واهتدى إلى وضع أسماء (مصطلحات) ورموز لهذه الحركات التي اعتبرها من جنس الحروف اللينة، فرمز لها بالألف الصغيرة المائلة توضع فوق الحرف، والضمة بواو صغيرة توضع فوق الحرف وللكسرة بقص طرفي الياء توضع

1ـ مراتب النحويين، أبو الطيب اللغوي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ص11/10.

تحت الحرف، والملاحظ هنا أنّ تسمية هذه الرموز مأخوذة من تعبير أبي الأسود نفسه عندما كان يملل على كاتبه بقوله: إذا فتحت، ضممت، كسرت»[1]، هذه كانت البداية الأولى لنشأة النّحو العربي الذي نشأ في أحضان القرآن الكريم، ومن أجله، وتابع تلاميذه هذه المدرسة، تطوير هذا العلم، وتبويبه حتى وصل إلينا ناضجا مكتملا ومبوبا، ونذكر منهم: عنبسة الفيل، وابن هرمز، ويحيى بن يعمر، ونصر بن عاصم، وغيرهم من نقلوا مشافهة عن أبي الأسود الدؤلي ودونوها في رسائلهم.

أهميّة النّحو العربيّ:

النّحو عماد اللغة والأدب والبلاغة، بل هو عماد الثقافة والعلوم العربية القحة، وذهب بعضهم بعيدا حين اعتبره من أجلّ العلوم وأنفعها، إنّه يقيّم الألسنة، ويرفع بنيان المعرفة، من دونه اللبس والإبهام، وبه الإيضاح والإفهام.

واعتبره العلماء بمكانة أبي العلوم العربية والقنطرة التي تعبر بها عليه إلى التزود بالعلوم اللغوية والشرعية وغيرها، قال يقوت الحموي(ت626هـ): « وحسبك شرف هذا العلم، أنّ كل علم على الإطلاق مفتقر معرفته، محتاج إلى استعماله في محاورته وصاحبه فغير مفتقر إلى غيره، وغير محتاج إلى الاعتضاد والاعتماد على سواه»[2]

قال ابن خلدون مؤكدا وظيفة النّحو الحقيقية «... إنّ الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من

1. النحو العربي في مرحلة النشأة والبناء، عبد الكريم بن محمد، ص6.
2. معجم الأدباء، ياقوت الحموي، تحقيق إحسان عباس، ج1، ص10.

الخبر، ولولاه لجُهل أصل الفائدة... فلذلك كان علم النحو أهمّ من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالمفاهيم جملة...»[1] لأنّ « الكاتب أو الشاعر إذا كان عارفا بالمعاني مختارا لها، قادرا على الألفاظ مجددا فيها، ولم يكن عارفا بعلم النّحو، فإنّه يفسد ما يصوغه من الكلام، ويختل عليه ما يقصده من المعاني»[2] هنا لا يكفي تمكّن المتكلم من ملكة اللسان فقط بل يجب أن يصاحبها معرفة النّحو وقوانينه حتى تكتمل الفصاحة.

كما أنّ النّحو يعدّ آلة الفهم فلولاه لجهل المعنى المراد وقد نقل الجرجاني قولهم: «النّحو في الكلام كالملح في الطعام، إذ المعنى أنّ الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدلالات على المقاصد إلاّ بمراعاة أحكام النّحو فيه من الإعراب والترتيب الخاص، كما لا يجدي الطعام ولا تحصل المنفعة المطلوبة منه وهي التغذية ما لم يصلح بالملح»[3] طبعا المتذوّق للغة العربيّة لا يجد لذتها إلاّ بنحوها.

وهاهو ابن الأنباري يثني على عظمة هذا العلم فيقول: « وذلك أنّ الأئمة من السلف والخلف أجمعوا قاطبة على أنّه شرط في رتبة الاجتهاد وأنّ المجتهد لو جمع جميع العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم من قواعد النّحو ما يعرف به المعاني المتعلقة معرفتها به منه. ولو لم يكن ذلك علما معتبرا في الشرع وإلا لما كانت رتبة

1. تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح، ج1، ص117.
2. المثل السائر، ابن أثير، تقديم أحمد الحوفي، بدوي طبانة، ج1، ص44.
3. أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، علق عليه عبد الحميد الهنداوي، ص58.

الاجتهاد متوقفة عليه لا تتم إلا به»[1] هذا دليل على علوّ كعب النّحو على بقيّة العلوم الأخرى.

وقد ذكر ابن حزم أنّ الهدف من نشأة النحو في الأصل كان رفع الإشكال عن العلوم المختلفة، وهو ما يوضح علاقة علم النحو بالعلوم الأخرى، خاصة علوم الشريعة، حيث يقول: « لما فشا جهل الناس باختلاف الحركات التي باختلافها اختلفت المعاني في اللغة العربية، وضع العلماء كتب النّحو، فرفعوا إشكالا عظيما، وكان ذلك معينا على الفهم لكلام الله عزّ وجلّ، وكلام نبيه، وكان من جهل ذلك ناقص الفهم عن ربّه تعالى، فكان هذا من فعل العلماء حسنا وموجبا لهم أجرًا»[2]، ابن حزم في هذا القول يؤكد على دور النّحو وفضله على سائر العلوم خاصة الشرعية منها، وهذا هو الهدف الأول الذي وضع من أجله النحو خاصة بالنسبة للأعاجم الذين التحقوا بقافلة الإسلام.

تلخيصا لهذه الأقوال التي تصب كلها في الثناء على علم النّحو ودوره في فهم شتى المعارف والعلوم المختلفة، وتتلخص أهميته فيما يلي:

- ✓ صون اللسان من الغلط واللحن وهذا أهم دافع وضِعَ لأجله النّحو حتى يتحرى صاحبة الخطأ وينتحي سمت كلام العرب، وهذا الدافع وراء تسميته بعلم النحو.

1. لمع الأدلة، الأنباري، تحقيق سعيد الأفغاني، ص95.
2. رسائل ابن حزم، ابن حزم الأندلسي، تحقيق إحسان عباس، ج4، ص95/94.

- ✓ غايته الاستعانة على فهم كلام الله تعالى وسنّة رسوله قال ابن فضّال في شرح عيون الإعراب: فإنّ النّحو علم يُعرف به حقائق المعاني، ويوقف به على معرفة الأصول والمباني، ويحتاج إليه في معرفة الأحكام، ويستدلّ به على الفرق بين الحلال والحرام، ويُتوصّل بمعرفته إلى معاني الكتاب، وما فيه من الحكمة وفصل الخطاب.
- ✓ تعلم النّحو هو وسيلة لفهم العلوم وحفاظٌ على اللغة العربية من كلّ الأخطاء فبحفاظنا وتعلمنا النحو نحافظ على عروبتنا وعربيّتنا وفي هذا الصدد يقول الدكتور عبد المنعم: « إنّ نهضة اللغة العربية نهضة للأمة وإحياؤها إحياء للعروبة، ومن الواجب أن نتعاون على النهوض بها»[1]

1- طرق تدريس اللغة العربية، عبد المنعم عبد العال، ص20.

الفصل الأول

التعلّم ونظرياته

❖ المبحث الأول: التعلّم

- ✓ تعريف التّعلم
- ✓ تعريف التّعليم
- ✓ التعليميّة

❖ المبحث الثاني: نظريات التّعلّم

- ✓ نظرية الاشتراط الكلاسيكي
- ✓ نظريّة الارتباط
- ✓ نظرية الاشتراط الإجرائي
- ✓ النظرية الإدراكية
- ✓ النظرية البنائية لبياجيه

1.الفصل الأوّل: التعلّم ونظرياته.

1.1 المبحث الأوّل: التعلّم.

1.1.1 تعريف التعلّم.

لا يختلف اثنان على أنّ التعلّم هام في الحياة، وأنّ الأمم بالتّعلّم ترقى وتزدهر، فكلّ إنسان له الرغبة في أن يتعلّم الأمور المبهمة لديه، كل شخص لديه الفضول ويعلم ما يجري ويعدّ موضوع التعلّم من الأمور التي تشغل بال الجميع وتثير جدلا كبيرا خاصة حول ماهية وطبيعة القوانين التي تحكمه وتحدد نظرياته وتطبيقاته. ولذلك كان من الأجدر التعريف بالتعلّم وذكر أهم مكوناته وتفريعاته.

وهذه جملة من تعريفات علماء النفس للتعلّم وإلقاء الضوء على طبيعة عمليات التعلّم، خاصة أنّ التعلّم ليس أمرا ملاحظا أو محسوسا بل هو جانب معنوي نفسي وهذا هو الأمر الذي زاد من صعوبة التعريف به.

تعريف جيتس Gatecs للتعلّم: إنّ التعلّم يكون نتاج جملة من الحاجات التي تدفع صاحبها لشق طريقه معتمدا على جملة من الإمكانات، حيث يرى جيتس «أنّ التعلّم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدّوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتّخذ صورة حل مشكلات، ومعنى ذلك أنّ الشّخص يتعلّم في الغالب إذا كان لديه هدف واضح يتّجه إليه بنشاطه، فيسخّر ما عنده من استعدادات في اكتساب

الوسائل التي تساعده على الوصول إلى هذا الهدف وحلّ الموقف المشكل»[1] وهذا التّعريف ليس جامعا بحيث أنّه يركّز على التعلّم المقصود، ولكن الواقع أنّ الإنسان قد يتعلم أمورا كثيرة دون قصد في هذه الحياة، فيكسب خبرات لم يرغب في تحقيقها.

ويرى أنور الشرقاوي أنّ التعلّم أمر ذاتي لا يمكن إدراكه بالحواس ولكن من خلال ما ينتج عنه فيقول: « إنّه ليس من السهل تعريف التعلّم والسبب هو أنّنا لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ولا يمكن أن نشير إليها كوحدة منفصلة كما يرى أنّ التعلّم عملية افتراضية يُستدلّ عليها من ملاحظة السلوك ذاته ولذلك فهو يعرف التعلّم على أنّه عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك، ويكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيير الأداء لدى الكائن الحي»[2]، وعلى حسب هذا التعريف التعلّم يتطلب ضرورة تعرض الكائن الحي للموقف السلوكي المراد تعلّمه لذا لا يمكن أن نقول إنّ كل تغيير في الأداء تعلما لأننا لا نستطيع أن نتنبأ بسلوك الفرد في المستقبل في بعض المواقف. كما يعرّفه دوجلاس براون(Douglas Brown) فيقول: «التعلّم أن تحصّل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة، عن طريق الدّراسة، أو الخبرة أو التّعليم، ويقول أيضا: التعلّم تغيير

1. نظريآت التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة، علي السيد سليمان، ص19.
2. التعلم نظريات وتطبيقات، أنور محمد شرقاوي، ص11، (بتصرف).

مستمر نسبيا في الميل السّلوكي، وهو نتيجة لممارسة معزّزة »[1] أي أنّ الفرد يتعلّم بوجود إغراءات أو ما يسمى التعزيزات.

تعريف جيلفورد(Guilford): الإنسان لا يتعامل مع المعرفة والتّعلّم إلاّ بوقوعه في وضعيّة مشكلة فجيلفورد يرى « أنّ التّعلّم ما هو إلاّ تغيير في السّلوك ناتج لاستثارة معيّنة، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لموقف معقّد »[2] يعدّ تعريف جيلفورد تعريفا شاملا ، إذ يمكن أن تحدث أي استثارة ردّة فعل ومع ذلك لا نسمي ذلك تعلّما ولا يحدث تعلّم، ومثال ذلك ردود الفعل التي تحدث نتيجة عوامل مختلفة، كإقفال العين عند تعرّضها لضوء قوي أو سحب اليد فجأة حين لمس شيء ساخن جدا.

ويمكن تعريف التعلّم بأنّه « مجموعة من المتغيّرات السلوكيّة التي تظهر عند المتعلّمين نتيجة مرورهم بخبرة معيّنة ويستدل عليها من خلال قياس أدائهم المعرفي النّفسي والحركي والوجداني»[3] لكن هذه التغيرات السلوكية قد تكون نتاج جانب غريزي لا تعلماتي. ويربط ود ورث(Wood Worth)) التّعلّم بأداء المتعلّم نفسه «التعلّم بأنّه نشاط يصدر عن الفرد ويؤثر في نشاطه المقبل، أي إنّ التعلّم سلوك يقوم به الفرد يؤثّر في سلوكه المقبل.ومن الممكن تفسير هذا التعريف على أساس المعنى

1. أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ترجمة عبد الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص25.
2. التربية الرياضية الحديثة، فاضل حسين عزيز، ص19.
3. التعلّم الالكتروني رؤية معاصرة، حيدر حاتم فالح العجرس، ص07.

المستحسن اجتماعيّا وهذا ما يهدف إليه المربّون حيث يفسر التعلّم بأنّه سلوك يقوم به الفرد حيث يحسّن السلوك المقبل ويزيد قدرة الفرد على التّكيف»[1] هذا التعريف يحمل طابعين من الاحتمالات التعلّميّة:

الطابع الإيجابي: هو التغيير السلوك إلى الأحسن، فعندما يقرأ الشخص الصحيفة اليوميّة يسهّل عليه ذلك قراءة الكتب.

الطابع السلبي: ليس بالضرورة أن يصل التعلّم إلى الهدف المسطر له، فأحيانا ينعكس جوّ الإهمال الذي يتعوّده المتعلّم في حياته اليوميّة على حياته التعلّميّة، فيصير غير مهتم. ويعرّفه أحمد إبراهيم منصور فيقول: «التعلّم نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم ليحصل على إجابات ويستطيع أن يجابه كل ما قد يتعرّضه من مشاكل في البيئة، كما أنّه مجهود شخصي و نشاط ذاتي يصدر عن المتعلّم نفسه وقد يكون كذلك بمعونة من المعلّم وإرشاده»[2] يرى صاحب هذا الكتاب التعريف أنّ النشاط الصادر عن المتعلّم قد يكون ذاتيا وقد يكون بمساعدة المعلم وذلك عن طريق المحفزات.

يمكن أن نستخلص من جميع هذه التعريفات أنّ التعلم إذا مفهوم نفترض وجوده للدلالة على مجموعة العلاقات الوظيفية بين متغيرات مستقلة "الشروط البيئية وغيرها" من ناحية وبين المتغيرات التابعة (لاستجابات الكائن الحي وسلوكه) من ناحية أخرى، وهو من حيث هو كذلك مفهوم فردي أو تكوين فردي، لا يخضع للملاحظة مباشرة

1. التعلّم ونظرياته، أيوب دخل الله، ص13.
2. تكنولوجيا التعلّم، أحمد إبراهيم منصور، ص8.

وإنّما يستدل على التعلّم ونقيسه من التغيرات الناشئة في التغيرات التابعة، وهي سلوك الكائن الحي وأدائه تحت شروط الممارسة، وهذه التغيرات لا يمكن تفسيرها تحت ضوء تأثير العوامل المؤقتة التي تحدث تغيرا في السلوك مثل النضج والتعب وغيرها من العوامل ذات التأثير الوقتي على السلوك وهكذا يكون تعريف التعلّم كما يلي: « إنّ التعلّم كما نستدل عليه ونقيسه هو تغيير في الأداء الذي يحدث تحت شروط الممارسة ولا يمكن تفسيره على ضوء العوامل الوقتية مثل التعب أو عامل النضج أو ما إلى ذلك من عوامل تأثر في الكائن الحي تأثيرا وقتيا معينا»[1] وهذا التعريف شامل للتعريفات السابقة.

2.1.1أهميّة التّعلم:

يعتبر التعلم من أهم فروع علم النفس التطبيقي، لأنّه يساعد على فهم كيفية تشكل الاستجابات، واللغة باعتبارها الخاصية التي تميز الإنسان عن باقي الكائنات هي سلوك متعلّم، وأيضا نجد أنّ كل السّلوكات الإنسانية متعلّمة، أنّ كل فرد يتعلّم كيف يكون متميّزا عن الآخر.

كما أنّ التعلّم يعتبر من أهمّ العلوم وذلك ما أكّد عليه حسن الداهري حين ذكر جملة من الاعتبارات هي كالتالي: « تحوير الدوافع الفطريّة واكتساب الدوافع الاجتماعية.

1. نظريات التعلّم، علي السيّد، ص26.

ـ اكتساب القدرة على التفكير السليم المنظّم والمبدع.

ـ إنّه الوسيلة المهمّة إلى اكتساب الشخص لمعارفه ومهاراته وعاداته وتحقيق إنسانيّته.

ـ توجيه الشص نحو الصحة النّفسيّة وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وصولا إلى الشخصية الناضجة.

ـ إنّ أهمّ اتجاه نفسي يمكن اكتسابه كما يرى فيلسوف التّربية المعاصر جون ديوي هو الرغبة في متابعة التّعلّم، وقد حثّ على ذلك الرسول الكريم صلى الله عليه وسلّم بقوله: (اطلبوا العلم من المهد إلى اللّحد)»[1] هذا الحديث دليل قاطع على التوصيات الإلهية والنبويّة على ضرورة طلب العلم.

الجوهري من الذين دعوا إلى الاهتمام بتحصيل العلم قائلا: «إنّ هذه القيمة الكبرى لعمليّة التّعلّم هي الّتي جعلت الكثير من علماء النّفس التربوي يهتمّون به، بل جعلتهم يعتبرون أنّ الوظيفة الرّئيسية الأولى للعقل البشري هي التعلّم الأمر الذي ترتّب عليه أن ربط هؤلاء العلماء النّظريّات السّيكولوجية العامّة بنظرياتهم في تفسير التعلّم وحاولوا فهمه والشّروط التي يحدث فيها والقوانين التي تتحكم فيه فأجروا الاختبارات على أنواع مختلفة من الحيوانات كما أجرو عدّة تجارب على بعض الأطفال حتّى توصّلوا

1. أساسيات علم النّفس التربوي ونظريات التّعلّم، صالح حسن أحمد الداهري، ص108.

في النهاية إلى نظريّات أصبحت أساسا للتعلّم ومحاولة تفسيره»[1]، النظريات التي اهتمت بالتعلّم ووضعت له الأسس حتى لا يبقى مجرد اجتهادات.

3.1.1العوامل المؤثّرة في التعلّم:

لابدّ للتعلّم الهادف من شروط معينة وهي على الشّكل التّالي:

/النّضج: هناك علاقة وثيقة بين النّضج والتعلّم إلى حدّ اعتبارهما لكلمتين مترادفتين إذ يساهمان في نمو العضويّة، «وقد أثبتت التجارب الجديدة التي أجريت على الإنسان أنّ القدرة على التّعلّم تحدّد بدرجة النضج التي يكون عليها الكائن الحي عندما يواجه الموقف التعليمي فلا يمكن لهذا الكائن الحي أن يتعلّم إلاّ إذا بلغ مستوى كافيا من النّضج يجعله قادرا على التعلّم»[2]، فالنضج حسب هذه التجارب هو نمو الناشئ نتيجة تكوين وراثي لا يتطلب تدريبا.

والتعلّم عكس النضج يتطلب تدريبا وتكوينا وملاحظة وتجريبا حتى يصل المتعلّم إلى درجة من الإدراك.

إذا لا تعلّم بدون نضج، فالمتعلّم لا يصل إلى إدراك مكنونات بعض الأشياء حي يصل إلى درجة من النضج إمّا العقلي أو الجسمي، ودليل ذلك أنّ الطفل لا يتعلّم المشي حتى يبلغ سنّا معينا.

1. مدخل لعلم النّفس التّربوي، الجوهري، ص19.
2. الإدارة الصفيّة، كريم ناصر علي وأحمد محمد مختلف الدليمي، ص51.

أنواع النّضج:

النّضج العضوي، الأعضاء مكونات الجسد على اختلاف أنواعها:« ونقصد به نمو لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعلّم الفرد في مجالها. فمن الواضح أنّ الطفل لن يستطيع تحصيل أدنى ما يحتاجه في تعلّمه إذا كانت التكوينات العضويّة اللازمة لهذا التحصيل لم تتم التكوين الكافي الذي يؤهّله للقيام بأساليب النّشاط اللازمة لتأدية هذه الوظيفة النفسيّة»[1] يمكن تحديد القدرة على التعلّم بدرجة النّضج الجسمي في الفترة قابل فيها الكائن الحي الموقف المراد أن يتعلّمه.

النّضج العقلي وهو خلاف للنمو الجسمي حيث «هو درجة النّمو العامة في الوظائف المختلفة المتعلّقة بالأمر الذي يتعلّمه الفرد مع اعتبار مختلف ظروف الفروق الفرديّة الممكنة بين الأطفال في نموهم العام »[2] يتفاوت النضج والنمو العقلي بحيث يحدّد هذا الاختلاف الفروقات في التّعلّم عند الأفراد.

الدافعيّة: تعرف الدافعية على أنّها « حالة داخلية تستثير سلوكا ما لدى الفرد وتوجه هذا السلوك وتحافظ على استمراريته وتمثل الدافعية حالة نقص أو توتر داخلي بحاجة إلى خفض أو إشباع قد ينشأ بسبب عوامل داخلية كالوجع مثلا أو سبب عوامل

1. مبادئ علم النّفس، صابر خليفة، ص184.
2. أساسيات وأصول علم النّفس، نجاة عيسى حسن أنصورة، ص121.

خارجية كالحاجة إلى التقدير»[1] الدوافع مهمّة في توليد السلوك وتحريكه، وتوجيه السلوك نحو الهدف، كما تحافظ على استمرارية وديمومة السلوك.

الاستعداد: الاستعداد أو الجاهزيّة هو « مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من الكفاية في مجال معين، كالرّياضيات أو الموسيقى أو الدّراسة الجامعيّة، أن توفر له التّدريب اللاّزم، فأحسن اثنين استعدادا من استطاع أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل وفي وقت أقصر، أي كان إنتاجه أعلى وتعلّمه أسرع وأيسر من ذي الاستعداد الخفيض»[2] فالاستعداد يبنى على مرور المتعلّم بمواقف مشابهة تجعله يسير وقته حسبها.

التدريب والممارسة أو الخبرة: التدريب المستمر يكسب الفرد خبرة فهو « يعد العامل من أكثر العوامل في عمليّة التعلّم ويقصد بالخبرة أو الممارسة فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يصادفها في بيئته، إذ أنّ مثل هذه الفرص والتفاعلات تسهم في تزويد الفرد بالخبرات والمعلومات عن الأشياء والمثيرات المختلفة»[3] فالتعامل مع المواقف التعلّمية المختلفة له أثر الإيجاب في تكوين خبرة لدى المتعلّم.

1. مبادئ علم النفس التربوي، عماد عبد الرحيم الزغول، ص85.
2. أصول علم النّفس، أحمد عزت راجح، ص371.
3. مبادئ علم النفس التربوي، الزغول، ص85.

4.1.1 تعريف التّعليم:

يعدّ التّعليم من بين الأولويات التي لقيت اهتماما من قبل المجتمعات التربوية كونه هو دعامة تطوّر المجتمعات، ولأجل تعريفه لزم ذكر جملة من التعريفات هي كالتالي:

« هو التصميم المنظم، والمقصود (هندسة) للخبرات التي تساعد المتعلّم على انجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، وهو أيضا إدارة التّعليم التي يديرها المعلم»[1] فالتنظيم أساس عمليّة التعليم بدونه يصبح مجرد محاولات فقط؟

وهو أيضا « مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيئا أو تقديم تعليمات أو التوجيه في دراسة شيء ما، أو التزويد بالمعرفة أو الدّفع إلى الفهم والمعرفة، وهو تيسير التعلّم وتوجيهه وتمكين المتعلّم منه، وتهيئة الأجواء له»[2] فالمتعلّم في مرحلة التّعلّم عاجز يحتاج التوجيه والمساعدة.

5.1.1 أنواع التّعليم:

يمكن تقسيم التعليم حول الموسوعة العربية العالمية إلى ثلاثة أنواع أساسية:

التّعليم النظامي: « هو ذلك التعليم الذي يتلقاه المتعلّمون في المدرسة، وغالبا ما يعرف بالتّعليم المدرسي، وفي معظم الأقطار يلتحق الناس بشكل من أشكال التّعليم النظامي خلال مرحلة الطفولة، وفي هذا النوع من التّعليم يتولى المسئولون عن المدرسة ما ينبغي تدريسه، وعلى المتعلّمين أن يدرسوا ما حدّده المسئولون تحت

1- تكنولوجيا التعلّم، محمد محمود الحلية، ص81.

2- أسس تعلّم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ص26.

إشراف المعلّمين، وعلى المتعلّم أن يأتي إلى المدرسة بانتظام وفي وقت محدّد»[1] وسمي بالنظامي لأنّه يسير وفق أطر ونظم مسطرة من لدن مختصين في إعداد البرامج التعليميّة.

التّعليم التلقائي: وهذا التعليم له علاقة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلّم فهو « يشير إلى ما يتعلمه النّاس من خلال ممارستهم لحياتهم اليومية واحتكاكهم ببيئتهم، وفي محاولة منهم للحصول على معلومات أو اكتساب مهارات بمبادرة شخصيّة، معتمدين في ذلك على وسائل مختلفة كوسائل الإعلام والاتصال (الراديو، التلفاز، الجرائد، الإنترنيت)، بالإضافة إلى الإرث الثقافي، العلمي (مكتبات، متاحف)، وهذا التطور الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال أدى إلى خلق منافسة قوية بين هذا النوع من التّعليم والتّعليم النظامي، إذا ما كان يمكن تعويض المعلم بـ : كتاب جيّد، إنترنيت، برامج»[2] لكن هذا النوع من التّعلّم حرّ فالمتعلّم يتعلّم ما يشاء دون مانع.

التّعليم غير الرسمي: رغم أنّ له برامج مخططة ومنظمة، كما هو الحال في التعليم النظامي فإنّ الإجراءات المتبعة أقل انضباطا ولكن تتبع نفس الأهداف التعليمية، وهي موجهة إلى فئة معينة، كمثال لهذا النوع من التعليم هناك: محو الأمية، المدارس القرآنية، دروس الدعم، الكشافة.

1. إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، عبد الله حسن مسلم، ص178.
2. كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي، نوال نمور، ص11/10.

6.1.1 التعليميّة: (النشأة والمفهوم)

تعتبر التعليمية من أهم موضوعات علوم التربية وذلك لدورها الكبير في عملية التعلّم والتعليم ومن هذا المنطلق كان لا بدّ من التعرض لمفهوم التعليمية ومكوناتها ونشأتها.

مفهوم التعليميّة: استطاعت التعليمية أن تضمن لنفسها مكانة بين العلوم الأخرى، فكان لزاما وضع تعريف لها.

التعليميّة لغة : إنّ كلمة التّعليميّة في تعريفها اللغوي هي « مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره. أمّا في اللّغة الفرنسيّة فإنّ كلمة ديداكتيك صفة اشتقّت من أصل يوناني didactikos أو didaskein وتعني فلنتعلم، أي يعلّم بعضنا بعضا، أو أتعلّم منك وأعلّمك وكلمة Didactiko تعني أتعلّم و Didaskein تعني التّعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التّربيّة أوّل مرّة سنة 1613 من قبل كل من كشوف هيلنج (K. helwing) ورتيش والفك انج (Ratichwulfgang) في بحثهما حول نشاطات راتيش التعليميّة، وقد استخدم هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقيّة والخبرات، كما استخدمه كومينسكي (kamenski)، سنة 1657 في كتابه الديداكتيكا الكبرى، حيث يقول: يعرفنا بالفن العام للتعلّم الجميع

لمختلف المواد التعليميّة، ويضيف بأنّها ليست فنا للتعلّم فقط بل للتربية أيضا»[1] اعتبرت الديداكتيك فنا لأنّ المعلّم يجب أن يتفنّن في إيصال رسالته للمتلقي.

وقد عرف المصطلح الأجنبي didactique عدة مصطلحات مقابلة له في اللغة العربية، وسبب هذا التعدد يرجع إلى تعدد الترجمات من جهة وظاهرة الترادف من جهة أخرى سواء في اللغة الأصلية للمصطلح أو في اللغة العربية وهذه المصطلحات هي تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك.

التعليميّة اصطلاحا: يمكن تتبع بعض التعريفات التي وردت حول التّعليميّة ولعلّ من أهمّها ما ذكر محمد الدريج في مقالة العودة إلى تعريف الديداكتيك وهي على النحو التالي:

« يستعمل لفظ ديداكتيك، حسب أسطولفي (Astolfi JP2001) كمرادف للبيداغوجيا، بيد أنّه إذا ما استبعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية، فإنّ اللفظ يوحي بمعاني أخرى تعبّر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما لا تشكل أيضا مجموعة من حقول المعرفة، إنّها نهج، أو بمعنى أدقّ، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، والذي يواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها، وتنشأ عن

1. أصول التربيّة المعاصرة رأفت عبد العزيز البوهي، ص224.

موضوعها عملية ثقافية سابقة الوجود، ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلّم وهي من طبيعة سيكولوجية، فالديداكتيك إذن ليست حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الراهنة من تطورها حسب جاسمن (Jasmin B1973)، وقد لا تكون مدعوة لأن تصبح حقلا معرفيا مستقلا، ومع ذلك ليس ثمة شك في وجود مجال نشاط خاص بتدريس مختلف المواد الدراسية، والذي يتطلب بحثا مستمرا قصد تحسين التواصل، وبالأخص البحث في كيفية اكتساب المتعلّم للمفاهيم»[1]

ـ كما تعرف الديداكتيك على أنّها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلميذ قصد تيسير تعلمه.

أي أنّ التعليمية حسب هذا التعريف غرضها الأساسي هو مساعدة الطلاب وتسهيل تعلمهم.

ويعرفها لجوندر (Gondir) على أنّها « علم إنساني مسبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية.

ويعرّفها غانيون(Gagnon): الديداكتيك إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن:

1. العودة إلى تعريف الديداكتيك، محمد الدريج، ص2.

ـ تأملا وتفكيرا في طبيعة المادّة الدراسية، وكذا في الطبيعة وغايات تعليمها، ثم صياغة فرضياتها انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، بعد ذلك دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلم بتدريس المادّة»[1] يجب أن تتكامل هذه العناصر حى نستطيع بناء تعلّم منظّم.

فالديداكتيك حسب هذه التعاريف التي سبقت « هي تحيل على الممارسة العلميّة التي تدرّس هذا الواقع، أي علوم التربية بما في ذلك الديداكتيك، تريد أن تكون للمفاهيم الكفيلة باستيعاب الشّأن التربوي وإدراكه في إبعاده الغائيّة والعلميّة والواقعيّة، وبالتالي فإنّ الديداكتيك دراسة علميّة لوضعيّات التّعلم أو محتويات التدريس وطرقه، وإشكالية شاملة للتأمل والتفكير في طبيعة المادّة الدراسية والفعل البيداغوجي»[2] فهي بهذا دراسة عامة ومتكاملة لعمليّة التّدريس.

7.1.1<u>أنواع الديداكتيك</u>: تنقسم الديداكتيك إلى قسمين ديداكتيك خاصة وديداكتيك عامّة وهي كالتّالي:

الديداكتيك العامّة: « وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموعة المواد التعليميّة»[3]، إذ تهتم بدراسة القوانين العامّة للتدريس وما يطرحه هذا الأخير من قضايا على المستوى النقل الديداكتيكي للمعرفة العامّة إلى معرفة مدرسيّة،

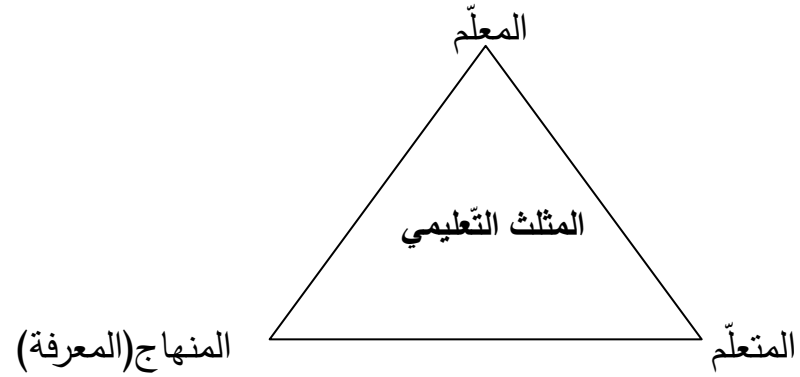
1. التعليميّة وعلاقتها بالأداء والبيداغوجيا والتربية، نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، ص36.
2. مفهوم الديداكتيك، صهود، ص123.
3. مناهج تدريس الفقه: دراسة تاريخيّة تربوية، مصطفى صادقي، ص57.

وكذا مستوى المثلث الديداكتيكي وما تثيره التفاعلات النسقية بين أقطابه الثلاث من تساؤلات وما يقوم عليه العقد أو الاتفاق الديداكتيكي من تحديد لمهام وأدوار ووظائف كل من والمدرس والمتعلّم.

الديداكتيك الخاصّة: « وهي التي تهتم بتخطيط عمليّة التّدريس أو التّعلّم لمادة دراسيّة معيّنة»[1]، أي التفكير في الأهداف التربويّة للمادّة وبناء استراتيجيات لتدريسها، كأن نقول ديداكتيك الرياضيات وديداكتيك الفيزياء.

مكوّنات التعليميّة: يرى الباحثون في التربية والتعليم أن نجاح أي عمليّة تعليميّة مرهون بمدى تفاعل أقطابه الثلاثة وتكاملها، ولما كان النّحو هو أحدى العمليات التعلميّة فإن عناصرها الأساسية التي تكوّن عمليّة التّعليم هي المعلّم(المرسل)، والمتعلّم(المتلقّي أو المستقبل)،

والمنهاج أو المادّة المعلّمة(المعرفة) وهذه الثلاثة تتجسّد في المثلث التعليمي الموضّح في الشّكل التّالي:



1. أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، عدنان أحمد أبودية، ص256.

وسنعرّف هذه الأقطاب الثلاثة والعلاقة التي تربط بينها فيما يلي:

المعلّم(الأستاذ):

يمثل المعلّم الرّكيزة الأساسيّة التي تساهم في نجاح العمليّة التعليميّة لأنّه يعتبر موجّها ومرشدا ومالكا للمعرفة والكفايات التي تجعله مؤهّلا لتبليغ الرّسالة، ويعتبر منشئا ومحفزا ومنظّما يدفع طلابه إلى الابتكار، فهو بهذا تحوّل من محور التعلّم إلى موجّه ومنشط للتعلّم، والمعلّم باعتباره قطبا من أقطاب هذه العمليّة لابد أن تتوفّر فيه خصائص معرفيّة وشخصيّة وهذا ما نوّه إليه عبد العليم إبراهيم بقوله:« المقومات الأساسية للتّدريس إنّما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم واستماعه لهم وتصرفه في إجاباتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم إلى غير ذلك من مظاهر العمليّة التّعليميّة الناجحة»[1]، هذا المعلّم هو قائد القسم ومسيره وبالطبع المتعلّمون يتأثرون بتصرفاته قبل علمه، فقد اشترط له المختصون ما يلي: « والمعلم الذي يمتلك من الإمكانات والخبرات التعليمية والتربوية العريضة، التي تساعد على تحديد الأهداف التربوية العريضة، التي تساعد على تحديد الأهداف وتنظيم المحتوى والاستخدام الأمثل لطرق التدريس والوسائل التعليمية ولأساليب التقويم، يمكن نعته بأنّه مهندس العمليّة التعليميّة ففي هذا الحال ينظر إليه كصانع القرارات، والمعلم ذو الفاعلية والتأثير الكبيرين، بحيث يتمثل به التلميذ في شتى

1. الموجّه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، عبد العليم إبراهيم، ص25.

الأعمال التي يقومون بها، ويعتبرونه الأسوة الحسنة بالنسبة لهم، ويفتقدونه عندما يغيب ، يمثّل المعلم القدوة (النموذج)»[1]، من خلال هذه التعريفات يتجسّد أن المعلم هو نخاع عملية التعلّم لأنّ الطلّاب يرون فيه المثال والقدوة لهذا لابد من أن يكون مسلحا بالمعرفة والشخصية القياديّة والحكم والحكمية في التعامل حتّى يكسب قلوب الطلاب قبل عقولهم لأن الإنسان إذا كره السيئ عاداه والعكس صحيح.

خصائص المعلّم الفعّال: يمكن أن تجمل فيما يلي:

الخصائص معرفيّة: « إنّ حصيلة المعلّم المعرفية، وقدراته العقلية، والأساليب التي يتبعها في استشارة طلابه هي من العوامل الهامة التي يجب أخذه في الحساب عند البحث في خصائص المعرفية للمعلّم الفعّال»[2]، التي تحدد مستواه المهني الذي من شأنه أن يفعل دور المعلمين في العمليّة التعليميّة، إذا كان في المستوى المطلوب، الذي يشترط توافر مجموعة من الخصائص المعرفية التالية:

ـ « الإعداد الأكاديمي المهني: حيث هناك ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليميّة.

ـ اتساع المعرفة والاهتمامات: فتفوّق المعلّم في ميدان تخصّصه والميادين ذات علاقة، يرتبط بمدى اهتمامات المعلّم وتنوّعها في ميادين أخرى اجتماعيّة وأدبيّة وفنيّة.

1. موسوعة علوم التربية، مجدي عزيز إبراهيم، ص912.
2. علم النفس التربوي، عبد المجيد نشواتي، ص233.

ـ المعلومات المتوافرة للمعلم عن المتعلّمين: فالمعلّم الذي يعرف كلّ شيء عن المتعلمين، يمكن له التواصل والتعامل معهم»[1] ففاقد الشيء لا يعطيه أبدا.

الخصائص الشخصية: الشخصية من أهمّ المكونات التي تمايز بين المعلمين لما لها من أثر على المتعلمين، وعلى عملية التّعلم « فالمعلمون يختلفون كغيرهم من فئات الناس الأخرى، نتيجة تباينهم في العديد من الخصائص والسمات الشخصية، إلى إثارة مناخات صفية مختلفة لدى تفاعلهم وتواصلهم مع طلابهم، ويبدو أنّ التباين بين المعلمين من حيث الاتجاهات والقيم وسمات الشخصية، أكبر مدى من تباينهم في القدرة العقلية العامة والمتغيرات المعرفية الأخرى، وقد يعود ذلك إلى كون هذه المتغيرات كالمستوى التحصيلي، والمهارات التعليمية، والحصيلة المعرفية...تمتدّ في جزء كبير منها على الجانب المعرفي أكثر من اعتمادها على الجانب الانفعالي العاطفي، ومع ذلك فقد تكون المتغيرات الانفعالية والشخصية، أكثر أهمية في تحديد تباين فاعلية المعلمين التعليمية من المتغيرات المعرفية، ونتناول فيما يلي بعض أهم الخصائص الشخصية التي بينت الدراسات علاقتها بالتعليم الناجح أو أثرها فيه»[2]، وهذه الصفات هي كالآتي:

«الاتزان والمودّة: بينت الدراسة أنّ الأطفال يبدءون بالتأثر بخصائص معلميهم خلال الشهرين الأولين من تعاملهم مع هؤلاء المعلمين، لأنّهم يظهرون مستوى من الأمن

1. علم النّفس التربوي، عبد المجيد سيد أحمد منصور، ص137.
2. علم النفس التربوي، نشواتي، ص236.

الانفعالي والصحة النّفسية»[1] فالمعلّم إنسان متزن لا يجب أن يحيد على هذه الصفات حتى لا يملّ فيملّ التّعلّم.

« الصبر: وفي هذه السمة يعمد المعلم إلى تجاوز السلوكات غير المرغوب فيها، والتعامل معها بنوع من العقلانية.

سعة الميول والاهتمامات: وفيها يكون المعلم متطلعا على كثير من الجوانب المهمة.

العدل وعدم التحيّز، وذلك انطلاقا من المساواة بين التلاميذ.

استخدام الثواب والتعزيز، بحيث يسهم تلك في تنشيط مبدأ التعلم عند كل تلميذ»[2]، متى ألمّ المعلّم بهذه الميزات كان أقدر على تبليغ رسالته للمتعلّمين.

هذه الخصائص المعرفية والشخصية لابدّ أن تتضافر حتى تصبح معلما متكاملا حتى يسعى لنجاح العملية التعليمية وبالتالي يرسم النجاح لنفسه وطلابه في مشوارهم الدراسي ويكون أحسن سفير لهذه المهنة

المتعلّم: المتعلّم عنصر أساس في مثلث التّعلم فهو « يعد محور العملية التعليمية، فهو في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف والخبرات والمهارات اللغوية من خلال الإسهام الفعّال في بناء هذه العمليّة، فإذا في التّعليم التقليدي لا يملك أي دور في العمليّة التّعليميّة باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، فإن المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ

1. الإدارة الصّفيّة، مفضي عايد والخريشة مساعيد، ص96.
2. علم النفس التربوي، نشواتي، ص236.

عمليّة التعلّم من خلال تحفيز بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها، كما تتيح له الفرصة لبناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة»[1] وينبغي التمييز بين الطالب والمتعلم، « إذ إنّ الطالب هو كل من يلتحق بالمدرسة أو الجامعة، بهدف الحصول على شهادة علميّة وبالطبع من خلال التحاق الطالب بالمدرسة أو الجامعة، فإنّه يتعلم بعض ألوان المعرفة، ويكتسب بعض المهارات العلمية والعقلية والاجتماعية...أما المتعلم فيمكنه أن يتعلم من الحياة ذاتها، أو أنّه مؤسسة اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية موجودة في المجتمع، وأحيانا قد لا يهتم المتعلّم كثيرا بالحصول على درجة علميّة، إنّما يتعلم من أجل التّعلم نفسه»[2] فالطالب تعلّمه مقصود، أما المتعلّم قد يتعلّم مصادفة أثناء ممارسته لحياته اليوميّة.

مميزات المتعلّم: كما أنّ للمعلّم صفات فكذلك المتعلّم يجب أن يحوز على جزء من هذه الصفات « ويقصد بمميزات المتعلم مجموعة الخصائص و الصفات التي تميّز شخصية التلميذ كفرد، والتي يمكن أن تكون عاملا من العوامل المؤثرة في سيرورة تعلمه سلبا أو إيجابا، ويقصد بمجموعة الخصائص والصفات ما يتعلّق بالقدرات العقلية والخصائص الوجدانية والانفعالية، والمهارات والاستعدادات والقابليات والعواطف، ومستوى النضج، أي كل ما يكوّن شخصية التلميذ الفرد ويجعله متميزا عن الآخرين

1- ينظر :تعليمية اللغة العربية، ليلى بن ميسية ، ص9.

2- موسوعة المناهج التربوية، وجدي عزيز إبراهيم، ص916.

وتمثل هذه المعطيات عاملا فاعلا في تعلم التلميذ لأنها منطلق لثلاث إجراءات تربوية أساسية هي:

منطلقا لعملية التدريس إذ لا يمكن أن يخطط لها إلا إذا شخص بعض العوامل للتمكن من بناء استراتجيات تعليمية تراعي هذه الخصوصية الفردية وتذلل الصعوبات الممكن حدوثها أثناء تعلم التلاميذ.

مؤشرا على الكيفية التي يمكن أن يتعلّم بها التلاميذ إذ أنّ وسائل التعليم وطرائقه ينبغي أن تتكيف مع هذه الخصوصيات.

مرجعا يمكّن من تفسير النتائج المدرسية المحصل عليها لأنها سبب من أسباب هذه النتائج»[1]، فالاعتماد على هذه الأسس يساعد على معرفة مجموعة من الأمور التي تساعد على تيسير التّعلّم.

الاستعدادات والقدرات العقلية: فلا يتعلّم من كان له قصور في قدراته العقليّة تعلّما تاما « فالاستعدادات هي وصول الفرد إلى مستوى من الّنضج، يمكّنه من تحصيل الخبرة أو المهارة، إذا توفر له التدريب اللازم، وقد يكون الاستعداد فطريا ومكتسبا، أما القدرات فإنّها كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية، نتيجة تدريب أو بدون تدريب، وقد تكون القدرة موروثة أو مكتسبة، ومن

1ـ مقياس التربية العامة، عبد الله قيلي وفضيلة حناش، ص58/57.

أنواعها القدرات: اللّفظية، العدديّة، المكانيّة، التّذكّر، الاستدلاليّة»[1]، من هذا يتّضح أنّ للاستعدادات والقدرات دور فعّال ومهمّ في التّعلّم، لذا وجب التركيز عليهما وتطويرهما.

الجانب الوجداني: هذا الجانب كما يتّضح يركّز على « المعتقدات والاتجاهات، والميول وهذه الأمور هي التي توجّه تصرفات الإنسان في حياته ولا شك أنّ العلاقة الوثيقة بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني ومع أهمّية هذا الجانب نجد المعلّمين لا يعيرونه اهتماما ملحوظا»[2]، ويمكن تلخيص هذا الجانب في ثلاث متغيرات هي:

ـ الحاجات: وهي شعور بوجود فارق بين حالة الشخص فعليا وحالة متوخاة تنطلق من نقص داخلي .

ـ المواقف: وهي حالة نفسية تبنى على الخبرة وتمارسا تأثيرا موجها لسلوك الفرد تجاه شيء أو أمام وضعية معينة.

ـ الحوافز: هي مجموعة القوى التي تدفع شخصا معينا إلى محاولة بلوغ هدف معين والحوافز في المتعلم كثيرة نذكر منها: حوافز داخلية: تتمثل في التعلّم من أجل التعلّم، حوافز خارجية: تتمثل في التعلم من أجل تحقيق أهداف أخرى.

المهارات الحركية:

تمثّل المهارات الحركية أهمية كبيرة في تعلّم التلميذ وتفيد في الحركة تجاه المجال وفي مرونة استعمال الأدوات التعليمية.

1. أسس المناهج واللّغة، عنود الشايش الخريشا، ص128.

1. البناء النفسي والوجداني للقائد الصغير، منال البارودي، ص97.

وخلاصة ما سبق فإن نجاح العملية التعليمية متعلق بالمتعلم ولكن بشرط أن تتوفر فيه جملة من الخصوصيات لابد من مراعاتها حتى تستطيع تفعيل هذه العملية نحو الأفضل في توافر الشروط السابق ذكرها.

المحتوى أو المضمون المعرفي « هو كل ما يقدّم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين، وما يرجى إكسابه لهم من قيم اتجاهات وميول، فالمحتوى هو تحديد ماذا تدرس؟ ويمكن القول إن المحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج، ويبني المحتوى التعليمي لأي مقرر، أو وحدة دراسية حول فكرة أساسية كبيرة يراد للتلاميذ أن يتعلّموها»[1]، إذن فالمحتوى هو « الغاية التي يسعى المعلّم إلى إيصالها للمتعلّم، وهو يعبّر عن حاجات المتعلّم وميولاته في أغلب الأحيان، ويمكن أن نشير هنا أن المحتوى يكون صادقا كلّما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلّما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي ثبتت صحّتها»[2] فهذا القول يؤكّد على ضرورة وضع هدف للتعلّم. «إذن يبقى دور وأهميّة المحتوى كبير في تواصل العمليّة التعليمية مرتبطا بما يقدمه من نشاط داخل الصف لذا فإنّ ما تقدمه من المعارف يجب أن يخضع للمراجعة من

1- تنويع التدريس في الفصل - دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، كوثر حسين كوجة، ص96.

2- أساسيات التخطيط التربوي، النّظرية والتطبيقية، لخضر لكحل وكمال فرحاوي، ص128.

أجل التأكد من أنّه قادر على تحقيق الأهداف المرجوة»[1]، ذلك لأنّ نجاح العملية التعليمية يتجسد في ضوء تحقيق المحتوى للأهداف المسطرة.

إنّ هذه الأقطاب الثلاثة للمثلث التعليمي لا يمكن الاستغناء عن واحد منها لأنّها متكاملة فيما بينها لأجل تجسيد الفعل التعلّمي التعليمي القائم على الفاعلية في الأداء.

8.1.1 نشأة التعليميّة:

من أجل تحديد هوية هذا الحقل المعرفي كان لزاما تتبع بعض المحطّات التّاريخية للتّعليميّة، وذلك من أجل الوقوف عليها وتحديدها.

« لقد استخدمت كلمة ديداكتيك في التربية أول مرة كمرادف لفن التعلّم من قبل كومنيوس في كتابه الديداكتيك الكبرى 1657»[2]، والذي « ربط المشاكل الديداكتيكية بمصير الإنسان في نظام الكون»[3]، واستمر مفهوم الديداكتيك « كفن للتّعليم إلى أواسط القرن 19، حيث وضع المربي الألماني هيربارت (F , Herbert 1841) الأسس العلميّة للديداكتيك كنظرية للتّعليم، فهو نظرته تخص الأنشطة المتعلقة بالتّعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلّم من نشاط، فاهتمّ الهاربرتيون بصورة أساسيّة بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلّمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسيّة للديداكتيك هي تحليل نشاط المعلّم في المدرسة.

1- حول التربية والتعليم، د.عبد الكريم بكار، ص215.

2. العودة إلى تعريف الديداكتيك، محمد الدريج، ص2.

3. نقلا عن، مفهوم الديداكتيك، محمد الصهود، ص120.

وفي القرن 19 وبداية القرن 20 ظهر تيار التّربية الجديد بزعامة جون ديوي (Dewey 1952/1959) وقد أكّد هذا التيار على أهمية النّشاط الحي والفعال للمتعلّم في العملية التعلميّة واعتبروا بهذا التعليمية نظرية التعلم لا التعليم.

وهناك من منظري علوم التّربية من اعتبرها هامس أيبلي Hams Aebli أوّل من اقترح سنة1951 إطارا عمليّا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه La didactique psychologique حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية»[1]، أما حديثا فقد تطورت الديداكتيك نحو بناء مفاهيمها الخاصّة بفعل تطور البحوث الأساسية والعلميّة، وبدأت تكسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى.

2.1 المبحث الثاني: نظريات التّعلّم

إنّ فهم نظريات تتحدّث عن كيفيّة تعلّم النّاس، والقدرة على تطبيق هذه النّظريات في تدريس العلوم وهي من المتطلبات الأولية لتدريس فعّال، وقد قام عدد كبير من العلماء بدراسة النمو العقلي وطبيعة التّعلم بطرق مختلفة، وتنتج عن ذلك نظريات متنوعة للتّعلم.

« ويمكن اعتبار نظريات التعلّم كطريقة وأسلوب لتنظيم دراسة بعض المتغيرات في التعلّم والنمو العقلي، والمعلّم الجيّد هو الذي يختار ما يناسب طلابه وطبيعة المادّة الدراسيّة التي يقوم بتدريسها، فالفهم الصحيح لنظريات التعلّم هو الذي يمكن المعلم من

1. نقلا عن: مفهوم الديداكتيك، صهود، ص120.

اختيار استراتجيات التدريس المناسبة والأكثر فاعلية لتدريس طلابه في كل موقف تعليمي على حدة»[1] وقبل الخوض في هذه النظريات بالتفصيل سأذكر بعض التعاريف التوضيحية وهي كالتالي:

النظريّة: تعرّف كالآتي « هي عبارة عن مجموعة من البناءات والافتراضات المترابطة التي توضح العلاقات القائمة بين عدد من المتغيرات وتهدف إلى تفسير الظاهرة والتنبؤ بها»[2] أي هدفها المعرفة المبنية على أسس تمكن من بلوغ نتيجة.

نظريات التّعلّم

لقد مرّ التّعلم بمراحل وتطورات أوصلته إلى ما هو عليه الآن وكلّ هذا كان بفضل نظريات التعلّم والتّعليم التي « هي مجموعة من النّظريات التي تمّ وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي ويبقى العمل على تطويرها حتى وقتنا الرّاهن وأول المدارس الفلسفيّة التي اهتمت بنظريات التّعلم والتّعليم كانت المدرسة السلوكيّة رغم أنّ بوادر النّظريات متشابهة بُدئ العمل بها في المرحلة ما قبل السّلوكية»[3] إنّ النظريات هي مجموعة متنوعة من الدراسات والأبحاث السيكولوجية، على الخصوص والذي استطاعت أن تفهم وتفسر العديد من الآليات المختلفة التي تتدخل بهذا القدر أو بذاك، في حدوث التعلم.

1. نظريات التّعلّم، هشام بركات ، ص2، (بتصرف).
2. نظريات التعلم، عماد الزعول، ص26.
3. أنظر نظريات التعلم، حنافي جواد، ص3.

1.2.1 نظريّة الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف:

تعرف نظرية بافلوف بأسماء عديدة منها الاشتراط البسيط، أو الاشتراط الكلاسيكي أو الاشتراط الاستجابي أو الاشتراط البافلوفي.

وتنسب نظرية الاشتراط البسيط في أساسها إلى العالم الروسي إيفان بيتروفيتش بافلوف(1849/ 1936)، « فأثناء دراسته للأفعال المنعكسة المتصلة بعمليّة الهضم، لاحظ أنّ إفراز العصارة المعديّة لدى الكلب لا يتأثر بوضع الطعام في فم الكلب فقط، بل يتأثر أيضا بمجرّد رؤيته الطعام، واستنتج من تكرار تجاربه أنّه يمكن تكوين رباط شرطي بين مثير طبيعي ومثير غير طبيعي بشرط أن يتمّ ظهورهما سويّا أو بالتّعاقب (الشرطي ثمّ الطبيعي) عدّة مرات في محاولات متكرّرة على أن يصاحب ظهورهما إشباع دافع أو حاجة، إذ تمّ في هذه التجربة تقديم مثير كصوت الجرس لكلب جائع قبل تقديم الطعام له مباشرة مما أحدث ارتباطا بين المثير والطعام، وبذلك يسيل لعاب الكلب لدى سماع الجرس وقبل تقديم الطعام له، واعتبر بافلوف صوت الجرس في هذه الحالة مثيرا شرطيا اكتسب خاصية المثير الطبيعي وهو الطعام في إسالة لعاب الكلب، وذلك لتكرار ارتباطه به فترة كافية من الزمن»[1] اهتمّ بافلوف في هذه النظرية بالمنعكس الشرطي.

1- علم النّفس بين التراث والمعاصرة، مدحت عبد الرزاق الحجازي، ص218.

تجربة بافلوف: تتلخص تجربة بافلوف الرئيسية على: « إحضار لكلب وإجراء عملية جراحية له في فكه بحيث يتم تعريض غدده اللعابية إلى السطح ووصلها بكبسولة لتجميع اللعاب السائل في داخلها، بعد ذلك يوضع الكلب على طاولة ويتم تثبيته فوقها لمنعه من الحركة، وتكون الطاولة التي يوضع فوقها الكلب موجودة في غرفة مانعة للصوت ويتم وضعه هناك عدة مرات حتى يتعود الوقوف على الطاولة بهدوء، بعد ذلك يتم ترتيب إجراءات التجربة بحيث يمكن إنزال مسحوق اللحم إلى صحن موجود أمام الكلب بطريقة آلية ومن ثمّ قياس كمية اللعاب السائل بشكل آلي أيضا، ويستطيع القائم على التجربة مراقبة حركات الكلب من خلال مرآة ذات وجه واحد، لأنه من الضروري أن يضلّ الكلب بعيدا عن الأمور المشتتة للانتباه.

وأثناء التجربة يقوم الشخص القائم عليها بإدراج مفتاح للضوء موجود على جدار الغرفة المقابل للكلب، وعندها فمن المتوقع أن يقوم الكلب ببعض الحركات ولكن لعابه لن يسيل، وبعد مرور بضع ثواني على ذلك ينزل الجهاز مسحوق اللحم أمام الكلب ويطفئ الضوء، وبما أنّ الكلب يكون جائعا، فإنّ الجهاز يسجل إفرازا غزيرا من اللعاب في هاته الحالة يمثل استجابة غير شرطية لأنّها لا تتضمن أي نوع من التعلم، لما يعتبر مسحوق اللحم في هذه الحالة مثيرا غير شرطي، وفي العادة يتمّ إعادة مثل هذه الإجراءات عددا من المرات، والآن إذا أردنا أن نتأكد أنّ الكلب قد تعلم أن يربط بين الضوء وقدوم الطعام، فإنّ على المجرب أن يدير الضوء دون أن يصاحب ذلك تقديم

للطعام، فإذا قام الكلب بإفراز اللعاب نتيجة رؤية الضوء، حكمنا عندئذ بأنّه تعلم الربط بين رؤية الضوء وتقديم الطعام وفي هذه الحالة نسمي عملية إفراز اللعاب بالاستجابة الشرطية والضوء بالمثير الشرطي.

هذا ويعتبر تقديم الطعام ورؤية الضوء معززا، بحيث إنّه إذا تأخر تقديم الطعام أو أنّه انقطع نهائيا فإن الاستجابة الشرطية تأخذ في الذبول أو الانطفاء حتى تختفي نهائيا، وقد أظهرت التجارب التي أجريت على مبادئ الاشتراط الكلاسيكي أنّ الاستجابة الشرطية رغم انطفائها، فإنّها قد تعود بين الحين والآخر شكل تلقائي أو عفوي، وإنّه إذا لم يتغير تقديم الطعام بعد انطفاء الاستجابة فإنّها تعود ثانية إلى الظهور وتحتاج إلى زمن أقصر لأن يتم تعلمها من جديد»[1]، ركّز صاحب التجربة على اقتران الطعام مع التعزيز، وهذا ما يجعل هذه التجربة مقيّدة.

نظرية الارتباط الكلاسيكي الشرطي:

هذه النظرية « هي أول النظريات الاختزالية ظهورا أو أكثرها شيوعا»[2]وهي تدور حول معرفة كيف أن سلوكا يحدث عادة في أعقاب حادثة معينّة يمكن أن يحدث في أعقاب حادثة أخرى لا صلة لها به ومن أهم مفاهيمها المثير والاستجابة.

1ـ نظريات التعلم، علي السيد، ص107، (بتصرف).

2ـ نظريات التعلم (رؤية إسلامية)، عبد الحميد عبد المجيد، ص7.

قوانين التعلم عند بافلوف: تعتمد قوة الربط بين المثير والاستجابة على المزاوجة بين المثير الشرطي وغير الشرطي وهناك بعض القوانين تتعلق بالاشتراط الكلاسيكي وهي كالتالي:

قانون التكرار: هو من أهمّ القوانين التي « تقوي الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية إذا اقترن المثير الشرطي بالمثير الأصلي وإذا تكرّر هذا الاقتران، وبعد فترة من هذا التكرار يستجيب هذا الكائن العضوي للمثير الشرطي منفردا»[1] هنا نجد المبدأ القائل بأنّ التكرار له دور مهم في التّعلّم.

قانون التنبيه (أو الاستثارة): حسب رأي الباحث داود « فإنّ في التّعلم البافلوفي عندما يكون المثير الذي كان محددا في الأصل قد تمّ اقترانه مع المثير غير شرطي وبالتالي أصبح مثيرا شرطيا فيقال عنه أنّه قد اكتسب خاصية التنبيه طالما أنّه قد أصبح قادرا على استدعاء الاستجابة الشرطيّة»[2]، أي أنّ الكائن صار جاهزا لأي ردّة فعل تقترن بالمثير المحدّد مهما كان معه من مثيرات أخرى.

التعميم: هو في الأصل نقل لأثر التعلّم إلى حل مشاكل مشابهة وقد « يعتبر استخدام المعالجين السلوكيين أمثال وولب لمدرج القلق، عملية تقوم على منطق عكسي تماما لذلك الذي لاحظناه في حالة الصغير ألبرت، فالصغير ألبرت الذي تعلم بالاشتراط أن يخاف من الفأر الأبيض، قد عمم خوفه هذا، كما قد تتكرر على الأشياء الأخرى التي

2- تعديل وبناء السلوك الإنساني للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، أسامة فاروق مصطفى، ص110.

2. المرتكزات الأساس للتّعلّم التعاوني، محمود داود الربيعي ومازن هادي كزار الطائي، ص19.

تشبه الفأر الأبيض مثل الأرنب وكرات القطن وما إلى ذلك، مثل هذه الاستجابة التي تقوم على أساس من تشابه المثيرات تسمى بتعميم الأثر»[1] ويمكن الاستفادة من هذا القانون في تعليم بعض المواد كالرياضيات مثلا.

التمييز: وهو عملية تعتبر مكملة لظاهرة التعميم فبينما التعميم يعتبر استجابة إلى المتشابهات بمعنى أنّ الكائن الحي يستجيب إلى كل المثيرات التي تشبه المثير الأصلي،« فالتمييز يحدد أيّ الاستجابات تحدث وفقا لآليّة معيّنة دون غيرها»[2] أي التمييز بين التّعلمات وأيها أنجع.

الانطفاء: هو عكس قانون التدعيم، « ويتلخص في أنّ المثير الشرطي إن تكرر ظهوره دون أن يتبعه المثير الطبيعي من آن إلى آخر أي دون تدعيم تضاءلت الاستجابة الشرطيّة حتى تزول قاطبة فالكلب الذي تعود أن يسيل لعابه عند سماعه جرس لا يعود سيل لعابه إن تكرر سماعه الجرس مرات كثيرة دون أن يتلو ذلك تقديم الطعام إليه»[3] وهذا القانون في حدّ ذاته نوع من التّعلّم فتعلم التلميذ استجابة الكف عن تعلّم شيء أو رفضه بسبب عدم وجود تدعيم مرحلة مهمّة من التّعلّم.

الاسترجاع التلقائي: هو العودة إلى الحالة التي أريد أن يكون عليها الكائن ولكن « إذا اكتمل اختفاء الاستجابة الشرطية ظاهرياً بعد تكرار المثير الشرطي بدون تدعيم فإنه قد

1. التعلّم، سارنوف ومونديك، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل ، ص58.
2. كيف تتعامل بكفاءة مع نفسك ومع غيرك، محمد حسن غانم، ص206.
3. دور التنشئة الاجتماعيّة في الحدّ من السلوك الإجرامي، صلاح أحمد العزي، ص79.

يظهر مرة أخرى بعد أخذ وقت من الراحة، ولكنها تضعف ثم تنطفئ نهائيا ولا تظهر مرة أخرى إلا إذا أعيد التدعيم من جديد (كما في تجربة بافلوف مع الكلب)»[1] فقد لاحظ بافلوف أن انطفاء الاستجابة الشرطية نتيجة تقديم المثير الشرطي لفترة طويلة دون تعزيز بالمثير الطبيعي، لا يكون نهائيا فالاستجابة الشرطية تعود للظهور مرة ثانية، إذا قدم المثير الشرطي بعد فترة من الزمن يستريح خلالها الحيوان وذلك على الرغم من عدم وجود أي تدعيمات أو تعزيزات لإحيائها.

التعزيز: من أهمّ المفاهيم التي قدّمها بافلوف « فالتعزيز بالنسبة لبافلوف يعني أن يقدّم المثير الطبيغي (الطعام) مباشرة عقب تقديم المثير الشرطي (دقّ الميترينوم) لكي يقويه ويعزّزه وكانت عملية التعزيز عند بافلوف تعني تدعيم المثير الطبيعي للمثير الشرطي لزيادة قدرته على استدعاء الاستجابة الشرطيّة»[2] التعزيز مهم في التعلّم كأن نعزّز الإجابة الصحيحة بهديّة أو شكر وثناء.

التطبيقات التربوية لنظرية بافلوف: أفرزت نظرية بافلوف عددا من التطبيقات التربوية الهامة في التعلم وفي العلاج النفسي نوجزها فيما يلي:

« يمكن تعلم الفعل المنعكس الشرطي (الاستجابة الشرطية المتعلمة) أيا كان من خلال الاقتران بين المثير غير شرطي والمثير الشرطي الذي يستثير الاستجابة الشرطية.

1. تعديل السلوك، حسن مصطفى عبد المعطي وعصام نمر عواد وسهير محمد، ص58.
2- سيكولوجيّة التّعلم: نظريات، عمليات معرفيّة، قدرات عقليّة، عواطف محمد محمد حسانين، ص97.

يمكن الاعتماد على نتائج النظرية في تفسير كيف يمكن تعلم ردود الأفعال الانفعالية: الخوف المرتبط بمثيرات معينة والغضب والتوتر والقلق والألم والسرور أو الفرح...إلخ وهي استجابات انفعالية يمكن تشريطها، فمثلا يتعلم الطفل الخوف أو الانزعاج من الذهاب إلى طبيب الأسنان بسبب خبرات الألم المرتبطة بالذهاب إليه كما يتعلم تكوين شعور أو اتجاه إيجابي نحو الذين ينفقون معهم في الرّأي كما يكونون اتجاها سلبيا نحو الذين يختلفون معهم فيه، كما يرتبط الانجاز بالسرور والإهمال بالألم والعقاب.

ـ الاعتماد على الفعل المنعكس الشرطي في تكوين ما يسمى بالاشتراط العكسي أو المضاد حيث يأخذ هذا الاشتراط صيغتين هما:

تحويل أو تغيير الاستجابات غير المرغوب فيها (الخوف من الفئران أو الظلام) إلى استجابات مرغوبة أو طبيعية عن طريق ربطها بمثير غير شرطي مرغوب فيه.

يمكن الاعتماد على الفعل المنعكس الشرطي في تكوين اتجاهات موجبة لدى التلاميذ نحو مدرس الفصل والمادة الدراسية والمدرسة بوجه عام والتعلّم بوجه أكثر عمومية من خلال ارتباط الذهاب إلى المدرسة بإشباع حاجات التلميذ الفيزيولوجيا والسيكولوجية»[1]، وهذا الإشباع قد يكون بتحفيز الوالدين، أو من أجل أن يثبت المتعلّم مكانه أمام أقرانه.

1ـ سيكولوجيا التعلم بين المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي، فتحي الزيات، ص179.

يمكن استخدام عملية تشريط الاستجابة في العلاج السلوكي فقد قام ولبي بعلاج حالات الإفراط في الخوف المعروف باسم الخواف (الفوبيا) مثل حالات الخواف من الكلام والخواف من الامتحانات والقلق المرتبط ببدء العمل والنشاط ومواجهة الجماهير.

إنّ عمليتي التعميم والتعزيز من العمليات العامة التي يمكن الاستفادة منها في: «تفسير كثير من مظاهر التعلّم الإنساني، فإنّ التمييز بين الوحدات غير المتشابهة، أو بين المثيرات المختلفة وإصدار نفس الاستجابات إلى المثيرات المتشابهة واختلاف الاستجابات لتباين المثيرات، يعتبر من الأساليب الهامة في تعلّم الحقائق والمعارف والمفاهيم والمبادئ في أي مناهج دراسية»[1]، للأسف هذه العناصر المهمة في التّعلم تمّ إغفالها في التّعلّم الحالي.

الخلاصة:

كان لإيفان بافلوف العالم الفسيولوجي الروسي فضل عظيم في إرساء القواعد الأساسية للاشتراط الكلاسيكي، « وبالإضافة إلى ذلك قدم إسهاما إلى علم وظائف الأعضاء وإلى فهم الأسباب التي تكمن وراء السلوك الشاذ وطرق علاجه، وقد أحدثت أعماله هذه آثارا عالمية وكان لأبحاثه في علم النفس أبعد الأثر على أصحاب نظريات التعلم الرئيسية في أمريكا في الماضي والحاضر»[2] أما في جانب التّعليم فيعتبر قانون التكرار والتعزيز من أهم وأبرز الأمور التي اعتمدها الباحثون في علم التربية والتعليم، فوصلوا

1. التّعلم نظريات وتطبيقات، الشرقاوي، ص47.
2. نظريات التّعلم، ناصف، ص118.

إلى أنّ إيصال الكفاءة المرجوّة لا يكون من أول مرة بل إلى تكرارها عدة مرات، وأضافوا إلى هذا التكرار تحفيز من لدن المدرس لمتعلّميه، إما بتقديم شيء ملموس، أو بقول يبث في المتعلم نشاطا، وبهذا تكون قوانين بافلوف قد طبقت نوعا ما.

« وعلى ذلك فإنّ تعديل الاتجاهات والانفعالات أو العواطف في التّعلم والتي تقوم على استخدام الاشتراط الكلاسيكي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تعميم أي برنامج تربوي أو تعليمي»[1]، لأنّ البرامج لا تتوافق مع جميع شرائح المجتمع لوجود الاختلاف.

2.2.1نظرية الارتباط لثورندايك:الارتباط هو من بين الشروط التي يركز عليها التّعلّم الارتباطي « فقد كان ثورندايك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات تصل أو تربط بين المثيرات والاستجابات، ويرى أنّ أكثر أشكال التعلم تميزا عند الإنسان والحيوان على حد سواء، هو التعلم بالمحاولة والخطأ، أو التعلم بالاختيار والربط، لما يدعو هو، ويتضح هذا النوع من التعلم عندما يواجه المتعلم وضعا مشكلا يجب حله أو التغلب عليه للوصول إلى هدف ما»[2] أي تعويد المتعلّم على مواجهة المشكلات وتحدّيها للوصول إلى الحلّ.

تفسر هذه النظريّة بأنّ « التعلّم تغيير في سلوك المتعلّم نتيجة تكرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات في البيئة الخارجيّة باستخدام التعزيز سواء أكانت الاستجابات شرطية كلاسيكية (مثير ـ استجابة) أو إجرائية (أي حدوث استجابة دون مثير في

1. سيكولوجيا التعلم، الزيات، ص176.

2. علم النفس التربوي، نشواتي، ص319.

البيئة) ويمكن تمثيل التّعلّم في هذه النظريّة كالتالي: مثيرـــ استجابة ـــ تكوين عادة سلوكيّة (تعلّم)، كما تؤكّد على الارتباط بين الحافز والاستجابة وتسمى أيضا بنظريّة (التجربة والخطأ) لأنّ هذا العالم يعتقد بأنّ الفرد يتعلّم الأشياء الفكريّة والحركيّة عن طريق التجربة والخطأ»[1] امتازت بحوث ثورندايك بالتجريب العلمي فكانت لها المصداقيّة، وكانت أغلب تجاربه حول الحيوانات خاصة القطط منها، مما جعله يركز على التعلم من خلال حلّ المشكلات، ونقل هذا التجارب إلى الجانب التربوي سعيا منه إلى إيجاد سبل تسهّل التعلّم والتّعليم.

مفاهيم النظرية الأساسية:

الارتباط أو الوصلية العصبية: أطلق ثورندايك على الترابط بين انطباعات الحواس والاستجابة للمثيرات بالوصلية أو الرابطة، على الرغم من أنّه كانت هناك محاولة مبكرة تشير إلى كيف أنّ الأفكار ترتبط بعضها البعض إلا أنّ المنهج الذي استخدمه ثورندايك يختلف تماما عن تلك المحاولات بحيث يمكن النظر إلى نظرية ثورندايك كأوّل نظرية جديدة في التعلم.

التّعلم بالمحاولة والخطأ: لا بدّ أن نتعثر مرات حتى نقف بشكل صحيح وهذا ما يدعو إليه « التّعلّم عن طريق المحاولة والخطأ الذي يقوم على مبدأ النشاط الذاتي، فالمتعلّم بهذه الطريقة يتعلّم عن طريق العمل، فالحيوانات في تجارب ثورندايك كانت

1. نظريات التّعلّم والعمليات العقليّة، محمود الربيعي ومازن الشمري ومازن كزاز، ص18.

تبدو دائمة الحركة تجري هنا وهناك وفي النهاية كانت تتوّج محاولاتها المتكرّرة بحركة ناجحة توصل الحيوان إلى هدفه»[1] هذا النوع من التّعلّم موجود بقوة في الحياة اليوميّة.

تجربة ثورندايك: تتلخّص الفكرة العامة في تجارب ثورندايك على النّحو التالي:

ـ حبس الحيوان وهو جائع (لديه حاجة لم تشبع) في قفص ويوجد الطعام (سمك) وهو الباعث الذي يشبع الحاجة في خارج القفص.

ـ يدرك الحيوان وجود هذا الطعام خارج القفص بطريقة ما، كأن يشمّ رائحته أو يراه.

ـ وجود عائق وهو (باب وقضبان القفص) يحول بين الحيوان والوصول إلى الباعث الذي يشبع حاجته، ويصبح موضوع التجربة هو كيف يتعلم الحيوان سلوك فتح باب القفص.

ـ بعد حصول الحيوان على الطعام يترك حرّا إلى أن يجوع، أو يقترب ميعاد وجبته الثانية وكانت الفترة بين الوجبتين (3 ساعات)، ثم يحبسه في القفص مرة أخرى وتتكرر التجربة.

أي أنّ ثورندايك في تجاربه كان يركّز على الآتي:

ـ وجود دجاجة لم يشبع عند الحيوان وهي حالة الجوع ولا يمكن إشباعها إلا عن طريق الحصول على الطّعام.

1. أساسيات في تصميم التّدريس، عبد الحافظ سلامة، ص85.

ـ وجود عائق لم يسبق أن مرّ في خبرة الحيوان ويجب أن يتغلب الحيوان على هذا العائق (الباب).

ـ قياس مدى التحسس في سلوك الحيوان بالمدّة التي يستغرقها في إزالة العائق.

قوانين التعلّم في نظريّة ثورندايك:

قانون الأثر: نصّ ثورندايك في هذا القانون على « أنّ السلوك المقنع المفيد أو المكافئ، يميل الفرد إلى تكراره غالبا، أما السلوك الضار أو ذو النتائج السلبية فيحفّز الفرد على نسخه أو عدم تكراره والتخلي عليه مستقبلا»[1] فالنتيجة الإيجابية هي الهدف الذي يسعى وراءه المتعلّم.

قانون الاستعداد: هو من أول القوانين التي جاء بها ثورندايك « وهذا القانون يعبر عن خصائص الظروف التي تجعل المتعلّم يميل إلى أن يكون مشبعا أو متضايقا، وهذه الظروف هي كالتالي:

إذا ما أثير حافز قوي لأداء عمل فإنّ تتابع أداء هذا العمل بطريقة سلسة يكون مشبعا.

إذا ما أجهض أو أعيق إتمام عمل ما فإنّ هذا العمل يكون سببا للضيق.

عندما يكون أداء عمل ما متعبا أو متخما فإنّ الإكراه على تكراره يكون سببا للضيق»[2]

قانون المران (التكرار أو التدريب): إنّ الربط بين الأشياء التي يعايشها المتعلّم في بيئته له دور مهمّ في التّعلّم « ويشير هذا القانون إلى تقوية الروابط بالتدريب وإضعاف

1ـ مرشد إلى نظريات التّعلّم وإعاقات التّعلّم، محمد زياد حمدان، ص37.

2. دور التنشئة الاجتماعيّة في الحدّ من السلوك الإجرامي، صلاح أحمد، ص77.

الروابط أو النسيان حين ينقطع التدريب»[1] التكرار يكون أحيانا مملا فيجلب النفور للمتعلّم وهذا ما لم يراعى في النظريّة.

قانون نقل الارتباط: هذا القانون يشترط « بقاء الاستجابة ثابتة أثناء حدوث سلسلة من التغيرات في الموقف المثير فإن الاستجابة يمكن أن ننتقل إلى مثير جديد تماما، ويتغير الموقف المثير بالإضافة أولا ثم بالطرح ثانيا حتى لا يتبقى سوى الموقف»[2] الانتقال إلى الموقف الجديد يلغي التّعلّم الأوّل وبالتالي تكون العمليّة ناقصة.

قانون الانتماء: تكتسب الرابطة بسهولة أكبر إذا كانت الاستجابة تنتمي إلى الموقف، ويعمل التأثير اللاحق بشكل أفضل إذا ما كان منتميا إلى الرابطة التي يقويها، ويعتمد انتماء الثواب أو العقاب على مدى ملاءمته لإشباع دافع أو حاجة لدى المتعلم.

قانون انتشار الأثر: ويقصد به « أنّ الآثار السارة أو المواتية التي تعقب السلوك المواتي، تقويّ أيضا الارتباط بين أي مؤثرات أخرى واستجاباتها، التي يكون وجودها في موقف غير مباشر»[3]، وهنا يمكن أن يستعمل المعلّم تشجيعا بعد السلوك الإيجابي.

1. مهارة التدريس، محمد يحيى نبهان، ص53.
2. التعلم والتعليم في التربية البدنية والرياضة، محمود داود الربيعي، ص14.
3. موسوعة مشاهير العالم، ج.ج باكسون، ترجمة فريد حمدان، ج1، ص140.

التطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك:

تثير الممارسة التربوية على اختلاف مستوياتها إلى أن التعلم بالمحاولة والخطأ له العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن إعمالها داخل الفصل ومن هذه التطبيقات ما يلي:

« نظرية ثورندايك من النظريات التي تؤسس على العلاقة (م.س) أي لا استجابة دون مثير، وأن ثمة رابطة سابقة على كل تعلم بين استجابات الفرد ومثيرات البيئة الخارجية، ومن هنا يجب أن تبدأ العملية التربوية فيما يتعلق بتحديد العلاقة بين الاستجابات البسيطة والمثيرات البسيطة، أي أن تعلّم الجزئيات يأتي قبل تعلم الكليات، وعن طريق تدعيم الارتباطات بين الأحداث الجزئية السلوكية البسيطة وبين بعض مثيرات العالم الخارجي من ناحية، أو بينهما وبين أحداث أخرى يكون التّعلم أكثر فاعلية من ناحية أخرى، وهذا ينطبق على تعلم اللغة قراءة و كتابة»[1] فربط الصغير بين ما يسمعه في البيت وما يتعلّمه في المدرسة من قراءة يسهّل تعلّمه.

مبدأ مشاركة المتعلم في ضوء قانون الاستعداد أو التهيؤ، على المعلم استثارة دافعية التلاميذ عن طريق إشراكهم أنشطة التعلم وأساليبه وممارسته هذه الأنشطة وتكيف هذه الممارسات بما يستثير لديهم دوافع الفضول وحب الاستطلاع وجعل بيئة التعلم مثيرة ومشبعة لحاجات التلاميذ ودوافعهم.

1- نظريات التعلم، علي السيد، ص151 /152.

مبدأ تقوية الارتباطات عن طريق الممارسة: في ضوء قانون التمرين يجب على المعلم مساعدة الطلاب في تكوين ارتباطات جديدة وتدعيم وتكرار ممارسة الارتباطات المرغوبة وتقويتها وإهمال الارتباطات غير مرغوبة وإضعافها وينطبق على ما يلي:

ـ المهارات الحركية والإيقاع.

ـ العادات السلوكية.

ـ حفظ وتذكر المعلومات اللفظية.

ـ التدريبات اللغوية والتمرينات الرياضية والتجارب العلمية.

ـ مهارات الفك والتركيب والتجميع والأنشطة اليدوية الأخرى كالرسم والتلوين والأشغال الفنية عموما.

التعلم يبدأ من البسيط إلى المعقد، ومن الوحدات الأولية إلى المعقّدة ومن هنا كان اثر ثورندايك في تفسير التعلم وتدريس المواد المعقدة مثل الحساب والهندسة واللغة.

يجب أن تكون الأهداف التربوية من خلال المتعلم عن طريق مشاركته، كما يجب أن تنقسم إلى وحدات قابلة للمعالجة حتى يمكن للمدرس أن يستخدم مفهوم الرضا لدى المتعلم في تشكل أو إصدار الاستجابات الملائمة، كما يجب أن تسير إجراءات الموقف التعليمي من البسيط إلى المركب.

يجب التأكد على ممارسة الاستجابات الصحيحة التي تصدر في مواجهة مثير معين، كما يجب القيام بالتصحيح الفوري للاستجابات الخاطئة وعدم تمكين المتعلم من ممارستها حتى لا تقوى بالممارسة.

خير مجال تطبق فيه هذه النظرية هو اكتساب المهارات الحركية وخاصة في حياة الإنسان فالأطفال يتعلمون اللغة وآداب المائدة، والقراءة والكتابة، وركوب الدراجة، وغيرها عن طريق سلوك المحاولة والخطأ.

ـ استنادا إلى ما سبق يفضل أن تعمم مواقف التعلم بشكل ما يجعلها تشبه مواقف الحياة ذاتها، وأن يعمل على تكوين الاستجابات التي تتطلبها مواقف الحياة، وبالتالي تحقق عن طريق الاستجابات المهارات المطلوبة لنمو الفرد تربويا.

مكانة نظرية ثورندايك في الوقت الحاضر:

هي من بين النظريات التي سادت ولاقت رواجا في وقت سابق فقد « بدأت نظرية ثورندايك في التعلم عندما نشر أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه "ذكاء الحيوان" في 1898، ومنذ ذلك الوقت استطاع أن يكون له أثر مباشر على نظريات التعلم وعلم النفس والتربية، ذلك الأثر الذي امتدّ طوال أربعة عقود وتوجه بكتابه "الطبيعة الإنسانية والنظام الاجتماعي" الذي نشر عام 1940، مع أنّ تأثيره على موضوع التعلم لا يزال قائما حتى الآن إلا أنّ النظرة السلوكية لمفهوم التعلم لم تعد تحظى بالاهتمام الذي حظيت به في الماضي. فالاتجاه المعاصر يميل نحو الأخذ بالنظرية المعرفية والتي

أخذت تزداد رسوخا يوما بعد يوم، لما يميل الاتجاه العام نحو الاهتمام بالطبيعة النشطة لمعالجة المعلومات، ويبدو أنّ هذه التحولات تبتعد عن بحث مشكلة ماهية التعلم ذاتها ونتيجة إلى البحث في الحلول الخاصة بدراسة التفاعل المعقد الذي يتم بين الخبرة من جهة وبين التركيب البيولوجي للكائنات الحية من جهة أخرى، ولما كان أنصار نظرية التعلم الحديثة هذه لا ينظرون إلى عمليات التعلم من منظار واحد أو موحد فهم لذلك أكثر استعدادا لقبول نظريات متعددة يختمر كل منها بجانب من جوانب عملية التعلم»[1] كانت هذه النظريّة بحق خادمة لعمليّة التّعليم عموما، وذلك لسنها قوانين تساعد على تحليل العمليّة التّعليميّة.

3.2.1 <u>نظرية الاشتراط الإجرائي</u>: تعتبر نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر أحد أهم نظريات التّعلّم، ولهذه النظرية مكانة كبيرة بين النظريات السيكولوجية باعتبارها أساسيّة في فهم السّلوك الإنساني « ويعدّ عالم النّفس الأمريكي سكينر (1904/1985) أوّل من رفض تفسير التّعلّم من خلال الربط الميكانيكي البسيط بين المثير والاستجابة وذلك التفسير الذي أتى به من سبقه من رواد المدرسة السلوكيّة التقليديّة أمثال بافلوف، ثورندايك، واطسن، حيث جاء سكينر بتفسير جديد لسلوك التعليم عُرف بالاشتراط الإجرائي، فبعد أن كان ينظر إلى استجابة المتعلّم على أنّها ناشئة عن مثير خارجي في الغالب، ناد سكينر بضرورة تحليل السلوك الاستجابي إلى خطوات إجرائية تعزّز

1. نظريات التعلم، ناصف، ص28.

كل منها الآخر، وتؤدي إلى ظهور الاستجابة الكليّة في المواقف التالية فيما يشار إليه بالتّعلّم»[1]، تجعل النظريّة من السلوك هدفا لدراستها باعتباره عنصرا مهما في تحليل تصرفات المتعلمين، والسلوك هو انعكاس لمجموعة من الظروف المحيطة بالمتعلّم، لذا سعى سكينر جاهدا إلى ربط السلوك بالتّعلّم مما ساهم في معرفة مجموعة من الظواهر التي تسهل العمل على المربين إما تعاملا أو إعدادا لموادهم المراد تدريسها.

ويميز سكينر بين نوعين من السلوك:

1/السلوك الاستجابي: « هو الاستجابات المباشرة التي تثيرها منبهات معروفة من مثل منعكس طرفة العين جراء نفخة من الهواء، أو سيلان اللعاب نتيجة مشاهدة طعام يفضّله الشخص.

2/ السلوك الإجرائي: هو الاستجابات التي يمكن أن ترتبط بأية منبهات، وتصدر هذه الاستجابات الأخيرة عن الكائن العضوي في غياب المنبهات، وتسمى الاستجابات الإجرائيّة الفعالة»[2] مثل طيران الطيور ومناغات الطفل، وفي كل هذه السلوكات يحدث الفعل دون أي منبّه معلوم.

<u>المفاهيم والمصطلحات المستعملة في التجربة:</u> استخدم سكينر عدد من المفاهيم والمصطلحات التي تميز نظريته في التعلم وهي:

1. طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها، محمود الربيعي وسعيد حمدامين، ص255.
2. علم نفس الشخصية، أحمد محمد عبد الخالق، ص274.

الاشتراط الإجرائي: هو نمط من الاشتراط يعتمد على الإجراء الذي يقوم به الكائن الحي تحت شروط أو ظروف معينة لتعلم نمط معين من السلوك المعزّز أو المدعّم.

التعزيز المستمر: « يعني أنّ السلوك يتعزّز في كل مرة يحدث فيها، وتعتبر هذه الطريقة في تقديم التعزيز غير فعالة في إكساب الفرد القدرة على مقاومة الانطفاء»[1] أي أنّ الفرد إن لم يعزّز سلوكه فإنّه ينطفئ.

التعزيز المتقطع: « يقصد به تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها وليس في كلّها حيث يمكن بلوغ هدف التعلّم وذلك بتعزيز كل استجابتين متتاليتين أو استجابة من كل ثلاث استجابات أو أربع أو خمس»[2] إذا استغلّ المعلّم موقفين متتاليين يتمّ فيهما التعلّم وعزّزهما كان هدفه كاملا.

جداول التعزيز: تمثل أنماطا أو أساليب أو أنظمة للتعزيز استخدمها سكينر اعتمادا على ثبات أو تغير نسبة عدد الاستجابات المرتبطة بها.

التسلسل: وهو الربط بين عناصر الموقف المراد تعلّمه، « ويستند إلى تحليل المهارات التي هي تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التي تتكوّن منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتمادا على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة، وبعد

2. علم النفس الصحي، شيلي تايلور، ترجمة وسان درويش بريك و فوزي شاكر طعيمة داود، ص134.
1. سيكولوجية التعلم والتعليم، يوسف لازم كماش، ص240.

ترتيب الاستجابات في السلسلة نقوم بعملية الاستجابة الأولى ثمّ الثانية فالثالثة»[1] وهذا التتالي في الاستجابات يدعّمها تواليا.

عملية التشكيل: التشكيل مفهوم كلاسيكي في الاشتراط الوسيلي والاشتراط الإجرائي ويقصد به تعزيز الخطوات أو الاستجابات التي تقود إلى الاستجابة المرغوبة.

تعميم المثير: تنشأ الاستجابة أو تتكون في موقف معين للمثير فإذا تغير موقف المثير فإن الاستجابة تظل متعلمة أو مكتسبة لكنها تكون أقل استعدادا للظهور، وتتوقف على درجة التماثل بين الموقف الأصلي الذي اكتسبت خلاله والموقف الأخير المماثل له أو المشابه أو الموقف الذي لحقه التغيير.

تمييز المثير: يمكن الوصول إلى تمييز المثير عندما يتم تعزيز استجابة معينة تصدر في مواجهة مثير معين وعدم تعزيز الاستجابات التي تصدر في مواجهة مثير أخر. ويطلق على المثير الايجابي في مفاهيم أو مصطلحات الاشتراط الإجرائي لما يطلق على المثير السلبي.

المعززات الايجابية: « يمثل التعزيز الإيجابي كل الأحداث السارة التي تلي حدوث الاستجابة المرغوب فيها والتي تعمل على تكرار ظهورها، وتقويتها، وتشتمل تلك

1. تعديل السلوك، عصام النمر، ص205.

الأحداث المعززات الأوليّة واللفظية والاجتماعية والرمزية»[1] كأن يجازى متعلّم بعد استجابة مرغوبة.

المعززات السلبية: تعرّف على أنّها « المثيرات التي ترتبط بالمواقف السلبية والبغيضة والمؤلمة وتلقى رفضا وعدم رضى اجتماعي أو نقد أو تذمّر»[2] وبإزالة هذه المثيرات يتمّ تعزيز الموقف.

المعززات الأولية والثانوية: تعمل المعززات الايجابية التي تربط لأول مرة بالاستجابة وتؤدي إلى زيادة احتمالات تكرارها كمعززات ولية وتعمل المثيرات المصاحبة للمثيرات المعززة التي تستثير الاستجابات المتعلمة كمعززات ثانوية.

تجربة سكينر: وتسمى صندوق سكينر وتتلخص في « وضع صندوق صغير ذي غطاء زجاجي ولا يحتوي إلا على وعاء صغير وقضيب من المعدن بجوار الوعاء، وخارج الصندوق آلة إن دارت أسقطت قطعا صغيرة من الطعام في منحدر يصل إلى هذا الوعاء الصغير قطعة في كل مرة وهي تدور إن وقع الضغط على قضيب المعدن، يوضع فأر جائع في صندوق فيأخذ في ارتياده واستطلاع أنحائه واللعب بمحتوياته، فإن اتفق أنّ ضغط على القضيب مصادفة فدارت الآلة هبط عليه الطعام فبادر إلى التهامه (ثواب) وسرعان ما يتعلم أن يضغط على القضيب كي يظفر بقطع أخرى من الطعام إذ أن ما يؤكل منه في المرة الواحدة لا يكفي لإشباع جوعه وقد

1. تعديل وبناء السلوك الإنساني للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، أسامة فاروق مصطفى، ص48.
2 ـ مبادئ العلاج النفس، عبد الله يوسف أبو زعيزع، ص64.

لوحظ أن الفأر إن تكرر ضغطه على القضيب دون أن يهبط إليه طعام كفّ عن الضّغط، أي انطفأت استجابته وفي هذا ما يدلّ على أن الطعام (ثواب) يدعم الاستجابة ويثبتها ويقوّيها، وفي حين أن الحرمان من الطعام (عقاب) يتضاءل بالاستجابة ويطفأ»[1] هذه التجربة أجراها على حيوان فهل من الممكن أن تعمّم نتائجها على الإنسان العاقل الحامل للمشاعر.

التطبيقات التربوية لنظرية الاشتراط الاجرائية:

ـ يتفق سكينر مع غيره من السلوكيين على « أنّ التّعلم ينبغي أن يسير من البسيط إلى المركب ومن الاستجابات المألوفة إلى الاستجابات غير المألوفة حيث يرى أن السلوك المركب هو تكوينات للصيغ البسيطة من السلوك»[2] لقد بين سكينر(1958/1961) إمكانية تطبيق مبادئ الاشتراط الإجرائي على الكثير من الأوضاع التعليمية، التعلميّة، وأدت بحوثه إلى تطوير تقنيات تعليمية مختلفة كالآلات التعليمية والمخابر اللغوية، ولعلّ مفهوم التعلم المبرمج من أكثر التطبيقات التربوية أهميّة لمبادئ الاشتراط الإجرائي ومن أهمّ ما توصل إليه سكينر التّعليم المبرمج الذي استفاد من مبادئ التّعلّم الإجرائي»[3] والتي يمكن إيضاحها فيما يلي:

1ـ أصول علم النفس، أحمد عزّت، ص257.

2ـ سيكولوجيا التعلم، الزيات، ص229.

3ـ علم النّفس التربوي، شنواتي، ص353/352.

إنّ تسلسل المادّة التعليميّة في خطوات متتالية، يحافظ على فعالية الطالب ونشاطه، إذ يجيب على كل خطوة من الخطوات تنطوي عليها هذه المادة.

إن تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة في كل خطوة على حدة، وتصحيح استجابته في ضوء هذه التغذية، بشكل عملية تشبه عملية التعزيز.

تقدم الطالب عبر سلسلة من الخطوات التدريجية المستمرة، يؤكد مبدأ التعلم التدريجي وإجراءات تشكيل السلوك.

تقدم المتعلم حسب معدل تعلم خاص به، يؤكد مبدأ مراعاة الظروف الفردية بين المتعلمين، وتوقف التعلم اللاحق على التعلم السابق.

يرى سكينر أنّه يجب على المدرس تجنب استخدام العقاب، ويقتصر على إثابة الاستجابات الخاطئة، وفي ضوء ذلك يحدث التميز.

يميل السلوكيون إلى تجنب أسلوب المحاضرات حيث لا يتيح هذا الأسلوب المجال لتعزيز أو إثابة الاستجابات الصحيحة عند حدوث التعلم أو التدريب.

النّظريات المعرفية:

تعطي النظريات المعرفية أهميّة كبيرة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التّعلم كالانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، « فقد ظهرت النّظريات المعرفية في النصف الأول من هذا القرن كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك، والمتمثلة في النظريات الميكانيكية، ففي حين كانت النظريات الترابطية

السلوكية تركز على مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز والأثر والعقاب والكف وأخذت النظريات المعرفية تركز اهتمامها الأول على سيكولوجيا التفكير، ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل المشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية والجوانب الاجتماعية في التّعلم، وفي الوقت الذي كانت النظريات الإجرائية تركز على تعلّم الأجزاء، كانت النظريات المعرفية تركز على الكليات التي تتسامى على المجموع الكلي للأجزاء»[1] جاءت هذه النظرية مخالفة لسابقاتها، فركزت على العموميات

4.2.1النظرية الإدراكية (الجشطالتية):

ظهر في أوائل القرن العشرين اتجاه جديد تمثّل في أراء علماء النفس الألمان ماكس فرتهيمر Max Wertheimer1880/1943)، وفولفجانج كوهلر Wolfgang Kohler(1967/1887)، وكيرت فوفكا Kurt Kofka (1947/1886).

« إنّ الجشطلتية هي أساسا نظرية في التفكير وحلّ المشكلات مع أنّه من بين اهتماماتهم الرئيسية العمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والتعلّم»[2] وتؤكّد هذه النّظرية على أنّ ناتج التّعلّم يظهر من خلال الفهم والإدراك.

وهي مدرسة ألمانية معناها « الشكل أو الصيغة، أنشأها (فرتهيمر) و(كوهلر) و(كفكا) كردّ فعل للمدرسة الحسية العنصرية الارتباطية، ثم أطلقت على مذهب في علم النفس وفي التفسير الفلسفي للوقائع المادية والبيولوجية عامة وتتلخص النظرية في أنّ

1- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، نايف خرما، علي حجاج، العدد126، ص59.

2- مرتكزات التّعلّم، محمود الربيعي، ص22.

الظواهر السيكولوجية وحدات كليّة منظمة متصلة تظهر تماسكا داخليا تحكمه قوانينها الخاصة، ولا يمكن اشتقاقها من مجموع خصائص الأجزاء فالكل سابق على الأجزاء التي تكوّنه، الأمر الذي يؤدي إلى أنّ معرفة الكل لا يمكن أن تستمدّ من معرفة الجزئيات المكونة له»[1] فأصحاب هذه النظرية يرون أنّ الكل ليس هو مجرد أجزائه، كما أنّ الكل ليس مجرد أكثر من مجموعة أجزائه: فالكل هو نظام مترابط باتساق مكون من أجزاء متفاعلة وهو سابق لأجزائه.

المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في النظرية:

جاءت نظرية الجشطلت وأصحاب الفكر الجشطلتي بعدد من المفاهيم والمصطلحات الجديدة تماما على التراث السيكولوجي، والذي ظل لفترة من الزمن أسير الفكر السيكولوجي، وسوف نتناول بالعرض هذه المفاهيم.

الجشتلط: هذه النظرية تنسب لهذا المصطلح وهو « كلمة ألمانية الأصل وهي تمثل المفهوم الرئيسي في نظرية الجشتلط بل سميت النظرية نسبة إلى هذا المفهوم، والواقع أنه لا يوجد مرادف باللغة العربية أو حتى اللغة الانجليزية يعبر تعبيرا دقيقا عن هذا المفهوم، ولذا نجد العديد من الترجمات له، ويشير هذا المفهوم إلى صيغة أو شكل أو تكوين أو نمط أو بنية أو كل منظم أو تركيب. ويعرف الجشتلط بأنه كل منسق أو منظم أو ذا معنى قابل للإدراك تحكمه علاقات بين مكوناته وهذه العلاقات هي التي

1. المعجم المفصل في الأدب، محمد التونجي، ج1، ص315.

تعطيه صفة الكل و تميزه عن المجموع»[1] أي أنّ هذا الكل لا يتجسّد إلاّ من خلال وجود هذه العلاقات.

الاستبصار: ويعرف الاستبصار بأنّه « طريق الفرد إلى المعرفة والتعلّم القائم على إدراك الفرد لعناصر الموقف والعلاقة الرابطة بينها بشكل كلي، وعندئذ يكون سلوكه النهائي هو المحصلة النهائية لعمليّة الإدراك لديه»[2]

المعنى: يحتل المعنى موقفا هاما في نظرية الجشطلت ويعرف بأنه خبرة شعورية عقلية أو معرفية متمايزة بدقّة ومحددة بوضوح تحدث حين تتكامل الرموز والمفاهيم والدلالات وتتفاعل مع بعضها البعض لتكون معنى قابل للإدراك.

البنية أو (التّركيب):

إنّ الهيكل العام لا يتشكل إلا من خلال علاقات بين أجزائه « أي أنّ البنية تتشكل من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها دينامياً ووظيفياً بحيث إنّ كل تغيير في عنصر يؤدي إلى البنية ككل وعلى أشكال اشتغالها وتمظهرها»[3] فالمعارف مركّبة لا تعرف وتفهم إلاّ من خلال معرفة العلاقات الموجودة في بنيتها.

الفهم: إنّ الاستبصار هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء، ويكون التعلم قد تم حصوله إذا كان هناك استبصار(أو فهم) و الفهم هو الهدف من التّعلم.

1. سيكولوجيا التعلم، الزيات، ص246.
2. العلاج النفسي بين الطب والإيمان، أسامة إسماعيل قولي، ص173.
3. السلوك التنظيمي الحديث، محمد هاني محمد، ص175.

التنظيم: التنظيم أساس الحياة فما بالك بتنظيم التعلّم « فعند قيام العضوية بتنظيم موقف التّعلم فإنّه من السهل عليه إدراكها وتعلّمها فالدماغ ميال إلى التجاوز عند عدم الانتظام»[1] لذا فإنّ استجابة الدماغ تكون لوجود الكمال والانتظام في الشكل.

إعادة التنظيم الإدراكي: « إنّ بناء التعلّم يقتضي الفعل في موضوع التعلّم، أي إعادة هيكلته وتنظيمه على ضوء سيرورته، ومن ثم تتغير إدراكات المتعلّم السابقة للموقف ولمجاله، بمعنى أنّه يعيد تنظيم مدركاته ومعارفه من خلال تجاوز أشكال الغموض والتناقض السابقة وتحقيق الاستبصار والفهم الحقيقي، وهذا لا يتأتى إلاّ من خلال سيرورة إعادة التنظيم»[2]، فكل موقف تعلّمي يحتاج إلى تنظيم يختلف عن غيره.

التحقيق التجريبي لنظرية الجشطلت: يذكر كوهلر في كتابه (عقلية القرد العليا) « وهو من أشهر الكتب التي نشرها، مجموعة التجارب التي أجراها على القردة في جزر كناري، والتي يفسرها بقلم حل المشكلات القائم على الاستبصار وقد صمم التجارب على أساس أن يوضع الموز وسيلة إشباع دافع الجوع. بعيدا عن تناول الحيوانات ولا يتم إشباع الدافع إلا بعد التغلب على حل المشكلة والتي لم يسبق أن جرت بخبرة الكائن الحي قبل ذلك، ومن أمثلة ذلك وضع الموز في أعلى القفص الذي يوجد به القرد مع وجود صندوق أو اثنين في أحد أطراف القفص تستخدم للوقوف عليها والحصول على الموزة من أعلى القفص، وقد يوضع الموز في بعض التجارب خارج

1- علم النفس المدرسي، أمل البكري ونادیا عجوز، ص147.

2- التفكير وأنماطه، رعد مهدي رزوقي و إستبرق مجيد علي لطيف، ص228.

القفص ولا يستطيع القرد الوصول إليه إلا بواسطة استخدام عصا أو بعض العصي الموجودة داخل القفص للاستعانة بها في جذب الموز إليه من خارج القفص»[1] لكن حين يشبع القرد حاجته سيتوقف تعلمه، فالتعلم عنده وسيلة لا غاية.

تفسير التّعلّم بالاستبصار: يشرح كوهلر تعلم القرد هنا بأنّه عندما تكون عناصر الموقف واضحة للكائن الحي فإنه يتعلم حل مشكلته عن طريق إعادة ترتيب عناصر الموقف بحيث يسمح هذا بإيجاد علاقات جديدة بينها تؤدي إلى الحل الصحيح.

مفهوم الاستبصار: هو العملية التي اعتمد عليها الجشطلت في تفسيرهم للتعلم، وقد اختلف علماء النفس في بيان معنى الاستبصار، فمنهم من يرى أنّه «لحظة الإدراك المتدبر التحليلي الذي يصل بالمتّعلم إلى اكتساب الفهم، أي فهم مختلف أبعاد الجشطلت، أو الموقف الإشكالي موضوع التعلّم، وضبط ترابط أجزائه وأشكاله وصيغ اشتغاله الوظيفي».[2] فالاستبصار بهذا المفهوم إلمام بموقف التّعلّم ككل.

العوامل المؤثرة على الاستبصار:

مستوى النضج الجسمي: وهو الذي يحدث إمكانية قيام المتعلم بنشاط ما للوصول إلى الهدف.

مستوى النضج العقلي: تختلف مستويات الإدراك باختلاف تطور النمو المعرفي، ما هو أكثر نموا وخبرة يكون أكثر قدرة على تنظيم وإدراك علاقات مجاله.

1- التّعلّم نظريات وتطبيقات، الشرقاوي، ص114.

2- التفكير وأنماطه، رعد رزوقي، ص248.

تنظيم المجال الإدراكي: ويقصد به تنظيم جميع عناصر الموقف تنظيما يؤدي إلى حل المشكلة، ففي تجارب القرد وجود العصا (وسيلة) والهدف (الموز) والجوع (الدافع) وافتقار المجال لإحدى العناصر يعرقل تحقق التعلم.

الخبـــــــرة: ويقصد بها الألفة بين عناصر الموقف أو المجال بحيث تدخل في مجال المكتسبات السابقة مما يجعل المتعلم ينظم ويربط أجزاء المجال بعلاقات أكثر سهولة.

قوانين التعلم عند النظرية الجشطلتية: الاهتمام الأساسي لعلماء النفس الجشتلطين يتعلق بظاهرة الإدراك و الأسس والمبادئ التي تحكم هذه الظاهرة، ولذا يرى الكثيرون من علماء النفس أن أكبر إنجاز للجشتلط كان في مجال سيكولوجيا الإدراك، وقد توصلوا إلى عدد من القوانين هي كالتالي:

قانون الامتلاء: إنّ القانون الرئيسي الذي يخضع له المجال السلوكي هو « قانون التنظيم أو كما يسمى في كتابات الجشتلط قانون الامتلاء، ويتضمن هذا القانون مبدأين أساسيين هما:

1/ إنّ الكل أكبر من مجموع الأجزاء، ومعنى ذلك أن الموقف التعليمي موقف ضعيف التنظيم يحتاج إلى صوغ أو تنظيم جديد.

2/ إدراك الكل سابق على إدراك الأجزاء أي أنّ الحيوان في الموقف التعليمي يدرك الكل، ثم يحتاج إلى وقت لإدراك التفاصيل في إدراك الوحدات عن طريق عملية فصل

متمايز بالنسبة لوظيفة كل وحدة في المجال العام»[1] أي أنّ المتعلّم يدرك الكليات ثم يفصل في الجزئيات.

قانون التشابه: يشير هذا المبدأ إلى أن المثيرات أو الأشياء المتماثلة تميل إلى أن تتجمع معا في مجالنا الإدراكي، أي أنّ المفردات المتشابهة تنتمي إلى مجموعة واحدة.

قانون التقارب: الأشياء المتقاربة في الزمان والمكان يسهل إدراكها على هيئة صيغ مستقلّة بعكس الأشياء المتباعدة.

قانون الإغلاق: نصّ هذا القانون على أنّ «كلّ المفردات التي تميل إلى كل مغلق يكون تعلّمها بوصفها داخلة في إطار ذلك الكل، وليس بوصفها جزئيات غير منتظمة في كل واحد، فالتعلّم لا يحدث بسهولة إلاّ إذا قام على إدراك المعنى من خلال إعادة تنظيم الموقف»[2] لأنّ هذا الموقف يفرض على المتعلّم شروطا يلتزم بها حتى يدركه.

قانون الاستمرار: يركّز على أنّ المفردات التي تنبثق عن مفردات أخرى لا تبدو للمتعلّم مفردات مستقلة، بل جزءا من التسلسل القائم، أي أنّها تدخل ضمن إطار المفردات الأصلية أو ضمن الكل الواحد وبالتالي فإن تنظيم مجال الإدراك الحسي يتم على صورة خاصة يستمر الخط المستقيم مستقيما والدائرة دائرة.

قانون الشّمول: المعارف تعرف بعمومها عند الوهلة الأولى وهذا ما أكّده كامل محمد بقوله:« الأشياء تدرك كصيغة إذا كان هناك ما يجمعها ويحتويها ويشتملها كلها،

1ـ مبادئ علم النفس، صابر خليفة، ص216.

1ـ تصميم المواد البصرية: تقنيات وتطبيقات، ليلى سعيد سويلم الجهني، ص48.

فصورة صفين متوازين من الأشجار تعطي صيغة طريق، عن مجرد عدد من الأشجار»[1] أي أنّ النظرة العامة للأشجار تحيل مباشرة إلى وجود ممر بينها.

قانون المصير المشترك: الأشياء التي تمر بنفس التغير على سبيل المثال صف من الجنود يمر أمام منصة هامة ينظر له أو يدرك كما لو كان يشكل كلا واحد، أي أنّ الأشياء التي تتحرك معا في الوقت نفسه تجمع في الإدراك ككل واحد.

قانون الشكل والأرضية: من بين القوانين التي ترى أنّ في موقف عملية الإدراك؛ « يوجد مثير أكثر بروزا (الشكل) ومثير آخر أقل بروزا وهو (الأرضية)، وهذا وكلما اختلف الشكل عن الأرضية أصبحت عملية الإدراك سهلة، أما إذا كان شكل الأرضية في درجة واحدة من التشابه، فإنّه يحدث نتيجة لذلك (غموض إدراكي)»[2] التمايز الموجود بين الأشياء المتعلّمة في موقف واحد يسهل إدراكها.

التطبيقات التربوية لنظرية جشطلت: يحدث التعلم من وجهة نظر الجشطلت لما رأينا نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة إدراك أجزاء، كما أن الكل ليس مجرد إضافة أو جمع الأجزاء بعضها إلى بعض، بل يشمل على أكثر من ذلك، فالجملة مثلا تشمل على أكثر من مجرد الكلمات والحروف التي تتكون منها.

فعلى المعلم عند عرضه المادّة المتعلمة أو شرحها أن يعرض بصورة عامة كلية في البداية، ثم ينتقل إلى عرض الجزئيات، وهذا يؤدّي إلى فهم المدلول العام الموضوع.

1. الحياة النفسية، كامل محمد محمد عويضة، مراجعة محمد رجب البيومي، ص23.
2. دليل الشامل في التعامل مع اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، هبة الله داوود، ص64.

ربط المادة العلمية بالمواقع: « النظرية تركز على عاملي المعنى والفهم فضلا عن ضرورة الربط في عرضه للمادة العلمية بين الجزء والكل، فالأسماء أو الأحداث التاريخية تكون ضئيلة المعنى ما لم تكن مرتبطة بالسياق المعاصر لها»[1]، وأفادت أراء الجشطلت ونظرياته في الحقل التربوي عامة وفي التعلم خاصة، وعندما أصبح الاهتمام يوجه إلى المبادئ الكلية في تعليم وفي طرق التدريس ووضع المناهج بصفة خاصة ومن الأمثلة التوضيحية على ذلك نجد الآتي:

ـ في تعليم الأطفال القراءة والكتابة بفضل إتباع الطريقة الكليّة أي البدء بتعليم الأطفال جمل لها معنى ثم كلمات ثم حروف بدلا من الطريقة القديمة التي كان يقضي فيها الطفل وقته طويلا في تعلم الحروف لا معنى لها بالنسبة له.

ـ يلاحظ أيضا أن المعلمين قد استفادوا منها في إلقاء الدروس وفي تأليف الكتب، فهم عند شرح أي موضوع أو إلقاء درس يهتمون بإعطاء فكرة عامة كلية عن الموضوع قبل شرح تفاصيله للطلاب.

ـ التعلم الحقيقي لا ينطفئ (لا يتعرض للنسيان) إن التعلم الذي يتم عن طريق الاستبصار يصبح جزءا من الذاكرة طويلة المدى، بالتالي تكون نسبة تعرضه للنسيان ضعيفة.

1ـ سيكولوجيا التعلم، ص264.

ـ لا يحتاج التّعلم عن طريق الاستبصار إلى مكافأة بل كثيرا ما تكون نتائج التعلم الناجح شعورا بالارتياح والابتهاج الناتج عن القدرة على إدراك المعنى فيمثل هذا النشاط خبرة سارة في حد ذاتها، فهذا الشعور يترك نفس الأثر الذي تتركه المكافأة في التعلم السلوكي، إذ التعلم بالاستبصار هو مكافأة في حدّ ذاته.

ـ « لقد استفاد الديداكتيك من النظرية الجشطلتية، فأصبح التعليم يبدأ من تقديم الموضوع شموليا، فجزئيا وفق مسطرة الانتقال من الكل إلى الجزء، دون الإخلال بالبنية الداخلية، وفي نفس الوقت تحقيق الاستبصار على كل جزء على حدة»[1] وهذا الهدف الأساسي من هذه النظريات وهو مساعدة المعلّمين على التّعليم.

5.2.1 النظرية البنائية لبياجيه:

التّعريف: تعتبر نظرية التعلم البنائية أو التكوينية من أهم النظريات التي أحدث ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجيه، « حيث حاول انطلاقا من دراسته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن يقدم عدّة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طوّرت الممارسة التربوية، كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس النمائي على مشروعه الإبستيمي (الابستومولوجيا) التكوينية، والبنائية في نظر بيلت (Billet1996) تقوم على فكرة أنه توجد دوافع فطرية لدى الفرد لفهم العالم من حوله، وبدلا من أن يستحوذ أو يستقبل سلبية المعرفة المستهدفة الجديدة، يبني المتعلمون

1ـ أساليب معاصرة في تدريس العلوم، سليم إبراهيم الخزرجي، ، ص91.

المعرفة بفاعلية عن طريق تكامل المعلومات الجديدة والخبرات مع ما فهموه في السابق، لما يقومون بتعديل وتفسير معارفهم السابقة لتتوافق مع المعرفة الجديدة»[1] ويعتبر بياجيه هو واضع اللبنات الأولى للبنائية فهو الذي يرى أن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعداد بناء موضوع المعرفة.

المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية:

هناك مجموعة من المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية تتمثل فيما يلي:

التكيّف: عنصر شمهم في عمليّة التعلّم « ويعني تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق اندماجها في مقولات وتحويلات وظيفية»[2] هذا نجده عندما تكون المعارف مكيّفة مع واقع المتعلّم يسهل إدراكها.

المعرفة: يميّز بياجيه بين نوعين من المعرفة: « المعرفة الشكلية التي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي فالطفل الرضيع يرى مثيرا ما، متمثلا في حلمة زجاجات الإرضاع. فيبدأ في مص محتويات الزجاجة(الرضاعة) والولد يرى سيارة أبيه قادمة من بعيد فيسرع لفتح باب المنزل ومعرفة الإشكال تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية، ولا تتبع هذه المعرفة من المحاكاة العقلية أما المعرفة التي تتبع فإن بياجيه يطلق عليها اسم المعرفة الإجرائية (معرفة الإجراء)

1. النظريّة البنائيّة وتطبيقاتها في التّعليم والتّعلّم، ناصر بن محمد العويشق، ص04.
2. نظرية التعلم البنائية، مجلة علوم التربية، محمد النبوي، (09/29/ 2012)، ص05.

وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات وعلى سبيل المثال: لنفرض أنني وضعت كرة الجولف وسط مجموعة من كرات التنس وبعد ذلك في أثناء قيام طفل ما بمراقبتي قمت بنقل تلك الكرة ووضعتها وسط مجموعة من (البلي) الذي يلعب به الأطفال وفي هذه الحالة فإن كرة الجولف ستبدو أكبر حجما مقارنة بالبلي وعندما يستطيع الطفل الذي يقوم بمراقبتي أن يحتج قائلا: طالما أن الكرة هي الكرة وطالما أن الأجسام لا تغير حجمها بسبب تغير مكان تواجدها فإن كرة الجولف هذه ليست الآن أكبر حجما مما كانت عليه من قبل وبصورة عامة فالمعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير بها الأشياء من حالتها السابقة إلى حالتها الحالية مثل تغير موقع كرة الجولف، أما المعرفة الشكلية فتهتم بالأشياء في حالته الساكنة في لحظة زمنية معينة»[1] فالمعلومة لابد أن تبقى راسخة في ذهن المتعلّم حتى وإن غيّر مكان المعرفة وزمنها.

مصادر المعرفة: يرى بياجيه أن معرفة الإنسان « تتكون من علاقته بالبيئة الاجتماعية وبالمادية أي من عالم الناس والأشياء(والخبرة) ولكي يحصل التعلم ينبغي وجود إنسان سوي يتفاعل مع البيئة، وهنا يعني أنّ عملية الموازنة أو التوازن التي من شأنها أن تجعل الفرد ينظم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، وهي لا تجعل نتيجة ما يراه الإنسان بل إنّها تساعده على فهم ما يراه انطلاقا من هذه القدرة

1- التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسن حسين زيتون وكمال عبد المجيد زيتون، ص85.

التي تنبع من الوراثة والتكوين البيولوجي(التوازن) يستطيع الفرد تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأمور في محيطه»[1] تكامل هذه العناصر الموجودة في بيئة المتعلّم تساعده على التّعلّم.

عملية الموازنة: عملية الموازنة تبدأ ببعض الاضطرابات إذ يشعر الإنسان بأن هناك شيئا ما ليس على ما يرام، ولنأخذ مثلا « عن ذلك الطفلة التي تتنبأ بأن الماء الذي يصب في كأس قصير عريض سيصل إلى نفس المستوى إذا ما صبّ في كأس آخر طويل وضيّق، وعندما تلاحظ هذه الطفلة أن مستوى الماء في الكأس الثاني أعلى منه في الكأس الأول فإنها تصاب بالإزعاج وهذا ما نسميه بالاضطراب أو الصراع بين ما هو متوقع وما نشاهده أمام ناظرينا. وفي الختام ومن خلال أنماط أخرى من التنظيمات وبعد اكتساب العديد من الخبرات من الحياة اليومية فإن الفتاة تبدأ في فهم السبب الذي يجعل من مستوى الماء في الكأس الطويل الضيق أعلى منه في الكأس القصير المتسع»[2] إذن وجب توفر خبرات متراكمة تساعد المتعلّم في تجاوز الصراع في الفهم.

عملية التنظيم الذاتي: يرى بياجيه أن هذا العامل يعد أهم العوامل المسئولة عن التعلم المعرفي للطفل إذ يلعب دورا رئيسا في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية ولكن ماذا يقصد بياجيه بالتنظيم المعرفي؟ « عندما يتفاعل الطفل مع البيئة المحيطة به فإنه عادة ما يصادف مثيرا غريبا عليه أو مشكلة تتعدى فكره ويحاول أن يستخدم

1- التطور المعرفي عند بياجيه، موريس شربل، ص82.

2- نظريات التعلم، ناصف، ص284.

التراكيب المعرفية الموجودة في عقله من أجل تفسير هذا المثير أو حل تلك المشكلة، فإذا لم تتوافر لديه التراكيب المعرفية اللازمة لذا فإنه يصبح في حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو كما يسميها بياجيه حالة عدم الاتزان وقد تؤدي إما أن ينسحب الطفل بعيدا عن هذا المثير أو المشكلة أو قيامه بمجموعة من الأنشطة التي تحاول فهم هذا الموقف أو حل تلك المشكلة وتؤدي مثل هذه المشكلة إلى تكوين تراكيب معرفية جديدة، ويفترض بياجيه بان هناك عمليتين أساسيتين تحدثان أثناء عملية التنظيم الذاتي هما:

التمثيل: هو عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات و وضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد.

المواءمة: هو عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه البنيات المعرفية لتناسب ما يستجدّ من مثيرات، فالتمثيل والمواءمة عمليتان متكاملتان ينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم»[1] فالمواءمة تعديل عقلي لما يتعلّمه الإنسان حسب شوط معيّنة.

مراحل النمو المعرفي المعرفي عند بياجيه: ينطوي مفهوم المرحلة عند بياجيه على خاصيتين أساسيتين هما:

1. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، حسين زيتون وكمال زيتون، ص90.

ـ تشكل المرحلة نظاما تسلسليا ثابتا، بحيث لا يمكن الوصول إلى مرحلة من مراحل النمو دون المرور بالمرحلة السابقة، فبالانتقال من مرحلة إلى مرحلة تالية، ليس عملية عشوائية، بل هو عملية متسلسلة على نحو منظم، يمر بها الأفراد جميعهم، وبالتسلسل ذاته.

ـ على الرغم من أنّ الانتقال من مرحلة إلى أخرى، بتوقف جزئيا على النضج، إلا أنّ النضج وحده غير كاف، ولا بدّ من توافر الخبرة لإنجاز هذا الانتقال، لأنّ الخبرة هي التي تؤهّل الفرد لعمليّة الانتقال وتجعل أمر الانتقال ممكنا. ويرى بياجيه « يعتقد بياجيه أنّ كل الأشخاص يمرون بأربع مراحل من النمو المعرفي، تبدأ بالمرحلة الحس حركية وتنتهي بمرحلة التفكير المجرد، حيث لا يمكن العودة أو النهوض إلى مرحلة سابقة، وقبل الحديث عن مراحل النمو المعرفي عند بياجيه، تجدر الإشارة إلى أربعة اعتبارات أساسية يرى بياجيه أنّه لا بدّ من أخذها بعين الاعتبار لفهم مفهوم المرحلة لديه، وهذه الاعتبارات هي: 1/ تتألف كل مرحلة من المراحل الأربعة من فترة تحصيل أو تشكيل تتميز هذه الفترة بالتنظيم المطرد للعمليات العقلية في المرحلة المعينة، كما تكون نقطة الانطلاق للمرحلة التي تليها. 2/ كل مرحلة من المراحل ليست منفصلة عن بعضها البعض، بل إنّها متداخلة تداخلا عضويا. 3/ إنّ ترتيب ظهور المراحل الأربعة ثابت لا يتغير، إلا أنّ سن تحصيل المرحلة يتغير إلى حدّ ما حسب تأثير الدوافع والتدريب والعوامل الحضارية يسير الاطراد من مرحلة سابقة إلى مرحلة لاحقة

حسب قانون التكامل، بمعنى أنّ الأبنية السابقة تصبح جزءا لا يتجزأ من الأبنية اللاحقة، أي أنّ المراحل اللاحقة تحتوي ما قبلها»[1]وفيما يلي شرح لهذه المراحل:

المرحلة الحسية الحركية: سميت هذه المرحلة بهذا الاسم « لأنّ الطفل خلال هذه المرحلة يقوم بحل مشاكله باستخدام أجهزته الحسية وأنشطته الحركية عن استخدامه للعمليات الرمزية، والتي تتصف بها أكثر الفترات اللاحقة لهذه الفترة، وتمتد المرحلة الحسية الحركية من الميلاد حتى نهاية السنة الثانية، حيث يحدث التعلّم خلالها عبر الإحساسات والأفعال الإرادية واللاإرادية والمعالجة اليدوية، فالطفل في هذه المرحلة يقوم بتنسيق عمليات الإدراك الحسية الخاصة به مع أنشطته الحركية للوصول إلى المعرفة، ويتمثل التفكير في هذه المرحلة إلى الوصول لشيء ما من خلال الأيدي والعيون وأنشطة حسية حركية أخرى، والإنجاز الكبير في هذه المرحلة يتمثل في عملية نمو مفهوم بقاء الشيء في مكانه، حيث تتضمن هذه المرحلة حدّا أدنى من النشاط الرمزي، إلى جانب تعلّم الطفل أنّ هناك أفعالا معينة لها تأثير خاصة في البيئة»[2] هذه أهمّ مرحلة في تكوين الإنسان بفضلها يدرك العالم المحيط به.

مرحلة ما قبل الإجرائية أو مرحلة ما قبل العمليات: يقسم بياجيه هذه المرحلة أيضا إلى طورين متميزين: « يسمي الطور الأول بطور ما قبل المفاهيم من (2 إلى 4 سنوات) والطور الثاني بالطور الحدسي من (4 إلى 7 سنوات) ويتميز طور ما قبل

1- علم نفس النمو، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، ص45.

2- فضائيات الأطفال وتأثيرها علي الأسرة العربية، نسرين عبد العزيز، ص44/43.

المفاهيم بتطور مهارات التمثيل التي يكون الطفل قد أرسى قواعدها في المرحلة السابقة، ويمكن مشاهدة الطفل في هذا الطور وهو يستخدم مثيرا واحدا، كلمة مثلا، لتمثل الأشياء والأفراد في عالمه، وهو منغمس في نشاطات من اللعب التخيلي (أي الرمزي) بدلا من اللعب الحركي البسيط وفي هذا الطور يبدأ الطفل باستخدام اللغة كوسيلة أساسية لتمثيل العالم من حوله، وهي مهارة تتزايد بشكل ثابت في التطور اللاحق ومن خصائص هذه المرحلة من التطور المعرفي ظهور ما يعرف بالتركيز حول الذات. وظهور بدايات بسيطة للمفاهيم فالأطفال وخاصة في الطور الأول يجدون صعوبة في نقل أفكارهم ومشاعرهم إلى الآخرين، ولا تكون هذه الصعوبة ناتجة عن ضعف في اللغة بل تكون بسبب عدم قدرة الطفل مشاركة شخص آخر في وجهة نظره أو الأخذ برأيه في قضية من القضايا ... وتفكير الطفل في هذه المرحلة ما قبل المفاهيم يتضمن كثيرا من عمليات التمثيل، وبينما يكون نصيبه من التلاؤم قليلا، ثم يدخل الأطفال الطور الحسي من هذه المرحلة في سنوات ما قبل المدرسة، ويبدأ الأطفال باستخدام بعض المفاهيم العددية مثل أقل أو أكثر، ومفاهيم العلاقات مثل أكبر و أصغر، ويستطيع الأطفال تصنيف الأشياء على أساس بعد واحد كالألوان أو الشكل»[1] وهذه المرحلة تمثل ركيزة ودعامة المرحلة التي تليها.

1- سيكولوجيا التطور الإنساني (من الطفولة إلى الرشد)، شفيق فلاح علاونة، ص 213/212.

المرحلة الإجرائية: مرحلة العمليات الحسية أو الذكاء المحسوس: لهذه المرحلة تحديد زمني فهي « تمتدّ هذه المرحلة من 7 سنوات إلى 12/11 سنة، وتبدأ فيها العمليات المنطقية الرياضية ولكن هذه العمليات تبقى محصورة في نشاطات الطفل على الوسائل الحسية، ويكتشف الطفل بعض خصائص الأشياء، ويظهر مفهوم الاحتفاظ بالكمية و الوزن، أمّا الاحتفاظ بالحجم فيكون في نهاية هذه المرحلة، ويفهم الطفل بعض خصائص العمليات مثل التعدي، والتجميع، كذلك يستطيع أن يدرك العمليات العكسية، كما يبدأ اللعب المنظم القائم على القواعد والمبادئ، ويبرز الحكم الأخلاقي»[1] و أهم ما يميز هذه المرحلة من خصائص هو:

ـ « الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي.

ـ يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات الماديّة الملموسة.

ـ يتطور مفهوم (البقاء) كتلة ووزنا وحجما.

ـ تتطور عمليات التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد.

ـ تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.

ـ فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات الماديّة»[2]

المرحلة الصورية الإجرائية: هي مرحلة تبدأ من الصف السابع (ما بعد السادس الابتدائي) وتسمى « مرحلة العمليات المجردة أو المرحلة الإجرائية الشكلية، يرى

1ـ علم نفس النّمو، مريم سليم، ص160.

2ـ علم النفس التربوي، شنواتي، ص160.

بياجيه أنّ هذه المرحلة من السنة الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة من العمر، في هذه المرحلة يصل تفكير الطفل إلى من حيث النوعية وبعد ذلك فالتغير في تفكير الشاب تغير كمي لا نوعي وتسمى هذه الفترة بمرحلة العمليات المجردة حيث يبدأ الشاب بالقيام ببعض العمليات العقلية دون أن يستخدم مجسمات لها، ويتعامل مع مفاهيم عقلية معقدة حيث يقوم باستخدام الفرضيات والاستنتاج وتفسير ملاحظات وفحص عدد من المتغيرات بتغيير واحد منها وإبقاء الأخرى ثابتة لمعرفة تأثير ذلك المتغير»[1] حسب بياجيه هذه مرحلة من عمليات التفكير الإنساني.

<u>التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه</u>: يرى بياجيه « أنّ التربية لا تتواجد إلا على شكل نظريات مشكلة من طرف المتعلم، الذي يجب أن يكون عضوا نشيطا وفعالا من الناحية العقلية والمادية، وذلك باستخدام وسائله الخاصة»[2]، ومعرفة خصائص الارتقاء المعرفي ومراحله يساعد المعلم على معرفة طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، فيستطيع أن يحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع من الطفل في هذه المرحلة.

« يجب أن يكون المعلم ـ الأب والأم ـ على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة، حيث أنّ إعداد المعلم تربويا يساعد على تقديم المادة العلمية الصحيحة وأن يتعرف على المراحل العمرية لطلابه وأن يتعرف على القدرات العقلية والفروق الفردية وأن يعطي

1ـ الأنشطة المدرسية وأثرها في تنمية ثقافة الطالب، ولاء أمين الحيت، ص97.

2ـ نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الغامدي والزيتاوي، ص38.

كل فرد على قدر حاجته وقدرته وفي السنّة النبوية قال الرسول صلى الله عليه وسلم" أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم" وعن علي بن أبي طالب أنّه قال في إحدى خطبه " حدثوا النّاس بما يعرفون؛ أتريدون أن يُكَذَّب الله ورسوله؟ " فمراعاة القدرات العقلية والمعرفية للمتلقي من أهم الأعمال التي يجب أن يلم بها المعلم»[1]، إنّ عملية الارتقاء تقوم على التكيف مع البيئة، وهذا الأمر يتطلب التفاعل بين الطفل والبيئة المحيطة به، فإنّه يتحتم علينا وضع الطفل في بيئة نشطة وفعالة وثرية، حتى يسهل التعلم، كما يسهل ممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي.

يستفيد واضعو المنهاج ومصممو البرامج التعليمية في وضع مواد تتفق مع طبيعة العمليات المعرفية العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة وفقا لأعمارهم ووفقا للمراحل الارتقائية التي يمرون بها.

1. المدرسة البنائية، فاطمة رمزي، ص15.

الفصل الثانـي

تيسير النحو وطرق تدريسه

❖ المبحث الأول: تيسير النّحو العربي

- ✓مفهوم التّيسير النّحوي
- ✓جهود القدماء في تيسير النّحو
- ✓جهود المحدثين في تيسير النّحو

❖ المبحث الثانـي: طرق تدريس النّحو العربـيّ

- ✓تعريف الطريقة
- ✓تعريف التّدريس
- ✓آراء التّربويين حول تدريس النّحو العربـيّ
- ✓طرائق تدريس النّحو العربـيّ

2.الفصل الثاني: تيسير النّحو العربيّ وطرق تدريسه.

سيكون الحديث في هذا الفصل على جانب مهمّ في التّعلم، هو تبسيط المعارف وإيصالها بطرق تجعل المتعلّم مقبلا عليها بشغف.

1.2 المبحث الأوّل: تيسير النّحو العربيّ.

مادة النّحو العربيّ عنصر مهم في تعليم اللغات، ويعتبر هذا العنصر من أهمّ المواد المدرسة، غير أنّ بدايته الأولى شهدت بعض الصعوبات والتشعيبات، مما جعل بعض أبناء اللغة العربية يذللون هذه العقبات، عن طريق تأليف المختصرات العلمية المبسطة التي واكبت حقبة التأسيس الأولى، وبعد ذلك تزايد التأليف حتى صارت المكتبة النحويّة تعج بالمصنفات النحويّة، فبهذا ظهرت الكتب المطولات فعمدوا إلى شرحها، ووضعوا المتون والحواشي، ولكن هذا الجهد والتأليف لم يسلم من دسائس التعقيد والصعوبة الناتجة عن بعض التأويلات الفلسفية والأدوات التي شوهت جمال اللغة، ومن هنا كان لزاما ظهور بعض الاجتهادات التي تنفي عن النحو الصدأ الناجم عن الشوائب التي عملت جاهدة على تعقيده، فكانت هذه الجهود بمثابة الأمل للناشئة التي تسعى لتعلم النحو واللغة، فعاودوا النظر في الأصول يهذبونها، وإلى الفروع يجمعونها ويسهلون صعبها بطرائق تخدم المبتدئ والمتوسط والمتقدم في العلم، حتى يبلغوا الهدف الأسمى وهو تقويم اللسان وتنمية السليقة.

1.1.2 مفهوم التّيسير النّحوي العربي:

التيسيرُ في اللغة: أصلان يدل أحدهما على انفتاح الشيء وخفّته، والآخر على عضو من الأعضاء (وهو اليد اليسرى).

فالأول: « اليُسرُ: ضدّ العُسر، واليَسَرات: القوائم الخفاف ويقال رجل يَسْرٌ، أي حسن الانقياد، واليسار الفتيُّ، وتَيَسَّرَ الشيء واستيسر»[1] التيسير هنا التسهيل.

واليُسرُ: « اللين والانقياد ويكون ذلك الإنسان والفرس، والياسره أي الساهله. وفي الحديث: إنّ هذا الدين يُسرٌ؛ اليسر ضدّ العسر، أراد أنّه سهل سمح قليل التشديد. ويَسَّرَ الرجل سهلت ولادة إبله وغنمه ولم يعطب منها شيء»،[2] فالتيسير إذن هو كل ما كان غرضه التبسيط والتسهيل والانقياد واللين.

التيسير اصطلاحا: لقد تعددت التعريفات التي أدرجها النحاة المحدثون لمصطلح (التيسير) إلا أنّها أجمعت كلها على أنّ التيسير يتعلق بجانب تعليمي.

« ويختلف المراد بتيسير النحو في الدراسات الحديثة باختلاف مناهج الدارسين وتفكيرهم، فمن الدارسين من ينظر إلى التيسير من منظور تربوي، فتناول هذه المسألة في ضوء أصول التدريس، وطرائقه الحديثة، والأساليب التربوية والنفسية في عرض المادة ومنهم من ينظر إلى التيسير في ضوء مناهج علم اللغة الحديث، وهؤلاء

1. مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج6/ ص155، (بتصرف).
2. لسان العرب، ابن منظور، ج5/ ص295، (باب الراء).

يتعرضون للمادة النحوية نفسها لا لطريقة عرضها، وقد تفاوت الدارسون في تطبيق المناهج اللغوية الحديثة على اللغة العربية، فمنهم من رفض النحو العربي وحاول وصف اللغة العربية من جديد وصفا ألسنيا، ومنهم من رفض النحو العربي ولم يقدم له بديلا، ومنهم حاول تطبيق هذه المناهج الحديثة على النحو العربي، مثل تطبيق المنهج الوصفي على النحو العربي باعتماد السماع ورفض القياس والتعليل والتأويل والتقدير ونظرية العامل»[1]، ومن اختلاف هذه الآراء حول موضوع تيسير النحو نورد بعض التعريفات:

« فالنحويون القدماء ألفوا فيه المختصرات وعدوه مرادفا للاختصار. وقد جاء عن خلف الأحمر(ت 180هـ):" لمّا رأيت النحويين وأصحاب العربية قد استعملوا التطويل، وكثرة العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبلِّغ في النّحو من المختصر والطرق العربية والمأخذ الذي يخِفُّ على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله ويحيط به فهمه فأمعنت النظر والفكر في كتاب أُألّفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستعين به المتعلم عن التطويل فعملت هذه الأوراق»[2]، فالتيسير في حد قول خلف الأحمر هو الاختصار والتيسير لأبواب النّحو رغبة في تقريبها من القارئ، دون أن يتكلّف العناء والإرهاق.

1. تيسير النحو عند عباس حسن في كتاب النحو الوافي . دراسة وتقويم .، عبد الله بن حمد، ص17.
2. المقدمة في النحو، خلف الأحمر، تحقيق عز الدين التنوحي، ص34/33.

وقد اختلف أصحاب التيسير في مفهومه، فمنهم من يراه « الالتزام بطرائق التدريس التربوية وتبويب النّحو تبويبا حديثا، وبعضهم يراه: معالجة منهج النّحو معالجة حديثة بحيث يعتمد مناهج البحث اللغوي، الوصفية والمقارنة والتاريخية، وبعضهم يراه: تغييرا في الأحكام و القواعد بحيث تحصل السهولة المطلوبة، إذ أنّ غاية التيسير التسهيل والقضاء على كل صعوبة وعسر، إذ يجب أن يمس التراكيب والإعراب، وبعضهم يراه: اختيار الأسهل من آراء القدامى، وبعضهم يراه: مقصورا على تجريد النحو من الدخائل العقلية كالفلسفة والمنطق ونظرية العامل، وغير ذلك، ومنهم من يراه: تقريب النحو لمستويات الطلبة، وتخليص النحو مما شابه من عسر الفهم وصعوبة في التعليم»[1] لعلّ الهدف الأسمى من تيسير النّحو حسب هذه التعريفات هو أنّ يقرّب من المتعلّمين ويسهّل إليهم من أجل فهمه واستيعابه والعمل به.

ولعلّ من التيسير أيضا ما ذهب إليه شوقي ضيف، « حيث يقرر أنّ إعادة تنسيق أبواب النّحو، وإلغاء بعضها ووضع تعريفات دقيقة لأبوابه العسيرة أساس التّيسير»[2] فشوقي ضيف في هذا التّعريف يدعو لعمليّة تقريب النّحو من المتعلّمين عبر مراحل التّعليم التي يمرون بها، وهذا من باب وظيفة النّحو.

1. محاولات تيسير النحو الحديثة (دراسة وتصنيف وتطبيق)، حسن منديل حسن العكيلي، ص5.
2. يراجع، تجديد النحو، شوقي ضيف، ص11، (بتصرف).

كما يرى بعض الباحثين « أنّ التيسير يهدف إلى تقريب مادّة النّحو العربي من المتعلّمين، بتقديمها على صورة أبسط ممّا هي في السّابق على النّحو الوظيفي الذي يحتاجه الطّالب عبر مراحل تعليمه. وهذه العمليّة سواء كانت بالشرح أو الاختصار للمنهج أو إزالة لشروح ولتعليقات فالتيسير عند آخرين يبدأ من هذه الأعمال فهم يرون أنّه "عرض جديد لموضوعات النّحو ييسر للنّاشئين أخذها واستيعابها وتمثلها، ولن يكون التيسير وافيا بهذا ما لم يسبقه صلاح شامل لمنهج هذا الدرس وموضوعاته، أصولا ومسائل»[1] في هذا التعريف للمخزومي رأي واضح على جعل موضوعات النحو تطرح بطريقة تناسب العصر وذهن المتعلم، دعا إلى إصلاح شامل للمنهج النّحوي.

ويعرفه (تواتي بن تواتي): « تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلم فعلى هذا ينحصر التبسيط في كيفية تعليم النّحو لا في النّحو نفسه لأنّه علم محض وهل يعقل أن يجحف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعللّه»[2]، وقد حدّد (محمّد صاري) التعريف الإجرائي لمصطلح التيسير النّحوي بقوله: « هو تكييف النّحو والصّرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلّمين فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النّحو، لا في النّحو

1. في النّحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، ص15.
2. هل النّحو العربي في حاجة إلى التيسير؟، التواتي بن التواتي، ص47.

ذاته»[1] جلّ هذه التعريفات تُجمع على جعل المادّة النّحويّة سهلة سلسة، لا عسر ولا تعقيد فيها، وقد بذل علماء العربية جهدا لأجل ذلك من بينها إزالة الزّوائد والمتسلّقات المتراكمة التي يساعد إعرابها على استقامة النّطق والصحّة في الأداء، ولا تعمّق فهما، وكذا الاستغناء عن الشواهد النحويّة المتكلفة المعقّدة، واستبدالها بأمثلة قريبة من الواقع، تساعد على تقريب المعنى وتيسير الفهم.

2.1.2 جهود القدماء والمحدثين في تيسير النّحو:

1.2.1.2 جهود القدماء: المتتبع لجهود الأولين من العرب الذين اهتموا بالنحو تصنيفا ودراسة وتعليما نجد أنّهم نهجوا منهجين:

« أولهما: طابع تعليمي وهو الغالب، والغرض منه عرض مسائل النّحو وقضاياه حتّى يتسنّى للدّارسين الوقوف عليها أملا في استيعابها ومراعاتها في الكلام، ولا نريد بالطابع التعليمي كتب النّحو الخاصّة بتعليم المبتدئين وإنّما نعني به ما صنّف لبيان الضّوابط التي تميّز الصّواب من الخطّأ في التّراكيب وبنية المفردات، وما صنّف في تطبيق هذه الضّوابط على النّصوص سواء أكانت هذه المصنّفات مختصرة للمبتدئين أم كانت مفصّلة للناشئين أم مطولة للمتخصصين فالغرض منها مختصرة أو مطوّلة تعليم النّحو وإن اختلفت المستويات التعليميّة.

1. تيسير النّحو موضة أو ضرورة؟، محمد صاري، ص4.

ثانيهما: طابع نظري، والغرض منه بيان ما يمكن أن يسمّى فلسفة النّحو كما بدت للنّحويين ككتاب علل النّحو»[1] ونقض علل النّحو للأصبهاني وعلل النّحو لهارون المعروف بابن الحائك، وعلل النّحو لابن الحسن بن الوراق،»[2] والإيضاح في علل النحو للزجاجي، والإغراب في جدل الإعراب، واللمع في النحو لابن الأنباري، والخصائص لابن جني، والرد على النحاة لابن مضاء، والأشباه والنظائر النحوية للسيوطي.

ولم تبرأ المصنفات ذات الطابع التعليمي من آثار الطابع النظري الفلسفي بل طبعت حواشيها ببعض تلك الآثار بدءا بكتاب سيبويه فقد ظلت بصماتها على صفحات المصنفين.

وهي المحاولات التي دعت إلى تيسير النّحو عند العلماء القدامى في جانبها التطبيقي والنّظري ونأخذ كمثال على هؤلاء القدامى صاحب الفصل والسبق وصاحب أوّل مصدر في النّحو العربي ألا وهو سيبويه، فقد نهج في عرض مادّته النّحويّة في الكتاب منهجين:

1. النّحو التعليمي في التّراث العربي، محمّد إبراهيم عباده، ص15.

2- الفهرست، ابن النديم، ص95/89/81، (بتصرف)

« الأوّل: المسلك الوظيفي التعليمي، وفيه يقوم سيبويه بعرض الصيغ الصحيحة في النّحو العربي كما سمعها من أصحابها الفصحاء، وهدفه في هذا هو توجيه القارئ من أجل أن ينحو طريقهم في أساليب البيان والتعبير.

الثّاني: المسلك النّظري البحثي: وهنا قام سيبويه بالتنقيب عن أساليب العرب الفصحاء و أقيسة النّحاة وذلك بغية وضع قواعد نحوية ثابتة يعتمدها الدارسون في شتى العلوم، ويدخل في هذا الصنف المحاورات بين سيبويه وأستاذه الخليل، فالكتاب يُملئ طولا وعرضا بأسئلة يوجهها سيبويه إلى أستاذه مستفسرا، وبردود الخليل وتعليقاته»[1]

ومما سبق نجد أنّ الكتاب أحكم بناؤه، فكل باب وضع في موضعه وفق رؤية ثاقبة ومخطط ثابت. « والمتتبع لمسيرة النّحو العربي منذ تأسيسه سيقف على هذه الفكرة من خلال ما سيعرض من بعض المؤلفات القديمة التي ظهرت فيها إشارات التجديد والتيسير بشكل لا تدع مجالا للشك بأنّها كانت لذلك الغرض، أو دلت عن الذين عبّروا في مختلف كتبهم عن قلقهم الشديد على حالة النحو وطبيعة التأليف فيه، إنّ كتب النحو التي نعدّها ميسرة في مسيرة النحو العربي لم تخضع لنظام معين متفق عليه بقدر ما كان المؤلفون يجتهدون في ذلك حرصا منهم على أن يجد التلاميذ وطلبة العلم بغيتهم في مجال النحو، ومن ثمّ الإقبال على هذا المصنف أو ذاك، ولذا كانت مناهجهم مختلفة وأساليبهم متفاوتة، وتقسيمهم لأبواب النحو متنوعة، مجتهدين في ذلك

1. النّحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، نورة خليفة آل ثاني، ص35/34.

بما يرونه متناسبا لأجيالهم وطبيعة عصرهم»[1]، وجهود القدامى تمثلت في شكلين أساسين، أما الأول فتأليف المختصرات النّحوية الميسّرة، والثاني تأليف متون ومنظومات نحويّة ميسّرة، وهي على الشكل التالي:

1.1.2.1.2 المختصرات النّحوية الميسرة:

أمّا بعض تلك المختصرات التي شهدها تاريخ النحو العربي فالواضح أنّها بدأت في الظهور في وقت مبكر، مما يدل أكثر على أنّ حركة التيسير حقا إنّما هي وليدة عصر نشأة النحو نفسه، ذلك إحساسا من النحاة أنفسهم بأنّ التيسير ضرورة لا مفرّ منها، ومن تلك المختصرات المتعددة التي سايرت مرحلة النحو العربي عبر حقبه المتتالية نذكر ما يلي على سبيل التمثيل لا الحصر:

- مقدمة في النّحو لخلف الأحمر (ت 180هـ)
- التفاحة في النّحو لأبي جعفر النحاس (ت 338هـ)
- اللمع لابن جني (ت 392هـ)
- العوامل المائة للجرجاني (ت 471هـ)
- المصباح في النّحو لناصر بن أبي المكارم المطرزي (ت 610هـ)
- الفصول الخمسون لأبي معطي (ت 628هـ)
- قطر الندى وبل الصدى وشذور الذهب لابن هشام (ت761هـ)

1. النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، عبد المجيد عيساني، ص 80.

مقدمة في النّحو لخلف الأحمر (ت 180هـ)

هو من أبرز المصنفات النّحوية الميسّرة التي عرفتها المكتبة العربيّة والتي وجّهت لفئة المتعلّمين، « يتضح من خلال مقدمة هذا الكتاب المقصد الذي من أجله وضعه صاحبه، وذلك تفاديا للتعقيدات والإكثار من التعريفات التي حصلت في المصنفات الأخرى السابقة له. وتفاديا للتعقيدات والإكثار من العلل المتعددة التي تثقل القارئ الناشئ بما لا يخدمه في شيء معتمدين في ذلك على الهدف الرئيسي الذي وجد من أجله علم النحو العربي والمتمثل في حاجة المتعلم إليه لتقويم لسانه، ويقول خلف الأحمر مؤكّدا على هدفه: فأمعنت النظر والفكر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل فعملت هذه الأوراق»[1] فمن خلال هذا القول لصاحب الكتاب يظهر جليا أنّ المقصد الرئيسي من تأليفه كان تعليميا وهذا هو لب التيسير.

وقد افتتح كتابه «بوضع أقسام الكلمة على أنّها اسم وفعل وحرف، وبعد ذلك عرض تقسيمات الحروف التي ترفع ما بعدها، والتي تنصب، وكذلك التي تخفض الأسماء بعدها والأخرى الجازمة. وهو بهذا العمل يجمع عددا من الموضوعات المتفرقة في كتب النحو تحت عنوان واحد حيث أدرج الحروف النّاصبة مع أفعال القلوب، ثم تعرض الكاتب لباب آخر ضمّ فيه وجوه الرفع جامعا بذلك الفاعل، البناء للمجهول،

1- مقدمة في النّحو، خلف الأحمر، ص34.

الابتداء وخبره، اسم كان، خبر إنّ، ثم تعرض لوجوه النصب، ذاكرا في ذلك المفعول الأول والثاني ثم النداء، التعجب، المدح، الذم...ومن الأبواب المعروضة النواسخ (إنّ وأخواتها وكان وأخواتها، حروف الإشارة، الحروف التي تقتضي فاعلا أو مفعولا)»[1]

وهكذا يتضح أنّ التيسير عنده من خلال ما سبق يكون في أمور محددة هي:

ـ الاختصار، حيث اكتفى بالموضوعات الضرورية، أو ما لا يسع متعلم النحو جهله.

ـ عدم التفصيل عند ذكر كل باب مما يسهل حفظ المقدمة لمن أراد ذلك، وكأنها موجهة ومعدّة للطلبة المبتدئين.

ـ بوب المقدمة حسب الحالات الإعرابية للكلمة، إذ بدأ بالرفع ثم النصب ثم الجزم، فالخفض.

ـ هذا المنهج الذي نسجت به المقدمة يعطيها الريادة والأهمية لأنّها تعتبر فريدة في إخراجها واختصارها وبالتالي تكون الاستفادة جلية منها.

التفاحة في النّحو لأبي جعفر النّحاس (ت 338هـ):

هذا الكتاب يعبّر عن الاختصار إذْ يجمع بين دفتيه اثنين وثلاثين صفحة مجزأة إلى واحد وثلاثين بابا.

« الباب الأول خصّه لبيان أجزاء الكلام: من اسم وفعل وحرف جاء لمعنى، ذاكرا علامات الاسم والفعل، والباب الثاني منه خصّه للإعراب ووضعه على أربعة أنواع

1- النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، عيساني، ص83.

بناءً على فكرة العامل التي سادت النحو العربي وهي (الرفع، النصب، الجر، الجزم)، موضحا ما يظهر ذلك فيه بالحركات (الضمة، والفتحة، والكسرة).

والباب الثالث: للمثنى والجمع وكيفية إعرابها، ثم خص الفعل بباب بين من خلاله الأنواع الأربعة له وهي: الماضي والمستقبل والأمر والنهي، وبيّن الفرق بينهما ممثلا لكل نوع منهم.

بعد ذلك جعل بابا للفاعل والمفعول وآخر للمبتدأ دون الخبر الذي لم يعرض إليه، وتناول المبتدأ هنا بأموره البسيطة بعيدا عن حذف والتأخير اللذان يقعان له.

كما ذكر الموضوعات الأخرى في أبواب مختلفة، مثل حروف النصب الرافعة للأفعال (الحروف المشبهة بالفعل) وحروف النصب الرافعة للأخبار(كان وأخواتها والحروف التي تنصب الأفعال الدالة على المستقبل (أن، لن، كي، حتى) والحروف الجازمة (لم، لما، لام الأمر، اللام الناهية)، وحروف الرفع (لولا، إنّما، كأنّما) وباب المعرفة والنكرة وباب التوابع (النعت، العطف، البدل، التوكيد)، وباب التوكيد بنوعيه وقد فصله عن التوابع»[1] في هذا المؤلف يتضح أنّ صاحبه ركّز كثيرا على العامل والمعمول بحيث أنّ معرفة العامل تساعد على ضبط المعمول بالحركة المناسبة وبالتالي النطق السليم للكلمة أو اللفظة وهذا هو الهدف الأسمى للنحو العربي وهو تقويم اللسان.

1. النّحو التعليمي، عباده، ص45/44. (بتصرف).

اللّمع لابن جني (ت392هـ): يعد كتاب النّحو العربي لابن جني « من الكتب المختصرة التي جمعت مادة النّحو العربي بشكل دقيق مفيد، خلافا للمؤلفات الأخرى التي ألفها ابن جني، والتي أسهب فيها إسهابا ومنها الخصائص وسر صناعة الإعراب، وقد انفرد كتاب اللمع عن غيره من كتب النحو بمميزات دفعت العلماء إلى أن يتناولوه بالشرح والتحليل ومن ذلك الإيجاز والابتعاد عن الخلافات والعلل التي نشبت بين النحاة، وهذه المميزات هي الخصائص التي جعلت منه مفيدا دون إسراف ولا إطالة»[1] هذا من الكتب التي لاقت سمعة بين كتب النّحو، وقد استهل المؤلف كتابه « بأضرب الكلام وكونها ثلاثة، ثم تناول المعرب والمبني في باب مستقل، ثم تناول المرفوعات من الأسماء تناول فيه المبتدأ والخبر، وكذلك الفاعل في باب آخر، ومثله المنصوبات والمجرورات بالحرف والإضافة، والتي جعلها في خمسة مواضع هي: المفعول المطلق وهو المصدر عنده، والمفعول به والمفعول فيه وهو الظرفان من الزمان والمكان، والحال والمفعول له والمفعول معه»[2] كما أنه وضع بابا لكان وأخواتها، وكذلك بابا لأن وأخواتها وبعضا من أحكامها.

1. النّحو العربي، ص 86.
2. البيان في شرح اللمع، ابن جني، تحقيق علاء الدين حموية، ص154، (بتصرف).

ولم يقتصر على هذا بل تناول مواضع مختلفة مثل لا النافية للجنس، وظن وأخواتها والمتعدي إلى مفعولين، والمتعدي إلى ثلاثة مفاعيل، كما عقد بابا للتوابع وبابا للمعرفة والنكرة، وغيرها من أبواب النحو العربي.

وما يحسب لهذا المؤلف من مميزات ما يلي :

ـ جمع بين علمي النّحو والصرف في مؤلفه ولم يفصل بينهما.

ـ اعتمد على الإيجاز والمنهجية في دراسة مواضيع النّحو.

كان يمتاز بالطابع السهل وإدراج المواضيع ذات صلة في باب واحد.

ـ استغنى عن بعض الموضوعات مثل: بابي الاشتغال والتنازع، وباب المنصوبات كالاختصاص والإغراء والتحذير التي لم يتعرض لها.وليس من ثمة هدف سوى العمل على التيسير والتركيز على ما ليس منه بد، ولما يجب أن يتعرف عليه المبتدئون

العوامل المئة لعبد القاهر الجرجاني (ت 471هـ):

هذا المصنف مختصر آخر ألفه الإمام عبد القاهر الجرجاني « ويظهر من خلال العنوان أنه عني بالعوامل، حيث جعلها مئة ودرسها بطريقة مختلفة، ويظهر هذا الاختلاف من حيث تقسيمه لها إلى عوامل لفظية وأخرى معنوية، فاللفظة قسمان سماعية وقياسية، والسماعية منها واحد وتسعون عاملا، والقياسية منها سبعة عوامل،

والمعنوية منها عاملان فالجملية مئة عامل»[1] وتفعيل هذه العوامل كما وردت في الكتابي هي على الشكل التالي:

« العوامل اللفظية السماعية: وسمعت عن العرب، ولا يقاس عليها غيرها كحروف الجر، والحروف المشبهة بالفعل مثلا، فإن الباء وأخواتها تجرّ الاسم فليس لك أن تتجاوزها وتقيس عليها غيرها.

أما العوامل اللفظية القياسية فهي: ما سمعت من العرب، ويقاس عليها»[2]، والجرجاني في مؤلفه لا يفرق بين الفعل كعامل أو اسم الفاعل كعامل آخر أو بين المشتقات المذكورة كعوامل، إنما الأساس عنده هو أنها عوامل ملفوظة مقيسة.

وبعد ذلك تطرق للعوامل المعنوية وهي خلاف الملفوظة وقد جمعها فيما يلي «الأول رافع للمبتدأ والخبر، والعامل فيها الابتداء، ورافع للفعل المضارع، والعامل فيه وقوعه موقع الاسم»[3]، مما يحسب للجرجاني أنه أدرك كنْهَ تيسير النحو للمبتدئين في مؤلفه هذا باقتصاره على المفيد منه، ووضع أمثلة واضحة تسهل على الغالب الفهم، أما عن جمعه العوامل في هذا المختصر فذلك عين الاختصار، حيث كفى المتعلمين عناء البحث في بطون كتب النّحو.

---

1. العوامل المئة النحوية في أصول علم العربية، عبد القاهر الجرجاني، تح البدراوي زهران، ص 86/85، بتصرف.

2. أصول النّحو العربي في نظر النّحاة و رأى ابن مضاء و ضوء علم اللغة الحديث، محمد عيد، ص208.

3. العوامل المئة، عبد القاهر الجرجاني، عني به أنور بن ابن بكر الداغستاني، ، ص 61.

المصباح في النّحو للمطرزي (ت610هـ): المصباح من الكتب المختصرة الحجم، السهلة المأخذ، ألفه صاحبه في القرن السادس الهجري، وقد ألفه الكاتب لابنه مختصرا له فيه موضوعات النحو، مبتعدا عن الإطالة، وقد استخلصه من كتب النّحو السابقة، وقد أورد هذا في مقدمة مؤلفه حيث قال: «فاستطلت أن أكلفه جمعها، وأحمله رقمها كراهة ما فيها من الأشياء المعادة، وإن كانت لا تخلو من الإفادة، فاستعفيت منها هذا المختصر وبقيت عن كل منها ما يتكرر استثقالا للمعاد، واستقلالا للمفاد، غير مدخر فضل النصيحة في رعاية عباراته الفصيحة، ولم أطو ذكر شتى من مسائلها إلا ما ندر، أو شاع فيها بينهم وانتشر، ولم أزد فيه شيئا أجنبيا إلا ما كان بالزيادة حريا»[1]، من خلال ما سبق من قول المؤلف يتضح جليا أنه بدل جهدا كبيرا في بلوغ هذه الخلاصة المختصرة التي أراد أن يبعد الملل والتكرار ويؤكد على المفيد المطلوب.

وجزء مؤلفه إلى خمسة أبواب:

الباب الأول: في الإصلاحات النحوية، وضمنه فصلين الأول في الإعراب والثاني في الأسماء.

الباب الثاني: في العوامل اللفظية القياسية وضم الفعل اللازم والمتعدي ونائب الفاعل والمفعول به، التمييز، المفعول فيه، المفعول له، المفعول معه، الحال.

1. المصباح في علم النحو، المطرزي، تح عبد الحميد السيد طليب، ط1، ص37.

الباب الثالث: فيه العوامل اللفظية السماعية، ذكر فيه الحروف، والأفعال والأسماء وعددها في واحد وتسعين عاملا.

الباب الرابع: في العوامل المعنوية، وذكر فيه الابتداء ورافع الفعل المضارع وعامل الصفة.

الباب الخامس: سماه في فصول من العربية وأدرج فيه: المعرفة والنكرة والتذكير والتأنيث، والتوابع والإعراب الأصلي وغير الأصلي.

والكتاب لم يتجاوز المائة والأربعين صفحة كتبه بأسلوب سهل لا تكلف فيه، عباراته سهلة واضحة وأسلوبه مختصر وأمثلته في متناول البسطاء لأنها بعيدة عن التعقيد، وهو كما قيل فيه: كثير الفوائد يلبي حاجيات طلاب العربية يأخذ بأيديهم إلى علم النّحو برفق ويسر، وهو كتاب يعين غير المختص ويبدأ به الطالب المتخصص ليكون مصباحا ينير الطريق لكليهما فيما يطلبه.

الفصول الخمسون لابن معطي (ت 628هـ): الفصول الخمسون كتاب تعليمي موجه للمبتدئين « لذا جاء ميسرا ومبسطا، قسم فيه ابن معطي رؤوس المسائل إلى أبواب، وتحت كل باب عدة فصول، وقد بلغت أبوابه خمسة أبواب في كل منها عشرة فصول ، ويبدو واضحا صلة هذا التقسيم باسم الكتاب وفصوله، حيث يقول ابن معطي في هذا الأمر: أما بعد فإن غرض المبتدئ الراغب في علم الإعراب حصرته في خمسين

فصلا، يشتمل عليها خمسة أبواب»[1]، أما عن هدف ابن معطي في تأليف هذا الكتاب فيقول إبراهيم عباده: « أراد ابن معطي أن يضع كتابا موجزا يعين الراغبين في تعلم النحو على أن يصلوا إلى مستوى عال دون أن تفرقهم خلافات النحويين وتعليلاتهم فحصر ما يقصد إليه المبتدئ الراغب في خمسين فصلا تضمها خمسة أبواب وكان منطلقه العامل ...» [2]، ولابد من بيان كيف رتب ابن معطي مسائل النّحو في الفصول وكيف قسم أبوابه؟ وهذه أبواب الفصول مرتبة على الشكل التالي:

الباب الأول: عنوانه في مقدمة هذا الفن من الأصول، وفصوله جاءت للحديث عن الكلام والأسماء والأفعال والحروف والإعراب والبناء، وكل ذلك فيها يتعلق بتعريفاتها وعلاماتها.

الباب الثاني: في أقسام الأفعال ويحتوي الأفعال المتعدية واللازمة، التامة والناقصة، ثم المفعول المطلق والمفعول معه والمفعول له والحال والتمييز والظرف والمستتر.

الباب الثالث: ما يعمل من غير الأفعال في الأسماء والأفعال وضم العامل في المبتدأ والخبر، نواصب المضارع وجوازمه، الحروف العاملة عمل ليس، النداء أسماء الأفعال والإضافة وحروف الجر.

الباب الرابع: في النكرة والمعرفة وذكر التوابع وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

---

2. الفصول الخمسون ، ابن معطي ، تح : محمود محمد الطناحي، ص 149.

2. النّحو التعليمي في التراث العربي، ص 53.

الباب الخامس: تناول فيه العدد، التذكير والتأنيث، التصغير، النسب، المقصور والممدود، الأصالة والهجاء، أبنية الأسماء والأفعال والمصادر، موضوعات التصريف، الزيادة والقلب، الإبدال، الحذف، الإدغام، الوقف.

ومما يميز الفصول « أنّ صاحبه مزج بين موضوعات النّحو والصرف في مؤلفه وهذا سيرا على خطى القدامى، ومما يتضح أن هذا الكتاب إنّما قد يكون وضع لمن ترقوا في مبادئ العلم وتجاوزوا المرحلة الأولى منه»[1]، فهو موجه لأصحاب الاطلاع والتعمق في النّحو.

قطر الندى وبل الصدى لابن هشام الأنصاري (ت 761هـ): يعتبر قطر الندى كمقدمة للنّحو بحيث تعرض فيه ابن هشام لأهم المسائل النّحوية التي رأى أنها ضرورية للطالب المبتدئ، ومما يدل على أن المؤلف قصد التيسير هو تأليفه كتب أخرى تراعي مستويات أعلى فكان في المرتبة الثانية بعد قطر الندى، كتاب شذور الذهب الذي وجه للمتعلمين أصحاب المستوى الأعلى من الأول، وبعد ذلك ألحقه بكتاب مغني اللبيب الذي يعد من الموسوعات الكبرى في النحو العربي، بحيث إذا تتبعنا الكتب الثلاث نجد أن كل واحد فيه شروحات وإضافات لا توجد في سابقه وهنا مبنى التيسير بحيث تدرج على حسب المستويات الخاصة بالمتعلمين وألف لكل مستوى ما يناسبه. وقد استهل قطر الندى بتعريف الكلمة فقال: « بأنّها قول مفرد وهي

1. النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، عيساني، ص 92.

اسم وفعل وحرف، وذكر أن الاسم يكون معربا ومبنيا وذكر الفعل وأقسامه الثلاثة ثم الحرف»[1] لم يخرج بتعريفه هذا عمّا رسمه سابقوه من علماء النّحو في تقسيمهم للكلم.

« وذكر فصل في أنواع الإعراب من رفع ونصب وجر وجزم، وفصل آخر ذكر فيه النكرة والمعرفة معددا أنواع المعارف، ثم عقد بابا للمبتدأ والخبر ذاكرا ما يتعلق بهما من أحكام، ومن الموضوعات الأخرى التي أوردها أيضا في فصول كتابه نجد النواسخ مع ذكر أنواعها الثلاث كان وأخواتها وإن وأخواتها وظن وأخواتها، ثم نائب الفاعل وبعدها الاشتغال، والمفعولات، فالحال فالتمييز، ثم الاستثناء والمشتقات العطف ومعانيه، التعجب، الوقف، المنقوص، التوكيد، وهمزة الوصل»[2] مما يميز هذا المؤلف ما يلي:

ـ إذا أردنا أن نعرف مفهوم التيسير فهو مجسد في كتاب قطر الندى، بحيث يذكر صاحبه القاعدة كاملة، بعد ذلك يشرحها ويتبع الشرح بأمثلة توضيحية.

ـ خالف نوعا ما سابقيه بحيث لم يتطرق المؤلف لموضوعات الصرف مخافة إثقال المتعلمين وبغية في التخفيف عليهم.

ـ وأفضل مزاياه هو الجمع بين الشمولية والاختصار المفيد، وتلك ما ينبغي في مسائل النّحو العربي.

---

1. يراجع : شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري، ط4، ص 49/29.
2. قطر الندى، الفهرس، ص 424/419.

2.1.2.1.2 متون ومنظومات نحويّة ميسّرة

الألفية لابن مالك (ت672هـ):ألفية ابن مالك في النّحو والصرف أشهر المتون النّحوية التي انتشرت بين أهل العلم وطلابه، وإن من أبرز ما يميزها منهج التأليف والترتيب فيها، حيث راعى فيها ابن مالك البدء بالأعم ثم الأخص، وحرص على تناسب الأبواب والفصول.

وجعل ذلك أساس إيرادها في مواضعها، كل ذلك كان بهدف مراعاة الجانب التعليمي من الألفية.

« وهي مقدمة مشهورة في ديار العرب كالحجاجيّة لابن الحاجب في غيرها، جمع فيها مقاصد العربية وسماها الخلاصة، وإنّما اشتهر بالألفية لأنّها ألف بيت في الرجز أولها»[1]، كما أنّها سمّيت الخلاصة التي اشتهرت بين النّاس بالألفية والتي جمع فيها خلاصة علمي النّحو والصرف في أرجوزة ظريفة

وقد بدأها مؤلفها بـ: بعد الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله بتعريف أقسام الكلام كما تناول المبني والمعرب والنكرة والمعرفة، بعدها العلم وأحكامه وأسماء الإشارة والموصول، وعرّف المبتدأ والخبر وأحكامهما، وكذا النواسخ وتناول أفعال المقاربة وأحكامهما، وتتابع سرده لأبواب النحو في نظمه، ويغفل موضوعات الصرف، فتطرق

1. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون ، حاجي خليفة ، تح : محمد شرف الدين، ج1، ص 151.

للأبنية والتصغير والنسب والوقف، والتعريف والإبدال والإدغام، والصحيح والمعتل وأقسامهما، مما يميز الألفية ما يلي:

« ترتيب فصولها، وهو الترتيب المثالي لأبواب النحو والأكثر ملاءمة لدراسته، وجاءت تسمية الخلاصة لأنها تلخيص للكافية والشافية، ولأن فيها زبدة أفكاره وعلمه، وتمتاز الألفية بأن ابن مالك عدل فيها عن آرائه السابقة الخاطئة وأثبت ما يرى صحته، فيمكن القول بأنها رأيه النهائي في المسائل النّحويّة»[1]، والجميل في هذه الألفية هي أنها تساعد على الحفظ والضبط وتعين على الإثبات بالمثال قياسا على الأمثلة المذكورة في النص، كما أنها لقيت اهتماما كبيرا وذلك أنها شرحا أو دراسة أو تدريسا بها، وكل سرّ وراء هذه الخطوة من قبل الدارسين إلا لأنها تمتاز بالوضوح والسهولة في الحفظ.

<u>الأجرومية لابن آجروم (ت 723هـ)</u>: هي مقدمة في النحو مختصرة جدا، تعتبر أساس الدراسات النحوية للمبتدئين في مبادئ علم اللغة العربية، « هذا المتن عظّم أمره، وذاع صيته، واشتهر للمبتدئين في علم النّحو، وهي خلاصة موجزة في علم النّحو، صغيرة الحجم، عظيمة القدر، بالغة الأثر...والأجرومية هي متن في النّحو، حيث بدأ المتن بالحديث عن أنواع الكلام، يليه باب الإعراب، ثم باب معرفة علامات الإعراب، ثم فصل المعربات، ثم باب الأفعال، ثم باب مرفوعات الأسماء، ثم باب

1. ألفية ابن مالك، ابن عقيل والخضري، دراسة مقارنة، زياد توفيق محمد، ص 10.

الفاعل، ثم باب المفعول الذي لم يسم فاعله، ثم باب المبتدأ والخبر، ثم باب العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر، ثم باب النعت، ثم باب العطف، ثم باب التوكيد، ثم باب البدل، ثم باب منصوبات الأسماء المفعول به، والمصدر، الظرف، والحال، والتمييز، والمستثنى والمنادى، واسم لا، والمفعول له، ومعه، وخبر كان، واسم إنّ، ثم يليه باب المخفوضات من الأسماء»[1] لا يختلف اثنان أن ابن آجروم اكتفى بهذه الأبواب الهامة دون غيرها إنما كانت عن وعي منه بضرورتها في مرحلة تعليمية ابتدائية تهدف فقط إلى تقويم اللسان من الانحراف، وهذه من القضايا المطلوبة في حياة الناشئة كي يكون العلم في خدمة الإنسان قبل كل شيء.

هذا جزء من كل المختصرات التي ألفها القدامى وهي على سبيل المثال لا الحصر، حيث يذكر العيساني قول محمد صاري « إنّ الإحصائيات العلمية كشفت عن وجود أكثر من أربعين متنا بعنوان مختصر في النّحو، وأكثر من عشرة كتب بعنوان (الموجز أو الوجيز في النّحو)، وأكثر من عشرين رسالة بعنوان (مقدمة في النّحو أو في علم النّحو)، وأكثر من خمسة مصنفات بعنوان (المدخل في النّحو)، كما أشار بعض الباحثين إلى عدد كثير من تلك المختصرات في تاريخ النّحو، وما هذا العدد الكبير إلا دليلا مادي واضح على إيمان القدامى بضرورة التيسير والتبسط من جهة وإيمانهم بأن

1. الفوائد الزكية في إعراب الأجرومية، أحمد أفندي التميمي، تح:نهاد عبد الفتاح بدريّة وعلي كمال أبوعون، ص 12.

مرحلة البداية ومستوى الناشئة يتطلب منهم تبسيطا وتدرجا في المسائل، ولا يمكن إعطائهم النّحو كله بمسائله جميعا وتفريعاتها المختلفة، فإن عملا كهذا لا يكون إلا لمن أراد بعمق فهمه أكثر، أو أن يجعل منه اختصاصا كبقية التخصصات الأخرى التي تنفرد لها طائفة من أبناء الأمة» [1]، فالقدامى اهتموا بالناشئة لأنّهم يدركون أنّها عماد التّعلّم اللاحق.

2.2.1.2 جهود المحدثين في تيسير النّحو العربيّ

لمّا عرفت كلّ العلوم تطورت كان لزاما الاهتمام بالنّحو وإلحاقه بركب العلوم« في ظل موجة الحداثة والمعاصرة التي اجتاحت الميادين المختلفة للعلوم والفنون شعر أهل العربية في العصر الحديث بضرورة تجديد النحو وإعادة النظر في تصنيفه من جديد، فقامت محاولات من أجل تحقيق هذا الغرض، بعضها يهدف إلى التيسير والتبسيط، وبعضها الآخر أخطأ الوجهة من البداية، فانساق وراء موضة الحداثة والتجديد ليس إلاّ»[2]، ومن هذه المحاولات التي خصت النحو بالتيسير والتبسيط ما يلي:

جامع الدروس العربية مصطفى الغلاييني (1886):

جامع الدروس من أهم الكتب في القرن العشرين، وما يزكي هذه الأهمية هو عدد الطبعات التي فاقت الثلاثين طبعة، وما زاد من شهرته العلمية هو ما امتاز به من

1. النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، عيساني، ص 104.
1. تيسير النحو موضة أم ضرورة، صاري محمد، ص 9.

السهولة وحسن العرض وغزارة مادته وضمه لأمهات الكتب التي يستعص على المتعلم جمعها فيجدها في كتاب جامع وقد صرح صاحبه بذلك فقال: « ثم أصدرنا جامع الدروس العربية في ثلاثة أجزاء جمعت من قواعد الصرف والنحو ما لا يسع الأديب جهله ومن يريد بعض التوسع في القواعد العربية لأنه يشمل ما تدعو إليه حاجتهما من قواعد وفوائد، فجاء كتابا جامعا صحيحا، فيه الكفاية للأدباء ودور للمعلمين وطلاب الصفوف العليا، وقد عانينا ما عانينا في تأليفه وترتيبه، ثم إصلاحه وتهذيبه»[1]، لقد حوى هذا الكتاب مقدمة واثنتين عشر بابا وخاتمة، أما المقدمة فتحدثت عن اللغة العربية وكانت مباحثه كالتالي: اللغة العربية وعلومها، والكلمة وأقسامها، والمركبات وأنواعها وإعرابها، الإعراب والبناء، وكذا الخلاصة الإعرابية، أما فيما يخص الأبواب ألاثني عشر فكانت تضم أبواب النحو المتفرقة.

الباب الأول: ضم الفعل وأقسامه من حيث الزمان واللزوم والتعدي والمعلوم والمجهول والجامد والمتصرف، وفعلا التعجب وكذا أفعال المدح والذم، ونون التوكيد مع الفعل، أما الباب الثاني الاسم وأقسامه، والباب الثالث لتعريف الأفعال وآخر لتعريف الأسماء، وباب خامس مشترك لتعريف الأفعال والأسماء، والباب السادس لمباحث الفعل الإعرابية، والباب السابع لمباحث الاسم الإعرابية، أما الباب الثامن لمرفوعات الأسماء، والباب التاسع لمنصوبات الأسماء، الباب العاشر للمجرورات،

1. جامع الدروس العربية، مصطفى الغلاييني، مراجعة عبد المنعم خفاجة، ج1، ص 05.

وجعل التوابع في باب مستقل هو الحادي عشر، وحروف المعاني جعلها في الباب الثاني عشر، وختمها بالحديث عن مباحث إعرابية.

ـ مما يلاحظ على منهج المؤلف في جامع الدروس أنه سار على خطى سابقيه، وذلك حين أدرج أبواب الصرف ضمن المباحث النّحوية لأنّه كان يرى أن اللغة كلّ لا يتجزّأ.

ـ كان يورد بعض الآراء النحوية للمدارس المختلفة، ويقوم بالتنقيب عليها والترجيح فيها.

ـ كان يكثر الأمثلة لتوضيح القاعدة المراد دراستها، وهذا هو الطابع التعليمي بحق.

النّحو الواضح لعلي الجارم ومصطفى أمين: هو من الكتب الحديثة التي تساعد المتعلم الناشئ على إدراك مفاهيم النّحو وهو عصارة خبرة صاحباه في ميدان التعليم، ولاحظا ما كان يعانيه الطلبة من أجل فهم واستيعاب النّحو، فاستقر على النّحو الواضح توضيحا وتعريفا لما يناسب أذهان المتعلمين وهذا ما صرحا به قائلا: « ولقد بلونا التعليم طويلا وأحطنا بالتلاميذ خبرا ودرسنا عقولهم وميولهم وغرائزهم، وقرأنا حاجة في نفوسهم صعب نيلها، وعزّ قضاؤها، ورأيناهم يسيرون في شوك ويجاهدون في غير جهاد، فتلجج في صدورنا أن نضع لهؤلاء التلاميذ كتابا في القواعد يجري معهم على قدر خطاهم، ويكشف لهم من مسائل العلم ما يلائم عقولهم ويأخذ بأيديهم

في طريق ممهدة هونا إلى الغاية، ويبعث فيهم حب العربية»[1]، مما يحسب لمؤلفي هذا الكتاب أنهما:

ـ اعتمدا طريقة الاستنباط وقد ذكرت ذلك في مقدمة الكتاب وقد نحونا في هذا طريقة الاستنباط التي هي أكثر طرق التعليم قربا إلى عقول الأطفال، وأثبتها أثرا في نفوسهم، وأقربها إلى المنطق لأنها خير دافع إلى التفكير والبحث

ـ من أهم سمات التجديد في هذا الكتاب اعتماده على (الأمثلة، البحث، القواعد، التمرينات).

ـ أمثلته بسيطة سهلة ومتناولة ولغتها معاصرة مفهومة.

ـ يعتمد صاحباه على مبدأ تكامل الدروس في نهاية كل مرحلة.

ـ لا يقتصر على قواعد نحوية بل الصرفية أيضا فهو يزاوج بينهما.

ـ هذا ما يجعل كتاب النّحو الواضح يسيرا في متناول المتعلمين قائم على منهجية حديثة تراعي مبدأ الليونة المعرفية فهو خير زخم لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة حتى يبنوا معارفهم.

التّطبيق النّحويّ لعبده الراجحي: هو كتاب خالف فيه صاحبه سابقيه « وقد استهله بمقدمة جميلة توضح أهمية النحو في الحياة، وما يعانيه الطلبة من الكدّ في سبيل إتقانهم وإقامة ألسنتهم وأحلامهم، ويعزز سبب ذلك الضعف إلى مدرسي العربية الذين

1. النّحو الواضح في قواعد اللغة العربية ، علي الجارم ومصطفي أمين، ج1، ص4/3.

نأوا عنها ونأت عنهم: فالعيب ـ في الحق ـ ليس في النحو العربي ولكنه يكمن فينا نحن لا جدال»[1]، قسم الكاتب مؤلفه إلى بابين بدأ أولهما بالحديث عن أنواع الكلمة وحالتها من حيث الإعراب والبناء، كما تطرق إلى الإعراب وعلاماته، وعن الأفعال والحروف.

أما الباب الثاني: الجملة وشبه الجملة حيث درس الجملة الاسمية وما ينطوي تحتها من مبتدأ وخبر والنواسخ، وفي الجملة الفعلية درس الفاعل ونائبه، ثم المفعولات، المنصوبات، ثم تحدث عن الجملة الأسلوبية وفيها جمل الاستثناء والنداء، وجمل الأمر وجمل النهي والعرض، وجملة الاستفهام، والتعجب والمدح والذم والشرط والقسم، وبعدها أتى على الجمل وأشباه الجمل، وختم ببعض الملاحق درس فيها التوابع والممنوع من الصرف والعدد ومتفرقات أخرى تطبيقية.

لعلّ أهم ما يميزه عن سابقيه « أنّ صاحبه أشار إلى هدفه ومبتغاه وما يرمي إليه كتابه فقال:" ونحن نؤمن بضرورة تدريس النحو في جامعاتنا في مضامينه القديمة إلى جانب الدرس التطبيقي، ولقد كان ذلك نهج القدماء، قدموا لنا كتبا تضم أبواب النحو، وتوفر عدد منهم على معالجة النصوص معالجة نحوية تطبيقية»[2]، فالكاتب يرى أن

1. التطبيق النّحوي، عبده الراجحي، ط2، ص8.
2. التطبيق النّحوي، ص 85.

المشكل يكمن في طريقة تدريس النّحو للطلاب، ولا يلغي هذا المشكل إلاّ الإكثار من التطبيقات.

أما من جانب المنهج فإن الكتاب من الكتب المنهجية المقررة لذا فإن صاحبه لم يقم بشرح جميع أبواب النّحو.

. كتاب التطبيق النّحويّ كتاب مختصر لطيف، حرص صاحبه على وضوح العبارة ودقتها، وابتعد عن التعقيد، فجاء سهلا بسيطا.

. إن الكتاب يعج بأمثلة كثيرة خاصة الجانب الإعرابي يساعد الطالب على تقويم معارفه.

إحياء النّحو لإبراهيم مصطفى هو أشهر أصحاب التيسير المعاصرين، فقد أثارت محاولته ضجة وردود أفعال قوية، وقد كان لكتاب إحياء النحو أثر واضح في حركة التجديد والتيسير منذ وقت مبكر، حيث إن الكتاب طبع وصدر في طبعته الأولى 1937، وهو نتاج بحث مستمر وطويل وشاق، أمضى فيه سبع سنين دأبا وهو يغوص في أعماق النّحو، وفي مصادره على اختلاف أشكالها وألوانها واتجاهاتها ومستوياتها، وأكسبه ذلك خبرة ودراسة بدقائق علم النحو وما ينطوي عليه من مسائل وقضايا وطرائق تستوجب النظر والمراجعة، وقد أفصح عن هدفه من تأليف كتابه وما واجهه في سبيل ذلك فيقول: « كان سبيل النّحو موحشا شاقا وكان الإيغال فيه ينقض قواي نقضا، ويزيدني من الناس بعدا، ومن التقلب في الدنيا حرمانا، ولكن أملا كان

يحدو بي في هذا السبيل الموحش، أطمع أن أغير منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن أرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو، وأبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة تقربهم من العربية وتهديهم إلى حفظ من الفقه في أساليبها»[1]، وأهم الأصول التي بني عليها كتابه هي:

« ليس من الضرورة الحكم على الحركات الإعرابية حكما لفظيا خالصا، بل هي أعلام لمعان، فالضمة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، أما الفتحة ليست بعلم إعراب، وإنما هي حركة مستحبة عند العرب في أواخر كل كلمة في الوصل ودرج الكلام، فهي في العربية نظير السكون في لغتنا الدارجة»[2]، فالكاتب يرى أنّ العلل لا تعمل بل المتكلم هو العامل، وليست هناك علامات أصلية ولا علامات فرعية.

مما يحسب لهذا الكتاب كان أول كتاب وأول محاولة نقد في العصر الحديث، ولعل الآمال التي حملتها المقدمة في هذا الكتاب أكبر دليل على نية التيسير في النحو مما يجعل الكتاب المرغوب لدى الميسرين.

1. دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية، وقفات مع الباحثين والدارسين في تجديد النّحو العربي وتيسيره قديما وحديثا، عيسلاني، ص8.

2. إحياء النّحو، إبراهيم مصطفى، ص15.

2.2 المبحث الثاني: طرق تدريس النّحو العربيّ.

تعتبر طرائق التدريس من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التربوية أي أنها تلعب دورا أساسيا وفعالا في تنظيم الحصة الدراسية و في تناول المادّة العلمية ولا يستطيع المعلم الاستغناء عنها لأنّ من دون طريقة تدريسية يتبعها المعلم لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامّة والخاصة، ولو حللنا طرق التدريس في الماضي وحدّدنا مسارها، لوجدناها متأثرة تأثيرا كليّا بالمفهوم التقليدي للمنهج، إذ كانت تعمل هذه الطرق على إكساب المتعلمين الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات التي يتضمنها المنهج، أي كانت تركز على توصيل المعرفة للمتعلمين عن طريق المعلم، أمّا الطرق الحديثة فقد تعدّدت أهدافها واتسعت مجالاتها وأصبحت تركز على جهد المتعلم ونشاطه في عملية التعلم، إذ أنّها تنطلق من التربية الحديثة التي تنادي بتعليم كيفية التعلم. ومن هذا المنطلق كان لزاما التعريف ببعض المفاهيم التي تتضمنها طرق التدريس وهي كالآتي:

1.2.2 الطريقة

لغة: «هي المذهب والسيرة والمسلك والوسيلة»[1] وقد وردت كلمة طرائق في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا﴾ [الآية 11 سورة الجن]

اصطلاحا: الطريقة كما يعرّفها معجم علوم التّربية هي: « مجموعة الأنشطة، والإجراءات التي يقوم بها المدرّس والتي تبدو آثارها على ما يتعلّمه التلميذ، كما يطلق براون كريستيان لفظ الطريقة على مجموعة من الأساليب والتقنيات المتبعة في القسم، والتي من شأنها أن تدفع التلميذ القيام بسلوك أو نشاط محدود»[2] إذن الطريقة هي سعي لتحفيز المتعلّم داخل الصفّ.

.2.2.2 التّدريس:

لغة: هو توصيل (إبلاغ) المعرفة أو المهارة إلى المتلقي (الطالب).

اصطلاحا: يعرف التّدريس برأي ستيفن كوري بأنّه: « عملية متعددّة في تشكيل بيئة الفرد بصورة تمكّنه من أن يتعلّم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معيّن وذلك كالاستجابة لظروف معيّنة. ويعرف Moston1989، التدريس بأنّه عبارة عن سلسلة

1. مفاهيم التدريس في العصر الحديث، حمادنة، ص3.
2. دراسة وصفيّة ومقارنة وتقويميّة لتدريس القواعد في الكتاب المدرس المقرر للسنة أولى متوسط، كمال عذاوري، ص11.

من اتّخاذ القرارات، وعرّف التدريس بأنّه عملية مخططة منظمة مستندة إلى أسس نظريّة نموذجيّة تهدف إلى اعتبار مكونات التّدريس وخصائص الطلبة والمحتوى والمدرسين وفق منظومة متفاعلة لتحقيق التطوّر والتكامل في العمليّة التدريسيّة»[1] فالتّدريس عمليّة منسقة ومنظمة خاضعة لدراسات نظرية تستند عليها لتحقق الأهداف.

طريقة التّدريس: « هي سلسلة فعاليات منظّمة يديرها في الصّف معلّم يوجّه انتباه الطّلبة إليه بكل وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدّي بهم إلى التّعلّم، وهي الأسلوب الذي يستخدمه المعلّم لتوجيه نشاط الطلّاب والإشراف عليهم من أجل إحداث التعلّم المنشود لديهم، ويؤكّد أحد التربويين الاتجاه نفسه فهو يركّز على نشاط المتعلّم وما يبذله من جهود شخصيّة وإيجابية إذ يشكّل العنصر الأساسي في عمليّة التعليمة وهذا يحتّم أن يعطي للطلبة دورا فعّالا و مؤثّرا ويمكن تعريف الطريقة أيضا بأنها الوسائل العلميّة التي بها تنفّذ أهداف التعليم وغاياته أوهي هذا الإجراء الذي يؤدّي تطبيقه الكامل إلى التعليم أو هي تنظيم مواد التعليم واستعمالها لتحقيق أهداف تربوية معينة»[2]، وعليه فالطريقة الناجحة هي تلك الطريقة المرنة المنوّعة التي تسير تارة في صورة مناقشة وتارة في صورة تعيينات وتارة في صورة شكلية عميقة وهذا يسبب السآمة والملل للتلاميذ. « وبالتالي فإن تنوع الطريقة واجب في الفصل الواحد وفي المادّة

1. مفاهيم التّدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، ساري حمادنة، عبيدات، ص23.
2- طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ص27.

الواحدة بل في الموضوع الواحد، ذلك لأنّ التعلم لا يتم بطريقة واحدة فالفرد يتعلّم عن طريق الاستماع وعن طريق الرؤية وعن طريق التحدّث أو القراءة أو الصّورة أو نحو، ولهذا ينبغي أن تتيح طريقة التّدريس الفرص للانتقاء بكل هذه الوسائل وغيرها»[1] والدور المهم هنا يؤديه المدرّس في اقتناء الطريقة التي تلائم درسه والمتعلّمين.

3.2.2 <u>أهميّة تدريس النّحو</u>: لقد أكّد الكثير من الباحثين على أنّ « تدريس القواعد أمر لا مناص منه، وتتجلّى أهمّيته في كونه وسيلة لتمييز الخطأ وتجنّبه في الكلام والكتابة كما أنّ القواعد تربّي في التلاميذ القدرة على التعليل والاستنباط وتعويدهم دقة الملاحظة والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة إضافة إلى أنّها تمرّن التلاميذ على دقّة التفكير والبحث العقلي والقياس المنطقي والتلاميذ في حاجة إلى هذا متى وصلوا إلى سن معيّنة، ومن واجب المدرّسين جميعا أن يعملوا على رفع مستوى التفكير عند التلاميذ، ودروس القواعد من أحسن الفرص التي ينتهزها مدرّسو اللغة العربيّة لإسهامهم في هذا الواجب التعليمي»[2]، ويرجع عبد العليم إبراهيم الحاجة إلى تعلّم النّحو وتعليمه إلى الأسباب التالية:

ـ النّحو جزء من تاريخ الأمّة. ـ النّحو وسيلة للحفاظ على اللغة العربية الفصحى.

1ـ في طرق التدريس الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، ص34.

2. في طرق التدريس، عبد العليم، ص204.

ـ يساعد النّحو على قراءة القرآن قراءة صحيحة. ـ تؤدّي معرفة النّحو إلى التّعبير الصّحيح والجهلُ به يؤدّي إلى خلل في التفاهم بين المتحدثين.

وعليه فلتدريس النّحو أهمّية بالغة لأنّه بمثابة صمام الأمان لأمور عدّة فهو لجام اللسان من الفساد والانحراف، كما أنّه يحافظ على لغة الأمّة وهويتها لذلك وجب تبسيط تعلّمه حتّى يلقى إقبالا لدى الجميع.

4.2.2 أهداف تدريس النّحو: يرى محمّد صلاح الدّين مجاور بأنّ تدريس النّحو يهدف إلى تحقيق هدفين رئيسين:

« **الهدف الأوّل:** الهدف النّظري والذّي يرمي تعليم تعميمات عامّة شاملة عن اللغة لأنّ هذه التعميمات تعدّ ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة فيها مقّومات انتقال أثر التدريب.

الهدف الثاني: الهدف الوظيفي والذي يرمي إلى مساعدة الطلاّب في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغويّة مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع»[1] ، ولا تعتبر القواعد غاية تقصد لذاتها ولكنّها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان، ولذلك ينبغي ألاّ ندرس منها إلاّ القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية.

1ـ تدريس اللغة العربية، محمد صلاح الدّين مجاور، ص366.

الطّرائق المستخدمة في تدريس النّحو:

إنّ أفضل أسلوب في تدريس النّحو هو « الأسلوب الطّبيعي الذي يعتمد ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة وكتابة وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول ابن خلدون، هو محاكاة الأساليب اللغويّة الصّحيحة، والتّدريب عليها تدريبا متّصلا، هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النّحوية، ومن ثمّ لابدّ أن يفسح المدرّس أمام التلاميذ المجال في دروس الاستماع، بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم والتعبير والكتابة دون ضغط أو إرغام»[1] فترك الحرية للمتعلمين يخولهم الشعور بالمسؤوليّة في تعلّم اللّغة.

5.2.2 طرائق تدريس النّحو:

طريقة التدريس هي النمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلّم في سبيل تحقيق أهداف الدرس ففي درس القواعد النّحوية مثلا يختار المعلم الطريقة الأنسب لهذا الدرس،« لقد كانت الطرائق القديمة تقضي معظم وقت الفصل في الاستماع للمدرّس أو العمل في أوراق منفصلة، وكانت كلّها مهامّ قلميّة، أما الطرائق الحديثة فإنّها تعتمد التفاعل الإيجابيّ النشط للمتعلّم بتوجيه وإرشاد من المعلم، لأنّ التعلّم يكون أبعد أثرا وأعمق إذا توصل إليه التلميذ بنفسه، وعلى هذا تعدّدت طرائق التدريس وتنوعت، ويرجع سبب ذلك إلى تأثّرها بالاتجاه التربوي الذي كان سائدا في ذلك الوقت من الاهتمام بالمتعلم

1ـ تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص321.

ومن حيث نشاطه وإيجابيته في العملية التعليمية. وليست هناك طريقة مناسبة وطريقة غير مناسبة لأنّ الطريقة الناجحة هي التي تستند إلى معرفة الطالب من حيث طبيعته، وخصائصه، ودوافعه، وحاجاته، وخبراته السابقة، لذا وجب على المدرس أن يختار المحتوى التعليمي المناسب أو النمط التنظيمي، والإستراتيجية، وكل ما يؤدي إلى تحقيق الأهداف، وقد يكون سوء الاختيار أحد الأسباب للنفور من الطريقة والمدرس بل من المادة نفسها»[1] وعليه فإنّ طريقة التدريس تخضع لعوامل عدة تتكامل فيما بينها لتشكل منظومة واحدة تساهم في إيصال المعلومة أو المعارف بوجه صحيح وبأسلوب يجعل المتعلّم شغوفا بهذه المادة، ومنكبا عليها بالفهم والتطبيق حتى تصل إلى الهدف المسطر من قبل المعلّم، والطرائق تعددت وتنوعت منذ القديم إلى عصرنا الحديث وذلك مواكبة للعصر وتأثرا بالمستجدات التربوية، وهذا الأمر أمكننا من تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاث مجموعات تعتمد كل مجموعة جهد أحد طرفي العملية التعليمية أو كلاهما معا، وهي كالتالي:

ـ طرائق قائمة على جهد المعلّم:

- طريقة المحاضرة (الإلقائية)
- الطريقة القياسية

1. تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، ص64.(بتصرف)

ـ طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلم:

- الطريقة الاستقرائية
- طريقة النص الأدبي
- طريقة الاكتشاف
- الطريقة الاستجوابية
- الطريقة الاقتضائية

ـ طرائق قائمة على نشاط المتعلّم:

- طريقة النشاط
- طريقة حل المشكلات

6.2.2 طرائق قائمة على جهد المعلّم:

هذه الطرائق تعتبر المعلم هو الموجّه والعنصر الأساسي في عملية التعليم بحيث يكون له دور عملي وتنشيطي في قاعة الدّرس، ومن بين هذه الطرائق التي ترتكز على جهد المعلم لدينا طريقتان أساسيتان هما:

1.6.2.2 طريقة المحاضرة (الإلقائية): ترجع بدايات هذه الطريقة إلى العهود اليونانية والرومانية القديمة، ثم طبّقها العرب والمسلمون أيام النّهضة العلمية في الدولة الأموية والعباسيّة وما بعدها.

« وهي عبارة عن اتصال شفوي بين شخص ومجموعة أخرى من الأشخاص، بحيث يتولى المحاضر دور المرسل والمتعلم دور المستقبل، والهدف نقل المعلومات والمعارف من ذهن المرسل إلى المستقبل (من المعلم إلى المتعلم)، وتعرف المحاضرة أيضا بأنّها: عبارة عن قيام المعلم بإلقاء معلومات والمعارف على الطلاّب في كافّة الجوانب وتقديم الحقائق والتي يصعب الحصول عليها من أيّ مصادر أخرى»[1] وتعتبر هذه الطريقة (الإلقائية) من أقدم طرق التّدريس استخداما « وقد وصفت بأنّها ملح الطّرق والأساليب التدريسية الأخرى المتّبعة في تدريس المواد العلميّة والإنسانيّة سواء بسواء، وتكاد لا تخلو أي طريقة تدريسية ـ قليلا أو كثيرا ـ من المحاضرة أو الإلقاء المباشر من حين لآخر وقد كانت وما تزال تحتل مكانا بارزا في التربية العلمية وتدريس العلوم فهي طريقة وأسلوب تدريسي شائع في الجامعات والكليات والمدارس»[2] وقد غلب اسم المحاضرة عليها نظرا لأنّها استعملت في تعليم الطلبة في المرحلة الثانوية وفي الجامعة ومازال عدد لا بأس به في مدارس العالم العربي يستخدمها، في هذين المستويين وليس العيب كامنا في استخدامها من حيث المبدأ، ولكن العيب أن تكون هذه الطريقة الأكثر استخداما في هذين المرحلتين دون اعتماد غيرها من الطرق

1ـ مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرق، أساليب، استراتيجيات)، ساري حمادنة وعبيدات، ص50.

2. التدريس نماذجه مهاراته، كمال عبد المجيد زيتون، ص312.

التي يشترك فيها كلّ الدّارسين في تعليم أنفسهم بأنفسهم. كما أنّه لا تخلو أي طريقة من محاسن وعيوب تشوبها أما عيوب المحاضرة فتتمثل في:[1]

ـ يبذل المحاضر جهدا كبيرا في تحديد الأهداف والمحتوى التعليمي واختيار الأنشطة والإجراءات والوسائل اللازمة لإيصال المحتوى إلى المتعلمين، وتقويم ما تحقق من أهداف محاضرته، ولو حسبنا أن نصاب المعلم من الحصص هو يعادل خمس حصص صفيّة لرأينا مدى التعب والإجهاد اللذين سيحلان به.

ـ يكاد التواصل اللفظي والفكري يقتصر على المعلم وحده وبذا تكاد تنعدم وسائل الاتصال في هذين المجالين والمتعلقة بالمتلقي، وقد ثبت أنّ للتواصل أثرا في إحداث التعلم وتحقيق أهدافه، حيث تهمل دور استخدام الوسائل التعليمية مثل: النماذج والمجسمات والرسوم في عملية التعلم.

ـ إنّ دور المتعلم في أسلوب المحاضرة هو دور مقصور على الاستماع فهو لا يشارك في أي جزء من أجزاء عملية التعلم، ومن المعلوم أنّ التعليم يكون أبعد أثرا إذا ما شارك المتعلم في تعليم نفسه وغيره بذاته.

ـ لا تصلح طريقة المحاضرة لتنفيذ بعض أهداف ومحتوى المنهج الذي يتضمن المجال الأدائي أو الحركي حيث يرتكز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته وتهمل التعلم الأدائي والانفعالي.

---

1. طرق التدريس العامة . تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، وليد أحمد جابر، ص160.

ـ كما أنّها لا تراعي الفروق الفردية في مستوى قدرة المتعلمين على اكتساب المعرفة بطريقة ممتازة وفق قدراتهم.

ولا يختلف اثنان أنّ لطريقة المحاضرة أيضا إيجابيات إمّا من جهة المعلم أو الطالب، وهي تتمثل فيما يلي:[1]

ـ تساعد على توضيح المعلومات والخبرات بصورة أوسع وأشمل مما في الكتب المنهجية.

ـ تثير التشويق والرغبة في تتبع سير المحاضرة إذا كانت ذات طابع تسلسلي ومشوق.

ـ تتيح للطلاب التعرف على مواطن الضعف في كتبهم المنهجية.

ـ تنمي ملكة الإصغاء والانتباه والاستماع.

ـ تشجعهم على التكلم بجرأة أمام زملائهم تقليدا لمدرسهم.

ـ تكون المادة أكثر تنظيما وتنسيقا وتدرجا.

مكوّنات أسلوب المحاضرة: يتكون أسلوب المحاضرة من عدة مراحل:

ـ « المرحلة الأولى: تمهيدية تحضيرية يطلق عليها مرحلة الإعداد.

المرحلة الثانية: لإعداد المحاضرة ويشتمل ما يلي:

. الإعداد النفسي كتشويق الطلاب وشدّ انتباههم أو تحديد أساليب التعارف.

. الإعداد الفكري مثل تحديد أهداف المحاضرة ونقاطها الأساسية أو تجديد الأنشطة.

---

1. طرق التدريس الحديثة في القرن الواحد والعشرين، عبد اللطيف بن حسين بن فرج، ط1، ص94.

. الإعداد الفني ويشتمل كتابة المحاضرة بالتفصيل وتطوير اختبار بعدها وكتابة الملاحظات والتعليقات الجانبية والاطلاع على الصف لمعرفة مناسبته للمحاضرة.

ـ المرحلة الثالثة: التمهيدية ويقوم المعلم خلالها بمراجعة الخطوط العامة للمحاضرة السابقة مع التلاميذ، وإذا كان الموضوع جديدا سرد قصة أو حادثة تتصل بالمحاضرة.

ـ المرحلة الرابعة: المقدمة ويتم فيها للمعلم ما يلي: تأسيس علاقات إنسانية مع الطلبة وشدّ انتباههم، وعرض الأفكار الأساسية للمحاضرة.

ـ المرحلة الخامسة: الخلاصة وفيها يلخص المعلم مع طلابه أهم الحقائق والمفاهيم والأفكار في المحاضرة»[1] يعني هذه العملية هي حوصلة كل ما تعلّمه الطلاب في الحصة.

النقد الموجه للمحاضرة: لقد وجهت لهذه الطريقة انتقادات عديدة، لأنّها أهملت شخص المتعلم، وجعلته سلبيا في عملية التعلم، لا يمكنه أن يكتسب أية مهارات، لأنّه لا يستطيع أن يركز مدة طويلة على الدرس، وهو مهمل مهمّش، خاصة وأنّ التركيز يكون على تقديم مادة معينة تهمل جميع الأهداف التربوية، فلا يستفيد المتعلم إلا قليلا نظرا لعدم قدرته على هضم المعلومات بسرعة، واستخلاص الأفكار والربط بينها في ظل هذه الظروف.

1. طرق التدريس، عبد اللطيف، ص93.

2.6.2.2 <u>الطريقة القياسيّة:</u> تعدّ هذه الطريقة من أقدم الطّرق التي احتلت مكانة متقدّمة في تدريس القواعد النّحوية « فهي تبدأ بتقديم القاعدة النّحويّة ومن ثمّ توضيحها ببعض الأمثلة المحدّدة والمباشرة من قبل المعلّم ثمّ يأتي بعد ذلك التّطبيق فتعزّز وترسّخ القواعد في أذهان الطلبة بتطبيقها على حالات مماثلة، أمّا الأساس الذي تقوم عليه هذه الطّريقة فهو عمليّة القياس الاستدلالي الذي يعتمد على الانتقال من الحقيقة العامّة إلى الحقيقة الجزئيّة ومن المقدّمات إلى النّتائج وهي بذلك إحدى طرائق تفكير العقل البشري»[1]، فالقياسية من بين الطرق المنطقيّة التي يتقبلها الطلاب لتسلسلها.

هذه الطّريقة تعني « الانتقال من الأحكام العامّة والنّظريات إلى الأحكام الجزئية والأمثلة أو التطبيق، وهذا النّوع من القياس يسمّى بالطريقة الإستنتاجيّة في التّعلّم، وفيه يقوم المعلّم بإعطاء الطلبة القواعد والنّظريات والقوانين بشكل جاهز ثمّ يكلّف الطّلبة بحل الأمثلة والتدريبات التي تنطبق عليها القاعدة»[2]، إنّ الطريقة القياسية تساعد الطّلبة على تنمية التّفكير وذلك لأنّ الطّالب بعد أن يكون استوعب القاعدة أو القانون يستطيع أن يطبّق الأمثلة والتمارين عليه، كما يمكن للطّالب أن يختار القانون أو القاعدة المناسبة للسؤال أو التمرين كما أن حل التمارين والأسئلة يساعد الطّلبة على فهو أفضل للقاعدة وبالتالي يكون حفظه واحتفاظه للقانون أكبر.

1. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، الحلاق، ص308.
2. أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، زيد الهويدي، ط2، ص231.

خطوات الطّريقة القياسيّة: تعتمد هذه الطريقة على خطوات هي كالتالي:[1]

التمهيد أو المقدّمة: وهي الخطوة التي يهيأ فيها الطلبة للدرس، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق مثلا. وبذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع إلى الدرس الجديد والانتباه له.

عرض القاعدة: تكتب القاعدة ومحدّدة وبخط واضح ويوجه انتباه الطلبة نحوها بحيث يشعر الطالب بأنّ هناك مشكلة تتحداه وأنّه يجب أن يبحث عن الحل، ويؤدي المدرس هنا دورا بارزا ومهما في التوصل إلى وهو وضع الجمل بلا شك.

تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر الطلبة بوجود مشكلة، يطلب المدرس في هذه الخطوة أن يأتي الطلبة بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقا سليما لأنّ ذلك مدعاة لتثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

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

كما أنّ الطريقة القياسية لا تخلو من عيوب ومحاسن وهي كالتالي:

1- أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، كمال محمود نجم الدليمي، ص80.

مزايا الطّريقة القياسيّة: لهذه الطريقة إيجابيات تجعلها مهمّة في عمليّة التّعليم وهي كالتالي:

. « طريقة سريعة لا تستغرق وقتا طويلا كالاستقرائية فالحقائق العامّة والقوانين والقواعد تعطي بصورة مباشرة من الدّرس، وتكون كاملة ومضبوطة لأنّ الوصول إليها كان بالتجريب والبحث الدّقيق.

. يجب أن يتبادر إلى الذهن أنّها تساعد الطلبة على تنمية عادات التّفكير الجيّدة، فالتفكير وحده لا يعتمد على الطريقة القياسية فقط بل يحتاج إلى المادّة والحقائق التي يجب أن يعرفها الطّالب بدقّة إذا أراد أن يطبّقها في حلّ المشكلات، وتغيير الفرضيات الجيّدة بمهارة وحذق.

. يرغب المعلّمون في هذه الطّريقة لأنّها سهلة لا يبذل فيها المعلّم جهدا كبيرا في اكتشاف الحقائق.

. الطّالب الذي يفهم القاعدة فهما جيّدا يستقيم لسانه أكثر من الطّالب الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح قبل ذكرها.

. الحفظ هو السبيل الوحيد في هذه الطريقة فهو الذي يعين على تذكرها.

. تساعد هذه الطّريقة المعلّم على استيفاء موضوعات المنهج المقررة وتذلل له ما ألقي على عاتقه من منهج المادة.

. تصلح للتدريس في المرحلة الثانوية والدراسة الجامعية»[1] ولا تخلو هذه الطريقة كذلك من سلبيات ومآخذ مجموعة في النقاط التالية:

« الغرض في هذه الطريقة هو حفظ القاعدة واستظهارها مع عدم الاهتمام بتنمية القدرة على تطبيقها وهي تلاءم المتخصصين في اللغة العربية لمسايرتها لأسلوب القدماء في دراسة النحو لكنها لا تلاءم طلبة المدارس لأنّ الغرض من تعليمهم النحو ليس الاستظهار بل التطبيق، قد ينصف الطالب عن الدرس والمدرس عند استظهار عند استخدام هذه الطريقة لأنّ موقف الطالب فيها موقف سلبي، ومشاركته بالفكر والرأي ضعيفة.

إنّ هذه الطريقة تتنافى مع ما تنادي به قوانين التعليم من حيث البدء بالسهل والتدرج إلى الصعب، فهي تبدأ بالكل وتنتهي بالجزء أي تبدأ بتقديم القاعدة أو القانون أو التعميم وتنتهي بالأمثلة وهذا يشكل صعوبة في استيعابها وتمثلها.

ينسى الطلبة هذه القاعدة بعد حفظها لأنّ حفظهم لها لا يقترن بالفهم ولم يبذلوا جهدا في استنباطها والوصول إليها»[2] وهذا ما يسمى المعرفة النظريّة وهي خلاف الإجرائية التي تقوم على الممارسة الميدانية.

1- أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، الدليمي، ص81/80.

2- المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، الحلاق، ص309.

نقد الطّريقة القياسيّة: مما يؤخذ على هذه الطريقة أنّ المتعلم بقدر ما يكون حافظا للقاعدة اللغوية المقدمة له بقدر ما يكون متقنا للغة لأنّ المعرفة النظرية للغة، وحفظ مصطلحاتها وتعاريفها يؤدي إلى اكتساب ملكة اللغة، لأنّ التجارب أثبتت أنّه ليس كل من يحفظ القاعدة النّحويّة قادر على استعمالها والتحدث بها، أو كتابتها بطريقة سليمة، لأنّ المعارف اللغوية معارف علمية لا نظرية، كما أنّ تقديم الطريقة والحكم العام للطلبة بصفة مفاجئة فيصعب على الطلاب، وتستمر هذه الصعوبة لأنّ الطلاب يبقون عاجزين أمام تطبيق هذه القاعدة، لأنّها فرضت عليهم فرضا قبل أن يكونوا مستعدين لها، وتعتبر القاعدة إحدى خطوات الدرس التي يتوصل إليها بعد التدرج في فهم الدرس.

7.2.2 الطرق القائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلّم:

1.7.2.2 الطريقة الإستقرائية: بدأت هذه الطّريقة على يد « الفيلسوف الألماني فريدريك هربارت في نهاية القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين والتي تقوم على أساس نظرية علم النّفس الترابطي والتفسير التطبيقي لها أن الطّفل يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السابقة، فالطّفل يأتي إلى المدرسة وهو مزوّد بثروة فكريّة لفظيّة تساعده في فهم المشكلات والحقائق الجديدة، وقد نشأت هذه الطّريقة في المدارس العربيّة نتيجة الانفتاح الثّقافي على الغرب، ومن خلال البعثات التعليميّة إلى أوروبا، فقام هؤلاء المبعوثون بتطبيقها في المدارس العربيّة، ومن ثم استخدمت في

مجال تدريس قواعد اللغة العربيّة بحيث يرتب الدرس إلى عدّة نقاط يسميّها هربارت: المقدّمة، العرض، والربط، والقاعدة، أو الاستنباط والتطبيق»[1]، تقوم الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية) على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثمّ تستنبط منها القاعدة، وهذا هو المتبع غالبا في مناهج النّحو في المرحلة الثّانوية، في معظم الأقطار العربية، أمّا في المرحلة المتوسّطة أو الإعداديّة فدروس النّحو غالبا ما تبدأ بدرس كامل، يقرأ ويناقش مع التّركيز على الشّواهد، ثمّ تستنبط منه القاعدة، ولقد أريد بهذا التعديل التّخلّص من الأمثلة المبتورة المعاني، والتي لا يَجمع شتاتها جامع، ومع ذلك، فقد وقع هذا التعديل في مشكلة التّكلّف في صياغة النّصوص، حتّى تتضمّن القواعد المقصودة، فكانت النّتيجة هي الإساءة إلى أذواق التّلاميذ عن طريق النّصوص المصطنعة لاحتواء القواعد المرادة في الموضوع النّحوي، ولقد أطلق بعض الباحثين على هذه الطّريقة اسم (الطريقة الاستوائية) وهي تسمية غير حقيقة لأنّنا لا نستقرء كلّ الاستعمالات اللغويّة قبل الوصول إلى القاعدة التي تحكمها. وهذه الطّريقة تقوم على عدّة خطوات أطلق عليها الباحثون خطوات هاربات الخمس الشكلية وهي:[2]

التّمهيد: تعدّ هذه الخطوة مهمة لما يمكن أن تحققه من إثارة انتباه المتعلمين وشدّهم إلى الدرس وإثارة دوافعهم نحوه.

1. أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ص112.
2. تعزيز التفكير في التعلم المدرسي، ناصر المصري الشعراني، ص226.

عرض الأمثلة: الخطوة الثانية في الطريقة الاستقرائية هي عرض الأمثلة الجزئية. ويفضل أن تؤخذ الأمثلة من الطلاب، وأن يشارك الجميع في طرحها، على أن يراعي في عرضها التسلسل المنطقي الذي يسهل استنتاج القاعدة أو التعميم.

الربط بين الأمثلة: وهنا يقوم المدرس بطرح أسئلة حول نقاط التشابه والاختلاف بين الأمثلة مؤكدا تحديد الأمثلة ذات العناصر المتشابهة.

استنتاج القاعدة أو التعميم: في ضوء عمليّة الربط بين الحقائق أو الأمثلة الجزئية وتحديد العلاقات بينها يطلب المدرّس من الطلبة استنتاج القاعدة، على أن يشرك أكبر قدر ممكن من الطلبة في عمليّة استنتاج القاعدة أو صياغة التعميم وله أن يقوّم إجاباتهم ويتأكد من أنّ الجميع تمكنوا من استنتاج صحيح، ثم يكتب القاعدة على السبورة بخط واضح مصاغة بدقة ولغة واضحة فيقرؤها ويطلب من الطلبة قراءتها ثم كتابتها في دفاترهم.

التّطبيق: بعد استنتاج القاعدة وكتابتها وقراءتها تأتي مرحلة التّطبيق التي فيها يطلب من الطلبة وضع القاعدة موضع التطبيق الفعلي.

هذه المراجل تجعل الطريقة أكثر دقّة وتكامل ولكن لا يمكن أن تخلو من عيوب كما أنّها تُقوّى وتُعزّز بالمزايا التي تسم بها، وهذه المزايا و العيوب هي كالتالي:

مزايا الاستقرائية: لاستخدام الاستقراء في التدريس مزايا وقيم تربويّة عديدة فهي:[1]

ـ تتيح للمتعلم فرصة المشاهدة والملاحظة واكتشاف الحقائق والتعلّم عيها تدريجيّا من الجزء إلى الكل.

ـ تعوده تطبيق ما توصل إليه على مواقف وأمثلة جديدة، مما ينمي مهارات التفكير السليم من دقّة الملاحظة والتأني في الاستقراء والاستنباط.

ـ تحث المتعلم على النشاط والعمل والاعتماد على النّفس والتعوّد على الصبر وزيادة الثقة بنفسه وتشدّ الانتباه مما تبعده عن الشرود والملل والتشتت.

مآخذ على الطّريقة الاستقرائيّة:

ـ أنّها تجزئ الدرس فلا يخرج منه التلميذ بفكرة جامعة شاملة.

ـ أنّها تبعد الذهن عن العفوية، فتجعل التلميذ غير قادر على التعبير والكلام.

ـ أنّها تتطلب وقتا طويلا في إنجاز المقرر المطلوب.

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

نقد الطّريقة الاستقرائيّة: ممّا يعاب على هذه الطّريقة اقتناؤها لأمثلة متقطعة ومشتّتة، لا تدفع الطّالب للانتباه والتركيز، وإن كانت تعج بالشواهد المرتبطة بالدرس، وكذلك استعمال لغة صعبة مرافقة للأمثلة، مما يُصعّب من فهم معناها على الطلبة، كما أنّ طول هذه الطّريقة يجلب الملل إلى نفوسهم، ويقلل من تركيزهم، كما أنّ الوقت يفرض

1. المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث، عاطف الصيفي، ص129.

في بعض المرّات تجاوز بعض خطوات الدّرس، فالحجم السّاعي يضيق بطول الطريقة، مما يجعل المدرّس يضحي بوقت الأمثلة التي تعتبر ركيزة الدّرس التي ينبغي أن تحتلّ مكانة كبرى قصد ترسيخ المعلومة. كما أنّها أهملت الجانب الإدراكي عند الطّالب فالإدراك يكون عندهم بالعموم لا بالخصوص.

2.7.2.2 طريقة النّص الأدبي: لقد ظهرت هذه الطّريقة مع ظهور الدّعوة إلى تيسير النّحو وهي ظهرت متأخّرة عن الطّرق الأخرى، والقاعدة النّحويّة تستخلص من النّص الأدبي، كما أنّ هذه الطّريقة لا تصلح لكل أبواب النّحو، فالصّرف مثلا يدرس منفردا، فالشرط فيها أن تتوفّر الجملة، بحيث يشار إليها في النّص ثمّ تستخرج القاعدة منها.

« كما أنّ طريقة النّص الأدبي نشأت هذه الطّريقة نتيجة لتعديل الطّريقة السّابقة، وهي تقوم على تدريس القواعد النّحويّة من خلال عرض نص متكامل المعاني، أي من خلال الأساليب المتّصلة لا الأمثلة المتقطعة المتكلّفة التي لا يجمع شتاتها جامع ولا تمثّل معنى يشعر التلاميذ أنهم بحاجة إليه.

تبدأ بعرض النّص متكاملا يحتوي على معان يودّ التلاميذ معرفتها، فيكلّف المعلّم التلاميذ قراءة النّص ومناقشتهم فيه لفهم معناها بحيث يثير المعلّم إلى الجمل المكوّنة للنّص وما بها من خصائص ثمّ يعقب ذلك استنباط القاعدة والتطبيق عنها، فالتدريس بهذه الطّريقة يمكن المعلم من تدريس القاعدة النّحوية في ظلال اللغة والأدب من

خلال عبارات قيمة في موضوعات تهم التلاميذ»[1]، ويرى أنصار هذه الطّريقة أنّها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة القواعد النّحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب وبالتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها.

ولهذه الطّريقة هفوات تعاب عليها وتجعلها محل نقد ونقصان ولكن هذا لا ينفي أنّ لها إيجابيات ومزايا نعددها في النّقاط التالية:

مزايا الطريقة المعدلة: تعتمد . أول ما تعتمد . على المران من الاستعمال الصحيح للغة من كافة المجالات الحيوية وسائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقعي.

ـ « يتم عن طريقها مزج القواعد بالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ بعض الأساليب اللغوية رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية لدى التلاميذ»[2]

ـ إنّ تعليم القاعدة وفق هذه الطريقة يجاري تعليم اللغة نفسها لأنّ تعليم اللغة إنّما يكون عن طريق معالجة اللغة نفسها ومزاولة عباراتها بواسطة عرضها بصورة صحيحة على الأنظار والسماع.

ـ إنّ تعليم القواعد من خلال اللغة أمر محبب للطلبة لشعورهم باتصال لغتهم بالحياة.

ـ تجعل القاعدة جزءا من النشاط اللغوي فهي تدربهم على القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسيع دائرة معارفهم وتدريبهم على الاستنباط.

1. أساليب تدريس اللغة العربية، راتب قاسم عاشور، ص115.
2. طرق تدريس اللغة العربية، عبد الرحمان كامل، ص332.

مآخذ الطريقة المعدلة: لم تسلم هذه الطريقة من عيوب وتمثلت فيما يلي:[1]

ـ صعوبة التطبيق، لأنّها تتطلب مدرسا أعدّ إعدادا خالصا لتدريس اللغة العربية المتكاملة، لذلك تتطلب إعادة نظر لبناء مناهج اللغة العربية متكاملة.

ـ ليس من السهل الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله لأنّ كاتب النّص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معيّنة أو معالجة موضوع نحوي معيّن.

ـ يتصف النّص عادة بالاصطناع والتكلّف إذا ما كان الهدف تضمينه مسائل نحويّة معيّنة يحتاج إليها درس معيّن.

ـ قد لا يستوفي المعلّم خطوات طريقة النّص جميعا، خاصّة إذا كان النّص مطولا إذ أنّه سيضيع وقت ولا يصل إلى القاعدة المطلوبة.

ـ قد يضطرّ المعلّمون إلى ترك النّص واللّجوء إلى الجمل التي لا تكلفهم وقتا طويلا أو أنّهم يسرقون أمثلة إضافية لأنّ النّص عجز عن استيعابها.

خطوات طريقة النّص:

لتعليم النّحو وفق طريقة النص الأدبي يمكن إتباع جملة من الخطوات وهي مرتبة كالآتي:

« **التمهيد:** وهي الخطوة الثّانية في تدريس القواعد أيّا كانت المتبعة فيها يمهد المعلم بالتطرّق إلى الدّرس السّابق ليهيئ تلاميذه للدّرس الجديد.

1. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، الحلاق، ص315.

كتابة النّص: يكتب النّص على السبورة ويقرؤوه قراءة نموذجيّة، يركز من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدّرس، ويفضّل استخدام وسائل الإيضاح خاصّة، الطباشير لكتابة المفردات والجمل موضوع النّص.

تحليل النّص: فيها يتطرّق المعلّم إلى القواعد النّحويّة المتضمنّة في النّص، بمعنى أنّ التّلاميذ يصبحون مهيئين من خلال ذلك باستنتاج القاعدة الخاصّة بالدرس.

القاعدة والتّعميم: بعد أن يتوصّل معظم الطّلبة إلى القاعدة الصّحيحة يدوّن المعلّم هذه القاعدة بخط واضح وفي مكان بارز من السبورة بعد تهذيبها وصياغتها صياغة صحيحة.

التّطبيق: فيها يطبق التّلاميذ على القاعدة أمثلة إضافية، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجّهها المعلّم، أو تكليف التلاميذ بتأليف جمل معيّنة حول القاعدة. إذا هذه الطّريقة لا تفصل بين اللغة خاصّة النّص الأدبي والقواعد بل تعتمد على تدريس القواعد ضمن النّصوص اللغوية»[1] وهذا هو مصطلح المقاربة النّصيّة بعينه وبحق.

<u>نقد طريقة النّص الأدبي</u>:

ممّا يؤخذ على هذه الطّريقة، استهلاكها لوقت طويل، على حساب وقت المناقشة التّي تعتبر هي المهمة في تحصيل الدّرس وعناصره، مثل استخراج القاعدة والتّدريب عليها وعدم الاهتمام بالمناقشة تجعل المتعلّمين يخرجون دون استفادة من قواعد ومعارف

1. أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، غازلي نعيمة، ص6.

جديدة، بمعنى أنّ هذه الطّريقة لا تخدم هدف الدّرس الأصلي المتمثّل في استخراج القاعدة والتدرّب عليها، وذلك لأنّ أغلب الوقت يمر في شرح النّص ومناقشته على حساب الظّواهر النّحويّة التي من المفروض التركيز عليها في هذا النّص أكثر من فهم مضامين النّص التي تجلب اهتمام التلاميذ ومعرفة كيفية تطبيق القاعدة.

3.7.2.2 طريقة الاكتشاف: تعدّ طريقة الاكتشاف من أبرز الاتجاهات الحديثة في التعلّم الذّاتي تنادي به التّربية الحديثة « ويرجع الفضل في انتشارها إلى العلم برونر (Broner 1961) والشّرط الأساسي لحدوث التعلّم بالاكتشاف هو معالجة الفرد المتعلّم للمعومات التي يتلقّاها»[1] لما أنّ هذه الطّريقة تغاير طرق التّدريس القديمة والتقليديّة في التّدريس، والتي ينظر إلى دور الطّالب من خلالها، أنّه يتلقّى المعلّم المعلومات، دون أن يكون مشاركا إيجابيا في عمليّة التّعليم والتعلّم، أو أن مشاركته تقتصر على أشكال محدودة، كالإجابة عن أسئلة المعلّم، أو في طرح بعض التّساؤلات، التي لا يستطيع الوصول إلى إجابتها بنفسه.

« ففي هذه الطّريقة تقع المسؤوليّة الكبرى في عمليّة التعلّم على الجهد المبذول من الطّالب في المساهمة في هذه العمليّة»[2] والمعلّم يعتبر مجرد موجّه للمتعلمين فقط.

1ـ تدريس النّحو العربي، ضبية سعيد السليطي، ص69.

2ـ طرق التدريس العامّة، وليد أحمد جابر، ص212.

خطوات التّدريس بالاكتشاف: يجري التعلم بالاكتشاف بموجب الخطوات التالية:

الملاحظة: إنّ الملاحظة تعدّ أوّل خطوات الاكتشاف فيها يلاحظ المتعلم الظواهر، أو المعلومات الجديدة التي لم تكن معروفة لديه سابقا ويشترط في الملاحظة أن تكون دقيقة منظمة شاملة لجميع جوانب الظاهرة وأن تكون هادفة مقصودة.

تصنيف المعلومات: بعد جمع المعلومات عن طريق الملاحظة تأتي مرحلة تصنيف هذه المعلومات من المتعلّم ليتمكّن من قياسها، فالتصنيف عملية عقلية أرقى من الملاحظة بموجبها تصنّف المعلومات بحسب ما طرأ عليها من ملاحظات. إنّ تصنيف المعلومات يتأسس على اكتشاف العلاقات أو الارتباطات بين عناصر الأشياء التي تمت ملاحظتها، وما بينها من تشابه واختلاف.

القياس: في هذه المرحلة يقيس المتعلم الأشياء التي تمت ملاحظتها بشيء معلوم لديه ليتأكّد من ماهيتها.

التنبّؤ: في هذه المرحلة أو العمليّة يكون المتعلم قادرا على ذكر حلول، أو أشياء لم تكن موجودة في خبرته السابقة.

الوصف: في هذه المرحلة يكون المتعلم قادرا على وصف الحالة، أو الظاهرة أو المادّة وتمييزها من غيرها بتحديد الخصائص الأساسية لها.

الاستنتاج: في هذه المرحلة يكون المتعلّم قادرا على استنتاج الحلول أو القواعد أو القوانين، أو المفهوم، وقادرا على تعميم ما توصّل إليه.

مزايا التدريس بالاكتشاف: يمكن إجمال مزايا وخصائص التّعلّم بالاكتشاف فيما يلي:[1]

يتعلّم الطلبة من خلال اندماجهم في درس التّعلّم بالاكتشاف الموجه، بعض الطرق للكشف عن أشياء جديدة بأنفسهم.

تساعد على زيادة قدرات التحليل والتركيب لدى الطلبة.

تشعر الطلبة بشيء من المتعة عند وصولهم إلى اكتشاف ما.

دور المعلّم هنا موجه ومنظّم لعمليّة التّعلّم.

يجعل الطلبة يفكرون ويكتشفون المعلومات بدلا من أن يتلقوها من المعلّم، بحيث يصبح الطلبة منتجين للمعرفة لا مستهلكين لها.

الاهتمام ببناء الطلبة من حيث ثقتهم بأنفسهم، واعتمادهم على ذاتهم، وشعورهم بالإنجاز، ويزيد نشاطهم وحماسهم اتجاه التّعلّم.

ينمي التفكير العلمي ويجذب انتباه الطلبة ويثير تفكيرهم وينقلهم من موقف سلبي إلى موقف إيجابي.

عيوب طريقة الإكتشاف:

- « تحتاج هذه الطريقة إلى وقت طويل، ولا يمكن تطبيقها على كل أنوع الدروس، وبالتالي يصعب دراسة كل الموضوعات المقررة دراسة كشفية.

1. دليل المعلم إلى تنمية مهارات التفكير من خلال أحكام التلاوة والتجويد: تطبيقات عمليّة، حمزة عبد الكريم حماد، ص115.

ـ تحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة، خاصة لتطبيقها.

ـ يصعب تطبيقها على الصفوف ذات الأعداد الكبيرة من المتعلمين.

ـ يصعب على المتعلمين صغيري السن استعمال بعض الأدوات والأجهزة والمواد التي تحتاجها عمليات الاكتشاف المختلفة

ـ وضع المتعلم في موقف المكتشف الأصلي رغم افتقاره لأبسط المقومات الكشفيّة»[1] وهذا ما يدفع إلى تكوين المتعّلم وبعدها النظر إلى الطريقة.

نقد طريقة التدريس بالاكتشاف: يعرض كمال زيتون في كتابه التّدريس نماذجه ومهاراته رأي سكينر الذي ورد في كتابه" تكنولوجيا التعليم" حلول التعلم بالاكتشاف وقد كان سكينر ناقدا في جملة من النقاط هي كالتالي:

« أنّ طريقة الاكتشاف قد وضعت لتبرئ المعلم وتجنبه الإحساس بالإخفاق لأنّها تجعل التعليم غير ضروري، ومن الخطورة بمكان أن يدرك التلميذ أنّه مما يقلل من كرامة المتعلم أن يتعلم ما يعرفه الآخرون من قبل، وأنّه لكي يقدر ينبغي أن يفكر بطريقة جيّدة، أنّ المعلم يكون في صراع بين أن يتظاهر بأنّه لا يعرف، حتى يشجع التلاميذ على المغامرة اللازمة للاكتشاف، وبين أن يقول للتلاميذ بصراحة أنّه يعرف ولكن ينبغي عليك أن تتوصل بنفسك إلى الحقائق.

1. الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة، شادية عبد الحليم تمام وصلاح أحمد فؤاد صلاح، ص247.

إنّ المعلم ذا الكفاءة العالية والفعالية الكبيرة في استخدام طريقة الاكتشاف، لابدّ أن يواجه الإخفاق بين الحين والحين، وذلك لأنّ بعض جلسات الاكتشاف غير منتجة.

يُنشأ كثيرا من المشكلات في الشخصيّة حين يستخدم طريقة الاكتشاف في التعلم: فقد يشعر التلاميذ بالإحباط حين يرفض المعلم تزويدهم بما يعرف، وخاصة حين تكون المناقشة غير منظمة وغير منتجة، ومن المحتمل أنّ تلميذا أو قلة من التلاميذ يحتكرون الاكتشاف، وذلك لأنّه يندر أن يتوصل الصف كلّه إلى الاستبصار في نفس اللحظة. وقد يخلق هذا الموقف غيرة؛ وحقدا ومشاعر نقص لدى التلاميذ الذين إلى الاكتشاف بأنفسهم، أما عرض المعلم على التلاميذ شرحا مقنعا فإنّه نادرا ما تظهر هذه المشكلة»[1] لذا وجب أن تعدّل هذه الطريق حتى تتماشى مع العمليّة التعليميّة.

4.7.2.2 <u>الطريقة الاستجوابية</u>: تعتمد هذه الطريقة على طرح السؤال وانتظار الجواب، « والمدرس فيها هو المحور بوصفه الفنان المتمكن من صياغة الأسئلة، فقد قيل صياغة السؤال فن من الفنون الجميلة والمدرس الذي لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس، وهكذا تكون الطريقة عاملا مهما من عوامل نجاح المدرس في إعطاء المادّة لطلابه في توجيههم وإثارة تفكيرهم وحملهم على تعلّم ما يريد أن يتعلّموه»[2]، وهذه

1. التدريس نماذجه ومهاراته، كمال زيتون، ص277.

2. الشامل في تدريس اللغة العربية: مطالعة، قواعد، صرف، بلاغة، أدب، نصوص، علي النعيمي، ص19.

الطريقة تعتمد على توجيه أسئلة للطلاب وتلقي إجاباتهم عن محتوى الموضوع الذي يأخذونه في واجباتهم المنزلية.

« وفي السنوات الأخيرة ظهر مفهوم الاستجواب الذهني الذي يقوم على طرح الطلبة الأسئلة على أنفسهم المعلومات مما يجعلهم أكثر انسجاما مع المعلومات التي يتعلمها، وهذا يساعد على خلق وعي بالتفكير، وذلك لأنّ معالجة المعلومات ذاتها يجعل المتعلم قادرا على استرجاع مواقفه وخبراته السابقة ومحاولة استقصاء نقاط القوّة والضّعف فيها، ويعمل المدرس داخل الصف على عرض موضوع معيّن لإثارة بعض التساؤلات والإجابة ذاتها من قبل الطلبة»[1]، وهذه الطريقة تصلح لموضوعات النّحو التي تحتاج إلى تفصيل مثل حروف الجر وإنّ وأخواتها.

<u>أنواع الإستجواب</u>: هناك نوعان من الاستجواب:

- « الاستجواب الاستكشافي أو التوليدي وغايته استدراج التلاميذ بواسطة الأسئلة إلى اكتشاف المعلومات والحقائق بنفسه: وهذا النّوع له تاريخه القديم الذي يرجع إلى سقراط ويمكن الإفادة من هذا النّوع بتحويل بعض الدروس إلى محاورات شائقة ينزل فيها المعلم إلى مستوى التلاميذ تاركا له الحرية قي إبداء آرائه وإظهار ما يجول بخاطره آخذا بزمام الأمور فكره وانتباهه كي يوجهه إلى ما يريد.

1. بروتوكولات تنويع التّدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، محمد حميد، ص113.

. الاستجواب الاختباري ويهدف إلى اختبار مدى استيعاب التلاميذ لشرح المعلّم، وللمعلومات والدروس السابقة»[1] أي هو بمثابة مقياس لفاعليّة المدرّس داخل قسمه.

مزايا الإستجوابية: « أنّها تساعد في إحداث التفاعل الايجابي لدى الطلبة من جانب وبين المدرس والطلبة من جانب آخر.

. تساعد على تنمية وصقل التفكير لدى الطلبة، إذ أنّ السؤال الجيّد يثير التفكير الناقد والإبتكاري.

. تساعد على إحداث التقبل والرغبة في التعليم فهي وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول للتعامل مع المادة الدراسية.

. تساعد على تنمية الثقة والاعتزاز قي شخصية الطالب من خلال تهيئ المناخ الملائم خاصة عندما يوفّق في إجاباته على الأسئلة الموجه له.

. تساعد في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة إذ يمكن للمدرس ذي المهارة الجيّدة تصنيف الطلبة وفق قدراتهم واستعداداتهم.

. تساعد على تحسين الأداء الجيّد للمدرس من خلال تأكد المدرس أنّ أغلب استجابات الطلبة كانت جيّدة من خلال أدائهم لأسلوب الاستجواب»[2] لكن هناك نوع من الطلبة لا يحركون ساكنا رغم الاستجواب.

---

1. طرق التدريس العامّة، محمد عبد القادر أحمد، ص98.

2. بروتوكولات تنويع التدريس، المسعودي، ص117.

سلبيات الاستجوابية:

. إذ لم ينتبه المعلم إلى عنصر الوقت، فقد ينهي الوقت قبل أن ينتهي ممّا أعدّ له أو أنجزه.

. قد يتورط بعض المعلمين في الضغط على بعض المتعلمين بالأسئلة الثقيلة وما قد ينفرهم من الدرس.

. هناك بعض المتعلمين قد يبادروا المعلم بالعديد من الأسئلة بحيث يصرفونه عن توجيه الأسئلة إليهم، ومن ثم لا يعرف مستواهم الحقيقي.

. إذا انشغل المعلم بالإجابة عن أسئلة المتعلمين، فإنّ ذلك قد يجرّه بعيدا عن بعض نقاط الدرس الأساسية.

نقد الطريقة الاستجوابية: الطريقة الاستجوابية لها مكانة كبيرة في العملية التعليمية، بحيث يشكل جسرا بين المتخاطبين، وذلك لمساهمته في إيصال الأفكار والمعارف بأقل جهد ممكن إذا تمّ احترام شروط هذه الطريقة، ويكون التحصيل المعرفي في هذه الطريقة أكثر منه في الطرق الأخرى.

5.7.2.2 الطريقة الاقتضائية: يرجع سبب تسميتها إلى « أنّ القواعد النحويّة تدّرس وقت الاقتضاء (أي عرضها أثناء دروس القواعد أو النصوص أو الأدب) تدريسا بخطوات عمليّة دون أن تخصص حصة لذلك، حيث يمكن إتّباعها في حال المراجعات النحوية لموضوعات سبق تدريسها وهذه الطريقة متبعة في الكليات والمعاهد

أكثر من المدارس الثانوية والابتدائية»[1] أي يفرضها الاقتضاء والضرورة داخل درس ما.

وترتكز هذه الطريقة في أصلها « على تدريس القواعد على مناقشة التلاميذ والمعلم، واستثمار هذه المناقشة، وتدوير دفتها نحو النّحو بطريقة ماهرة من قبل المعلم، الذي يجب عليه أن يحسن استغلال المناقشة لإثارة قضايا نحوية، واستثمار خبرات التلاميذ نحو هدف معين، وغالبا ما تكون هذه القضية النحوية نابعة من سؤال غير مخطط له ونقاش في صحة عبارة ما أو سؤال مفاجئ في قضية نحوية يثيره أحد التلاميذ، وهذه الطريقة تحتاج إلى معلم ذي قدرة عالية على تنفيذها؛ لأنها في بعض الأحيان تؤدي إلى تشتيت العمل، والتشابك، وأحيانا إلى الاستطراد، والخروج عن الموضوع ولعلّها بذلك تقتضي وقتا طويلا لتحقيق الهدف العام من تدريس النّحو»[2] وقد يستفيد المعلم من هذه الأسئلة التي تثير التلاميذ، أو يقتضيها الموقف التعليمي من خلال عرض الأمثلة والشواهد، فيعرض المعلم هذه النماذج، ليتضح للطلبة العلاقة بين القواعد وصحة المعنى، وسلامة التفكير، وأن يعرض للتلاميذ نماذج صحيحة للأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها، أما في مرحلة التقويم فقد يضع المعلم أسئلة عن مواقف لغوية تكشف فيها عن:

1. تدريس النّحو العربي، السليطي، ص70.
2. تعلّم النّحو والإملاء والترقيم، عبد الرحمان هاشمي، ط2، ص40.

فهم التلاميذ للمعلومات التي ترتبط بالقاعدة. فهم التلاميذ للخطأ وسببه.

فهم التلاميذ للأسلوب الصحيح لهذا الخطأ. فهم التلاميذ للقاعدة النحوية نفسها، ومدا فهم التلاميذ لتطبيق القاعدة في مجالات فنون اللغة شفهية أم كتابية.

نقد الطريقة الإقتضائية:

هذه الطريقة مهمة جدا لأنّها تعطي دائما إشارات نحوية أثناء دراسة نصوص أو بلاغة أو أدب، وهذا لا ينفي أنّ لها نقائص بحيث تجعل الطلاب في تشتت للأفكار، وذلك حين يستطرد المعلم في قضايا نحوية تعترضه في الدرس، وكذا تجعل الوقت يضيع، فتجد الطلاب لا هم فهموا الدرس الأول ولا فهموا القضية النّحوية التي تطرق لها المعلم.

طرائق قائمة على نشاط المتعلم: نتيجة للنداء التربوي الذي ينادي بضرورة الاهتمام والتركيز على نشاط المتعلم، وفاعليته وإيجابيته، ظهرت مجموعة من الطرائق تسمى أحيانا بطرق الفاعليّة أو النشاط.

6.7.2.2 طريقة النشاط: الإنصات والمتابعة من قبل المتعلمين يعتبر تعلما، ولكن حتى يكون هذا التعلم نشطا ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة، فالتّعلم النشط هو الذي يتطلب من الطلاب استخدام مهام التفكير والتحليل والتركيب.

وطريقة النشاط: « تقوم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتّعلم، وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابيّة في الموقف التعليمي/ التعلم،

فالمتعلم محور العملية التعليمية فالمتعلمون يتعلمون حين يشاركون في المسؤولية، وفي اتخاذ القرار، ويكون تعلمهم أشمل وأعمق أثرا وأمتع بوجود الكبار حولهم يهتمون بمشاركاتهم ويحترمونهم، ويوفرون بيئة داعمة ومحفزة لهم»[1] وهذا ما يسمى الدّعم المعنوي، أو المرافقة البيداغوجية.

وهذه الطريقة تعتمد على نشاط التلاميذ وفاعليتهم، « وفيها يقوم المعلم بتكليف تلاميذه بجمع الشواهد والأمثلة التي لها صلة بموضوع الدرس من القرآن الكريم، والأبيات الشعرية ومن موضوعات القراءة والنصوص المقررة عليهم، ثم يطلب منهم أن يتعاونوا فيما بينهم على فهم موضوع الدرس، واستنباط القاعدة»[2] هذا الاشتراك والالتحام يجعل المتعلّم نشطا ومقبلا على التّعلّم بحيوية منقطعة النظير.

أهميّة طريقة النّشاط:

. تزيد من اندماج المتعلمين في العمل التربوي. . تجعل التعلم متعة وبهجة من خلال النشاطات.

. ينمي العلاقة بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلم. . ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.

1. استراتجيات التدريس المتقدمة، عبد الحميد حسن شاهين، ص104. (بتصرف)
2. تدريس النّحو العربي، السليطي، ص71.

. ينمي الدافعية أثناء التعلم. يعود المتعلمين إتباع القواعد، وينمي لديهم القيم الإيجابية.

. يخلق التفاعل الإيجابي بين المتعلمين.

نقد طريقة النّشاط: المعلم في هذه الطريقة قد لا يستطيع تنفيذها بفاعلية، وذلك بسبب ضيق الوقت المخصص للدّرس، وكذا قلة عدد الحصص، مما تجعل المدرس يعتمد على الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي، ويطلب من الطلبة إعدادها في المنزل، كما أنّ هذه الطريقة إن لم تضبط جيدا فقد تنشأ جراءها الفوضى داخل القسم وذلك بسبب الأنشطة الموكلة إليهم.

7.7.2.2 طريقة حل المشكلات: حل المشكلات من الأساليب التدريسية الشائعة، والمفيدة تربويا، حيث تنمي عددا من المهارات بين الطلاب، وتنفذ هذه الطريقة على شكل جماعات وأفراد في كل المراحل مثلها مثل طريقة المشروع في الولايات المتحدة. هدفها حل المشكلات التي تواجه الأفراد عن طريق تفتيت المشكلة إلى عناصرها المكونة لها، ثم دراسة كل عنصر على حدة. « والمشكلة بشكل عام معناها حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل بحيث يرمي إلى التخلص منها وإلى التوصل إلى شعور الارتياح، ويتم من خلال هذه الطريقة صياغة المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات يتم دراستها بخطوات معينة، والمشكلة عند التلاميذ: هي حالة يشعر فيها التلاميذ بأنّهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين

من الإجابة الصحيحة»[1] وقد تصنع هذه المشكلة مشكلة أكبر في إحداث قطيعة بينهم وبين التّعلّم.

خطوات حل المشكلة: هذه ليست خطوات ثابتة أو جامدة يجب أن يسير وفقها الطالب عند مواجهة المشكلة إنّما ينتقل الفرد من خطوة إلى أخرى حسبما تقتضيه المشكلة من تفكير فينتقل إلى الخطوة التالية أو يعود الشخص إلى الخطوة السابقة من أجل أن يصل إلى حل المشكلة وهذه الخطوات كالتالي:[2]

الشعور بالمشكلة: وفي هذه الخطوة يقع جزء كبير على عاتق المعلم الذي عليه أن يثير الأسئلة أو يعرض مواقف أو مشكلات تجعل الطالب يشعر أنّه بحاجة إلى طرح أسئلة حول الموقف أو المشكلة، كما يمكن للمعلم أن يطرح الأسئلة التي تثير التفكير عند الطلاب والتي تضمن الملاحظة والتفسير والتحليل.

تحديد المشكلة: ويعني صياغة المشكلة بلغة واضحة ومحددة بحيث يسهل توجيه الجهود لحلها، ويكون تحديد المشكلة بصياغتها على شكل سؤال.

جمع المعلومات: ويعني توفير المعلومات واستخدامها في حل المشكلة، ومصادر المعلومات للطلاب متعددة، منها الخبرة السابقة، والكتاب المدرسي، والمراجع المختلفة

1. طرق التدريس وأساليب الامتحان، أبو لبيد ولي خان المظفّر، ص32.
2. أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، زيد الهويدي، ط2، ص221.

المرتبطة بالمشكلة. وجمع المعلومات مهارة أساسية تتكون من مهارات فرعية لابد للطالب من التدرب عليها والإلمام بها، ومن هذه المهارات الفرعية:

. القدرة على التمييز بين المعلومات المرتبطة بالمشكلة والمعلومات التي ليس لها علاقة بالمشكلة.

. القدرة على اختيار مصادر المعلومات الموثوقة المرتبطة بالمشكلة.

. القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية.

. القدرة على توظيف الخبرات والمعلومات التي يمتلكها الشخص في حل المشكلة الحالية.

صياغة الفرضيات: ويعني وضع الحل المقترح للمشكلة، فعندما يواجه الإنسان مشكلة فإنّ العقل ينشط لإيجاد الحل، لذلك يستفيد الفرد من خبراته السابقة والحالية في الوصول إلى فرض الفروض (وضع الحل المقترح)، وتعتبر صياغة الفروض عملية إبداعية للعقل البشري، ولابد أن يصاغ الفرض بصورة يمكن ملاحظته وقياسه.

اختيار أنسب الفرضيات واختبارها: في هذه المرحلة نختار أنسب الفرضيات التي تقود إلى الحل المناسب وذلك من خلال مناقشة الفرضية بالمنطق العلمي ثم التجريب وهذا يعني رفض بقية الفرضيات الأخرى.

التعميم: يعني أنّ النتيجة التي وصلنا إليها يمكن تعميمها.

التطبيق: يقوم المعلم بالاشتراك مع الطلبة بتحديد أفضل الحلول وقبوله ورفض ما دونه، ثم تعميم هذه الحلول في ضوء هذه النتائج وتفسيرها، واعتبارها الحل الملائم للمشكلة.

مزايا طريقة حل المشكلات: هناك العديد من الفوائد والإيجابيات لطريقة حل المشكلات أبرزها ما يلي:[1]

. اعتبار التلميذ هو محور العملية التعليميّة وتعتمد على التلميذ ودوره الإيجابي في البحث عن حل للمشكلة.

. تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.

. تثير هذه الطريقة في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.

. هذه الطريقة تربط التدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية.

. تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل كفريق.

. تحقيق أهداف تربوية قيّمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة.

. تفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وتنمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.

1. طرق التدريس بين التقليد والتجديد، رافد الحريري، ط1، ص92.

. طريقة حل المشكلات تعزّز العلاقة وتقوّي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم.

. تعمل على تنمية القدرات التحليليّة والاستنتاجية لدى التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل والقراءة وجمع المعلومات.

. بالإضافة إلى ما ذكر من إيجابيات، فإنّ طريقة حل المشكلات تساعد في إيقاظ التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس وتنمي لديهم مهارات الاتصال، كالحديث والإنصات والحوار البناء، كما أنّها تنمي لديهم مهارات التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

عيوب طريقة حل المشكلات: نظرا لأنّ فاعلية طريقة حل المشكلات تعتمد على درجة اهتمام الطلاب وطريقة تفكيرهم ومستوى خبراتهم وهي أمور تتفاوت من طالب إلى آخر، ونظرا لأنّ دور المدرس يتطلب إعطاء حرية أكبر للطلاب في تخطيط النشاطات وتنفيذها، فمن المتوقع أن تظهر بعض الصعوبات والمشكلات التي يرى المدرسون أنّها تعوق من فاعلية التّعلم ومنها:[1]

. قد يسبب عند بعض المتعلمين نوعا من الإحباط: فحينما يعجز الطّالب في بعض الأحيان عن التوصل إلى الحل الصحيح باستخدام هذه الطريقة فإنّ بعضهم يصابون

1. دليل طرائق التدريس، زياد قباجة وفهمي عبوشي، ص22.

بالإحباط نتيجة الفشل الذي أصابهم، ولكن هذا ليس عيبا وإنّما يعود إلى الفروق الفردية بين الطلاب، فالبعض قد يركن إلى الفشل والبعض الآخر قد يدفعه هذا الفشل إلى المزيد من العمل للوصول إلى الحل الصحيح.

. يحتاج إلى وقت طويل: إنّ التدريس بهذه الطريقة يحتاج عادة إلى وقت أكبر من التدريس بالطرق التقليدية أو حتى باستعمال بعض الطرق الأخرى، ولذلك نجد بعض المدرسين يبتعدون عن هذه الطريقة نظرا لطول المقررات الدراسية، وعدم تخطيط موضوعات المنهاج وذلك لتفاوت الوقت الذي يلزم كل واحد منهم أو كل مجموعة للاشتراك في نشاطات حل المشكلة، واحتياج طريقة حل المشكلات إلى كثير من الإمكانات وهذا لا يتوافر في بعض المؤسسات التعليمية.

. المشكلات الإدارية والتنظيمية: وهو عدم إنجاز النشاطات في أثناء النشاطات الصفيّة العادية والحاجة إلى إعداد المكان لدروس أخرى أو لمجموعات أخرى من الطلاب.

الفصل الثالث

تحليل الاستبانات

❖ المبحث الأول: تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة

✓تحليل النّتائج الخاصة بالأساتذة

❖ المبحث الثاني: تحليل الاستبيان الخاصة بالطلبة

✓تحليل النّتائج الخاصة بالطّلبة

3.الفصل الثالث: دراسة ميدانيّة حول تعليميّة النّحو العربيّ في الطّور الأول من التّعليم الجامعي.

يشتمل هذا الفصل على بحث ميداني حول تعليميّة النّحو العربي في الطّور الأوّل من التّعليم الجامعي، وذلك من أجل الوقوف على أنجع الطّرق والسّبل للوصول إلى زاد نحويّ يساعد الطّلاب على التّحكم في مادة النّحو العربي، وكذا الوقوف على بعض الصّعوبات التي ضخّمت وهوّلت النّحو العربي، حتى صار من بين المواد التي تلقى عزوفا كبيرا من قبل الطّلاب، وهذا البحث الميداني أجري في قسم اللّغة والأدب العربي في المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة وهو قسم أنشئ سنة 2010، وكان تخرج أول دفعة منه سنة 2013، وقد تخرجت لحدّ هذه السنة 2018 خمس دفعات، ويحتوي أربعةَ وستين أستاذا تقريبا من تخصصات مختلفة أدبيّة منها ولغويّة، و يؤطّر هؤلاء الأساتذة حوالي ستمائة وخمسة وتسعين طالبا في الطور الأوّل فقط، وهو المقصود من دراستنا، يتوزعون على الشكل التالي: السنة الأولى جذع مشترك مئتين وثمانية عشر طالبا، أمّا السنة الثانيّة تنقسم إلى تخصصين: دراسات لغويّة اثنان وثمانون طالبا، ودراسات أدبيّة مئة واثنان وأربعون طالبا، والسّنة الثالثة هي أيضا مقسمة إلى تخصصين: دراسات لغويّة مئة وإحدى عشر طالبا، ودراسات أدبيّة مئة واثنان وأربعون طالبا، وهذه الأرقام قدّمت من طرف قسم اللّغة والأدب العربي بالمركز الجامعي.

1.3 مجالات الاستبانة:

المجال المكاني: أجريت الدراسة في المركز الجامعي صالحي أحمد ـ النعامة ـ

المجال الزّماني: أجريت الدراسة خلال الموسم الجامعي 2018/2017، إذ انطلقت الدراسة الميدانية في 9 ماي2018.

المجال البشري:

ـ تحديد مجتمع العيّنة:

يتكوّن مجتمع الدّراسة من طلبة المرحلة الأولى من التّعليم الجامعي ل م د (ليسانس)، وهي السّنة الأولى والثّانية والثّالثة ذكورا وإناثا، وذلك بالمركز الجامعي صالحي أحمد النعامة وقد بلغ عدد أفراد العيّنة مئة وثلاثين طالبا وزيادة على ذلك نخبة من أساتذة المركز الجامعي المكلفين بتأطير هؤلاء الطّلبة.

ـ تحديد عيّنة الدّراسة:

تعرف العيّنة على أنّها اختيار جزء من الكل، وهذا الجزء يكون تشكيلا للكل أي هي نسبة من عناصر المجتمع الأصلي (الطلبة) ثم تعميم النتائج على المجتمع كله المراد دراسته.

لقد تمّ توزيع الاستبيان على مئة وثلاثين(130) طالبا وطالبة، وخمسة عشر(15) أستاذا في المركز الجامعي صالحي أحمد، وقد ركزنا في هذه العينة على أساتذة التخصص اللغوي وبالأخص النّحو نظرا لتوغلهم في دراسته وتعليمه.

وتمّ تخصيص استبيان الطلبة لمستويات ثلاثة من الطّور الأوّل من التّعليم الجامعي ل م د، وهي السّنة الأولى والثّانية والثّالثة، واختيار السّنة الأولى فهو باعتبار هذه السّنة جديدة في مسار الطلاب الذين أتمّوا دراستهم الثّانوية، وذلك حتى يتجلى مستواهم اللّغوي ومدى معرفتهم بعلم النّحو وما اكتسبوه من معارف قبليّة في سنواتهم الماضية، ومدى تأثير هذا الزّاد على السّنة الجامعيّة، أمّا عن اختيار السّنة الثّانية والثّالثة من طور الليسانس فهو لغرض معرفة مدى ما وصل إليه الدّرس النّحوي في الجامعة، وخاصة أنّ الطلاّب في هذه المرحلة سبق لهم أن درسوا مادة النّحو في سنوات سابقة، وهذا ما يسهّل كشف نسبة تحكّمهم واستيعابهم في هذه المادّة، وكان توزيع الاستبيان كالتالي: طلبة السّنة الأولى سبعة وخمسون(57) طالبا، وثلاثة

وثلاثون(33) طالبا للسّنة الثّانية، وأربعون(40) طالبا للسّنة الثّالثة، أماّ الأساتذة فقد وزع عليهم خمسة عشر استبيانا، والهدف من إدراج الأساتذة في هذا الاستبيان هو الاستفادة من خبرتهم التعليميّة، وذلك للوقوف على أنجع وأسهل الطّرق لتلقين النّحو العربي للطلبة.

2.3 أدوات الدّراسة الميدانيّة:

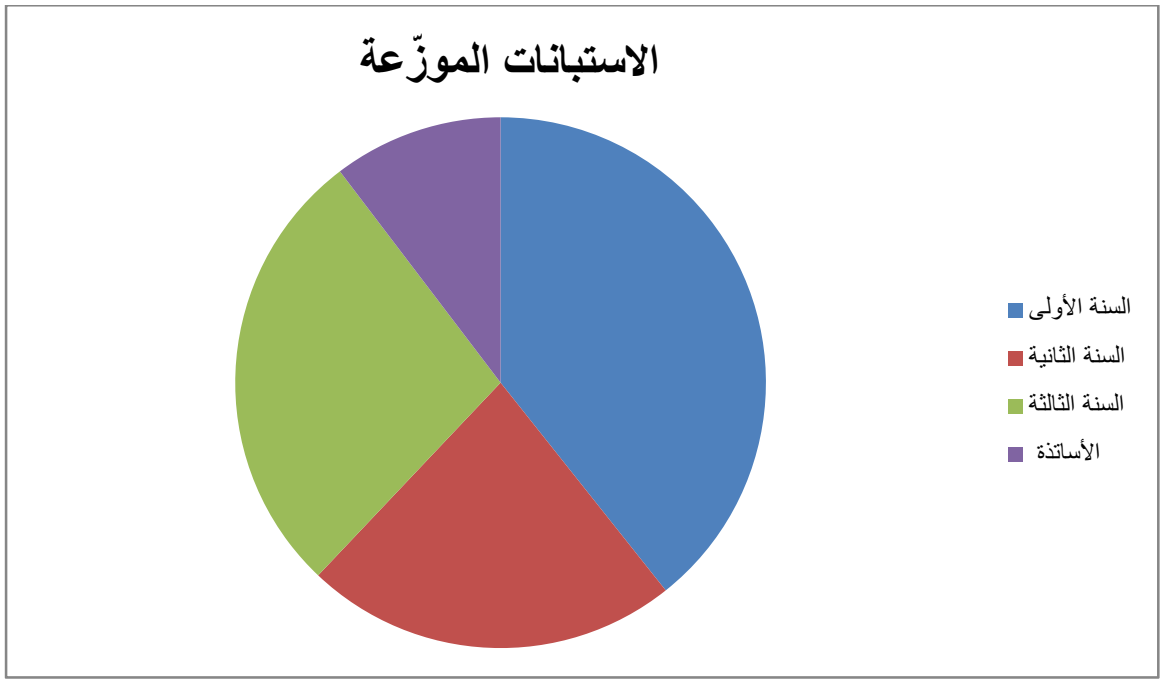
الاستبانة:

الاستبيان من أبرز الوسائل المستعملة في البحوث خاصة الإنسانيّة منها، « وخاصة في الدروس التطبيقية مثل دروس النّحو العربي، وتعدّ الاستبيانات من الأدوات البحثيّة شائعة الاستخدام في أغلب البحوث التربويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة... والاستبيان عبارة عن قائمة من الأسئلة يطلب من المفحوص الإجابة عنها لكي نعرف رأيه أو اتجاهه أو ميله إزاء موضوع معيّن، وغالبا ما تستخدم هذه الوسيلة أو هذه الأداة من أدوات جمع البيانات في المنهج الوصفي»[1] وفي هذا الاستبيان الموجّه لطلبة المركز تمّ انتقاء أفراد العيّنة بطريقة عشوائيّة من بين طلبة قسم اللغة والأدب العربي وكانت العيّنة تضمّ طلبة من السنة الأولى ليسانس وجذع مشترك وطلبة السنة الثانية تخصص لغة وطلبة السنة الثالثة تخصص لسانيات عامّة حيث بلغ عدد أفراد هذه

1. مناهج البحث ، عبد الرّحمان سيد سليمان، ص265.

العيّنة مئة وثلاثون(130) طالبا وطالبة. بالإضافة إلى مجموعة من الأساتذة في تخصّصات لغويّة بلغ عددهم خمسة عشر(15) أستاذا.

ويمكن تمثيل حجم العيّنة المعتمدة بهذا المنحنى:



3.3 المبحث الأول: تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة.

فيما يخص الأساتذة المستجوبين كان أغلبهم من تخصّصات لغويّة وذلك حتّى يكون التشخيص لواقع تعليم النّحو قريبا من الدقّة لأنّهم أهل التخصص وهم من يستطيعون الإدلاء بآرائهم ونصائحهم من أجل الوقوف على طرق تجعل النّحو مقبولا لدى المتعلّمين له.

التعرف على المستجوب:

ومن الأسئلة التي تم التركيز عليها عند تقديم الاستبيان للأساتذة، فيما يخص معلوماتهم الشخصية، هما سؤالان:

أ/ **التخصص:** هو من الأمور المهمة التي يجب توفرها في المستجوبين، ذلك أنّ أساتذة التخصص يمكنهم الإدلاء بما يفيد العمليّة التعليمية، والجدول يوضح ذلك:

التخصص	العدد	النسبة %
اللغة والأدب العربي	06	% 40
النّحو العربي	02	% 13,34
لغويات	03	% 20
لسانيات	04	% 26,66
	15	%100

من خلال الجدول يتضح أنّ التخصصات كلّها تصب في باب اللغة، وهذا مما يجعلها ذات فائدة في إعطاء نتائج أكثر دقّة.

ب/ **الدرجة العلميّة:** تختلف من أستاذ إلى آخر، وكل ما كان أساتذة العيّنة ذوي درجات علميّة عاليّة ومتنوعة كان البحث أكثر نفعا، ذلك أنّهم يحصلون خبرات تساعد

هذا البحث بفضل سنواتهم الطويلة في ميدان التعليم الجامعي، وهذه الدرجات مبيّنة في الجدول أدناه:

الدرجة العلميّة	العدد	النسبة %
أستاذ مساعد	11	% 73,34
دكتور	02	% 13,34
أستاذ محاضر (أ)	01	% 6,66
أستاذ محاضر (ب)	01	% 6,66
	15	%100

1.3.3 <u>تحليل النتائج الخاصة بالأساتذة</u>: وكانت الأسئلة على النّحو التالي:

<u>السؤال الأول</u>: ما رأيك بالمقررات الخاصّة بمادّة النّحو العربي في نظام ل م د؟

والقصد من هذا السؤال معرفة الفرق بين المقرّرات القديمة والحديثة، وهل الحديثة خدمت الجانب التعليمي للنّحو. والجدول التّالي يوضّح النتائج المتحصّل عليها.

السؤال الأول	العدد	النسبة
سيئة	01	%6,50
مقبولة	12	%80
جيّدة	02	%13,5

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أنّ الأساتذة الذين يرون أنّ مقررات النّحو العربي لنظام ل م د مقبولة نسبتهم هي الغالبة، حيث وصلت إلى (80%)، أمّا من يرونها جيّدة، فهم (13,5%) فقط، أمّا من وصفوها بالسيئة يقدرون بـ (6,5%)، وهذا يدل على إجماع الأساتذة أي أغلبهم على أنّ المقررات مقبولة، وتفي بالغرض التعليمي، وإلاّ لكان بتصويتهم على السيئة، هذا ما يعني أنّ الأساتذة يرتاحون لهذه المقررات، وتمكّنهم من تجسيدها وتعليمها في الواقع التعليمي.

<u>السؤال الثاني</u>: هل المقررات الخاصة بمادة النّحو تتناسب مع قدرات الطلبة؟

من نتائج هذا السؤال للأساتذة يتضح مدى مراعاة الجانب المعرفي والعقلي للطالب من قبل واضعي المنهاج والمقرر الخاص بتعليم مادة النّحو[1]، ونتائجه كالتالي:

1. ينظر ص 91، من الرسالة (الجانب النظري).

السؤال الثاني	العدد	النسبة
نعم	13	%86,5
لا	02	%13,5

تبين لنا هذه النتائج المدونة بالجدول أنّ عددا كبيرا من الأساتذة (86,5%)، يرون أنّ مقررات النّحو تتناسب مع قدرات الطلبة، وتصب في خانة تزويدهم بالمعارف الكافية من أجل تعلّم النّحو على الصورة التي سطّرتها هذه المقررات، أو بالأحرى سطّرها المختصون في وضع المناهج التعليميّة، وترى نسبة من الأساتذة (13,5%) أنّ هذه المقررات لا تتناسب وقدرات الطالب، كما أنّ هذه البرامج لا تراعي مستوى الطالب، ولا تسدّ حاجاته المعرفية.

السؤال الثالث: هل أثرت مناهج النّحو على الطلاب؟

لا يمكن تعلم شيء مهما كان دون وضع منهج محدد تسير عليه، والنّحو من العلوم المنظمة لذا وجب وضع منهج لتدريسه، ومن خلال هذا السؤال سنعرف مدى تأثير المناهج على مستوى الطلاب، هل إلى الأحسن أم العكس والنتائج كالتالي:

السؤال الثالث	العدد	النسبة
نعم	10	%66,5
لا	05	%33,5

لقد عبّر (66,5%) من الأساتذة عن رضاهم عن المناهج النّحويّة، بحيث يرونها تؤدي دورا مهما في إيصال المعرفة إلى الطلاب بشكل صحيح ودقيق، لأنّ الطالب دون منهج هو جامع للمعلومات دون إفادة أو تعلم، لكن بوجود المنهج يسهل الأمر عليه وعلى المعلم، لأنّ الأستاذ يعتمد على هذه المناهج حتى يختصر الطريق التعليمي ويوصل المعارف النّحوية لطلابه، ولكن هذا لا يعني أنّ كل الأساتذة يرون أنّ المنهاج ساهم في تعلم الطلاب، وهذا رأي (33,5%) من الأساتذة حيث يرون أنّ المنهاج قيّدت الأساتذة والطلاب معا، وجعلتهم سجناء حيز مسطر لا يحيدون عنه، ويرون أنّ المناهج تمتاز بالتشعيبات والتداخلات، لذا « فإنّ تعليم كلّ هذه التشعيبات للطالب الجامعي بصفة غير منهجيّة تفقده القدرة على الاستيعاب، ومن هنا بات على واضعي المنهاج أن يجيبوا عن السؤال: ماذا يجب أن ندرّس من النّحو في كل مرحلة تعليميّة»[1] أي يجب تنظيم العمليّة بغية الوصول إلى الهدف المرجو منها حتى يسهل التعليم والتّعلّم.

1. تعليميّة النّحو العربي في الجامعات الجزائرية. العقبات والحلول، صافية، ص267.

السؤال الرابع: هل تقوم بتقويم تشخيصي للطلبة في مادة النّحو في بداية السنة؟

يمثّل التقويم أحد أهمّ المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتمّ التعرّف على أثر كل ما تمّ التخطيط له، وما يرغب الأستاذ معرفته والوصول إليه، ومن معلومات تفيده في وضع مخطط مناسب لتعليم مادته، والجدول الموالي يبين نتائج هذا السؤال:

السؤال الرابع	العدد	النسبة
نعم	08	%53,34
لا	07	%46,66

من خلال الجدول يظهر أنّ النتائج جاءت متقاربة فالأساتذة الذين يقومون بالتقويم التشخيصي أعلى بقليل حيث بلغت نسبتهم (53,34%)، وهذا ما يؤكد أهميّة التقويم التشخيصي في كل عمليّة تعليميّة يقبل عليها الأستاذ، « محاولة منه لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى الطلاب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف مع ما يستدعيه ذلك من تقويم لأسلوب التدريس أو المنهاج أو المرافق التعليميّة المختلفة ومصادر التعلّم»[1] أمّا الفريق الثاني من الأساتذة (46,66%) فلا يقومون بالتقويم التشخيصي، ربّما إيمانا منهم في قدراتهم وخبرتهم التي تساعدهم في معرفة مستوى الطلبة، وبالتالي تكييف الدروس والمناهج

1- التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العمليّة التعليميّة، يحيى علوان، ص25.

حسب هذا المستوى، أو أنّهم يرون أنّ التقويم عبارة عن تحصيل حاصل، وإنّما التعليم هو المهم، سواء عُرف مستوى الطلاب أو لم يعرف المهم أن يخضعوا لعمليّة التعليم.

السؤال الخامس: هل اختيارك وبناؤك لطريقة القواعد نابع من التقويم التشخيصي؟

إنّ من إيجابيات التقويم التشخيصي أنّه قد يعطيك نظرة ولو جزئية عن الطريقة الأصح والأقرب لتبليغ المعارف التي أنت بصدد إيصالها إلى الطلبة، وذلك من خلال الوقوف على مستواهم وتركيزهم من خلال إجاباتهم على التقويم والجدول يوضح نتائج السؤال:

السؤال الخامس	العدد	النسبة
نعم	05	%33,5
لا	10	%66,5

إنّ أغلبيّة الأساتذة والذين بلغت نسبتهم (66,5%) لا يعتمدون على التقويم التشخيصي كوسيلة لوضع مخطط لدرسهم، أو لرسم طريقة لتقديم هذا الدرس، وإنّما يبنون طرقهم اعتمادا على وسائل أخرى يرونها هم حسب تجربتهم، أو حسب معرفتهم لطلابهم، أو من خلال تراكم سنين من العمل أصبحت تسهل عليهم اختيار الطريقة الأنسب لكل درس، ولكل فئة من الطلاب، لكن هذا لا ينفي أنّ هناك أساتذة على رغم قلتهم (33,5%) يجعلون من التقويم التشخيصي وسيلة مهمة لتحديد طريقة ناجعة

تساعدهم في إيصال معلوماتهم إلى طلابهم الذين هم على دراية بما يحتاجون من معلومات، فالتقويم سهّل عليهم رسم مسار للدرس وكل ما يلزم له.

السؤال السادس: هل تُنوّع في الطّرائق بحسب الدّرس؟

إنّ التّنويع في طرائق التّدريس وأساليبه في أيّ موقف تعليمي، وفي أيّ قسم وأيّ مرحلة من مراحل الجامعة ضرورة ملحّة، ذلك أنّ الطلاّب لا يتعلمون بطريقة واحدة وبينهم فروقات متعددة لها دور كبير في تعليمهم ويجدون راحتهم فيه، لذلك نجدهم يفضلون طريقة على أخرى، والأستاذ الذي يتحكم في هذه الخاصية أي التنويع، يلقى قبولا من متعلّميه، وهذا ما أكّده الجدول التالي:

السؤال السادس	العدد	النسبة
نعم	12	%80
لا	03	%20

الجدول يُظهر أنّ جلّ الأساتذة ينوعون في طرق التدريس ونسبتهم (80%)، وهذا ما يجعل العمليّة التعليميّة أكثر تأثرا لأنّ هذا التنوّع يفيد في تحسين الفهم ويراعي حاجات المتعلمين، وهي أحسن من الإنفراد بطريقة واحدة، كما أنّ هذا التّنويع في الطّرائق يساعد الأساتذة الجامعيين في تطوير أدائهم التّعليمي، وفيه أيضا تكافؤ للفرص بين الطلاب من أجل استيعاب المادة التعليميّة وفقا لتباينات بينهم في قدراتهم

وأنماطهم التفكيريّة، أما الأساتذة الذين يرون ضرورة الانفراد بطريقة واحدة فهم قلة (20%) والتركيز على الطريقة الواحدة، من وجهة نظرهم هي الأفضل لأنّها تجنّب الطلاب الوقوع في كثير من التناقضات لذا تعويدهم على طريقة واحدة حتما يعودهم على التعلّم.

ولكن هذه الانفراديّة في الطريقة صارت ضربا من الماضي، لأنّها لا تقدم جديدا للعمليّة التعليميّة، بل تجعلها تمتاز بالرتابة وهذا ما يجعل الطلاب يشعرون بالملل المعرفي، أمّا عند التنويع في الطرق يحدث نشاط وحيويّة، لأنّ الطالب يجدّ في كل درس طريقة جديدة تجعله ينتبه، لأنّ الإنسان بطبيعته يميل إلى معرفة الجديد.

ومعلوم أنّ الدرس النّحويّ يقسم إلى شقين نظري وتطبيقي، فمن غير الممكن أن توحد الطريقة لكلا الدرسين، فالمحاضرة إن كانت تتعلق بأمور تاريخيّة نحويّة استعملنا طريقة المحاضرة التي تمتاز بهيمنة الأستاذ معرفيّا وإنصات الطلبة، أمّا في حصة التطبيق خاصة القواعد فلابدّ من اختيار طريق تعتمد على النشاط التحليل والاستقراء والاستنتاج، وبالتالي فإنّ الدرس هو من يفرض الطريقة التي تناسبه وما على الأستاذ إلاّ تكييفها مع مستوى طلابه.

السؤال السابع: هل ترفق دروس النّحو بتطبيقات آنيّة؟

إنّ دروس النّحو يغلب عليها الجانب التطبيقي الذي يعقب كلّ درس نظري، ومعلوم أنّ التطبيق على الدرس يساهم ويساعد المتعلّم على ترسيخ المعلومات المتعلقة بهذا الدرس، وللأساتذة نظرة خاصة حول الموضوع وجاءت كالتالي:

السؤال السابع	العدد	النسبة
نعم	15	%100
لا	00	%00

كانت نسبة الأساتذة الذين يرفقون الدرس النّحوي بتطبيقات هي (100%)، أي كلهم اجتمعوا على هذا الرأي، وهذا ما يؤكّد أهميّة التطبيق في دروس النّحو، فنجد فئة من الطلاب لا تحرك ساكنا أثناء الدرس، وعند تقديم تطبيق له تجده يعمل بجدّ، كما أنّ الطلاب يميلون إلى إنجاز تطبيقات والإعراب، بدلا من تقديم عروض، والأساتذة باعتمادهم هذه الطريقة يسهلون على أنفسهم وعلى الطلاب، « ويرى داود عبده أنّ الأستاذ يتنقل بعد هذا الشرح الموجز إلى التطبيق مصححا في ثنايا هذا التطبيق أخطاء التلاميذ سواء منها المتعلقة بالتركيب، أو بالحركات»[1] ومن خلال رأي الباحث

1. نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفيا، داود عبده، ص12.

داود فإنّ التطبيق الفوري بعد درس النّحو محاسنه جليلة ومنافعه جمّة، فهو يعمل على تصحيح وتصويب كلّ الأخطاء في وقتها دون تماطل.

السؤال الثامن: ما رأيك في أمثلة النّحو العربيّ؟

« المثال النّحوي المصنوع هو تمثيل مفتعل تطبيقيا لقاعدة نحوية ما غير خاضع لحتميّة زمانيّة أو مكانيّة؛ فقد احتضنته عصور الاحتجاج أو يتجاوزها دالا أو مدلولا، فيكون أكثر حميمية وروح إلى العصر الذي قيل فيه»[1] فالمثال النّحوي يكون أكثر فائدة إن كان من الوسط الاجتماعي والثقافي للمتعلّم[2] حتى لا يجد صعوبة في استيعابه، كالمثال الذي أوردته سهى فتحي: "عن تآلف المتعلّم مع المثال النّحوي (صككت الحجرين أحدهما بالآخر) في عصر الكبريت والمقدح الغازي والكهربائي.

ونتائج استطلاع الأساتذة حول أهميّة المثال النّحوي ومساعدته المتعلّمين على فهم الدرس النّحوي، موضحة في الجدول:

1. المثال النّحوي المصنوع ـ فلسفته النّحويّة وأبعاده التربويّة، سهى فتحي، ص2.
2. ينظر ص81، من الرسالة (الجانب النظري).

السؤال الثامن	العدد	النسبة
تساعد على الفهم	13	%86,5
لا تساعد على الفهم	02	%13,5

الأساتذة الذين يثنون على المثال النّحوي ويرون أنّ له دورا مهمّا في فهم الطلبة للدروس كانت نسبتهم (86,5%)، من خلال هذه النسبة المرتفعة يدرك المتتبع أنّ أمثلة النّحو ركن عنصر أساس في مثلث التعليم النّحوي، أي أنّ دروس النّحو تتجلى أكثر وتفهم من خلال الأمثلة، لكن هذه الأمثلة لابدّ أن تخضع للدراسة لا للعشوائيّة.

أمّا المعارضون لهذا الرأي فهم (13,5%) يرون أنّ المثال النّحوي لا يساهم في استيعاب مادة النّحو بل يزيدها غموضا، وتبريرهم في ذلك أنّ الأمثلة ربّما لا تساير عصر وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الطالب، فنجدها بلغة لم يألفها ولم يصادفها حتى، وهذا ما يؤكّده عباس حسن حيث يقول: « إنّ هذه الأمثلة وإن صلحت في زمان مضى فهي لا تصلح الآن، لا لاختلاف النسيج التركيبي للمجتمع فحسب، وإنّما لأنّ مُتلقِيِّ زمان يختلف عن اليوم»[1] لذا وجب الاهتمام بالمثال النّحوي وصنعه من شواهد واضحة من القرآن الكريم والشعر القديم، ولكن بما يناسب مستوى الطلاب ويراعي

1. المثال النّحوي المصنوع، سهى، ص8.

مراحلهم المختلفة، فنخلص إلى مثال يمكّن المتعلّم من القاعدة النّحويّة في التطبيقات وغيرها، فنبني طالبا يمسك طرفي العصا، توراثه القديم وحاضره المعيش.

السؤال التاسع: هل يطبّق الطلبة القواعد النّحويّة في تعبيرهم الشفوي والكتابي؟

عندما وضعت مناهج اللغة العربيّة في بدايتها، كان المختصون الذين يبنونها يهدفون إلى مخرجات ختاميّة تتمثّل صناعة فرد أو متعلّم قادر على استعمال اللغة كتابيّا وشفويّا، والنّحو ضمن اللغة المُتعلّمَةُ، وهو ركيزة النطق السليم والصحيح، فبالنّحو نرسم الكتابة بشكل صحيح.

السؤال التاسع	العدد	النسبة
نعم	06	%40
لا	09	%60

نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ القواعد النّحويّة في التعابير الكتابيّة والشفويّة للمتعلمين هي (60%)، وذلك راجع لأنّ نسبة كبيرة من الطلبة تعليمهم آني فقط، فبمجرد الخروج من قاعة الدرس تتناثر المعارف من عقولهم وذلك لقلّة تركيزهم وإدراكهم، أو لأنّ تعلّمهم للقواعد من أجل اجتياز الامتحان فقط وبعدها ينسى كل ما تعلّم، فإذا طلبت من أحد الطلاب التحدث وجدته ينصب ما لا ينصب، ويرفع وما لا

يرفع، ويجرّ ما لا يجرّْ، أمّا إذا كتب أخطأ في رسم الكلمات أو حتى في التراكيب المناسبة، فما جدوى تعلّم القواعد إن لم تبرز أثناء التعبير بنوعيه، أما من يعتقدون أنّ المتعلّمين للقواعد النّحويّة يمكنهم أن يستغلوها في نشاطات أخرى كالتعبير الشفوي والكتابي فنسبتهم (40%)، وتبقى نسبة ضعيفة بالمقارنة مع نظيرتها، لأنّ الهدف المسطر من وراء تعلّم قواعد النّحو هو انتحاء سمت كلام العرب مشافهة وكتابة.

السؤال العاشر: هل الحجم السّاعي كاف لمادة النّحو العربيّ؟

عند وضع المناهج النّحويّة من قبل المتخصصين، وزّعوها على حسب حجم ساعي خاص، فأعطوا لكلّ مادة وكلّ حصة ما يناسبها من وقت،[1] ولكن للأساتذة رأي آخر حول موضوع الوقت المخصص لمادة النّحو العربي، في الجدول الموالي:

السؤال العاشر	العدد	النسبة
نعم	08	%53,34
لا	07	%46,66

إنّ الحجم الساعي لكلّ مادة تعليميّة متعلق بمدى كفاءة كلّ أستاذ وقدرة الطلاب، أضف إلى ذلك مميّزات الدرس، كلّ هذه العوامل تحدد الحجم الساعي وتتحكم فيه، فقد نجد الوقت كاف لدرس ما ونجد الوقت نفسه لا يناسب درسا آخر، لذا فإنّ إجابات

1. ينظر ص157، من الرسالة (الجانب النظري).

الأساتذة جاءت متقاربة، فمن يرون أنّها تتناسب وتكفي (53,34%)، أمّا من يرون أنّ الساعة والنصف المخصصة لمادة النّحو لا تكفي فهم (46,66%)، لأنّ بعض الدروس تحتاج إلى أن تقدم في حصتين على الأقل، لما فيها من إسهاب وتفرعات، كما أنّ طريقة تقديم هذا الدرس لها تأثير كبير في الحجم الساعي.

السؤال الحادي عشر: ما هي الطريقة التي يتفاعل فيها الطلبة؟

الطريقة جسر يستعمله الأستاذ لبلوغ عقول طلابه معرفيّا، فهو يستعملها لأجل إيصال جملة من المعارف، ولكن هذه الطرائق تختلف، فمنها القديمة التقليديّة الكلاسيكيّة[1]، ومنها الحديثة وليدة المناهج الحديثة والتطوّر الذي عرفه الجانب البيداغوجي الديداكتيكي، ورأي الأساتذة حول السؤال في الجدول التالي:

السؤال الحادي عشر	العدد	النسبة
القديمة	09	%60
الحديثة	06	%40

الأساتذة الذين يعملون بالطرق القديمة حوالي (60%) وذلك راجع إلى إقبال الطلبة عليها وتفاعلهم معها بنشاط داخل الحصة المقدمة بهذه الطرائق، لأنّهم تعوّدوا عليها في مساراتهم السابقة، فكانت مألوفة لديهم، ونذكر منها المحاضرة، والقياسيّة

1. ينظر ص130، من الرسالة (الجانب النظري)

والاستقرائيّة وغيرها من الطرق التي سادت التعليم القديم، أمّا من دعاة الحداثة التعليميّة فنجد (40%) من الأساتذة يؤيدون الطرق الحديثة في التعليم، لما لها من فائدة كبيرة، في تحرر الطالب فهي تجعله مركز العمليّة التعليميّة، هو من يكتشف المشكلة التعليميّة ويسعى إلى بلوغ الحلول بمعيّة الأستاذ الموجّه، فيُخلق نشاط تعليمي وجوّ معرفي، ونذكر منها طريقة حل المشكلات، وطريقة النشاط، وغيرها من الطرق الحديثة، ولكن لا يمكن إنكار أنّ لكلّ طريقة محاسن ومساوئ تزول وتتطور بفضل المجتمع التعليمي والأساتذة والطلبة.

السؤال الثاني عشر: هل إشكالية تدريس النّحو العربيّ سببها ما قبل الجامعة؟

إنّ المراحل التّعليميّة التي سبقت الجامعة تعدّ اللبنة الأولى التي يبني بها الطالب معارفه وزاده النّحويّ، فهي تؤثر بشكل كبير على ما سيتبعها من مراحل، فإن تمكّن الطلاب في هذه المرحلة أن يأخذوا المعلومات النّحويّة الصحيحة، كان الأمر سهلا في تعلّمه الجامعي.

السؤال الثاني عشر	العدد	النسبة
نعم	12	%80
لا	03	%20

مجموعة كبيرة من الأساتذة تقدّر بـ (80%) ترى أنّ إشكاليّة تدريس النّحو في الجامعة سببها ما قبل الجامعة أي الدراسات السابقة للطالب في المستويات الثلاثة للتّعليم، ويتشارك في هذه المشكلة كلّ أطراف العمليّة التعليميّة، إلاّ أنّ الطالب في هذه المراحل يكون عبارة عن متلق لا يدرك الفروق الجوهريّة بين الدروس والمعارف، أمّا في هذه المراحل السابقة إمّا يمتازون بضعف المستوى المعرفي أو البيداغوجي، أو أنّهم يتصفون باللامبالاة التي تنتج طالبا عاجزا عن التّحليل والنّقاش والتّعبير، وهذا ما يفرض على الأستاذ في الجامعة الرّجوع معه خطوات كبيرة إلى الوراء لمراجعة أساسيات الدروس النّحويّة وقواعدها، لأنّه لم يتلقّها في دراساته السابقة، أو لم يتم التركيز عليها، وكذا يمكن إرجاعه لضيق الوقت المخصص للنّحو والتدريب عليه، وإلى عدد الطلبة في المجموعة الواحدة عكس المراحل السابقة، وهذا الأمر يمنع الأساتذة من التطبيق مع الجميع، كما أنّ كثافة المعلومات والتعمّق فيها وتعقيدها يولّد النفور ويخلق الإشكاليّة في تدريس مادة النّحو العربي، أمّا (20%) من الأساتذة ولا يرجعون إشكاليّة تدريس النّحو إلى مرحلة ما قبل الجامعة، فهم يرون أنّ هذه الإشكاليّة يشترك فيها كل أطراف عمليّة التعليم سواء قبل أو بعد الجامعة، فهم لا يلقون اللوم على الدراسات السابقة فقط.

السؤال الثالث عشر: سبب ضعف الطلبة في مادة النّحو العربي يرجع إلى:

إذا أردنا الحديث عن الأستاذ والطالب والمنهاج، فنحن حتما نتحدث عن المثلث التعليمي، ونعلم أنّ المثلث إذا اختلّ منه طرف لم يعد مثلثا، واستثناء في هذا السؤال كان المجال مفتوحا لاختيار أكثر من اقتراح والنسبة حسبت من مجموع الاختيارات، والنتائج موضحة في الجدول:

السؤال الثالث عشر	العدد	النسبة
الأستاذ	06	%23,08
الطالب	11	%42,30
المنهاج	09	%34,62

من خلال الجدول نجد أنّ (42,30%) من الأساتذة يرجعون ضعف الطلبة إلى الطلبة أنفسهم[1]، وذلك بسبب الإهمال لمادة النّحو وعزوفهم عنها، وهذا مردّه إلى جملة من الأسباب، فالضعف يتولد قبل التحاق الطالب بالتخصص، لأنّ معايير القبول في قسم اللغة والأدب العربي هي بادرة الضعف الأولى، ذلك بأنّ كلّ الطلبة المقبولين في هذا القسم هم أصحاب درجة مقبول وبدون أدنى شروط، وقد نجد منهم من جرّ جرّا إلى هذا التخصص.

1. ينظر ص42، من الرسالة (الجانب النظري).

كما أنّ هؤلاء الطلبة يفتقدون صفة البحث في المادة، فتجدهم يقدمون بحوثا خالية من النشاط والمنهجيّة والجديّة، كما أنّ الطالب يسعى وراء هدف واحد وهو شغله الشاغل نقطة تمكّنه من اجتياز السّنة الدراسيّة فقط، فتغيب روح البحث عنده ويصبح النحو عنده وسيلة وليس غاية.

ومجموعة أخرى من الأساتذة تقدّر بـ (32,62%) تعزو سبب الضعف إلى المنهاج لأنّه هو بمثابة أداة الربط أو الجسر بين المعلم والمتعلم، فهو يضمن توزيعا زمنيّا مناسبا لمادة النّحو، لكن المنهاج المعتمد في النّحو العربي في التعليم الجامعي يمتاز بالنقص في جملة من النقاط ولعلّ أهمّها غياب الهدف المسطر من جراء تدريس النّحو العربي، فدراسة أيّ علم بدون أهداف هي عبارة دائرة مفرغة فقط، ونتائج تصويت الأساتذة تؤكّد أنّ المناهج النّحويّة في الجامعة بلا أهداف، وتدريس النّحو في الجامعة لأجل التدريس فقط، والمحتوى المقدم للطالب هو عبارة عن مجموعة من المواضيع تمّ انتقاؤها ولها حجم ساعي، وموزعة في دروس طيلة السداسي أو العام، ولكنّها لا تراعي مستوى الطلاب ولا تخضع لدراسة علميّة، ومناهج النحو في الجامعة تعتمد بشكل كبير الطرق التقليديّة والتي يغلب عليها المحاضرة، وبالتالي إغفال الطرق الحديثة التي تعزز من الجوانب التواصليّة واللغويّة والمعرفية، ومناهج تبنى في غالبيتها على دروس نظريّة خاليّة من التطبيق لا ينتظر منها أن تحسّن الواقع اللغوي في

الميدان العملياتي، ولا ننكر أنّ للأستاذ يدا في هذا الضعف وهذا ما أكّده (23,08%) من الأساتذة والذين ينسبونه إلى فئة من أقرانهم[1]، فالأستاذ بصفته هو القائد وربان العمليّة التدريسيّة فإن لم يكن متمكنا لن يستطيع قيادة هذه العمليّة إلى برّ الأمان، كما أنّ بعض الأساتذة تنقصهم الخبرة رغم غزارة معلوماتهم، فهم يجهلون الطرائق المناسبة لتدريس النّحو العربي، فنراهم يجنحون إلى الطرق التقليديّة التي تعتمد الحفظ والاستظهار، وهناك فئة من الأساتذة يظنون أنّ تدريس النّحو هو معرفة العلامات الإعرابيّة، ويغفلون دور النّحو في الفهم والإفهام، فمن تمكّن من النّحو تحدّث فصيحا وكتب صحيحا، والأستاذ الذي يعجز عن تحفيز طلابه وبعث حبّ النّحو فيهم عاجز عن إيجاد حلّ لمشكلة ضعفهم.

<u>السؤال الرابع عشر</u>: هل أبواب النّحو تحتاج إلى تيسير؟

تيسير النّحو من الموضوعات التي عرفت جدلا قديما وحديثا، فظهر لها مؤيّدون ومعارضون، وهناك من فهم معنى التيسير ومنهم من تعصّب للنّحو ولم يرد المساس به، فالتيسير الذي نحن بصدد الاستبيان حوله هو تيسير لتعليم النّحو[2]، وتيسير لأبواب كثيرة وإزالة لفلسفة لا تهمّ المتعلّم في شيء، والنتائج كالتالي:

1. ينظر ص39، من الرسالة (الجانب النظري).
2. ينظر ص98، من الرسالة (الجانب النظري)

السؤال الرابع عشر	العدد	النسبة
نعم	09	%60
لا	06	%40

كانت معظم الإجابات لصالح الاحتمال الأوّل وهو أنّ أبواب النّحو تحتاج إلى تيسير وكانت نسبتهم (60%)، فالتيسير حسب هؤلاء أصبح ضرورة ملحّة وذلك تماشيّا مع التطورات التكنولوجيّة الحاليّة ولأنّ التفكير في هذا العصر متجدّدا بسبب هذه التغيّرات، فتجد المتعلّمين يميلون إلى اكتشاف طرائق جديدة تسهّل عليهم الفهم، وإذا علمنا أنّ اللغة تتطور والنّحو هو من يضمن سلامة التعبير مشافهة أو كتابة، وهو من ضروريات كل عصر، واللغة صارت لغة تكنولوجيا وافتراضات، لذا وجب مراعاة جانب تعليم النّحو والرقيّ به وذلك باختيار أحسن الطرق وأسهلها من أجل تعليمه واعتمادها على الوسائل المتاحة في عصرنا كالحاسوب وغيرها، وهذا معنى التيسير الذي ينادي به أصحاب هذا المذهب، فهو تيسير لطرق التعليم وهياكله، لا حذف وتغيير في أبواب النّحو، أمّا من نادوا بضرورة عدم المساس بالنّحو تيسيرا نسبتهم (40%) وهي نسبة قليلة، يعلل أصحابها بأنّ تيسير النّحو وتيسير تعليمه هي دعوة من المتساهلين الذين يقفون في صفّ المعلّم ويظنون أنّه يجد صعوبة في تبليغه لمادة النّحو، فالعيب عندهم ليس في مادة النّحو في ذاتها وإنّما هو في طريقة تلقي المتعلّم للنّحو العربيّ.

السؤال الخامس عشر: هل توظيف الأساتذة بدون خبرة هو سبب ضعف الطلبة في مادة النّحو العربي؟

الأستاذ هو الحامل للمعرفة والمُبلغ لها إلى طلابه لذلك وجب أن يتصف بجملة من الخصائص تجعله أهلا لكونه القائد داخل قسمه، ولعلّ أهم هذه الخصائص الخبرة التي تعدّ سنده الأول في تقديم دروسه، ورأي الأساتذة في الجدول التالي:

السؤال الرابع عشر	العدد	النسبة
نعم	07	%46,66
لا	08	%53,34

جاءت نسبة الرأيين متقاربة، إلاّ أنّ الفئة التي ترى أنّ توظيف الأساتذة بدون خبرة ليس هو سبب مشكلة ضعف الطالب في مادة النّحو تزيد قليلا وقد بلغت (53,34%) فهم يرون أنّ الأستاذ خاض مسارا معرفيّا طويلا، وأكسبه خبرة تكفيه لأن يسيّر درسه، ولا يمكن لأستاذ اجتاز امتحان التوظيف والتحق بالتّعليم الجامعي وهو رأس الهرم التعليمي في المنظومة المعرفيّة أن يكون عاجزا، أما عن الجانب البيداغوجي والتحكم في عمليّة التّعليم وطرائق التدريس، فالتحكم بها يأتي بالمران ومطالعة المناهج التعليميّة والنظريات التي تهتمّ بالتعليم وطرائقه، أمّا الفئة الثانيّة والتي تلقي اللوم على

الأساتذة المعدومي الخبرة في تدني مستوى الطلبة في مادة النّحو فنسبتهم (46,66%)، من غير المعقول أن يعطي فاقد الشيء، فالأساتذة حديثي التوظيف والذين لم يسبق لهم أن درّسوا يجدون صعوبة في التأقلم مع الصف التعليمي سواء إلقاءً أو تحكما فيه.

فالمناهج تتطور وتتجدّد ولابد للأستاذ أن يساير هذه النهضة المعرفيّة، ويذكر مايكل وكيث في كتابهما فهم التعليم والتدريس، « جملة من المبادئ الأساسيّة للتطبيق العملي الذي يركّز عليها التدريس والتعليم الجيّدان:

ـ على الأساتذة أن يكونوا واعين لتصوراتهم حول عمليتي التّدريس والتعلّم فيما يخص المواد التي يدرسونها.

ـ على الأساتذة أن يمعنوا النظر في المحيط الذي يحتضن نشاطهم التّدريسي وأن يعوا علاقة ذلك المحيط بمنهجهم التدريسي وتأثيره عليه.

ـ على الأساتذة أن يعوا طبيعة إدراك طلابهم لحالة التعلّم والتدريس وأن يحاولوا استيعابها.

ـ على الأساتذة أن يراجعوا منهجهم التدريسي ويعدّلوه ويطوّروه باستمرار»[1] فالأستاذ ليس عبدا للمنهج يجب أن يكيّفه حسب ما يناسب طلبته.

4.3 المبحث الثاني: تحليل الاستبيان الخاصة بالطّلبة:

تمّ توزيع الاستبيان على طلبة اللغة العربيّة وخاصّة التخصّصات اللغويّة، وذلك لأنّ مادّة النّحو مدرجة ضمن المناهج التي تدرّس لهم، ولأنّهم هم المعنيون بشكل مباشر بتعليميّة النحو العربي فيستطيعون الإدراك بالإجابات النّابعة من خبراتهم مع مادّة النّحو وتعليمها وتعلّمها.

تحديد عيّنة الدراسة:

كان من المستحيل توزيع الاستبانة على جميع طلبة قسم اللّغة والأدب العربي، لأسباب كثيرة، فتمّ اختيار عينات عشوائيّة تظمّ فئة من السنة الأولى ليسانس حوالي 57 طالبا، ومن السنة الثانيّة لسانيات عامة 33 طالبا، ومن السنة الثالثة تخصص لسانيات عامة 40 طالبا، وعليه فقد كان إجمالي العيّنة التي تمّ توزيع الاستبيان عليها 130 طالبا، وقد تمّ استرجاع كلّ الاستبيانات أي 100% وهذا عدد كاف لاستخلاص النتائج.

1. فهم التعلّم والتدريس(الخبرة في حقل التّعليم العالي)، مايكل بروسر وكيث تريغويل، ص286.

التعرّف على المستجوب:

وقد كانت الأسئلة التي وردت حول المستجوبين تمسّ نقطتين فقط المستوى والتخصص.

أ/ **المستوى:** بما أنّ البحث خصّ طورا عن بقيّة الأطوار الجامعيّة، وهو الطور الأوّل أي ليسانس، فقد تمّ اختيار عيّنة من كلّ سنة من هذا الطّور، وهي موضحة في الجدول التالي:

المستوى	العدد	النسبة
السنة الأولى	57	%43,84
السنة الثانيّة	33	%25,40
السنة الثالثة	40	%30,76
	130	%100

وحصيلة هذا التنوّع في المستويات المستجوبة تعطينا أكثر تشخيصا لواقع تعليم النّحو في هذا الطور، خاصة وأنّ هناك فئة تصادف مقياس النّحو لأوّل مرّة في دراستها وهي السنة الأولى، أمّا السّنة الثانيّة والثالثة فلهم تجربة مع مقياس النّحو العربي ومع تعليمه وتعلّمه، وحتى مع أساتذة هذا المقياس.

ب/ **التخصّص:**

التخصّص يؤدي دورا مهمّا في هذا الاستبيان لأننا بصدد دراسة مادة النّحو العربي، كيف يتمّ تعليمها لذا كانت التخصصات كلّها تصبّ في فرع اللّغة العربيّة، وجاءت كالتالي:

التخصّص	العدد	النسبة
جذع مشترك لغة وأدب عربي	57	%43,84
لسانيات عامة	73	%56,16
	130	%100

في السنة الأولى هناك مقياس النّحو العربي يدرس، وفي السنة الثانية والثالثة تخصص لسانيات عامة أيضا تبرمج مقاييس نحويّة.

1.4.3 <u>تحليل النّتائج الخاصة بالطّلبة</u>: بعد توزيع جملة من الأسئلة على الطلبة تمّ جمعها وتحليلها على الشكل التالي:

<u>السؤال الأول</u>: هل تَعْتبر مادة النّحو صعبة؟ مادة النّحو العربي من المواد التعليميّة التي ورثت نظرة الصعوبة عبر الأجيال، فنجد المتعلّمين لهذه المادة بالرغم أنّهم لم يخوضوا في دراستها إلاّ أنّك تجد حكمهم مسبقا على مادة النّحو العربي بالصّعوبة، والجدول الموالي يؤكّد الأمر:

السؤال الأول	العدد	النسبة
نعم	75	%57,70
لا	55	%42,30

عدد من الطلبة يؤكّد على صعوبة مادة النّحو العربي، وقد بلغت (57,70%) ممن استسلموا لأحكامهم المسبقة حول النّحو العربي ونظرة الأجيال المتوارثة حول صعوبته، فظهر ذلك جليّا في استعمالهم للّغة العربيّة، بحيث يرتكبون عدّة أخطاء نحويّة في كلامهم وكتاباتهم، وقد يتجلى بوضوح في علاماتهم التي يحصّلون عليها في امتحان مقياس النّحو العربي، فكلّ هذه الأخطاء إمّا نطقا أو كتابة مردّها لضعفهم في مقياس النّحو، أمّا فئة من الطلبة نسبتهم (42,30%) فلا يجدون أدنى صعوبة في مقياس النّحو العربي، وهذا راجع إلى الثّقة والفهم والمطالعة المستمرة والانتباه وحبّ المقياس الّذي هم بصدد تعلّمه أي النّحو العربي، فإن تحدّثوا أفصحوا وإن كتبوا صححوا وإن امتحنوا نجحوا.

<u>السؤال الثاني</u>: هل النّحو مهمّ في الدراسة الجامعيّة؟ يُدرس النّحو العربي في كلّ أطوار التعليم التي يمرّ بها المتعلّم، لكن في الجامعة دراسة النّحو تكون عن طريق التخصّص والتعمّق من قبل المعلّم[1]، مما يزيد من أهمّيتها، والجدول يبين ذلك:

1. ينظر ص127، من الرسالة (الجانب النظري).

السؤال الثاني	العدد	النسبة
نعم	121	%93,07
لا	09	%6,93

عدد كبير من الطلبة يقدّر بـ (93,07%) يؤكدون أنّ النّحو العربي مهم في الدراسات الجامعيّة، لأنّ في هذه المرحة يزداد الطالب إدراكا لمفهوم النّحو ولوظيفته التي من أجلها وضع، وكذا يتعمّقون في دراسة أبوابه بتدقيق وتفصيل، مما يكسبهم فصاحة في اللّسان ودقّة في اللّغة وتمكّنا في الكتابة، « لأنّ هناك إجماع على أنّ القواعد النّحويّة ليست غاية في ذاتها، وإنّما وسيلة من والسائل التي تعين المتعلّمين على الحديث والكتابة بلغة صحيحة، فهي وسيلتهم لتقويم ألسنتهم، وعصمتها من اللّحن، كما أنّها عون لهم على دقّة التعبير وسلامة الأداء حتى يتمكّنوا من استخدام اللّغة استخداما صحيحا في يسر ومهارة،»[1] أما فئة قليلة من الطلبة حوالي (9,93%) ترى أنّ النّحو غير مهم في الدراسة الجامعيّة، وهؤلاء من الذّين يرون النّحو بعين الانتقاص، أو تولّدت عندهم هذه النظرة جراء عدم تمكّنهم من مادة النّحو العربي، فشكّلوا قطيعة معه حتى صار غير مهمّ عندهم.

1. مستوى تمكن معلمات اللغة العربيّة من أساليب تنميّة المهارات النّحويّة لدى طالبات الصف الثالث ثانوي في العاصمة المقدّسة، صالحة، ص23.

السؤال الثالث: هل دروس النّحو مرتّبة منطقيّا؟

حين وضع المختصون المناهج الخاصة بمادة النّحو العربي في الدراسات الجامعيّة، وخاصة في الطور الأوّل من التّعليم الجامعي، جعلوها بترتيب معيّن يراعي جوانب عدّة منها: مستوى الطلبة، والانتقال من البسيط إلى المركب، والطلبة هم المعنيون الأوائل بهذا التنظيم، وكان رأيهم:

السؤال الثالث	العدد	النسبة
نعم	69	%53,07
لا	61	%46,93

النسب متقاربة في هذا السؤال بين من يرون المنطق في ترتيب الدروس النّحويّة في المناهج الجامعيّة ويقدّرون (53,07%)، يؤكّدون على أنّها تخضع للترابط المنطقي فيما بينها، وهذا ما يسمح باستيعابها وتمثّلها، فمثلا عند دراسة الجملة العربيّة نتبعها بدراسة أنواع الجمل، وعند دراسة الفعل في العربيّة يتبع بأنواعه الموجودة وهكذا، أمّا مجموعة من الطلبة نسبتهم (46,93%) فيقولون عكس ذلك لأنّ دروس النّحو في الجامعة غير مرتّبة منطقيّا حسبهم، وهم غير راضين عن هذا الترتيب، ويدعون إلى ضرورة إعادة ترتيبها بطريقة تسمح لهم بفهمها واستيعابها.

السؤال الرابع: هل دروس النّحو تحتاج إلى تبسيط؟

التبسيط هنا يقصد به التيسير في مادة النّحو العربي، إمّا تيسير تعليمي، أو تيسير في أبواب النّحو العربي، والنتائج كالتالي:

السؤال الرابع	العدد	النسبة
نعم	108	%83,07
لا	22	%16,93

إنّ معظم الطلبة أجمعوا على ضرورة تبسيط دروس النّحو العربي وكانت نسبتهم (83,07%)، فهم بهذا يأملون من المعلّمين للنّحو العربي بأن يسعوا جاهدين لأجل تقريب مادة النّحو إليهم بطريقة سهلة، فالتيسير من منظورهم هو تبسيط لطريقة تعليمهم، فالنّحو مادة يتعلّمونها كباقي المواد، ولكن دون المساس بأصول النّحو العربي لأنّه مساس باللّغة العربيّة، فلا ضير في تخفيف بعض المباحث والأبواب، أو تأجيلها إلى مستويات أعلى كدراسات ما بعد التدرج، والتبسيط يكون بتجاوز الطرق التقليديّة واستبدالها بالأساليب الجديدة في التّعليم والمنهجيّة الحديثة، فالتبسيط هنا يكون بكيفيّة تقديم البرامج التعليميّة وتعديلها، دون المساس بأبواب النّحو، أمّا بقيّة الطلبة والتي تقدر (16,93%) لا يجدون في النّحو أمورا تحتاج إلى التبسيط، لأنّه مستصاغ

بالنسبة لهم وفي متناولهم، وهؤلاء الطلبة يحسبون على الطبقة المتفوّقة والتي تهتمّ بالمطالعة ولا تعتمد ما يقدّم لها داخل القسم فقط، وبالتالي لا تحتاج إلى تبسيط.

السؤال الخامس: هل تساعد الأمثلة المدرجة في الدرس على الفهم؟

الأمثلة هي الركائز التي يعتمد عليها المدرسون لأجل إفهام الطلاب القاعدة النّحويّة، وهذه الأمثلة لها تأثير كبير في العمليّة التعليميّة سواء بالإيجاب أو السلب.

السؤال الخامس	العدد	النسبة
نعم	105	%80,76
لا	25	%19,24

عدد كبير من الطلبة يؤكّدون على أنّ الأمثلة المدرجة في الدرس تساعد على الفهم وهم (80,76%)، ممن يجدون لمثال المعلّم سندا لهم لفهم القاعدة وإدراكها، وبالتالي إمكانيّة التطبيق فيه، أو الإعراب لأمثلة مشابهة لهذه الأمثلة، ورضاهم عنها قد يعود إلى شخصيّة المعلّم في اختيار أمثلة قريبة من الطلاب فيسهل عليهم فهمها. أمّا (19,24%) من الطلبة فيظنون أنّ هذه الأمثلة لا تخدمهم، وإنّما تزيد في غموض القاعدة، وقد أتبع هذا السؤال بآخر تعقيبي من طرف الذين يرون عكس الفئة الأولى ونتائجه في السؤال الموالي.

السؤال السادس: إذا كان الجواب السابق لا فما هو السّبب؟

السؤال السادس	العدد	النسبة
أمثلة صعبة	16	%64
أمثلة بعيدة عن الواقع	09	%36
	25	%100

يرى ستة عشر طالبا من خمسة وعشرين أي بنسبة (64%) أنّ هذا الغموض في أمثلة النّحو سببه صعوبتها، وتعقيدها، لأنّها تعتمد لغة وألفاظ لم يألفها الطالب، ولم يصادفها في مشواره التعليمي، فيستوحش عباراتها وبالتالي يعجز عن فكّ شفرة معانيها فينفر منها، ويؤدي هذا إلى عزوف عن تعلّم النّحو، ولكن تسعة من هؤلاء الطلبة أي (36%)، أمثلة النّحو بالنسبة لهم بعيدة كلّ البعد عن الواقع الثقافي، أو اللّغوي، أو الاجتماعي الخاص بهم، وبالتالي يجدون صعوبة فتخلق بينهم وبين القواعد النّحويّة هوّة كبيرة، لأنّ الطالب يبذل جهدا مضاعفا لفهم المثال فكيف يكون فهمه للقاعدة وإقباله على النّحو بحبّ وشغف، وهذا ما يؤكّد عليه عزّام الشجراوي في كتابه النّحو التطبيقي: « إنّ الأمثلة المصنوعة المفصّلة على حجم القاعدة أدّت إلى كارثة في فهم النّحو وتطبيقه عبر القرون، لأنّها كرست الازدواجيّة بين النظريّة (القاعدة) والتطبيق (المثال المصنوع) فقد كان من السهل على دارس النّحو أن يحفظ القاعدة والمثال

المصنوع المحدود، ولكنّه سرعان ما يضطرب ويضل حينما تعرض له هذه القاعدة في نصوص متكاملة طويلة، أو في موقف لغوي طبيعي، فلو حفظ الدارس قاعدة النّحو بألفياتها وغيرها ولم يتمرّس في نصوص حيّة مشرقة، وأمثلة لغويّة راقيّة في تراكيبها اللّغويّة، فلن يفيد من حفظه إلاّ النزر القليل»[1]، إنّ الكاتب يرى أنّ أمثلة النّحو المصنوعة هي سبب العزوف عن النّحو العربي، لأنّها تنفّر المتعلّمين بغموضها وتعقيدها وبعدها عن الواقع اليومي للطالب.

السؤال السابع: هل الحجم السّاعي كاف لمادة النّحو العربي؟

الطلاب هم المعنيوّن بالمادة التعليميّة وما يحيط بها من العناصر، ولعلّ أهمّ عنصر هو العامل الزّمني، أو الحجم السّاعي الذي تلقّن فيه مادة النّحو والمقدّر بساعة ونصف للحصّة الواحدة، فما رأي الطلبة حول هذا التقدير الزّمني الذي وضع من قبل صنّاع المناهج، والجدول يبيّن ذلك:

السؤال السابع	العدد	النسبة
نعم	28	%21,54
لا	102	%78,46

1. النّحو التطبيقي، عزّام عمر الشجراوي، ص7.

جلّ الطلبة يرون أنّ الحجم الساعي غير كاف لمادة النّحو العربي ونسبتهم (78,46%)، وهذا تأكيد منهم على ضرورة توفير وقت أكبر لهذه المادة وذلك حتى يسمح لهم بالتطبيق والسؤال عمّ يعتريه الغموض، وكذا اختلاف دروس النّحو واختلاف طرائق التدريس يؤدي حتما إلى اختلاف الحجم السّاعي لكلّ درس عن الآخر، أمّا (21,54%) من الطلبة فلا يجدون في الزمن المخصص لمادة النّحو كاف ويفي بالغرض التعليمي، وهذه فئة قليلة جدّا إمّا من المتفوقين الذين يستوعبون بسرعة، أو من المهملين الذين ينتظرون نهاية الحصّة فقط، ولا يبالون بالتحصيل المعرفي أبدا.

السؤال الثامن: هل تعتبر حصص النّحو جافة ومملّة؟

كثيرا ما نسمع عبارة (النّحو مادة جافّة إلى درجة الانكسار)، وقد توارث طلاب النّحو ومعلّموه هذه العبارات التي تنعت مادة النّحو بالجفاف والملل، فهل هذه النظرة لا زالت راسخة عند طلابنا؟ والجدول يبيّن ذلك:

السؤال الثامن	العدد	النسبة
نعم	42	%32,30
لا	88	%67,70

على غير ما ألفناه حول نظرة المتعلّمين لمادة النّحو العربي من صعوبة وجفاف وملل، فإنّ عدد كبير من الطلاب ونسبتهم (67,70%)، يرون أنّ مادة النّحو مادة

شيّقة وثريّة بالمعارف لا يملّون أبدا من تعلّمها، وهذا مرجعه إلى المدرّس المتمكّن الذي ينوّع من طرائق تدريسه داخل القسم، مما يصنع الحماس والنشاط اللّذين يجعلان من النّحو مادّة دسمة جاذبة للمتعلّمين، كما أنّنا لا ننكر أنّ هناك فئة تقدّر (32,30%)، ترى أنّ حصص النّحو يرافقها الملل والضجر وتشتت الانتباه، وعدم التركيز، ذلك سببه أنّ المعلّم ينتهج نهجا سلبيّا في تدريس حصص النّحو، أو يستعمل أمثلة تكتنفها الغرابة، ولكن هذه النسبة تبقى قليلة مقارنة مع من يعتقدون العكس.

<u>السؤال التّاسع</u>: أدرس مادة النّحو للحصول على النّقطة فقط.

كلّ الدراسات القديمة والحديثة تؤكّد وتصرّ على أنّ دراسة النّحو العربي هي وسيلة وليست غاية، إنّما ندرسه لتقويم الألسن وتصحيح المكتوب، لكن مع اتساع الرّقعة بين المتعلّم وبين مادة النّحو. صار المتعلّم للنّحو يأمل في الحصول على علامة جيّدة تسمح له باجتياز السنة فقط، والحصول على الشهادة،[1] وكان للطلبة رأي في الموضوع ونتائجه في الجدول أدناه:

السؤال التاسع	العدد	النسبة
نعم	31	%23,85
لا	99	%76,15

1. ينظر ص43، من الرسالة (الجانب النظري)

الطلبة الذين يدرسون النّحو العربي لغرض معرفي نسبتهم كبيرة تقدّر (76,15%)، فهم لا يرجون من ورائه نقطة، وهذا ما تسعى إليه كلّ النظم التعليميّة، فالنقطة تحصيل حاصل تأتي مع المعرفة، فيستحيل أن يبذل الطالب جهده في فهم مادة النّحو ويتحكّم في معاييرها، أن يفشل في النّهاية، ولكن هذا لا ينفي أنّ هناك طلبة ونسبتهم (23,85%) يجعلون من النّحو مادة لاقتناص النّقاط فقط وبأيّ طريقة ممكنة، وهذا ما ينقص من قيمة مقياس النّحو العربي في الدراسات العليا.

السؤال العاشر: هل تجد مشكلة في الإجابة عن أسئلة مادة النّحو العربيّ؟

السؤال هو مرحلة من التّعلّم، قد يكون لمعرفة مدى الفهم، أو فائدة المعلومات المقدّمة، ونتائج امتحانات النّحو العربيّ تشهد تدهورا لأجل هذا السبب.

السؤال العاشر	العدد	النسبة
نعم	93	%71,53
لا	37	%28,47

الشكوى المتكرّرة من طلبة النّحو ضدّ الأسئلة المبرمجة في هذا المقياس بلغت (71,53%)، تشكّل عائقا بالنسبة لهم أثناء الامتحانات، أو حتى أثناء معالجة درس من الدّروس النّحويّة، ذلك لأنّها بنيت على غير أسس، وذلك أنّ الطلاب يحفظون القاعدة دون تطبيقات تدعّم هذا الحفظ، فيحدث فصل بين ما حفظوه وما يُسألون عنه

أثناء الامتحان، ويؤكّد عبد المحسن على ضرورة صياغة الأسئلة الخاصة بالامتحانات بطريقة تراعي المعايير التنظيميّة فيقول: « الكثير من الأسئلة المستخدمة تحتوي على مخالفات للشروط الواجب توفّرها في أسئلة الاختبار»[1] وصنف آخر من الطلبة نسبتهم (28,47%) لا يجدون أدنى مشكلة في الإجابة عن أسئلة مادة النّحو العربي، بسبب تمكّنهم من المادة أوّلا، وبسبب التطبيق الدائم والتعوّد على هذه الأسئلة بعد كلّ حصّة بإجراء امتحانات شخصيّة لأنفسهم في مواضيع مشابهة للامتحانات.

السؤال الحادي عشر: هل تبقى الدّروس الخاصة بمادة النّحو العربيّ راسخة بعد انتهاء الامتحان؟

المشكلة الكبيرة تقع لأغلب الطلّاب ويصادفها كلّ المتعلّمين لمادة النّحو العربي، هي أنّ المتعلّم حين يُسأل عن ما تعلّمه في سنوات سابقة عن النّحو، تجد الإجابات بتحريك الرأس فقط، وهذا دليل على أنّ الطالب يحضر لهذه الدروس ربّما لخوفه من تبعات الغياب[2]، وهذه الآراء مرسومة في الجدول:

1. دراسات في الإدارة الجامعيّة، عبد المحسن، ص84.
2. ينظر ص140، من الرسالة (الجانب النظري).

السؤال الحادي عشر	العدد	النسبة
نعم	66	%50,76
لا	64	%49,24

جاءت نسبة الآراء متقاربة جدّا تكاد تكون متقاربة، ف (50,76%) من الطلّاب لازالوا يحافظون على معلوماتهم النّحويّة رغم انقضاء الدّروس وتمام الامتحانات، وإن طرح عليهم سؤال في جانب من الجوانب التي تعلموها من النّحو استطاعوا أن يجيبوا بكلّ بساطة، وهذا راجع إلى أنّ تعلّمهم كان ذا معنى وهدف، وليس غاية لاجتياز الامتحان فقط، أمّا (49,24%) ممن يقولون بعدم استقرار المعلومات في أذهانهم بعد الامتحان، وهذا مردّه إلى أنّ الطلاب يحفظون حفظا آليّا بدون معرفة المعنى والمغزى من هذه المعلومات، ولكن للحصول على العلامات التي تؤهّلهم لاجتياز السّنة فقط، وهذه الطريقة تؤدّي إلى عدم وجود تعلّم ذي معنى، وهذه من أكبر عيوب التّعليم وهي أن يتمّ إعداد الطّالب للامتحانات والتحصيل فقط، من خلال ذاكرة مؤقتة تنتهي بمجرّد تسليم أوراق الامتحان والخروج من القاعة، هذه كلّها عوامل تمحو قداسة المعلومة لدى الطلاب، فتصير وسيلة لا غاية في حدّ ذاتها.

السؤال الثاني عشر: هل تُوظِّف القواعد النّحويّة في التعبير الشفويّ والكتابيّ؟

« إنّ من أهمّ الأهداف التربوية الحديثة هي دوام أثر التّعلّم ونقله إلى الحياة العمليّة والبيئة الحياتيّة، ولا خير في تعلّم لا ينتقل أثره إلى الحياة، ومن واجب نحن المعلّمين أن نساعد طلّابنا وأن نمهّد لهم الطّريق لربط المعلومات النّظريّة بالمجال العلمي»[1] والجدول يضمّ نتائج الاستجواب:

السؤال الثّاني عشر	العدد	النسبة
نعم	81	%62,30
لا	49	%37,7

أجاب (62,30%) من الطلبة بنعم وهذا له دلالات عديدة أولاها أنّهم تحكّموا في بعض المبادئ النّحويّة التي مكّنتهم من الحديث والكتابة، وهذه الأنشطة اللغويّة تتجلى عند ممارسته المشافهة والكتابة، فإنّ تمكّن الطالب من النّحو قلّت الأخطاء عند النّطق والكتابة، أمّا (37,7%) من الطلاب فيؤكّدون على عدم استعمال المفاهيم النّحويّة والقواعد في تعبيرهم إمّا الكتابيّة أو الشفويّة، ويرجعون ذلك لعدم تمكّنهم من تعلّم النّحو لذا كثرت الأخطاء في تعبيرهم، وقد لا تعزّز هذه القواعد التي تعلّموها بتطبيقات ميدانيّة، إمّا كتابيّة أو شفويّة، إضافة إلى التّناقض الذي يشهده الطلاب في واقعهم،

1. أصول وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، فتحي ذياب سبيتان، ص248.

من عدم استعمال اللّغة في ميادين غير البيداغوجيّة مما يؤدّي إلى عدم استعمال حتّى الفصحى فما بالك باستعمالها بدون خطأ وبشكل صحيح.

السؤال الثالث عشر: هل هناك تكامل بين دروس النّحو العربيّ؟

التّكامل من العناصر المهمّة في التّعليم، بحيث يسهر على الربط بين المعارف والعلوم سابقها بلاحقها فيكون هناك انسجام بينها، وتتمّ الفائدة منها وهذا كان محور السؤال المجاب عنه في الجدول:

السؤال الثالث عشر	العدد	النسبة
نعم	92	%70,76
لا	38	%29,24

حوالي (70,76%) من الطلبة يؤكّدون على أنّ هناك تكامل بين دروس النّحو العربي، وهذا ما كان له إجابات في تعلّمهم وإدراك للعلاقات التي تربط دروس النّحو بعضها ببعض، وهذا ما ألحّ عليه عبد المطلب أمين في كتابه حيث يقول: « يجب مراعاة تسلسلها (يعني دروس النّحو) بحث تتدرّج بانسجام من درس إلى درس آخر، السابق منها يخدم اللاحق كأن يأتي درس أحرف العرض بعد درس الوحدات الإسناديّة التي لها وظيفة ما (الجمل التي لها محل من الإعراب) مع الوصل بين علم المعاني والنّحو في درس التقديم والتأخير وأحرف الجواب ونحوها وضمّ بعض القضايا الصرفيّة

إلى القضايا النّحويّة من نحو عمل اسم الفاعل واسم المفعول، فتصير بذلك أهدافها الإيجابيّة أكثر تحديدا وأكثر دقّة، ونكون بذلك قد راعينا ما تدعو إليه اللّسانيات الحديثة من ضرورة التّكامل بين الدّروس وخدمة بعضها بعضا»[1]، أمّا (29,24%) ممن لا يجدون تكاملا بين دروس النّحو العربي، فيُخلق لديهم ما يسمّى لا فهم أو عدم الإدراك للعلاقات الموجودة بين الدّروس التي تراعي التّكامل المعرفي، فالطّالب الذي يحصّل معارف تراكميّة ولكن لا يتّصل بعضها ببعض سرعان ما تتشتت هذه الأفكار وتذهب، لأنّها لم تبن مترابطة بسلسلة القرائن التي تربط دروس النّحو العربي.

السّؤال الرابع عشر: هل تجد فرقا بين دروس النّحو والصّرف؟

إذا أردنا التفرقة بين النّحو والصرف في وجهها البسيط فإنّنا نقول إنّ الصّرف يدرس الكلمة منعزلة خارج السياق، أمّا النّحو فيدرس الكلمة داخل بنيان أي داخل جملة. والسؤال الموجّه للطلبة هدفه معرفة نظرة الطلبة لهذا الجانب بين العلمين، والجدول يوضّح ذلك:

السؤال الرابع عشر	العدد	النّسبة
نعم	120	%78,46
لا	28	%21,54

1. التراكيب النّحويّة العربيّة . صورها وأساليب تطوير تعليمها، رابح بومعزة، ص129.

نسبة كبيرة من الطلبة تفرّق بين دروس النّحو والصّرف وقد بلغوا(78,46%)، وهذا دليل على أنّهم يفرقون أصلا بين علم النّحو وعلم الصّرف، فمعرفة أحوال الكلمة منعزلة سابق لمعرفتها داخل نسق لغوي يؤثّر فيها ويتأثّر بها، حيث يقول (ابن جنّي) في شرح التّصريف: « فالتّصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المنتقاة»[1] ففي هذا القول دلالة على أنّ هناك فرق بين الدرسين كما يؤكّد على تكاملهما من أجل الوصول إلى المعرفة التّامّة، ولفئة أخرى من الطّلبة رأي آخر وقد بلغت نسبتهم (21,54%) لا يجدون فرقا بين دروس النّحو و دروس الصّرف، ذلك راجع لعدم اختلاف الطّرق في تدريس الدّرسين، أو أنّ الطلاب لم يعرفوا الفرق بين علم النّحو وعلم الصّرف، فبالتالي يظنون أنّها كلّها تصبّ في علم النّحو العربي، لذا لم يفرّقوا بين ما هو متعلّق ببنية الكلمة وما هو متعلّق بالكلمة داخل الجملة أو التركيب.

1. المصنف شرح ابن جني لكتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين،ج1، ص04.

السؤال الخامس عشر: ما هي أحسن طريقة لتدريس النّحو العربيّ؟

تعدّ طرائق التّدريس من بين الوسائل التعليميّة، التي تساهم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، لكن ما يعاب على المنظومة التدريسيّة في الوقت الراهن، لأنّها لم تتجاوز الوسائل والطرق التقليديّة رغم انقضاء زمانها، وعدم الاهتمام بالطرائق التي تتماشى مع العصر، كما أنّ هذه الطرق الحديثة تصنع طالبا باحثا ومحللا لا طالبا يستقبل فقط بلا شخصيّة، ولكنّ الواقع يؤكّد أنّ كثيرا من الأساتذة لا زالوا سجناء الطرق التقليديّة، كالمحاضرة مما جعلها مفضّلة حتى عند الطلاب، واستثناءً في هذا السؤال تركنا الحريّة للطلاب من أجل أن يختار أكثر من طريقة، وكانت النسب من مجموع تصويت الطلبة كلّها على خلاف الأسئلة السابقة فقد حسبت من مجموع مائتين و وثلاثة طلبة، وكانت النتائج كالتالي:

السؤال الخامس عشر	العدد	النسبة
طريقة النشاط	64	%31,52
طريقة المحاضرة	47	%23,16
طريقة حل المشكلات	33	%16,25
الطريقة الاستجوابيّة	24	%11,82
طريقة الاكتشاف	12	%5,92

الطريقة الاستقرائيّة	09	%4,43
الطريقة القياسيّة	08	%3,94
طريقة النّص الأدبي	04	%1,98
الطريقة الاقتضائيّة	02	%0,98
	203	%100

لعلّ الطريقة التي حازت على أعلى نسبة هي طريقة النشاط وقد بلغت (31,52%)، وهذا أكبر دليل على أنّ الطلاب يجدون راحتهم في هذه الطريقة، لأنّها تمتاز بترك الحريّة لهم، حتى يبدوا تعاونهم ونشاطهم، لحل وضعيّة ما، كما أنّها ترفع من مستوى الاندماج بينهم، وتنمي الدافعيّة فيهم.

أمّا الطلبة الذين يرون أنّ المحاضرة هي أهمّ طريقة فهم (23,16%) معلوم أنّ المحاضرة من الطرائق القديمة التي لازالت تحافظ على مكانتها في عمليّة التعليم والتعلّم، وهي تجعل المعلّم هو المهيمن على غرفة الدرس، وبقيّة الطلبة يستمعون، وهؤلاء الطلبة تعودوا في سنوات تعليمهم السابقة على التعلّم بالمحاضرة والإلقاء، ولم يكلّفوا أنفسهم عناء الحوار والتحليل والمناقشة، ونسبة الطلبة الذين يحبون التعلّم بطريقة حلّ المشكلات هي (16,25%) ولعلّ هذا العدد الكبير الذي يهتمّ بهذه الطريقة أكبر

دليل على أنّها من بين الطرق المثلى التي تتماشى وبيداغوجيا التّدريس، لأنّ المعلّم يضع طلبته في وضعيّة مشكلة تدعو إلى تجنيد كافة مكتسباتهم لحلّها.

أمّا النّسبة المتبقيّة من الطّلبة الذين صوّتوا على طرق أخرى منهم (11,82%) يجدون في الطّريقة الاستجوابيّة ملاذا لتعلّمهم، لأنّها تعتمد على طرح الأسئلة والردّ بالأجوبة، فإن كانت الأسئلة تصبّ في صلب الدّرس، كان تعلّمهم جيّدا، وتعلّموا الحوار والمناقشة التي هي أساس التّعلّم، وفئة تقدّر بـ (5,92%) من الطّلبة يميلون إلى طريقة الاكتشاف فهم يسعون إلى الرّبط بين المتغيرات لأجل الوصول إلى الحلّ ويعتمدون في ذلك على قدراتهم واستعداداتهم بمعيّة المعلّم الذي ينظّم الموقف التعليمي لمساعدتهم على إدراك الحلّ ومنهم من يرى أنّ الطريقة الاستقرائيّة مفيدة في التّعليم وهم قلّة (4,43)، لأنّها تعمد إلى الأمثلة وتصل إلى القاعدة، وبعد ذلك يطبّقون، وهي من الطّرق القديمة التي لازالت محافظة على نفسها داخل المجال التّعليمي، أمّا بقيّة الطّرق فجاءت نسبها قليلة جدّا وهذا دليل على الإقبال على التّعلّم على هذا النّمط ونجد منها القياسيّة بـ(3,94) وطريقة النّص الأدبي بـ(1,98) والاقتضائيّة بـ(0,98)، من خلال استبيان آراء الطّلبة تمّ الوقوف على تجديد في طرائق التّعليم والمزج بين الطّرق القديمة والحديثة، تأكيدا على أنّ عمليّة تعليم النّحو في الجامعة شهدت بعض التّغيير ولم تبق على تلك الصّورة النّمطيّة التي ترى في المعلّم هو الرّكن

الأساس في عمليّة التعليم، بل ركّزت على الطّالب الذي هو أساس عمليّة التعلّم في التّدريس بالكفاءات، وكذلك دليل على أنّ الطّالب في هذا الوقت أصبح يدرك الفروق بين الطّرق ويناضل بينها، ويكتشف أنّها أنفع له وأنّها أقدر على إيصال المعارف على وجهها الصّحيح.[1]

1. ينظر ص131/130، من الرسالة (الجانب النظري)

الخاتمة

الخاتمة

بعد هذه الدّراسة التّحليلية لأهمّ الأساليب والطّرق التي يتمّ من خلالها تعلّم النّحو العربيّ في مرحلة الجامعة وخاصّة الطّور الأوّل منها، تمّ استخلاص جملة من النّتائج هي كالتالي:

1/ يتوارث الطّلبة فكرة تبقى راسخة في أذهانهم طيلة مسارهم التّعليمي وهي أنّ النّحو مادّة صعبة وجافّة، تدعو إلى النّفور والخوف، ولعلّ هذا الحال هو ما أدّى إلى عزوف الأغلبيّة من الطّلبة عن النّحو وعدم الاهتمام به، رغم كونه الحلقة الأساسيّة في دراساتهم الجامعيّة باعتباره العصب الحيوي في تحريك معظم الدّراسات الأدبيّة واللغويّة الأخرى، فالنّحو عماد الأدب، وركن قارّ في الدّراسات العليا لذا لزم الاهتمام به تحفيزا للطّلاب على الإقبال صوبه.

2/ أثناء تقديم المعلومات النّحويّة للطلّاب، من الأفضل الابتعاد عن تلك التّأويلات و الخلافات التي لا جدوى منها إلّا الحشو في الكلام والاستطراد فقط، بل الاهتمام بالأصول والأساسيّات النّحويّة التي تمكّن الطلاّب من فهم النّحو العربي، وهذا هو لبّ التبسيط والتّيسير؛ لأنّ التّيسير ليس حذفا للأبواب أو إلغاء لها وإنّما هو في طريقة إيصالها للمعلّمين بطريقة سلسة بسيطة تساعدهم على الفهم والإدراك والتّطبيق.

3/ المثال النّحوي هو دليل الطالب إلى القاعدة لذا وجب الاهتمام بأمثلة النّحو، وجعلها سندا معينا للمتعلّم لا عائقا أمامه، وممّا يجعلها ذات فائدة هو كونها قريبة من

واقع المتعلّم وتحاكيه حتّى يسهل فهمها وبالتّالي فهم المبتغى منها أي القاعدة، كما يستحسن أن تخضع هذه الأمثلة لمبدأ التّناص؛ أي يفضّل أن تكون هذه الأمثلة من استخراج الطلّاب بمعيّة الأستاذ سندا موجّها لهم يحاكي واقعهم الثقافي.

4/ التّرتيب المنطقي بين دروس النّحو العربي أمر غاية في الأهميّة حيث يؤدي هذا الترتيب دور المحفّزات ذلك لأنّ العقل البشري يميل إلى المعارف المترابطة حتّى يسهل استيعابها واسترجاعها مرّة أخرى، كما أنّ الطلاّب يجدون راحتهم في هذا الترتيب، فتجدهم يربطون بين الدّروس بشكل سهل.

5/ النّحو صار من بين الجسور التي يستعين بها الطلّاب لعبور السّنة فقط، وبعد ذلك تصبح في طيّ النسيان، فقد أصبح بهذا الشّكل وسيلة وليس غاية، وهدف النّحو الأسمى تقويم الألسن، وتصحيح النّطق، أمّا إن كانت دروس النّحو تلقى في الذّاكرة القصيرة وبعد فترة تنسى وتزول فهذا ليس هو الهدف المرجوّ.

6/ المتتبّع لمسار الطّلبة في التعلّيم الجامعي في مرحلته الأولى أي طور ليسانس لا يكاد يجد أثرا لدروس النّحو العربيّ عند هذه الفئة من الطّلبة، فهم لا يوظّفون ما تلقّوه من دروس النّحو العربي في واقعهم سواء مشافهة أو كتابة وهذا راجع لعدم تمكّنهم من هذه المادّة التي تبقى تحافظ على غموضها في أذهانهم.

7/ أصبح النّحو العربي مادّة تدرّس لأجل حصد النّقاط فقط، وهذا خلاف ما وضعه المختصّون في المناهج وهو أن يكون النّحو معينا للطلّاب على تحصين ألسنتهم من اللّحن، وصون خطبهم من الزّلل.

8/ غياب التّنويع في أسئلة النّحو، حيث نجد أنّ الأسئلة التّركيبيّة طغت على نظيرتها البنيويّة والتّواصليّة، فتصير الأسئلة على شكل قالب واحد تصاغ به في كلّ الاختبارات وهذا ما يسهّل حفظها واسترجاعها، وبالتّالي قتل جانب التّفكير والإبداع لدى الطلّاب، كما أنّ هذه الأسئلة تغفل جانب الشّموليّة بحيث لا تراعي موضوعات صرفيّة وبلاغيّة وغيرها من مواضيع اللغة العربيّة، كما أنّ التدرّج في بناء الأسئلة مطلوب، وهو من أهمّ المعايير المطلوبة في بناء أسئلة الامتحانات، فالانتقال من السّهل إلى الصّعب، ومن الكلّ إلى الجزء، والتنقّل من أسئلة النّحو والتّركيب إلى أسئلة الصّرف وبنية الكلمة.

9/ كثرة عدد الطلاّب في الفوج الواحد يعمل على إعاقة سير العمليّة التعلميّة التعليميّة، ويحرم كثيرا من الطّلبة من حقّهم في المشاركة، واستيعاب الدّروس، وهذا أثّر سلبا على طرفي العمليّة التّعليميّة.

10/ العامل الزّمني مهم في كل دراسة، فما بالك بدراسة النّحو الذي يحتاج إلى الاستنتاج والتّحليل والتّركيب، لذا لزم وضع مخطّط خاص يساعد كلّا من المعلّم والمتعلّم في تسيير الوقت المخصّص لمقياس النّحو العربي، فهو غير كاف، ويجب مراجعته وتعديله حتّى يتماشى وخصوصيّة مادّة النّحو العربي.

11/ لقد كان لنظريّات التعلّم دور مهمّ في إيجاد حلول كثيرة لمشكلات التّعليم من خلال ما قدّمته من إفادات، وما وصلت إليه من نتائج، وهذا ما كان معينا وركيزة في بناء العمليّة التّعليميّة في عصرنا هذا.

12/ تعليميّة النّحو في الجامعة صارت من الإشكالات التي تتفرّع وتمدّ عنقها إلى تخصّصات أخرى فتؤثّر فيها، وهذه المشكلة وليدة عدّة أطراف لا يمكن أن نبرّأ واحدا منها، وهم أطراف العمليّة التعليميّة، فكلّ كانت له يَدٌ في صنع طالب ضعيف في هذه المادّة، والطّالب أوّل هذه الأطراف التي أصابتها الهشاشة، فهو المسؤول عن نفسه وعن لغته، وباعتباره في مرحلة التّعليم العالي كان لزاما عليه أن يكوّن لنفسه شخصيّة تليق به، فحيث غابت عنه الإرادة صار لا يختلف عن المتعلّمين في الأطوار السّابقة لتعليم الجامعة، أمّا إن أردنا أن نتفحّص الرّكن الثّاني في هذه العمليّة صدمنا بأساتذة قليلو الكفاءة يسند لهم تعليم الطلّاب، وما زاد الطّين بلّة هو جنوحهم إلى طرق لا تجدي نفعا أمام مادّة النّحو العربي التي تحتاج منّا جهودا وقوى حتّى تعود لها مكانتها، وليكتمل مثلّث التعلّم لزم المنهاج الجامعي الذي لحقه النّقص، ولابدّ أن يستدرك عن طريق الإصلاح النّابع من دراسات علميّة، وأهداف مسطّرة تليق بمرحلة الجامعة التي تتميّز عن بقيّة المراحل التعليميّة الأخرى.

13/ إنّ مسألة وضع المقرّرات النّحويّة لابدّ أن يخضع لدراسة بيداغوجيّة حديثة، تستند إلى لجنة علميّة مختصّة في مجال التّعليمات، نأخذ بالحسبان الفئة المستهدفة من التعلّم، وذلك لأجل تلبية حاجات الطّلبة، وتتناسب واللّغة العربيّة.

14/ لابدّ أن يشمل تسيير تعلّم النّحو وتعليمه على الوسائل والسّبل التي تخدم الطّالب والأستاذ، وليس معنى التسيير حذف بعض الأبواب النّحويّة والمسائل واختصاره وتغييره حتّى لا يلحقه الخلل.

15/ الوقت المخصّص لمقياس النّحو العربي كان من بين المشاكل الكبيرة التي تواجه المعلّم والمتعلّم، فهذا الضيق يدفع إلى السرعة في إكمال البرنامج على حساب معلومات مهمّة تضيع من الطّلاب، كما يدفع إلى تجاوز بعض الدروس والتطبيقات.

الفروق الفرديّة عامل مهمّ لزم الإحاطة به من قبل المدرّسين وخاصة أساتذة النّحو العربيّ، ذلك أنّ الطلبة يتفاوتون في أعمارهم وذكائهم، وميولهم ودوافعهم، ونشأتهم الأسريّة، وهذا ما يحتّم على الأساتذة مراعاة هذه الفروق، وذلك بتنويع الأمثلة والتطبيقات بشكل يلائم مستوياتهم لكي تلقى المعلومات إقبالا من جميع الطلاب.

16/ إنّ الطّرق المتّبعة في تعليم مادة النّحو العربيّ لم تتخلّص من الطّرق التقليديّة التي يغلب عليها طابع العرض المباشر، ودليل ذلك هيمنة الأستاذ داخل الحجرة على مجريات الحصّة بخطابه الذي يركّز فيه على الجانب النّظري، ويغفل الجانب التطبيقي الوظيفي المهمّ جدّا، وأنجع طرق تدريس النّحو العربيّ هي تلك التي تتجاوز الحفظ إلى التحليل والتفكيك مما ينمّي قدرة ممارستها من طرف الطالب في خطاباته، فالتطبيق يعزّز ويدعّم الجانب النظري.

17/ لم أقف من خلال هذه الدراسة الميدانيّة على طريقة معيّنة لتعليم النّحو العربيّ بل تعدّدت الطّرق المستعملة في التّعليم، وتنوّعت من أستاذ إلى آخر، وقد نجد الأستاذ الواحد يدرّس جميع المواضيع النّحويّة بطريقة واحدة، وهذا ما أثّر على مردود الطلاب في هذا المقياس، كما أنّ أغلب المدرّسين يجنحون إلى طريقة المحاضرة والتي يجدون فيها ملاذهم، خاصة مع نوع الطلبة في هذه الأزمنة والذين لا يناقشون ولا يستفسرون

بل يتلقّون فقط، وهذا خلاف الهدف المسطّر الذي يسعى إلى تكوين طالب باحث، فعلى المعلّمين أن يختاروا من الطّرق ما يتناسب ومادة النّحو وطبيعة المتعلّم وحاجاته، وكذا الإمكانات التي تساهم في عمليّة بناء المعارف.

18/ الهدف هو أبرز ما يسعى واضعو المقرّرات لتحقيقه ولكن ما لوحظ في تعليم النّحو داخل الجامعة وفي الطّور الأوّل بالأخصّ، غياب الهدف عنه، أي أنّ النّحو العربي في الجامعة يدرّس عفويّا بدون أيّ حافز ودافع، فانعكس هذا على اللّغة العربيّة وصار آخر ما نهتمّ به ونراعيه، لذا وجب العودة خطوات إلى الوراء لأجل رسم هدف معيّن يتكفّل بصنع طالب قادر على إنتاج مكتوب وشفوي خال من الأخطاء والعيوب التي صارت لصيقة بالطالب الجامعي عند تخرّجه وينعت بها في الأوساط الاجتماعية، فالنّحو وضع لتقويم الألسن وتصحيح الأخطاء وجعل من خريجي الجامعات خاصة في تخصّص اللّغة العربيّة نخبة قادرة على قيادة جيل جديد من المتعلّمين، أثناء تقلّدهم لمناصب في التّعليم بمختلف الأطوار التّعليميّة، وبالتالي نقضي على مقولة فاقد الشيء لا يعطيه.

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

المصادر والمراجع:

1.إحياء النّحو، إبراهيم مصطفى، مؤسسة الهنداوي للتّعليم والثقافة، القاهرة ، د ط، 2014.

2.الإدارة الصفيّة، كريم ناصر علي وأحمد محمد مختلف الدليمي، دار الشروق، عمان، 2006.

3.الإدارة الصّفيّة، مفضي عايد والخريشة مساعيد، دار حامد للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2012.

4.إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، عبد الله حسن مسلم، دار المعتز، عمان، ط1، 2015.

5.استراتجيات التّدريس المتقدمة، عبد الحميد حسن شاهين، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 2011.

6.أساسيات علم النّفس التربوي ونظريات التّعلّم، صالح حسن أحمد الداهري ، دار ومكتبة حامد للنشر، الأردن، ط1، 2010.

7.أساسيات في تصميم التّدريس، عبد الحافظ سلامة، دار اليازوري للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2013.

8.أساسيات وأصول علم النّفس، نجاة عيسى حسن أنصورة، كنوز للنّشر، القاهرة، ط1، 2015.

9.أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، زيد الهويدي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط2، 2010.

10. أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2010.

11. أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، غازلي نعيمة، مكتبة لسان العرب، تيزي وزو، دت.

12. أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، كمال محمود نجم الدليمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

13. أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، عدنان أحمد أبودية، دار أسامة للنّشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012.

14. أساليب معاصرة في تدريس العلوم، سليم إبراهيم الخزرجي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

15. أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني، علق علية عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، 2001.

16. أسس المناهج واللّغة، عنود الشايش الخريشا، دار حامد للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2013.

17. أسس تعلّم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ترجمة عبد الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، دون طبعة، بيروت، 1994.

18. أصول التربيّة المعاصرة رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دب، ط1، 2017.

19. أصول النحو العربي فى نظر النحاة و رأى ابن مضاء و ضوء علم اللغة الحديث، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1989.

20. أصول علم النفس، أحمد عزّت الراجح، دار المعارف، القاهرة، ط11، 1999.

21. الأصول في النّحو، ابن السراج، تحقيق محمد عبد الحسين الفتليّ، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط3، 1996.

22. أصول وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، فتحي ذياب سبيتان، الجنادريّة، دون بلد، 2010.

23. الأنشطة المدرسية وأثرها في تنمية ثقافة الطالب، ولاء أمين الحيت، دط، دب، 2016.

24. بروتوكولات تنويع التّدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، محمد حميد مهدي المسعودي، دار المنهجية للنسر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.

25. البناء النفسي والوجداني للقائد الصغير، منال البارودي، المجموعة العربيّة للتدريب والنّشر، دب، 2015.

26. البيان في شرح اللّمع، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق علاء الدين حموية، دار عمّار، عمّان، ط1، 2002.

27. تدريس النّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي، تقديم حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002.

28. تدريس فنون اللغة العربية، أحمد مدكور، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

29. التّدريس نماذجه مهاراته، كمال عبد المجيد زيتون، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

30. التربية الرياضية الحديثة، فاضل حسين عزيز، الجنادريّة للنشر والتوزيع، ط1، 2015.

31. التّراكيب النّحويّة العربيّة . صورها وأساليب تطوير تعليمها، رابح بومعزة، دار مؤسسة رسلان، دمشق، سوريا، 2014.

32. تصميم المواد البصرية: تقنيات وتطبيقات، ليلى سعيد سويلم الجهني، العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية، ط1، 2018.

33. التّطبيق النّحوي، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1998.

34. التّطور المعرفي عند بياجيه، موريس شربل، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986.

35. تعديل السلوك، حسن مصطفى عبد المعطي وعصام نمر عواد وسهير محمد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018.

36. تعديل وبناء السلوك الإنساني للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، أسامة فاروق مصطفى، مكتبة أنجلو المصرية، دب، ط1، 2017.

37. تعزيز التفكير في التعلم المدرسي، ناصر المصري الشعراني، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2016.

38. التّعلّم الالكتروني رؤية معاصرة، حيدر حاتم فالح العجرس، دار الصادق الثقافية، ط1، 2017.

39. تعلّم النّحو والإملاء والترقيم، عبد الرحمن هاشمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2008.

40. التّعلّم، سارنوف ومونديك، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، دار الشروق، ط3، دب، دت.

41. التّعلّم نظريات وتطبيقات، أنور محمد شرقاوي، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012.

42. التّعلم والتّدريس من منظور النظرية البنائية، د.حسن حسين زيتون وكمال عبد المجيد زيتون، عالم الكتب، ط1، 2003.

43. التعلم والتعليم في التربية البدنية والرياضة، محمود داود الربيعي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2012.

44. التعلّم ونظرياته، أيوب دخل الله، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، دت.

45. تعليميّة اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، ط2، 2008.

46. التفكير وأنماطه، رعد مهدي رزوقي ومجيد علي لطيف، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2018.

47. تكنولوجيا التّعلّم، أحمد إبراهيم منصور، دار الجنادرية، ط1، دب، دت.

48. تنويع التّدريس في الفصل ـ دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، كوثر حسين كوجة، مكتبة اليونسكو الإقليمي، بيروت، لبنان، 2008.

49. تهذيب اللّغة، الأزهري، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الدار المصرية للتأليف، 1964.

50. جامع الدّروس العربيّة، مصطفى الغلاييني، تحقيق عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصرية، بيروت، ط28، 1993.

51. حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، أبو العرفان محمد بن علي الصبان الشافعي، تحقيق عبد الرؤوف سعيد، المكتبة التوفيقيّة، دط، دت.

52. حول التربية والتعليم، د.عبد الكريم بكار، دار القلم، سوريا، ط3، 2011.

53. الحياة النفسية، كامل محمد محمد عويضة، مراجعة محمد رجب البيومي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1996.

54. الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، ط2، 2010.

55. دراسات في الإدارة الجامعيّة، عبد المحسن بن محمد السميح، دار الحامد للنّشر، عمّان، ط1، 2010.

56. دليل الشامل في التعامل مع اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، هبة الله داوود، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.

57. دليل المعلم إلى تنمية مهارات التفكير من خلال أحكام التلاوة والتجويد: تطبيقات عمليّة، حمزة عبد الكريم حماد، دار ديبونو للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.

58. دليل طرائق التدريس، زياد قباجة وفهمي عبوشي، دط، فلسطين، 2010.

59. دور التنشئة الاجتماعيّة في الحدّ من السلوك الإجرامي، صلاح أحمد العزي، غيداء للنّشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

60. الرد على النحاة، لابن مضاء القرطبي، تحقيق شوقي ضيف، دار الفكر العربي، القاهر، ط1، 1948.

61. رسائل ابن حزم، ابن حزم الأندلسي، تحقيق إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1987.

62. السلوك التنظيمي الحديث، محمد هاني محمد، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015.

63. سيكولوجيا التطور الإنساني (من الطفولة إلى الرشد)، شفيق فلاح علاونة، دار المسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004.

64. سيكولوجيا التعلم بين المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي، فتحي الزيات، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 2004.

65. سيكولوجيّة التّعلم: نظريات، عمليات معرفيّة، قدرات عقليّة، عواطف محمد محمد حسانين، المكتبة الأكاديميّة، القاهرة، ط1، 2012.

66. سيكولوجية التعلم والتعليم، يوسف لازم كماش وعبد الكاظم جليل حسان، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان، ط1، 2017.

67. شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، ابن الناظم، تحقيق محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000.

68. شرح ابن عقيل ، ابن عقيل عبد الله بن عبد الرحمن بن عبد الله بن محمد القرشي الهاشمي ، دار التراث ، القاهرة ، ط2، 1980.

69. شرح التصريح على التوضيح، خالد الأزهري، تحقيق محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000.

70. شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط4، 2004.

71. الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة، شادية عبد الحليم تمام وصلاح أحمد فؤاد صلاح، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، ط1، 2016.

72. الشامل في تدريس اللغة العربية: مطالعة، قواعد، صرف، بلاغة، أدب، نصوص، علي النعيمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

73. طبقات النّحويين واللّغويين، الزبيدي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ط2، 1984.

74. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، دار الشروق للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2004.

75. طرق التّدريس الحديثة في القرن الواحد والعشرين، عبد اللطيف بن حسين بن فرج، دار الميسرة، عمان، ط1، 2005.

76. طرق التّدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، وليد أحمد جابر، دار الفكر، عمان، ط2، 2005.

77. طرق التّدريس العامّة، محمد عبد القادر أحمد، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط8، 1999.

78. طرق التّدريس بين التقليد والتجديد، رافد الحريري، دار الفكر، عمان، ط1، 2010.

79. طرق التّدريس وأساليب الامتحان، أبو لبيد ولي خان المظفّر، شبكة المدارس الإسلامية، باكستان، 2009.

80. طرق تدريس اللغة العربية، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، القاهرة، ط1، 2005.

81. طرق تدريس اللغة العربية، عبد المنعم سيّد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة، دت.

82. طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها، محمود الربيعي وسعيد حمدامين، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2011.

83. العلاج النفسي بين الطب والإيمان، أسامة إسماعيل قولي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2006.

84. علم النّفس التربوي، عبد المجيد سيد أحمد منصور ومحمد بن عبد المحسن التويجري وإسماعيل محمد الفقي، العبيكان للنّشر، الرياض، ط9، 2014.

85. علم النّفس التربوي، عبد المجيد نشواتي، دار الفرقان للنّشر والتّوزيع عمان، الأردن، ط4، 2003.

86. علم النفس الصحي، شيلي تايلور، ترجمة وسان درويش بريك و فوزي شاكر طعيمة داود، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008.

87. علم النفس المدرسي، أمل البكري ونياديا عجوز، المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011.

88. علم النّفس بين التراث والمعاصرة، مدحت عبد الرزاق الحجازي، دار الكتب العلميّة، لبنان، ط1، 2017.

89. علم نفس الشخصية، أحمد محمد عبد الخالق، مكتبة أنجلو المصريّة، القاهرة، ط2، 2016.

90. علم نفس النمو، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، ط1، 2011.

91. علم نفس النّمو، مريم سليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002.

92. العوامل المئة النحوية في أصول علم العربية، عبد القاهر الجرجاني، تحقيق البدراوي زهران، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت.

93. العوامل المئة، عبد القاهر الجرجاني، عني به أنور بن ابن بكر الداغستاني، دار المنهاج للنشر والتوزيع، السعودية، ط1، 2009.

94. غاية الإحسان في علم اللسان، لأبي حيان الأندلسي، تحقيق الحسينى محمد الحسينى القهوجي، مكتبة لسان العرب، ط1، 1997.

95. الفصول الخمسون ، ابن معطي ، تحقيق : محمود محمد الطناحي، عيسى البابي الحلبي، ط1، 1977.

96. فضائيات الأطفال وتأثيرها علي الأسرة العربية، نسرين عبد العزيز، الأطلس للنشر والإنتاج العلمي، مصر، ط1، 2017.

97. الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، ابن النّديم، تحقيق رضا تجدّد، د ط، د ت.

98. فهم التّعلّم والتّدريس(الخبرة في حقل التعليم العالي)، مايكل بروسر وكيث تريغويل، ترجمة هاني صالح، مكتبة العبيكان، العربيّة السعوديّة، ط1، 2009.

99. الفوائد الزكية في إعراب الأجرومية، أحمد أفندي التميمي، تح: نهاد عبد الفتاح بدريّة وعلي كمال أبوعون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2018.

100. في النّحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، دار الرّائد العربي، لبنان، ط2، 1986.

101. في طرق التدريس الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت.

102. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون ، حاجي خليفة ، تح : محمد شرف الدين دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2008.

103. كيف تتعامل بكفاءة مع نفسك ومع غيرك، محمد حسن غانم، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2015.

104. اللباب في علم البناء والإعراب، العكبري، تحقيق غازي مختار طليمات، دار الفكر، دمشق، ط1، 1995.

105. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، دط، دت.

106. لمع الأدلة، الأنباري، تحقيق سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، ط1، 1957.

107. مبادئ العلاج النفس، عبد الله يوسف أبو زعيزع، دار جليس الزمان، عمان، ط1، 2010.

108. مبادئ علم النفس التربوي، عماد عبد الرحيم الزغول، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط2، 2012.

109. مبادئ علم النفس، صابر خليفة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

110. المثال النّحوي المصنوع ـ فلسفته النّحويّة وأبعاده التربويّة، سهى فتحي نعجة، جامعة الأردن.

111. المثل السائر، ابن أثير، تقديم أحمد الحوفي، بدوي طبانة، دار نهضة مصر ،القاهرة، دت.

112. مجمع اللغة العربية في خمسين عاما، شوقي ضيف، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط1، 1984.

113. محاضرات في مهارات التّدريس، داود درويش حلس، محمد أبو شفير، دط، دت.

114. محاولات تيسير النّحو الحديثة (دراسة وتصنيف وتطبيق)، حسن منديل حسن العكيلي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2012.

115. مدخل لعلم النّفس التّربوي، فائدة صبري الجوهري، السعوديّة، دت، دع.

116. المدرسة البنائية، فاطمة رمزي المدني، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للأقسام الأدبية، المدينة المنورة، دت.

117. مراتب النّحويين، أبو الطيب اللغوي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، القاهرة، دت.

118. المرتكزات الأساس للتّعلّم التعاوني، محمود داود الربيعي ومازن هادي كزار الطائي، دار الكتب العلميّة، بيروت، دت.

119. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، علي سامي الحلاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2010.

120. مرشد إلى نظريات التّعلّم وإعاقات التّعلّم: تطبيقات علم نفس التّعلّم في الغرف الصفيّة المندمجة، محمد زياد حمدان، دار التربية الحديثة، دب، 2017.

121. المصباح في علم النّحو، المطرزي، تحقيق عبد الحميد السيد طليب، مكتبة الشباب، القاهرة، ط1، دت.

122. المصطلح النحوي، عوض محمد القوزي، شركة الطباعة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1981.

123. المصنف شرح ابن جني لكتاب التصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، وزارة المعارف العموميّة، القاهرة، ط1، 1954.

124. معاني النّحو، فاضل صالح السامرائي، دار الفكر، دب، ط1، 2000.

125. معجم الأدباء، ياقوت الحموي، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993.

126. المعجم المفصل في الأدب، محمد التونجي، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1999.

127. المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث، عاطف الصيفي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

128. مفاهيم التّدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات)، محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012.

129. مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د ت، د ت.

130. المقدمة في النّحو، خلف الأحمر، تحقيق عز الدين التنوحي، مطبوعات إحياء التراث القديم، دمشق،ط1، 1961.

131. مقدمة لأصول النحو العربي، أحمد جلايلي، دار الحديث، القاهرة، ط1، 2013.

132. مقياس التّربية العامة، عبد الله قيلي وفضيلة حناش، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009.

133. مناهج البحث ، عبد الرحمان سيد سليمان، عالم الكتب، ط1، 2014.

134. مناهج تدريس الفقه: دراسة تاريخيّة تربوية، مصطفى صادقي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت، ط1، 2012.

135. مهارة التدريس، محمد يحيى نبهان، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

136. الموجّه الفني لمدرّسي اللّغة العربيّة، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت.

137. موسوعة علوم التربية، مجدي عزيز إبراهيم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 2000.

138. موسوعة مشاهير العالم، ج.ج باكسون، ترجمة فريد حمدان، دار الصداقة العربية، بيروت، ط1، 2002.

139. النّحو التّطبيقي، عزّام عمر الشجراوي دار المامون للنشر والتوزيع، 2009، د ب.

140. النّحو التّعليمي في التّراث العربي، محمّد إبراهيم عباده، منشأة المعارف بالإسكندرية، د.ط، د.ت، مصر.

141. النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، عبد المجيد عيساني ، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 2008.

142. النّحو الواضح في قواعد اللغة العربية ، علي الجارم ومصطفي أمين، دار المعارف ، القاهرة ، دت، دط.

143. النّحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، مصر، ط3، دت.

144. نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفيا، داود عبده، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.

145. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، محمد الطنطاوي ، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت.

146. نظريات التعلّم . دراسة مقارنة، مصطفى ناصف، مراجعة عطية محمود هنا، عالم المعرفة، كويت، 1983.

147. نظريات التّعلّم والعمليات العقليّة، محمود الربيعي ومازن الشمري ومازن كزاز، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 2013.

148. نظريآّت التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة، علي السّيد سليمان، مكتبة الصفحات الذهبية، القاهرة، ط1، 2000.

149. نظريات التّعلم، هشام بركات، جامعة الملك سعود، كليّة المعلّمين قسم المناهج وطرق التدريس، دط، دت.

المجلّات العلميّة

1.أساسيات التّخطيط التّربوي، النّظرية والتّطبيقية، لخضر لكحل وكمال فرحاوي، وزارة التربية الوطنية، الحرّاش الجزائر،2009.

2.تعليميّة النّحو العربي في الجامعات الجزائرية، العقبات والحلول، صافية كساس، جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، دت.

3.التعليميّة وعلاقتها بالأداء والبيداغوجيا والتربية، نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010.

4.التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العمليّة التعليميّة، يحيى علوان، مجلة العلوم الإنسانيّة، العدد 11، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ماي 2007.

5.تيسير النّحو موضة أم ضرورة، صاري محمد، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النّحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

6.دور التّعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية، وقفات مع الباحثين والدارسين في تجديد النّحو العربي وتيسيره قديما وحديثا، عبد الله عبد الرحيم عيسلاني، جامعة نايف العربية للعلوم، كلية اللغات والترجمة، دت.

7.العودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، محمد الدريج، مجلة علوم التربية، العدد 47، مارس 2011.

8.اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، نايف خرما، علي حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد126، 1978.

9.مفهوم الديداكتيك(قضايا وإشكالات)، محمد صهود، كليّة علوم التربيّة، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، دت.

10. النّحو العربي في مرحلة النشأة والبناء قراءة إبستمولوجيّة، عبد الكريم بن محمد، كلية الآداب واللغات، جامعة برج بوعريريج، دت.

11. نظريات التعلم (رؤية إسلامية)، عبد الحميد عبد المجيد عبد الحميد حليم، مكتبة طريق الإخلاص، العدد1422، 2001.

12. النظريّة البنائيّة وتطبيقاتها في التّعليم والتّعلّم، ناصر بن محمد العويشق، 2002.

13. نظرية التعلم البنائية، محمد النبوي، مجلة علوم التربية، (2012 /09/29).

14. هل النّحو العربي في حاجة إلى التيسير؟، التواتي بن التواتي، مجلّة اللسانيات، مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة، عدد08، الجزائر (الأغواط)، 2003.

الرّسائل العلميّة

1. ألفيّة ابن مالك، ابن عقيل والحضري، دراسة مقارنة ، زياد توفيق محمد ، رسالة ماجيستر في اللغة العربية جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين ، 2005.

2. تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي، ليلى بن ميسية، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2010.

3. تيسير النّحو عند عباس حسن في كتاب النحو الوافي . دراسة وتقويم .، عبد الله بن حمد، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، 2010.

4. دراسة وصفيّة ومقارنة وتقويميّة لتدريس القواعد في الكتاب المدرس المقرر للسنة أولى متوسط، كمال عذاوري، جامعة الجزائر، 2009.

5. كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي، نوال نمور، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصاديّة وعلوم التسيير، قسنطينة.

6. مستوى تمكن معلّمات اللغة العربيّة من أساليب تنميّة المهارات النّحويّة لدى طالبات الصف الثالث ثانوي في العاصمة المقدّسة، صالحة بن محمد بن ظافر القرني، رسالة ماجستير، جامعة أمّ القرى، العربيّة السعوديّة، 2010.

7. النّحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، نورة خليفة آل ثاني، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، قطر، 2013.

الملحق

استمارة خاصّة بالطلبة:

دراسة ميدانية حول تعليميّة النّحو العربيّ في الطّور الأوّل من التّعليم الجامعي

(ل م د) في الجزائر.

المركز الجامعي (صالحي أحمد) النعامة أنموذجا.

مشكلة البحث: كيف تتمّ عملية تعليم النّحو العربيّ في الطّور الأوّل من التّعليم الجامعي ل.م.د. في الجزائر؟.

هذا البحث الأكاديمي غرضه الكشف عن تعليميّة النّحو العربيّ في الجامعة.

أرجو منكم ملء هذه الاستمارة، مع العلم أن نتائج هذا العمل ستستغل في إطار الدراسة العلمية.

التخصص: المستوى:

الفقرات المعيارية: الإجابة عن الأسئلة بوضع علامة X :

هل تعتبر مادة النحو صعبة؟	**نعم**	**لا**
هل النّحو مهم في الدراسة الجامعيّة؟	**نعم**	**لا**
هل دروس النّحو مرتبة منطقيا؟	**نعم**	**لا**
هل دروس النّحو تحتاج إلى تبسيط؟	**نعم**	**لا**
هل تساعد الأمثلة المدرجة في الدرس على الفهم؟	**نعم**	**لا**
إذا كان الجواب لا فما هو السبب؟	**صعبة**	**بعيدة عن الواقع**
هل الحجم الساعي كاف لمادة النّحو؟	**نعم**	**لا**

هل تَعتبر حصص النّحو جافة ومملة؟	نعم	لا
أدرس مادة النحو للحصول على النقطة فقط	نعم	لا
أتجد مشكلة في الإجابة عن أسئلة مادة النحو؟	نعم	لا
هل تبقى الدروس الخاصة بمادة النحو راسخة بعد انتهاء الامتحان؟	نعم	لا
هل توظّفُ القواعد النّحويّة في التعبير الشفهيّة والكتابيّة؟	نعم	لا
هل هناك تكامل بين دروس النّحو؟	نعم	لا
هل تجد فرقا بين دروس النّحو والصرف؟	نعم	لا
ما هي أحسن طريقة لتدريس النحو العربي؟	طريقة المحاضرة	
	الطريقة القياسية	
	الطريقة الاستقرائية	
	طريقة النص الأدبي	
	طريقة الاكتشاف	
	الطريقة الاستجوابية	
	الطريقة الاقتضائية	
	طريقة النشاط	
	طريقة حل المشكلات	

إستمارة خاصّة بالأساتذة:

دراسة ميدانية حول تعليميّة النّحو العربي في الطور الأول من التّعليم الجامعي

(ل م د) في الجزائر.

المركز الجامعي (صالحي أحمد) النعامة أنموذجا.

مشكلة البحث: كيف تتمّ عمليّة تعليم النّحو العربيّ في الطّور الأوّل من التّعليم الجامعي ل.م.د. في الجزائر؟.

هذا البحث الأكاديمي غرضه الكشف عن تعليميّة النّحو العربيّ في الجامعة.

أرجو منكم ملء هذه الاستمارة، مع العلم أن نتائج هذا العمل ستستغل في إطار الدراسة العلمية.

التخصص: الدرجة العلميّة:

الفقرات المعيارية

الإجابة عن الأسئلة بوضع علامة (X) :

ما رأيك في المقررات الخاصة بمادة النّحو العربي في نظام ل م د؟	**سيئة**	**مقبولة**	**جيّدة**
هل المقررات الخاصة بمادة النّحو تتناسب مع قدرات الطلبة؟	**نعم**		**لا**
هل أثرت مناهج النّحو على مستوى الطلبة؟	**نعم**		**لا**
هل تقومُ بالتّقويم التّشخيصيّ للطلبة في مادّة النحو في بداية السّنة؟	**نعم**		**لا**
هل اِختيارُك وبناؤك لطريقة تدريس القواعد نابعة من التّقويم التّشخيصيّ؟	**نعم**		**لا**
هل تنوِّعُ في الطّرائق بحسب الدروس؟	**نعم**		**لا**

هل تُرفِقُ درس النّحو بتطبيقات آنيّة؟	نعم	لا
ما رأيك في أمثلة النّحو	تساعد على الفهم	لا تساعد على الفهم
هل يطبّق الطلبة القواعد النّحويّة في التّعابير الشّفهيّة والكتابيّة؟	نعم	لا
هل الحجم الساعي كاف لمادة النحّو؟	نعم	لا
ما هي الطريقة التي يتفاعل فيها الطلبة؟	القديمة	الحديثة
هل إشكالية تدريس النّحو سببها ما قبل الجامعة؟	نعم	لا
سبب ضعف الطلبة في مادة النّحو يرجع إلى:	الأستاذ	
	الطالب	
	المنهاج	
هل أبواب النحو تحتاج إلى تيسير؟	نعم	لا
هل توظيف أستاذ بدون خبرة هو سبب ضعف الطلبة في مادة النّحو؟	نعم	لا

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
المقدّمة.....	1
الإشكاليّة.....	2
أهميّة البحث.....	4
أهداف الدّراسة.....	4
منهج البحث.....	5
حدود الدّراسة.....	5
خطّة البحث.....	5
بعض المصادر المعتمدة.....	7
الدّراسات السابقة.....	8
صعوبات البحث.....	8
المدخل: النّحو العربيّ	
تعريف النحو.....	10
نشأة النحو.....	17
أهميّة النحو العربي.....	19

الفصل الأوّل: التّعلّم ونظرياته.	
المبحث الأوّل: التّعلّم.	
تعريف التّعلّم.....	23
أهميّة التّعلّم.....	27
العوامل المؤثّرة في التعلّم.....	29
تعريف التّعليم.....	32
أنواع التّعليم.....	32
االتّعليميّة.....	34
أنواع الديداكتيك.....	37
نشأة التّعليميّة.....	47
المبحث الثاني: نظريّات التّعلّم.....	48
نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف.....	50
نظريّة الارتباط لثورندايك.....	58
نظرية الاشتراط الإجرائي.....	66
النظرية الإدراكية (الجشطالتية).....	73
النظرية البنائية لبياجيه.....	82
الفصل الثاني: تيسير النّحو العربيّ وطرق تدريسه.	
المبحث الأول: تيسير النّحو العربيّ.....	93

مفهوم التّيسير النّحوي.....	94
جهود القدماء والمحدثين في تيسير النّحو.....	98
جهود القدماء.....	98
المختصرات النّحوية الميسّرة.....	101
متون ومنظومات نحويّة ميسّرة.....	113
جهود المحدثين في تيسير النّحو.....	116
المبحث الثاني: طرق تدريس النّحو العربيّ.....	123
الطّريقة.....	124
التّدريس.....	124
أهميّة تدريس النّحو.....	126
أهداف تدريس النّحو.....	127
طرائق تدريس النّحو.....	128
طرائق قائمة على جهد المعلّم.....	130
طريقة المحاضرة(الإلقائية).....	130
الطريقة القياسيّة.....	135
الطّرق القائمة على جهد المعلّم ونشاط المتعلّم.....	139
الطريقة الاستقرائية.....	139
طريقة النّص الأدبي.....	143

طريقة الاكتشاف.....	147
الطّريقة الاستجوابية.....	151
الطريقة الاقتضائية.....	154
طريقة النّشاط.....	156
طريقة حل المشكلات.....	158
الفصل الثالث: دراسة ميدانيّة حول تعليميّة النّحو العربيّ في الطّور الأول من التّعليم الجامعي.....	164
مجالات الاستبيان.....	165
أدوات الدّراسة الميدانيّة.....	167
المبحث الأول: تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة.....	168
تحليل النّتائج الخاصة بالأساتذة.....	170
المبحث الثاني: تحليل الاستبيان الخاصة بالطلبة.....	192
تحليل النّتائج الخاصة بالطّلبة.....	194
الخاتمة.....	215
المصادر والمراجع.....	221
الملحق.....	242
فهرس الموضوعات.....	249

الملخّص بالعربيّة:

هذا البحث موسوم بـ: تعليميّة النّحو العربيّ في الطور الأوّل من التّعليم الجامعي (ل م د)، في الجزائر يهدف إلى معرفة الطرق والسبل التي يتمّ تعليم النّحو بواسطتها في مرحلة الجامعة وخاصة في الطّور الأول، ومدى تأثّير هذه الطرق على الطالب، وتمّ تجسيد هذا البحث بطريقة ميدانية تقوم على توزيع الاستبيانات على الأساتذة والطلاب في المراحل الثلاثة الأولى من التّعليم الجامعي ليتمّ بعدها جمع الاستبيانات ودراستها تحليليا والوصول إلى جملة من النتائج هي خلاصة البحث.

والبحث مقسم إلى بابين نظري وتطبيقي، أمّا الجانب النظري فكان الحديث في فصله الأوّل عن التّعلم ونظرياته، وضمّ كل ما له علاقة بالتعلّم من تعليم وتعلّمية، ونظريات التّعلم، والفصل الثاني فعنون بتيسير النّحو وطرق تدريسه، ذكرت فيه جهود القدامى والمحدثين في جانب التيسير، وإيراد جملة من الطرق التي اهتمت بتعليم النّحو العربيّ. أمّا الجانب التطبيقي فكان ميدانيا محضا حيث تمّ فيه دراسة جملة من الاستبيانات التي تمّ توزيعها على الطلاب والأساتذة. وفي الأخير الوقوف عند جملة من النتائج لعلها تكون سندا لتحسين تعليم النّحو في الجامعة.

Abstract

This research is called: Teaching Arabic Grammar in the first stage of university education (LMD) in Algeria. It aims to identify the ways and means by which the teaching is taught at the university stage, especially in the first stage, and the effect of these methods on the student. Research in a field based on the distribution of questionnaires to teachers and students in the first three stages of university education, after which the collection of questionnaires and study analytically and reach a number of results which is the research summary.

The theoretical part was the talk in the first chapter on learning and its theories, and the integration of all that has to do with learning from teaching and learning, and theories of learning, and the second chapter facilitated by the method and methods of teaching, in which the efforts of the old and modern on the facilitation side, A number of ways of teaching Arabic grammar. The practical aspect was purely field where the study of a number of questionnaires distributed to students and professors. And finally to stand at a number of results may be a support to improve the teaching of grammar at the university.

Résumé

Cette recherche, intitulée "Enseignement de la grammaire arabe au premier cycle de l'enseignement universitaire (LMD) en Algérie", vise à identifier les voies et moyens par lesquels l'enseignement est dispensé au stade universitaire, en particulier au premier cycle, et l'effet de ces méthodes sur l'étudiant. Recherche dans un domaine basé sur la distribution de questionnaires aux enseignants et aux étudiants au cours des trois premières étapes de l'enseignement universitaire, suivi de la collecte de questionnaires et d'études analytiques permettant d'atteindre un certain nombre de résultats.

La partie théorique a été consacrée aux discours du premier chapitre sur l'apprentissage et ses théories et à l'intégration de tout ce qui concerne l'apprentissage par l'enseignement et l'apprentissage, et les théories de l'apprentissage, et le deuxième chapitre a été facilité par la méthode et les méthodes d'enseignement, dans lesquelles les efforts de l'ancien et du moderne en matière de facilitation, Un certain nombre de façons d'enseigner la grammaire arabe. L'aspect pratique était purement du domaine où l'étude d'un certain nombre de questionnaires distribués aux étudiants et aux professeur. Enfin, un certain nombre de résultats peuvent constituer un soutien pour améliorer l'enseignement de la grammaire à l'université.