وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة
كليةالآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

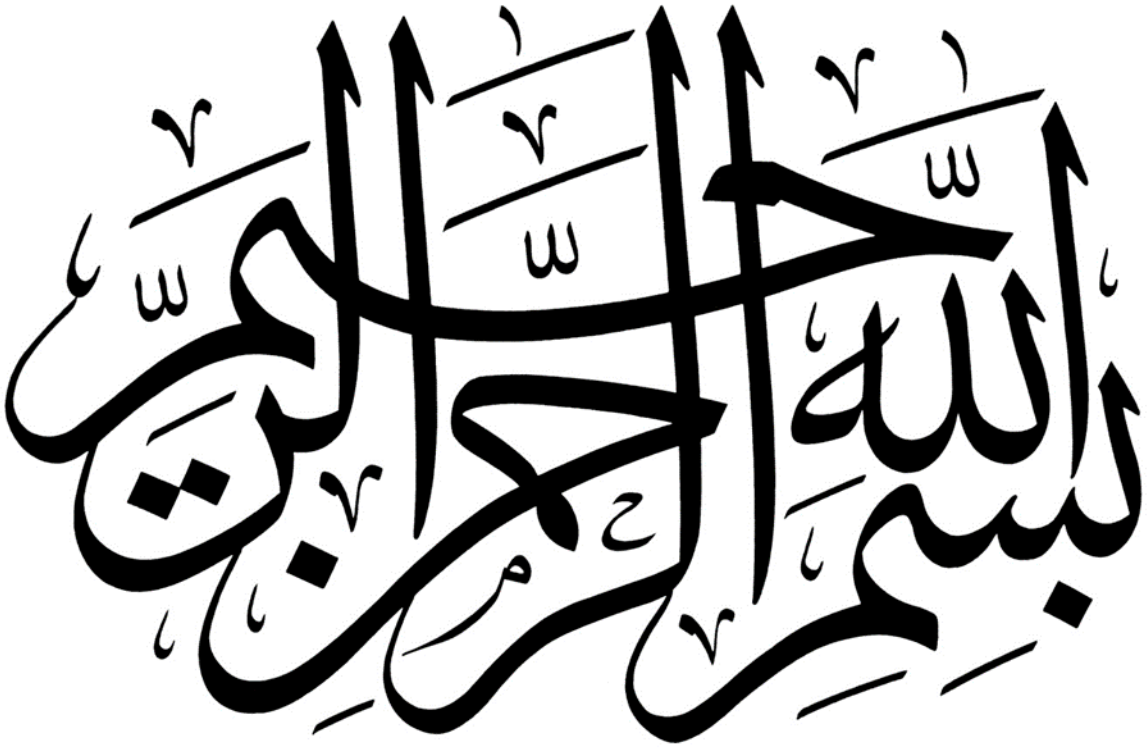
تدريس القواعد في الطور الثانوي
طريقة أم طرائق؟
السنة الثانية ـأنموذجاـ

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في اللّغةوالأدب العربي
تخصّص: لسانيات عامّة

إعداد الطالبتين:
- إيمان بوزار قوادري
- صليحة رابحي

إشراف الأستاذ:
د-مصطفى عباس

السنة الجامعية:
1443هـ-1444هـ/2022م-2023م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله على إحسانه والشّكر له على توفيقه لنا . نحمده جلّ في علاه تعظيما لشأنه ولإتمام هذا العمل.

ونصلّي ونسلم على النّبي الدّاعي إلى رضوانه قائد الأمة الإسلامية جمعاء، والذّي بلغّ الرّسالة وأدّى الأمانة، عملا بقوله" من صنع إليكم معروفا فكافئوه. فإن لم تجدوا ما تكافئونه فادعوا له حتى تروا أنّكم كافأتموه ".

نتقدّم بأرقى كلامات الشّكر التّي يعجز فيها اللّسان عن التّعبير لكلّ من :

•الدّكتور المشرف *** **مصطفى عباس*** على كلّ ما قدّمه لنا من نصائح وتوجيهات، وعلى تحمله وصبره الشّديد معنا. والذّي منحنا ثقته ولم يبخل علينا بنصائحه القيّمة، لقد كان لنا الشّرف بأن تولى الإشراف على هذه الدّراسة. فشكرا له وألف شكر.

•جميع أساتذة كليّة الاداب واللّغات عامّة وأساتذة قسم اللّغة والأدب العربي خاصّة

•الأساتذة الذّين قدموا لنا المساعدة ولم يبخلوا علينا والذّين أجابوا على الاستبانات المقدمة إليهمناصّة الأستاذين الفاضلين عبد الله تقلات وخديجة شوماني.

•كل من ساهم في دعمنا لإنهاء هذا العمل.

إيمان صليحة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى أبي ضلعي الثّابت وشمعة أنارت دربي في الظّلام الدّاكن. وإلى أمي مصدر بهجتي وسعادتي وفرحتي ومنبع الحنان والطمأنينة، فلولاهما لما وصلت لهذه الحالة، ولما كنت أتممت هذا العمل بفضل دعواتهما وبفضل دعمهما المعنوّي والمادّي لي، قد قيل الشّكر كلمات تقال باللّسان لكن عطائهما لا تصفه عبارات ولا كلمات، فإن قلت شكرا فشكري لا يوفيهما حقهما وفضلهما عليّ .

إلى جميع إخوتي وأخواتي الذّين أحبّهم وإلى زوج أخي كريمة .

إلى من دعمني في مرحلتي الأخيرة وبفضله تعلمت أمورا كثيرة كنت أجهلها وأغض البصر عنها خاصة في الأمور الحياتية الدكتور **مصطفى عباس** له ألف شكر.

إلى جميع صديقاتي:وأختصّ بالذّكر **نسرين** أختي التّي لم تنجبها أمي وأنسي،و**صليحة**زميلتي في هذا البحث و**شمس الضياء** رفيقة روحي وحبيبة قلبي

إلى أعمامي **سعيد** و**بلقاسم** خاصة **عمي بن عيرة**وزوجه اللّذين فتحا لي بابهما وكانا لي العون والسّند.

إيمان

إهداء

يقال من جدّ وجد ومن سار على الدّرب وصل.

سنين لم تكن بالسّهلة الهيّنة لكن بعزم وإصرار تخطيت العقبات وواصلت التّحدي لتحقيق النّجاح، وها أنا اليوم أقطف ثماره، رافعة قبعة التّخرج مودعة لسنين مضت بأرقها وسهرها،بفرحها وحزنها وعلى إثر هذا المقام المميّز أهدي ثمرة نجاحي إلى من كرسوا حياتهم لأجل إسعادي .إلى من لايمكن للكلمات أن توفي حقهم ولا تحصي فضائلهم، رمزا للعطاء وللرحمة، للألفة والمودّة أمي وأبي حفظكما الله لنا.

إلى من كانوا لي سندا إخوتي وأخواتي

لبراعم بيتنا ومصدر سعادته أبناء أخواتي.

إلى من كان لي خير معين في حياتي بنصائحه وتوجيهاته وتحفيزاته زوج أختي "**كمالعكاشة**"

لرفيقة دربي ونصفي الثاني " **سمية الطيّب**".التّي قاسمتني أعباء البحث وكانت لي سندا وبفضلها تخطيت العقبات **إيمان بوزار قوادري**.

إلى من قبل الإشراف على مذكرتنا الدكتور **مصطفى عباس** الذّي قادنا لبلوغ الحلم بنصائحه وتقييماته القيّمة، صبر معنا وعلمنا إياه، كل عبارات الشّكر لا توفي حقه من خير ما يقتدى به.

لأساتذتي من الابتدائي للجامعي من أخذت منهم العلم والأدب،منهم أساتذتي في الثّانوي ممّن تأثرت بهم **موسى عباسي، جلول بلحاج، أحمد بن يحي**،دون أن أنسى دكتورتنا **زهرةطاهر جبّار**،

تحية تقدير وشكر لهم ولما قدموه.

لزملائي من جمعتني بهم مقاعد الدّراسة .

لمن ساعدني في إتمام هذا البحث ولو بكلمة طيّبة أو دعوة صادقة

جزاكم الله خيرا

صليحة

مـقـدمـة

مقدمة:

كان اللّسان العربي قديما في الجاهلية فصيحا سليما لا يتداخله الخلل ولا يشُوبُه الزّلل، لكن بعد مجيء الإسلام اختلط العرب بالأعاجم تفشّى اللّحن وفسدت الألسن، وخوفا من ضياع العربية خاصة القران الكريم والحديث النّبوي الشّريف، كان دافعا وسببا رئيسا لبداية التّقعيد بوضع قواعد وأسس يُضبط الكلام بموجبها وتُحمى اللّغة العربية وتصان ألسنتهم نطقا وكتابة وتفهم المعاني ويتدبر فيها بشكل صحيح. ولا يتم معرفة تلك الضّوابط إلاّ بالتّعليم والوقوف على أحكامها وتطبيقها على حسب ما يقتضيه المقام بالنّظر للمكانة الّتي احتلّتها القواعد في تلك الفترة عُني بتدريسها للأجيال، إذ تُعدّ العمود الأساسي الّذي تبنى عليه جميع الأنشطة اللّغوية وهي الوسيلة الّتي تُقوّم اللّسان وتحميه من اللّحن وتُصوّبه. لأهميتها العظمى أُدرج بتدريسها في المراحل التّعليمية على اختلافها ليتم تحصيلها وتعليمها من أجل زيادة ثروتهم اللّغوية وتصحيح أساليبهم وتطويرها. وكذا للحفاظ على تراثنا اللّغوي. ولتدريسها وضع القائمون في مجال التّربية عدّة طرائق لتوصيل المعارف، فعلى الأستاذ أن يختار منها أنسبها والتّي يقدر أن يوصل بها تلك الضّوابط والأسس الّتي تحملها وللتّذليل من صعوبات تدريسها، ونجاح الأستاذ في تدريسه للقواعد يعتمد بدرجة كبيرة على حسن انتقائه للطّريقة المثلى الّتي يقدر بها أن يحقق الأهداف المنشودة من تعليمها.

بالنّظر للأهمية الّتي حظيت بها القواعد أردنا أن نسلط الضّوء عليها بدراستها والكشف عن أهم الطّرق الموضوعة لتدريسها والمعتمدة حاليّا في الطور الثّانوي الّتي تعدّ مرحلة حساسة في المسار التّعليمي لما لها دور كبير في إنجاح العملية التعليمية.

تهدف هذه الدراسة للكشف عن واقع تدريس قواعد اللغة عند تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي بهدف التوصل لأنسب الطرائق في تدريس القواعد.

لذا جاء موضوع بحثا الموسوم "**بتدريس القواعد في الطور الثانوي طريقة أم طرائق؟ السنة الثانية –أنموذجا–**".

للوقوف على أهم نقاط هذا الموضوع والإحاطة بجوانبه ارتأينا طرح الإشكاليّة الرئيسة والّتي كانت كالآتي: لتدريس القواعد في الطور الثّانوي هل يعتمد المدرس على طريقة واحدة أم ينوّع في طرائق تدريسه؟

تفرعت عن هذه الإشكاليّة لعدّة إشكالات فرعيّة أهمها:

– ما هو التّدريس وما طرائقه؟

–فيم تكمن أهمية طرائق التّدريس بالنّسبة للعمليّة التّعليميّة؟

– على أيّ أساس تبنى طرائق التّدريس؟

– ما مفهوم المقاربة بالكفاءات المعتمدة حاليا في التّدريس؟

– فيم تكمن أهمية القواعد؟ وماهي الآفاق المستهدفة من تدريسها؟

– ماهي الطرائق المعتمدة لتدريس القواعد؟ وما خطواتها؟

وللإجابة عن هذه الإشكالات وللإحاطة بجوانب الموضوع وضعنا منهجية يسير البحث وفقها، وقد قسمنا بحثنا إلى مقدمة، وفصلين نظري وتطبيقي وخاتمة.

أمّا الفصل النّظري الموسوم "**بطرائق تدريس قواعد اللّغة العربية**" فاندرج فيه مبحثان الأول بعنوان طرائق التّدريس: تضمن مفهوم التّدريس وطرائقه، والفرق بين التّدريس والتّعليم والتّعلم، معايير الطريقة الجيّدة في التّدريس، أهميتها والقواعد الّتي تبنى عليها. أمّا االثاني فكان موسوما بالقواعد: مفهومها أهدافها وأهميتها وطرائق وصعوبات تدريسها وفيه تطرقنا إلى مفهوم قواعد اللغة، أهداف وأهمية تدريسها، والطرائق المعتمدة فيها مع إعطاء حلول علاجية لتخطي تلك الصّعوبات.

أمّا الفصل الثاني والمتمثل في الجانب التطبيقي كان عبارة عن **دراسة ميدانية**، ففيه اقتربنا من الواقع التّعليمي في الطور الثّانوي وقمنا بحضور حصص دُرّس فيها نشاط

القواعد ورصدنا الطّريقة التّي يُدرس بها، وقسمناه إلى ثلاثة مباحث الأول كان عن التعريف بالمدونة المعتمدة في الدراسة، أمّا الثاني فكان عبارة عن دراسة تحليلية للاستبانات الموزعة على أساتذة اللّغة العربية وادابها في ثانوية الشّهيد **العربي بن مهيدي** بجليدة، والثالث تمثل في دراسة وصفيّة لطريقة التّدريس المعتمدة حاليّا لتدريس قواعد اللغة.

وقد اقتضت طبيعة هذه الدّراسة اعتماد المنهج الوصفي لتوافقه الكبير مع موضوعنا، ولمعاينة وملاحظة الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد مع الاحتكاك ببعض الأساتذة، بهدف الوصول إلى نتائج. مع الاستعانة بآلية التّحليل وذلك من خلال تحليلنا للاستبانات الموزعة على عيّنة الدّراسة.

يرجع دافعنا لاختيار هذا الموضوع بالذّات لأسباب عديدة منها: ماهو ذاتيّ وماهو موضوعيّ. والأسباب الذاتية تكمن في: ميلنا للجانب التّعليمي، وتم ذلك من خلال دراستنا لمادة تعليميّة اللّغة، وستنحتاجه بإذن اللّه في مسيرتنا العمليّة مستقبلا.

أمّا الأسباب الموضوعية فتمثلت في:

– الأهمية الكبيرة الّتي تحظى بها طرائق التّدريس في العمليّة التعليميّة، إذ تُعدّ ركنا أساسيّا فيها وعليها يكمل نجاح التّدريس أويفشل.

– النّظر في المنهجيّة المعتمدة لتدريس قواعد اللّغة العربيّة لما لها من أهمية.

لإثراء بحثنا اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

–التدريس نماذجه ومهاراته لكمال عبد الحميد زيتون.

–أساليب تدريس قواعد اللغة العربية لكمال محمود نجم الدليمي.

–أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية لطه محمود نجم الدّليمي وكامل محمود نجم الدّليمي.

وجاء هذا البحث كإضافة متواضعة للدّراسات السّابقة الّتي عُنيت بهذا الجانب من البحث ونذكر منها:

عبد الرحمان حميد كحيحة، تدريس قواعد اللّغة العربية بالمقاربة النّصية في مرحلة الثّانوية(السنة الثانية من التعليم الثانوي أنموذجا)، إشراف أحمد جلايلي، رسالة ماجستير في اللغة الأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، كلية الاداب واللغات:2010م/2011م.

أمّاعن الصّعوبات والعراقيل التّي واجهتنا فهي كثيرة منها:

- قلة الدّراسات والكتب المتخصّصة في الطّريقة المعتمدة في التّدريس حاليّا.
- تشعب الموضوع. وصعوبة الأخذ بالأهم.
- ضيق الوقت.

ولكن بفضل الله وعونه تخطينا الصعوبات ومهدنا طريق البحث وذلك من خلال الإرشادات والنصائح والتوجيهات السديدة التي قدمها لنا المشرف الدكتور "**مصطفى عباس**" له جزيل الشكر.

الفصل الأول:

طرائق تدريس قواعد اللغة العربية

1- طرائق التدريس

2- القواعد: مفهومها، أهدافها، أهميتها، طرائق وصعوبات تدريسها.

1- طرائق التدريس

1-1-مفهوم طرائق التدريس:

يمكننا في هذا العنصر أن نحدّد مفهوم الطّريقة ومفهوم التّدريس ويأتي تفصيل ذلك.

1-1-1-مفهوم الطريقة:

1-1-1-1 -لغة:

الطّريقة مشتقة من الفعل الثّلاثي (طرق) وقد وردت في معجم لسان العرب **لابن منظور(ت.711هـ)** بأنّها:"الطريقة: السّيرة، وطريقة الرجل: مذهبه: يقال مازال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة، وفلان حسن الطريقة، والطريقة الحال، والطريقة جمعها طرائق [...] وطرقوا بينهم طرائق والطرائق آخر ما يبقى من عفوة الكلأ، والطرائق: الفرق".

والطريقة العُمُدُ وكل عمود طريقة"[1]. يتضح من خلال هذا التّعريف أنّ الطريقة هي الأساس الذي نسير عليه والمذهب والحالة التي نسلكها وجمعها طرائق وتعني الفِرق أيضا.

أمّا في معجم الوسيط فالطّريقة تعني: "الطريق والسّيرة والمذهب وفي التّنزيل العزيز في قصة فرعون (ويذهب بطريقتكم المثلى) والطبقة (ج) طرائق والطّرائق الطّبقات بعضها فوق بعض"[2]. إنّ هذا التعريف يُفْصح لنا بأنّ الطّريقة هي السّيرة والمذهب الذي نتبعه وكذلك وردت هنا بمعنى الطّبقة وجمعها طبقات.

---

[1] – ابن منظور، **لسان العرب**، دار إحياء التراث العربي، ط3، بيروت، لبنان: 1419هـ/1999م، ج8، مادة (طَ رَ قَ)، ص155.

[2] – إبراهيم مصطفى وآخرون، **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، ط1، القاهرة: 1380هـ/1960، مادة (طَ رَ قَ)، ص196.

من خلال هذين التّعريفين نستنتج أنّ الطّريقة هي المسلك والمذهب والسّيرة والفرق والسّبيل الذّي نسلكه للوصول لهدف معين.

1-1-1-2 اصطلاحا:

تعّددت التّعاريف والاتّجاهات في النّظر لمفهوم الطّريقة لكنّ في معناها العام لا تخرج عن كونها الوسيلة التّي يستخدمها الفرد لتحقيق مجموعة من الأهداف التّي تكون محل اهتمام من قبل الأفراد وهي:" مجموعة من الأنشطة والإجراءات العقلية والسّلوكية متسلسلة ومترابطة بشكل يسمح بتحقيق هدف ما، إنّها وسيلة الفرد لتحقيق غايات يسعى إلى تحقيقها في حياته"[1]. إذا الطريقة هي الوسيلة التي تتبعُ نظاما معينا يسعى من خلالها الفرد لتحقيق غاية معيّنة ويتم ذلك باتباع مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي قد تساعد على بلوغ هدفه .

كما تعرف بأنهّا: "الخطة أوالأسلوب الفنّي والتّكتيكي واللّفظي الذّي يتبعه المعلم لتفهيم الدّرس للتّلاميذ في أي مادة من المواد الدّراسية سواء كانت نظريّة أو علميةٍ أو تطبيقية"[2]، فالمُعلم يضع خطةً في بداية درسه ليسير عليها، إذ نجده يوظف أسلوباً منهجيّاً وفنيّا مخططا يساعده على ايصال معلومات درسهِ إلى المتعلمين في أحسن صورة ممكنة تحقق له الغايات المطلوب وراء كل درس وهذه الخطة تُوظف في أي مادة دراسيّة كانت على اختلافها.

ويُنظَر إليها أيضا أنّها: "الكيفيّة أو الأسلوب الذّي يختاره المدرس ليساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية والسلوكيّة، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين

---

[1] – حمزة حمزة أبو النصر، **الشامل في التعليم والتعلم والتدريس(نظريات وطرائق)**، مكتبة الإيمان، ط1، المنصورة: 1428هـ/2007م، ص183.

[2] – أسماء خليف، **طرائق التدريس اللغة العربية وفق المنهاج القديم والحديث**، إشراف حنيفي بن ناصر، جسور المعرفة، عدد العاشر، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، (الجزائر): 2017م، ص263.

يهدف إلى توصيل معلومات وحقائقَ ومفاهيمَ للمتعلمين"[1]. فالأستاذ هو من يحدّد الكيفيّة والسّبيل الذّي يسلكه داخل صفه والذّي يأمل به مساعدة متعلميه على تحقيق الأهداف التّعليميّة، ويسعى من خلالها إلى تحسين سلوكهم، فهي ممارسات تهدف إلى توصيل معارف مختلفة للتّلاميذ، والطريقة تكون اختيارية من قبل الأستاذ لكن ما يجب التّنبيه إليه أنّ على الأستاذ مراعاة الجوانب المحيطة بصفّه عند اختيارها من أجل تحقيق التّدريس الأمثل بأقل جهد ووقت.

في مجمل هذه التّعاريف الاصلاحية يمكن القول إنّ الطّريقة: هي الخطة المنهجية الموضوعة من قبل المعلم، يستخدمها ويُنَفذّها داخل حجرة الدّراسة من أجل إيصال محتوى الدّرسلأذهان التلاميذ وذلك باتباع جملة من الإجراءات والأنشطة والأساليب لنقل العلم والمعرفة لطلابه ولتحقيق الأهداف المنشودة، كما أنّ لحسن اختيار الطّريقة دورا في توصيل المعلومات إلى متلقيها دون تكلفة ومشقة على الأستاذ، فهي التي تُيَسّرُ سُبُل التدريس الجيّدِ.

1-1-2 مفهوم التدريس:

1-1-2-1 لغة:

جاء في لسان العرب التّدريس مشتق من الفعل الثّلاثي (دَ رَ سَ) وقد ورد فيه كمايلي:" درس: درس الشيء والرسم يدرس دروسًا: عفا،ودرّسته الريحُ، يتعدى ولا يتعدّى: ودَرَسه القوم: عفّوًا أثره، والدّرسُ: أثر الدَّارس، وقال أبو الهيثم: دَرَسَ الأثر يدْرُسُ دُرُوسًا ودَرَسته الريح يّدْرسه دَرْسًا أي محته؛ ومن ذلك دَرَسْتُ الثوب أدرسه درسًا فهو مدروسٌ: ودريسٌ: أي أخْلفته.

ودرس الكتاب يدرسه درسًا ودراسة ودارَسَهُ.

---

[1] – أكرم ياسين محمد الألوسي، **التدريس(مفاهيم، أسس، نظريات، نماذج، طرائق التخطيط)**، مطبعة اليسر، (دط)، بغداد: 1442هـ/2021م، ص106.

ودرست الكتاب أدرستُه درسًا أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه عليّ. دَرَسْتُ السّورة أي حفظتها، ويقال: سمي إدريس عليه السلام، لكثرة دراسته كتاب الله تعالى، دارست الكتب وتدارَستُها ودَّرَسْتُها أي درستُها.

وفي حديث الكتب تدارسوا القرآن أي اقرأوه وتعهدوه لئلا تنسوهُ"[1].

ويُفْصِحُ لنا هذا التعريف أنّ التّدريس بمعنى القراءة والحفظ والعفو، أمّا في معجم الوسيط فمعنى التّدريس غير بعيد عن ما ورد في معجم لسان العرب "فدرس: درسًا، ودروسًا: عفا وذهب أثره، والكتاب ونحوه درسًا، ودراسته: قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه، ويقال درّس العِلْمْ والفن،

أدّرس الكتاب ونحو: درسه فلان الكتاب ونحو: جعله يدرسه،

دارس الكتاب ونحو مدارسه ودرسًا: درسه.

دَرْس: الكتاب ونحو: درسه.

درست الحوادث فُلانًا: جرّبته ودرَّبَته.

الكتاب فلانًا: أدرسته إياه"يتضح لنا من خلال هذين التّعريفين أنّ التَّدريس من النّاحية اللّغوية جاء بمعنى الطّري[2]ق الخفي وفي بعض الأحيان جاء بمعنى الحفظ والقراءة والتّدريب.

1-1-2-2: اصطلاحًا :

التّدريس من المفاهيم التي دار حولها النّقاش والذي اختلفت وتعدّدت تعاريفه وذلك راجع للنّظرات والاتجاهات التّربوية والفلسفية والخَبَراتْ المعينة التي حاولت أنّ تحدّد مفهومه كل حسب نظرته. والتّدريس من المنظور القديم: "هو كل ما يقوم به المدرس من نشاط لأجل نقل المعارف إلى عقول الطلبة، ويتميز دور المعلم هنا بالإيجابية، ودور

[1] – ابن منظور، **لسان العرب**، ج4، مادة (د ر س)، ص 329-330.

[2] –ابراهيم مصطفى واخرون، المعجم الوسيط، مادة (درس)، ص322-323.

التلميذ بالسلبية في معظم الأحيان"[1].إذن التّدريس في القديم كان قائما على جهد الأستاذ إذ كان هو الموجه والمرشد الذّي يقوم بكافة الوظائف من أجل ايصال المعلومات لتلاميذه حيث؛ كان الأداة الوحيدة الناقلة للمعرفة أمّا التلميذ فكان دوره سلبيًا يتلقى المعلومات من الأستاذ دون إعطاء رأيه، أو مشاركة أو مناقشة الدّرس معه.

أمّا من المنظور المعاصر فقد اختلف دور الأستاذ وذلك باشتراك التلميذ في العمليّة التعليّمية معه وجعله محور العملية التعليميّة ويُعرّفُ بأنّهُ: " نشاط تواصلي بين الطالب والمدرس بهدف تحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات، ويتم ذلك في سياق سلسلة من المواقف والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس، ويكون محتوى التواصل في هذه العملية بين المدرس والطالب مجموعة من الأسئلة تتمثل في ماذا يدرس؟ كيف يدرس؟ متى يدرس؟"[2]. فالتّدريس بهذا نشاط تفاعليّ بين الأستاذ والتّلاميذ يهدف لتحصيل الخبرات والمعارف لطلابه فيكون في جو تواصليّ بينهم في سياق من الأنشطة والمواقف التّعليمية، فينقل الأستاذ رسالة معينة للتّلميذ في أحسن صورة ممكنة وذلك بالإجابة عن تلك التساؤلات المطروحة في ماذا يدرس؟ أي ما يجب تعلمه ويقصد به المحتوى العلمي الذّي سيُدرّسه والمقرر له، وكيف يدرس؟ أي الطريقة والحالة التّي سيُدرس عليها والخطة الموضوعة، أمّا في السّؤال متى يدرس؟ أي السّن المناسب الذّي يكون فيه التعلّم والذي يراعى فيه قدرات المتعلم الجسمية والعقلية،والتي على أساسها يُعطَى له المواد التّي سيدرُسها والمنهاج الذّي يلائم كل مستوى.وبهذا يكون التّدريس عملية قصديّة تواصليّة بين الأستاذ وتلاميذه يهدف لتحصيل المعرفة والتّعلم عبر سلسلة من المواقف التّعليمية.

---

[2] – سعد علي زاير، سماء تركي داخل، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار المنهجية، ط1، عمان: 1436هـ/2015م، ص101.

كما يُعرف بأنّه: "عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، يحاول المعلم اكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة، ويستخدم طرقا ووسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركا فيما يدور حوله في الموقف التعليمي"[1]. على حسب هذا التّعريف التّدريس يُعدّ عملية اتصال بين المرسل وهو الأستاذ والمرسل إليه وهم تلاميذه.يسعى الأستاذ لايصال المحتوى المطلوب على شكل رسالة، يكون مفعل جميع الطُّرق والوسائل التي تعينه على إبلاغ رسالته، والتّلميذ هنا يكون مشاركا ودوره فعّالاً في العمليّة التواصليّة في أيّ موقف تعليميّ من أجل الالمام التّام بكافة محتويات الدّرس وتحصيل تلك المعارف والخبرات اللاّزمة.

واتجاه اخر عدّه نشاط تفاعليّ تعاونيّ بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، إذ عُرِّفَ أنّه:"عملية تفاعل بين المعلم والطلاب تسعى لتحويل الأهداف والمعلومات النّظريّة والمنهجية إلى كفايات معرفية، وقيميّة واجتماعية، وحركية مفيدة للتلاميذ والمجتمع[...] وهو أسلوب اجتماعي وجدته حاجة المجتمع للإسهام في تربية الصغار بما يحقق آمال المجتمع في أفراده" والتّدريس حسب هذا التّعريف نشاط اجتماعي يتفاعل فيه الطرفان هما الأستاذ والتّلميذ في إطار تحقيق مجموعة من الأهداف المسطرة من قبل، تعود بالنّفع على الفرد والمجتمع فيحصل التّلميذ على مهارات وقيم وأساليب مختلفة لأجل التأقلم مع الحياة.

ضف إلى ذلك هناك من عرَّفه على أنه نشاط منظم يقوم بنقل المعلومات والمعارف للتّلاميذ بقدر محكم ومضبوط يستند إلى أسس منهجية من أجل تسهيلإعطاء المعلومات للتّلاميذ، حتى لا يواجه المعلم أيّة صعوبة في نقل خبراته، وفي هذا الصّدد يُعرّف بأنّه:" عملية منظمة يمارسها المدرس بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة لها، والتي تكونت عنده بفعل الخبرة والتأهيل

[1] – كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، ط1، القاهرة: 1423هـ/2003م، ص31.

الأكاديمي والمهني"[1]. فعلى الأستاذ أن يكون عنده خبرة ومهارة وتأهيل علمي ومهني ويكون مكوّنا من قبل لهذه المهنة النّبيلة، وملمّاً بكافة جوانب المادة التّي يدرّسها حتى يعطي القدر المطلوب تعلمه إلى تلاميذه على حسب المنهاج الموضوع.

ويضيف"**خليل شبر وآخرون**" تعريفا أكثر شمولا للتّدريس حيث عرّفه بأنّه:"نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي يتم فيه التفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكن من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة"[2]، فالتّدريس نشاط مخطط تعليمي مقصود يقوم بتنفيذه التّلميذ ويتفاعل فيه مع الأستاذ عن طريق نقل مافي ذهنه من خبرات ومعارف معينة حول موضوع التّعلم، ويكون على دراية بالظروف المحيطة ببيئة التعلُّم. بهدف تحصيل خبرات معرفية ومهارية، واتجاهات وقيم متنوعة للتّلاميذ تساعدهم في حياتهم، تستند على التّقويم المستمر وتخطيط محكم وتنفيذ دقيق لأجل تحقيق الأهداف المنشودة.

كما عُرفَ بأنّه:" نشاط يستهدف تحقيق التعليم، ويمارس بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال الفعلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل، وتعد مهنة التدريس من أصعب المهن وأسبقها وهي بهذا تختلف عن المهن الأخرى، إذ أنّها مهنة شاملة تتناول الشيء من جميع نواحيه الجسمية والعقلية والروحية والقومية"[3]. يراعي الأستاذ عند التّدريس قدرات التّلميذ والمستوى الذّي يتطلبه في أيّ موضوع، فلكل مرحلة تعليمية مواضيع معينة تُدرس وتكون مراعية لذكاء االتّلميذ ومستوى استعابه،كما تراعى الفروقات الفردية والخصائص النّمائية المصاحبة لكل مرحلة، وهي مهنة صعبة وشاقة تستدعي

[1] – سعد علي زاير، سماء تركي داخل، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص 102.

[2] – خليل إبراهيم شبر وآخرون، **أساسيات التدريس**، دار المناهج ،(د،ط) ،عمان: 2005م، ص 20.

[3] – سعد علي زاي، ايمان اسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار صفاء، ط1، عمان: 1435هـ /2014م، ص 56.

الصّبر لتحمل المشقة. كما تُعَدُ مهنة إنسانية شاملة جامعة لكل النواحي؛ كونّها مهنة تتفرع عنها مختلف مجالات الحياة، والتّي تستدعي أن يحمل صاحبها كفاءة تعليّمية جيّدة، للتّأقلم مع متطلبات الحياة.

ويضع "**زيتون**"مفهومًا آخر حيث عدّه نظاماً متكاملاً له مميزاته وخصائصه التّي تتحكم فيه، والتّدريس حسبه: "نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته المتمثلة في:

- ✓ **المدخلات:** (المعلم، التلميذ، المناهج الدراسية، بيئة التعلم).
- ✓ **العمليات :** (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم).
- ✓ **المخرجات:** (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلاميذ)"[1].فالتّدريس نظام من الأعمال المخططة والمتكاملة فيما بينها تتحكم في عملية التّدريس كونّها من العناصر الفاعلة في ذلك النّشاط، ولابد من وجودها حتى يُحقق الهدف من وراء التّدريس، فالمدخلات الأربعة تتفاعل فيما بينها تفاعلا ديّناميًا عبر وسائل لفظية وغير لفظية وأنشطة تعليمية متنوعة وهادفة من أجل إعطاء المتعلم المعارف التي يستحقها. أمّا العمليات وهي الخطوات التّي يسير عليها المعلم وتكون مدروسة من قبل ويّهدف من خلالها إلى تحقيق التّعليم، ولا يستطيع أيّمدرس الاستغناء عنها كونّها أساس العملية التّعليمية والتي بها يحقق النّتائج المرغوب فيها، أمّا المخرجات فهي التّعلم الّذي يظهر في شخصيته وتكون في مستّواه الإدراكي والعاطفي والحركي؛أي ما يكون ظاهراً بعد التّدريس في مختلف الجوانب الشخصية للمتعلم.ويُحدد نجاح التّدريس وإجراءاته من خلال النّتائج التي يحققها هذا الأخير والتي تكون مرتبطة بمدى مراعاة كل طرف لوظيفته وما يتطلب منه اتجاه الآخر، وهذا ما أشار إليه "**محمد حميد مهدي المسعودي**" حيث ذكر أنّه "يعتمد نجاح التّدريس وإجراءاته على مدى التّفاعل والتّواصل الإيجابي بين مجموعة هذه العناصر، فالتّواصل بين المدرّس والطالب يتمثل بمدى إدراك كل منها لأدواره التّي

[1] – كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذجه ومهاراته**، ص 33.

يمارسها من أجل تحقيق أهداف مخطط لها، وهو المفتاح الأساسي لنجاح عملية تدريسيّة "[1].فالعملية التّدريسية ونجاحها مقرونة بمدى تقدير كل طرف لمهامه وما يتطلب منه لأداء دوره وتحقيق التّواصل والتّفاعل الأمثل للخروج بنتائجَ إيجابية تعود عليهم بالنّفع.

نستنتج من هذه التّعاريف أنّ مصطلح التّدريس نشاط هادف له محدّداته وعناصره وآفاق يهدف لتحقيقها من خلال العملية التعليميّة المكوّنة من (الأستاذ،التّلميذ، المادة الدراسية وبيئته). وهو مهنة إنسانية واجتماعية ونشاط يتميز بالتّفاعل والتّواصل الفعّال بين الأستاذ والتّلميذ مع مراعاة دور كل طرف في هذه العملية، كما عُدّ عمليةً ديّناميةً تربويّةً مقصودة وتواصلاً فكرياً يهدف لتحصيل مختلف الخبرات المعرفية والمهاريّة والاتجاهات والقيّم المختلفة، وذلك بمراعاة الظّروف المحيطة والمؤثرة في عملية التّدريس. إنّه عمليّة تربويّة هادفة وشاملة يتعاون فيها كل من الأستاذ، الإدارة المدرسيّة والغرف الصّفيّة، والأسرة والمجتمع لأجل تحقيق أهداف تربويّة سامية.

1-1- 3مفهوم طرائق التدريس:

تعدّدت التّعاريف الاصطلاحية لطرائق التدريس لكنّها لم تخرج عن موضوعها العام الذي تعبر عنه، حيث عُدّت الأداة أو الوسيلة الفعّالة والناقلة للمعارف والخبرات والمعلومات بطريقة منظمة ومخططة تستند إلى أسس وقواعد مضبوطة تعمل على ايصال المحتوى العلمي للتّلاميذ، كونها الجزء الأساسيّ في العملية التعليمية، يسعى الأستاذ من خلالها لتحقيق الأهداف التربوية، عن طريق مجموعة من الإجراءات والأساليب التّي يختارها لمساعدة التّلاميذ على التّعلم وتطوير قدراتهم.وتعرف بأنّها:"الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل، وأقل الوقت والنفقات، وتستطيع الطريقة النّاجحة أن تعالج كثيرا

[1] – محمد حميد مهدي المسعودي، **المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس**، دار الرضوان، ط1، عمان: 1436هـ/2015م، ص19.

من النواقص التي يمكن أن تكون في المنهج أو الكتاب أو الطالب"[1].يتضح لنا من خلال هذا التعريف أنّ طرائق التّدريس هي الوسيلة التي يعتمد عليها المعلم في تدريس أي موضوع تعليمي لمساعدة تلاميذه على تلقي المعارف وتحصيلها بأفضل الطرق وأيسر السبل لتحقيق التعليم الأمثل، كما أنّ لهذه الطرائق دورا في معالجة النواقص الموجودة.

كما تُعرّف بأنّها:"هي كل ما يتبعه المعلم مع الطلاب من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محدودة"[2].ويقصد بهذا أنّ الأستاذ يستخدم أساليب ويقوم بإجراءات تكون مدروسة ويكون ماهراً في تنفيذ وتقديم درسه، إذ يقوم بوضع برنامج تكتيكي يسير عليه، تكون خطواته متسلسلة ومتزامنة مع بعضها البعض، ينقل بها المعلومات الخاصة بموضوع الدرس، فينتقل من فكرة لفكرة أخرى يُرَاعي فيها تنظيم الأفكار والمعلومات على حسب المقام، يهدف من وراءه لتحقيق مجموعة من الأهداف التّعليميّة .

ويعرفها"**أحمدعيسى داون**" أنها:"مجموعة فعاليات وإجراءات وعمليات هادفة منظمة مترابطة ومخطط لها، بحيث تجري خطواتها المنظمة فيها بحسب ترتيب معين يمنحها طابعا خاصًا بها ويحدد خصائصها فيجعل طريقة ما تختلف عن أخرى، لذا فمكونات الطريقة متعددة فهي: أفعال مرتبة ترتيبا معينا يتطلب تخطيطا منهجيا من أجل التنفيذ لتحقيق أهداف محددة" [3].فلكل طريقة ما يميزها عن الأخرى حيث نجد أنّ كل الطريقة لها خطواتها وخصائصها، تكون منظمة وفق طابع معين، وخطواتها تكون متسلسلة ومتتالية. يقوم بتنفيذها الأستاذ داخل حجرة الدّراسة وفق مسلك معين .

---

[1] – طه علي حسين، كامل محمود نجم الدليمي، **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، دار الشروق ،ط1، عمان، الأردن، 2004م، ص34.

[2] – إبراهيم عبد الله الحميدان، **التدريس والتفكير**، مركز الكتاب، ط1، القاهرة: 1425هـ/2005م، ص74.

[3] – أحمد عيسى داون، **أصول التدريس النظري والعلمي**، دار ياف العلمية، ط1، عمان، الأردن: 2014م، ص 50.

ويمكن تعريفها أيضا بأنّها:"هي النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي أو المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر بحيث تكفل طريقة التدريس هذا التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب والمادة الدراسية، والطلاب بعضهم مع بعض، ثم الأفراد البيئة المحلية، كل ذلك يهدف لإحداث التغيير الإيجابي الدائم نسبيا في سلوك المتعلم واكسابه الخبرات التربية المنشودة"[1]، فعلى حسب هذا التعريف على الأستاذ أن يكون ملتزما بإعطاء المعلومات وفق ما جاء في الكتاب المدرسي والمقرر الدراسي، وطريقة التدريس تحدد له النهج الذي يسلكه لايصال ما جاء في المقرر، والأستاذ يلمُ بجميع ما جاء فيه ويعطيه في قالب خاص ومميز، حتى يُسّهل على تلاميذه اكتساب المعرفة واستعابها، فالطريقة تكفل التّفاعل والتّواصل بين أطراف العملية التعليمية عبر محاورها الأربعة (الأستاذ، االتّلميذ، المادة الدراسية وبيئتهم) ويقوم كل عنصر بدوره في عملية التّدريس، من أجل إحداث تغيير في سلوك المتعلم وتحقيق الغايات.

ويُعَرفها "**خليلإبراهيموآخرون**" أنّها: "الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العليمة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين"[2]، فعلى الأستاذ أن يكون قادرا على استغلال كافة الإجراءات والأساليب والوسائل المتوفرة لديه لعرض المادة التعليمية ولإنجاح شرح درسه، وتوضيح جوانبه، وإزالة اللّبس عن أي معلومة تُقَدَّم داخل القسم، حتى يحققُ الأهداف السّلوكية الخاصة بالأستاذ والأهداف العامة الخاصة بالدرس والمنهاج، والطريقة هي الكيفية التّي يربط بها الأستاذ التّلميذ بالمادة الدراسية. فالطّرائق التّدريسية من الأدوات الفاعلة والفعّالة ومن المهمات الأساسيّة في العملية التربوية

[1] – أفنان نظير دروزة، **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا**، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن: 2000م، ص176.
[2] – خليل إبراهيم شبر وآخرون،**أساسيات التدريس**، ص157.

أيّ؛أنّها تلعب الدور الأهم في تنظيم الحصة المقررة وفي تناول المادة العليمة ولا يستطيع الأستاذ أيّ كان الاستغناء عنها، لأنّ من دون طريقة تدريسية يتبعها لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة."[1] فطريقة التدريس أداة فعّالة ومهمّة لا يستطيع أي مدرس الاستغناء عنها كونها عمودا أساسيّا ومكوّنا ضروريّا لإنجاح أيّ عملية تدريسية وتربويّة، فبها تحقّق الأهداف المحدد التّي تكون إمّا عامة أو خاصة.

ممّا سبق ذكره يتّضح لنا أنّ: طريقة التدريس هي الخطة المنهجية التي يضعها ويسير عليها الأستاذ قصد السّير في درسه، وتتضمن كافة الإجراءات والأساليب التي يتخذها المدرس لإنجاح درسه، ونقل مختلف الخبرات التربوية والمهارات والمعارف لأجل التعلم الأمثل، كما تُعَدُّ الأداة تفاعل بين أطراف العميلة التعليمية، لها معايير ومحددات وقواعد خاصة. وطرائق التّدريس تختلف من طريقة لأخرى، فلكل منها مميزات وخصائص. خطواتها تكون متسلسلة ومتتابعة ومنظمة وفق نهج معين، يسعى من خلالها الأستاذ لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المحددة مسبقا، وهي من الأساسيات التّي تُبنى عليها مهنة التّدريس، وعليها يَكْمُلُ نجاح الدّرس وتحقيق ما جاء في المنهاج الدراسي، وتحقيق الغاية من التدريس.

1-2: الفرق بين التّدريس والتّعليم والتّعلم:

هناك مفاهيم تربوية ترتبط بعملية التدريس وتتداخل ببعض مفاهيم وَجَب الحديث عنها لتفريق بينهم وهما: التعليم والتعلم.

1-2-1: التعليم:

يعرف التعليم بأنّه: "مجموعة الاستراتيجيات والأساليب التي يتم من خلالها تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات عند الفرد أو مجموعة من الأفراد، سواء أكان ذلك

[1] – نضال مزاحم العزاوي، **بوصلة التدريس في اللغة العربية**، دار غيداء، ط1، عمان: 1438هـ/ 2017م، ص205.

بشكل مقصود أو غير مقصود، بواسطة الفرد نفسه أم غيره، والتعليم بهذا المعنى أوسع نطاق من التدريس وأكثر شمولا"[1]. فحسب هذا التعريف التعليم يُعدّ من الآليات الإجرائية، يقوم من خلالها المعلم بتوصيل المعارف والمهارات والقيّم وتنمية مختلف الاتجاهات لدى الفرد أو الجماعة بشكل مقصود أو غير مقصود. كما يمكن القول أنّه ذلك" الجهد الذّي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين المتعلمين ليكتسب المتعلم من خلالها الأسس الأولية للمعرفة بأنواعها ومنها المعرفة السّلوكية التّي تهتم بمسألة تدريب المعلم على التعامل الصحيح وآداب الحديث والمعرفة الوجدانية، ومن أساسيات التعليم العامة: مخاطبة عقل الطالب بما يتناسب مع قدراته والتنويع في طرق طرح المعلومات، واستخدام أسلوب النقد البناء لتعويد الطالب على عدم تقبل أي معلومة دون تمحيصها وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر من أجل تعليم مثمر وفعال"[2].فالتعليم نشاط يخطط له المعلم ويقوم بتنفيذه بشكل مباشر مع التّلميذ وفق أسس معرفية معروفة، كما يسعى من خلالها لتعديل سلوك التّلميذ وجدانيّا ومعرفيّا ومهاريّا، ويسعى الأستاذ لإعطاء المعلومات للتّلاميذ وفق نمط معين يُرَاعي فيه قدراتهم العقلية والجسمية، كما يلتزم بالتنّويع في طرق وكيفيات إعطاء المعلومة، ويحرص على فهم واستيعاب التّلاميذ لتلك المعلومات المقدمة لهم.

من خلال ما سبق يتضح أنّ كلا التعريفين اتفقا على أنّ التعيلم: هو عملية منظمة يستخدم فيها المعلم مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب لنقل المعلومات والمعارف الى مستحقيها، يسعى من خلالها إلى تحسين سلوكهم وتطوير أداءهم، يكون ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود، لكنّه يكون بطريقة مباشرة بين الأستاذ والتّلميذ، يلزم من الأستاذ أن يكون ذا كفاءة وخبرة، وتأهيل علمي وأكاديمي لأجل أداء هذه المهنة على أتمها.

[1] – محمد سيد علي، **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة، ط1، عمان: 1432هـ/2011م، ص71.

[2] – ماجد أيوب القيسي، **المناهج وطرائق التدريس**، دار أمجد،ط1، عمان، الأردن، 2018م، ص103.

1-2-2: التّعلم:

يُعْرَف بأنّه: "تغيير وتعديل في السلوك الثابت نسبيا وناتج عن التدريس، وقد يكون التّعلم حقيقيّا حينما يكون ناتجا بفعل أو تأثير عوامل مثل النحو والنضج. ولا يلاحظ التّعليم مباشرة ولكنّه يستدل عليه من الأداء الذي يصدر عن الفرد"[1]. وفق هذا المنظور يمكن القول أنّ نتيجة التدريس وآثارها يمكن ملاحظتها من خلال أداء المتعلم فمن خلال الأداء يلاحظ نسبة التعلم ومدى الاستجابة لتلك العملية التعليمية، فتحدد بهذا الفوارق بين حالة المتعلم قبل بداية تعلمه وحالته بعد نهاية تعلمه لموضوع معين أثناء قيام المتعلم بالتدريس.

كما يُعْرَفُ على أنّه :"مجموعة من المعارف والمعارف والمهارات تقدم للمتعلم، ويبذل المتعلم جهدًا بهدف تعلمها، أو كسبها، ويتحدد كسبها بمدى الفرق بين الحالة الابتدائية في الموقف، وحالته الانتهاء منه، فإذا زاد هذا الفرق في الأداء تضمن ذلك حصول التعلم (تحسين أو زيادة في الأداء)".[2] فالمتعلم يبذل جهدا مضاعفاً في تعلمه واكتسابه للمهارات والقيم والمعارف التي يقدمها له معلمه في قالب تعليمي وفق مقرره الدراسي، وتكون نتيجة تعلّمه ظاهرة في سلوكه، وتكون كرد فعل تبرز استجابته للتعّلم. فيظهر الأثر من خلال العملية الهادفة المقدمة له.

كما يعرفه "**شاهر أبو شريخ** "بأنّه: " الاندفاع الذاتي يحرك المتعلم لاكتساب المعرفة حسب رغبته وقدرته مستعينا بالإمكانات المتوفرة في بيئته مما يسهم في تغيير أو تعديل سلوك أو أداء المتعلم"،[3]فالتّلميذ ينجذب وراء دافعيّته في التّعليم والتعلّم، وتظهر رغبته الشّخصيّة في اكتساب معارف وتنميتها،وعلى هذا الأساس يلتزم بما توفره بيئته من إمكانات تساعده على التّعلم وتحسين أداءه وتطويره.

---

[1] محمد محمود حمادنة،خالد حسين محمد عبيدات،مفاهيم التدريس في العصر الحديث،ص05

[2] – سونيا هانم قزامل، **المعجم العصري في التربية**، عالم الكتب، ط1، القاهرة: 2013م، ص44.

[3] – شاهر أبو شريخ، **إستراتيجيات التدريس**، المعتز،ط1، عمان، الأردن:1429ه/2017م، ص20.

انطلاقا من هذه التّعاريف يتضح لنا أنّ التعلم: عملية عقلية باطنية واستجابة ذاتية لأجل التّعلم، تبدأ بدافع فكري لحل مشكلة ما، ولتطوير قدرات وتعديل سلوك التّلميذ، ويتم هذا كلّه من خلال مختلف الخبرات والمهارات والمعارف التّي يقدمها أستاذه، والتّي بها يُحَدّدُ الفارق التَعلمي بين نقطة بدايته ونهايته. وهو تغير شبه دائم، يمكن أن يتقدم ويتطور من خلال الخبرات تدريجيا ويلحظ أثر تعلمه في أداءه.

1-2-3: الفرق بين التدريس والتعليم والتعلم:

بَعد أن تطرقنا لذكر مفهوم كل عنصر على حدا، بذكر، يمكن تحديد الفرق بينهم لإدراك جوانب التداخل الحاصل بين هذه المفاهيم التربوية، "فالتدريس هو العملية والإجراءات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، بينما التعليم هو نتاج تلك العملية، فالمعلم ينقل لتلاميذه المعارف، والحقائق، ويكون لديهم مفاهيم معينة، وتكسبهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم المهارات المتنوعة، كما يسعى إلى إحداث تغييرات عقلية ووجدانية ومهارات أدائية لتلاميذه هذا ما يطلق عليه عملية التدريس أما التعلم فهو كل ما يكتسبه التلاميذ عن طريق الممارسة والخبرة وهو تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة الفعل أو الملاحظة"[1] .ونفهم من هذا القول أنّ التدريس عملية يقوم بها الأستاذ في مواقف تعليمية تعلمية، يسعى من خلالها لتعليم تلاميذه والوصول بهم لأهداف محدّدة مسبقًا. أمّا التّعليم فيكون ناتج عن عملية التّدريس، حيث يسعى المعلم لتطوير قدرات التّلاميذ من خلال مختلف المعارف والمعلومات تساعدهم على التأقلم مع الحياة ومتطلباتها، فيُغيّر سلوكاتهم ويُحْسِنُ مهاراتهم وذلك من خلال الخبرات التي يقدمها لهم، أمّا التعلم فهو ما يكتسبه المتعلم عن طريق تأثير ظروف التّعليم والتّدريس والخبرة والممارسة الفعَّالة اتجاه سلوك يريد تعلمه.

[1] – رافدة الحريري، **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر، ط1، عمان:1430هـ/2010م، ص 20.

ويمكن القول أيضا كتأكيد على ما قلناه " إن التعليم هو إحداث تغيرات مخطط وغير مخططة على شخصية المتعلم وسلوكاته والذي يتطلب وجود المعلم والمتعلم والمادة التعليمية ولكن يمكن غياب القسم والمكان ولا يشترط وقد يختلف، أما التعلم فهو تغيير في سلوك المتعلم كنتيجة للتعلم ويحدث ذلك ذاتيا ويتطلب وجود المتعلم والمادة التعليمية والقسم أو حجرة الدراسية،"[1] من خلال القول الذّي وضّح العناصر الواجب توافرها في هذه المصطلحات التّربوية الثّلاث، والتّي فصلت خطوطها وأوضحت ما يميز كل مصطلح عن الآخر يمكن القول بأنّ:

- التعليم يشترط فيه وجود الأستاذ،التّلميذ، المادة التعليمية، ويكون نشاطا هادفا مخططا أوغير مخطط.
- أمّا التدريس فيشتَرَطُ فيه وجودَ كلّ من الاستاذ، التّلميذ، المادة التعليمية وحجرة الدراسية أي؛ مُكوّن من أربع محاور تعليمية ويكون مخطط له، أما التّعلم فيشترطُ وجود التلميذ والمادة التعليمية .

من كل هذا يتبين لنا أنّ المفاهيم التربوية الثلاثة (التدريس، التعليم، التعلم) تختلف في دلالاتها وشروطها وخصائصها فلكل منهم ضوابطه ومميزاته، يمكن إجمالها في ما يلي:

– التدريس عمل مقصود ومخطط له في حين أن التعليم يكون مقصودا أو غير مقصود، مخططاً له أو غير مخطط.

- التدريس يكون في نقل الخبرات والقيم والمعارف والحقائق مثله مثل التعليم، لكنه لا يقوم بنقل المهارات، والتدريس يقوم بإحداث تغيرات معرفية، على عكس التعليم يقوم بإحداث تغيرات معرفية ووجدانية ومهاراته للفرد أو جماعة. في حين أنّ التعلم يكون بإحداث تغيير في سلوك الفرد ويكون غير ثابت يمكن أن يُحسن ويُعدل.

[1] – عبد الله عينو، **استراتيجيات التدريس الحديثة**، دار الأسامة، ط1، عمان، الأردن: 2019م، ص61.

➢التدريس هو عمليات وإجراءات وأساليب يقوم بها المعلم عند معالجته لنشاط تعليمي، يُراعي فيها عند تدريسه كافة الظروف المحيطة به، والتي تؤثر في تدريسه، أمّا التعليم فيكون في المدرسة أو خارجها كما أنّ أهدافه قد تكون محددة أو غير محددة، لكنه يسعى أيضا لاكتساب خبرات ومعارف للتّلاميذ مثله مثل التدريس .

➢أمّا التدريس فلا يكون إلا داخل المدرسة، ويكون متَبعاومنهجًا تعليميًا محددًا، أمّا التعلم قد يكون داخل المؤسسة أو خارجها، وقد يكون بجهد شخصي أو بمساعدة الغير.

مما سبق يمكن القول إنّ التَّعليم غير التدريس فشروطه لا تنطبق على شروط التعليم. كما يتبين لنا إنّ التعليم أعم وأشمل من التدريس، والتعلم قد يصاحبهما. كما هو نتاج لعملية التدريس، والمصطلحات الثلاثة لها خطوط فاصلة ومحددات وخصائص.

1-3: معايير الطريقة الجيدة في التدريس:

يستند المعلم في اختيار طريقة التدريس المناسبة والفَعَّالة لجملة من الضّوابط والمعايير التي تحقق له بعدها مجموعة من الأهداف التربويّة، فعند تدريس محتويات المنهاج وتنفيذ ما جاء فيه يمر الأستاذ بمراحل مع مراعاة بعض الجوانب المحيطة ببيئة التّعلم وصفّه، فَيُرَاعى مثلا قدرات التّلاميذ وغيرها من أمور التّي تستدعي النّظر فيها وإلاّ يفشل التَّعليم ولا يحقق الهدف المطلوب من وراءه. لهذا كان لزاما على الأستاذ أن يكون مرنًا وذا مهارة وكفاءة ليحسن اختياره لها. فطريقة التدّريس الجيّدة هي"التي تحقق أهداف التدريس بأقل ما يمكن من الجهد والوقت والكلفة"[1]. ومن هذا يتضح أنَّ طريقة التدريس ضرورية لتحقيق الأهداف، لذا وجب على الأستاذ أن يحسن اختيارها ويراعي جميع الجوانب المحيطة به أثناء تدريسه.

فمن المعايير الواجب توافرها في طرائق التدريس مايلي:

➢ "أن تحقق الأهداف بأقل وأسرع وقت من قبل المعلم والطالب.

[1]– محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن: 1430هـ/2009م، ص351.

- نشوق أو نثير اهتمام الطالب للتعليم، وذلك بأن يتفاعل الطالب مع المادة الدراسية بشكل ما كأن يلاحظ أو يقيس أو يجرب أو يرسم أو غير ذلك.
- أن يكون متنوعة بحيث يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة أو فرادى.
- أن تعرض المفاهيم بشكل متسلسل ومنطقي تسمح للطلاب القيام بعملية الربط بين الأجزاء والوصول إلى تعميمات أو العكس، وذلك بتحليل التعميمات للوصول إلى العلاقات بين الأجزاء"[1]، من هذا يتضح أن تلك الاعتبارات والمبادئ التي يجب مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس تتماشى مع الجوانب المحيطة بالصّف فلا تخرج عن إطارها، ومراعاة ما تحققه من الأهداف. والوقت والجهد الذي يستدعيه كل من التّلميذ والأستاذ من بين ما يسعى إليها الأستاذ في اختيارها. كما يجب أن تُثير دافعية المتعلم نحو التعليم والاكتشاف والقياس والاستنتاج وكل العمليات العقلية اللازمة لتعليم التّلميذ، فيكتسب معارف وقيم وحقائق، وذلك من خلال تفاعله وتواصله مع المعلم والمادة التعليمية، كما يستدعي التنويع في تلك الطرق على حسب حالة سير الدّرس، ضف لكل هذا أن تعطى المعلومة بتسلسل وبترابط منطقي ومخطط لها من قبل. وهذا ما نجده أثناء عرض المادة التعليمية، وذلك بالتدرج في إعطاء المعلومات من السهل إلى الصعب دُون تعقيد ولُبس يصعب على المتعلم اكتسابها وفهمها، و"**عبدالله عينو**" هو الآخر يضيف بعض المعايير منها:

- "أن تناسب خصائص المتعلمين النفسية والجسمية وإمكاناتهم المختلفة ومدى استعداداتهم للتعلم وتقبله.
- الطريقة التي يمكن استخدامها أكثر من مرة وفي أكثر من موقف تعليمي وتتسم بالمرونة هي الجيدة.

[1] – ماجدة مصطفى وآخرون، **المناهج ومهارات التدريس**، توزيع دار العربية،(د،ط)، القاهرة: 2010م، 2011م، ص137.

➢ التي تحقق أكبر قدر من استخدام الوسائل التعليمية وتفسح المجال لتوظيفها."[1] وعلى حسب هذا القول نرى أنّ المعلم من خلال الحصص المقدمة له لتدريس مادته وخلال الحصص الأولى يقوم بنظر وتشخيص التّلاميذ واكتشاف قدراتهم وميولهم ونفسيتهم وقابليتهم لتعليم والتعلم فيقوم على هذا أساس اختيار طريقته المثلى في تدريسه، والتي تناسب محيط صفه، كما يُستَحْسَنُ أن تكون سهلة في طرحها للمادة التعليمية وقدرتها على الالمام بمحتويات الدرس وايصاله للمتعلم في صورة مناسبة هي الجيّدة، وكما يُراعي فيها مدى قابليتها لاستخدام الوسائل التعليمية الإيضاحية بشكل يتناسب مع المادة وجوانب الدرس، فالمراعاة مبدأ الفروق الفردية بين التّلاميذ والاختلاف الحاصل في مستوى ذكائهم وخبراتهم كلّها أمور ومعايير تؤثر في اختيار الطريقة المناسبة، وعلى العموم فإن وافقت طريقة من طرائق التدريس أو مجملها هذه الاختلافات والمواصفات وكانت مراعية لكل عنصر من العناصر السابقة الذكر يمكن القول عنها أنها طريقة جيدة وفعالة في التدريس فتحقق ما يهدف التدريس لايصاله، وما يسعى المعلم لتوضحه من خلال مختلف المعارف والخبرات التي يقدمها وكافة الأساليب والإجراءات التي استخدمها في ايصال المعرفة، ومراعاة كل جانب من معايير الطريقة الجيدة يؤدي إلى تفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية والبيئية تفاعلا إيجابيا .

ونلخص مما سبق أنّ حسن انتقاء الطريقة الجيّدة في التدريس والتي تلائم محتوى المادة الدراسية تحقق أهدافا منشودة، فللمعلم هنا دورٌ بارزٌ في اختياره للطريقة الملائمة وذلك بنظره لعدة اعتبارات التي إن توفرت أصبحت التدريس ناجحا، وحقق النتائج التي يعمل المعلم على تحصيلها.

[1] – عبد الله عينو، **استراتيجيات التدريس الحديثة**، ص62.

1-4: أهمية طرائق التدريس:

تُعدّ طريقة التدريس سبيل المعلم في تحقيق ما جاء في المنهاج الدّراسي، فهي من الأدوات الفعالة والفاعلة في العملية التربوية، حيث لها دورًا مهم في تنظيم سير الحصة والتي يعتمد عليها الأستاذ في ايصال المعارف والحقائق للتّلاميذ فعلى حسب الطريقة المعتمدة في التدريس نقيس نسبة نجاح المعلم في نقل خبراته ومعارفه وما حققه من نتائج لإنجاح التدريس، فتُكمل مهمتها في طريقة إيصال المحتوى كونها من أساسيات التعليم التي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي أحد أركانه .

كما تختلف طرائق التدريس من طريقة لأخرى فالتي تصلح لدرس ما قد لا تكون كذلك في درس آخر، نظرا لمميزات وخصائص كل طريقة، لذا من الواجب على كل معلم أن يكون ملمّا بكل الطّرائق ومؤهلاتها لعملية التدّريس وعليه أن يحسن في اختيارها، ويكون ماهرا في طريقة طرحه للمادة التعليمية بما يتناسب وقدرات المتعلمين وبيئته تعلمهم .

وتظهر أهمية الطريقة بالنظر إلى مدى تحقيق المعلم من نتائج أثناء تدريسه، وعلى مدى استفادة المتعلمين من خبراته ومعارفه، لذا عُدّت أهم العناصر العملية التعليمية والتي على أساسها يحقق الأهداف من خلال كافة الإجراءات والنشاطات والوسائل التي يوظفها المعلم على أساسها في سير درسه فهي " شيئا أساسيا جدا ليس في تعليم العلوم الإنسانية فحسب وإنما في تدريس كافة العلوم، وبالأخص في السير نحو تحقيق الأهداف التعليمية، فهي الوسيلة لاستغلال المادة للوصول للأهداف "[1].فطريقة التدّريس على حسب هذا تهتم بكافة العلوم لا يمكن تجاوزها ولا التقليل من شأنها، فيها تُحقق الأهداف ويُوضح المسار ويُزال اللّبس عن أي درس أو مادة تعليمية في علم من العلوم على اختلافها وتشعبها، إذ هي الكيفية التي يستخدمها الأستاذ لنقل المعلومات المقررةلتلاميذه بصورة

[1] – أحمد عيسى داود، **أصول التدريس النظري والعلمي**، ص50.

جيّدة وهادفة ومقصودة و"الطريقة ذات علاقة وثيقة بالمادة التي تدرس، فإذا كان الموضوع هو الكم المجرد مثلا فالطريقة المناسبة لمعرفته هي الطريقة المناسبة لكشف أسرار الموضوع وكشف قوانينه ونظرياته، وبهذا فإنّ المدرس الناجح هو الذي ينتقي الطريقة المناسبة لطبيعة الموضوع المراد شرحه وتدريسه"[1]، فكل موضوع من مواضيع المقرر الدراسي طريقة مناسبة يستخدمها المعلم للتدريس بها، ويتم الاعتماد عليها في توضيح وشرح ومناقشة الموضوع المستهدف في الحصة، فعلى المدرس أن يختار الطريقة المثلى في تدريسه للكم الهائل من المعلومات ولايصالها للمتعلمين والتي يحتويها الموضوع المراد تدريسه. فيقوم بالتخطيط ويُنفذها معهم، فيخير الأسلوب المناسب الذي يعالج نشاطه التعليمي، ويخلق الحيوية والنشاط بصفّه ويستجيب المتعلمين معه وهنا يظهر دوره وأهميته في التدريس.

وينظر "**محسنعليعطية**" لأهميتها بأنّها:

–" تعيين المدرس على تحقيق أهداف التدريس بوضوح وتسلسل منطقي ومن شأنها اختزال الوقت والجهد في ذلك مما يجعله أكثر قدرة على المطاولة والحيوية والفاعلية في الأداء.

– تتيح للطلبة إمكانية متابعة المادة الدّراسية يندرج وتوفر فرصة الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى، ومن موقف إلى آخر بوضوح محققين في ذلك أفضل تواصل بينهم وبين المدرس.

– إنّ نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة لانّ الطريقة السديدة تعالج الكثير من القصور في ونقاط ضعف المتعلم وصعوبة المقرر الدراسي زيادة على إنها يمكن أن تسهم إسهاماً كبيرا في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة وتجنب المادة للمتعلمين"[2]."**فمحسن عليعطية**" قام

---

[1] – المرجع نفسه، ص51.

[2] – محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن:2006م، ص63.

بالنظر لأهميتها من ثلاث محاور رئيسة لا يستقيم ولا يصلح التعليم من دونها وهي كالآتي:

- **أولا:** كان بالنسبة للمدرس: تعينه على تحقيق الغايات وأهداف التي يسعى إلى تحصيلها من خلال المواقف التعليمية وضوح وترابط منطقي هادف فكل درس يكمل آخر وهو موزع على حسب المقرر الدراسي فكل مرحلة تعليمية وما يناسبها من موضوعات وطريقة صحيحة ومناسبة من شأنها أن تقود إلى تحقيق أهداف دون عناء ومشقة وبأقل وقت وجهد.
- **ثانيا:** أما بالنسبة للمتعلم: تمكنه من تأقلم ومتابعة المادة وتفاعل معها بشكل منظم ويتدرج. كما تساعد على التفاعل والتواصل إيجابي مع المدرس واستجابتهم مع المقرر الدراسي وما يحتويه دون مواجهة عوائق تضعف تعلمه، فإذا أحب المتعلم طريقة أستاذ لاقى ذلك استحسانا فيصبح يبحث عن معلومة ويطالع يكتشف يخص من أجل تعلم واكتساب المعرفة، فالطريقة تحبب للمتعلم المادة فيوليها اهتماما بالغا.
- **ثالثا:** أما بالنسبة للمنهج: فعلى أساسها يكمل نجاح التعليم حيث تُعَدُّ عمود العملية التعليمية والأداة الفعالة في ايصال المعلومة كما يجب أن تكون، فالأسلوب المعلم في طرحه، والكيفية التي يسير بها الحصة كلها أمور قد تحل الكثير من مشاكل والعوائق الموجودة في المنهج، وتحدد نقاط ضعف عند طلبة فتعالجها، وتحسن أدائهم، وتعالج صعوبة المقرر، حيث تعمل طريقة جيدة المستخدمة من قبل المعلم على إيضاح وشرح وإفهام باستخدام مجموعة من الأساليب والإجراءات والأنشطة تكون مدروسة من قبل ومنظمة تستند إلى أسس معينة تسعى لتحقيق الأهداف محددة. و"**نبيهة صالح السامرائي**" هي الأخرى تطرقت لايضاح أهمية الطريقة التدريسيّة بالنسبة للعملية التعليمة حيث عدّتها عملية تسهم في نقل الخبرات والمعارف والمهارات للمتعلم، كما تساعده على تحقيق متطلبات تعلمه بأقل جهد ووقت، حيث ذكرت بأنّها:

– "تسهم في تقديم الخبرات الكاملة والشاملة لدى المتعلم.

– تسهم في إحداث النمو الشامل لدى المتعلم.

– تترجم الأهداف والمحتوى على أرض الواقع.

– تبرز الفروق الفردية للمعلمين أثناء أدائهم للعملية التعليمية.

– تمكن المعلم من اكتشاف أوجه القصور في المنهج.

– تمكن المتعلم من التعرف على جوانب القوة أو الضعف في تحصيله العلمي"[1].

فما أضافته "**نبيهة صالح السامرائي**" ليس بعيدا عما صرح به" **محسن عطية**" فالمحتوى العام لأهمية طريقة التدريس نفسه، وهي الأخرى كانت إحاطتها عامة على مختلف عناصر العملية التعليمية (المتعلم، المعلم، المنهج)، فطريقة التدريس لها عناية خاصة من قبل المعلم ودوره في كيفية نقل خبرات متوقف عليها وعلى حسن اختيارها، فهي الأداة الكاشفة لجوانب العملية التعليمية.

مما سبق يمكن القول إن طريقة التدريس تعد ركنا أساسيا من أركان التدريس ونجاح أي نشاط تعليمي متوقف عليها، فمن خلال توظيف الطريقة الفعالة والمناسبة لايصال محتوى المادة التعليمية للمتعلم نستطيع أن نحكم على نجاح الدرس والخروج بالنتائج المرضية والإيجابية، فالطريقة تساعد على معالجة النواقص الموجودة في المنهج أو عند المتعلم أو في مقرر الدراسي، وبهذا فالطريقة لها أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها، وهي عنصر أساسي يستخدمه المعلم لمعالجة نشاط تعليمي لا يمكن الاستغناء عنها في أي علم من العلوم على اختلافها.

[1] – تنبيه صالح السامرائي، **الإستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم (المفاهيم، المبادئ، التطبيقات)**، دار المناهج، دط، عمان الأردن: 1433هـ/2013م، ص94.

5-1- القواعد العامة التي تبنى عليها طرائق التدريس:

نظرا للدور الذي تلعبه طرائق التدريس كان لزاما أن توضع قواعد تضبط سيرها وتحدد المنهجية الملائمة التي يتبعها المدرس، "وقد دلّت البحوث والدراسات على ضرورة مراعاة القواعد العامة في التدريس فهي تتماشى مع الطرائق التي يدرك بها الإنسان ما حوله من الأشياء والمظاهر، فهي مبنية على الطرق التي بها يتعلم المتعلم ويتقدم في تعلمه" [1]. يتضح من هذا القول أنّ على المعلم إدراك بوجود قواعد وجب عليه مراعاتها عند التدريس، والتي تكون متصلة مع طريقة تدريسه ونوعية تعليمه، فمن خلالها يُحدَد الغرض ويتضح مساره ويُبْنى أساسه، ومن تلك القواعد نذكر:

1-5-1- التدرج من البسيط إلى المركب:

أي الانتقال من السهل إلى الصعب أو المعقد، و"يراد بلفظ «البسيط» هنا كل ما هو واضح بارز يدركه الطفل ويحيط به دفعة واحدة في مجموعة، وما هو بسيط في عين الطفل ليس بسيطًا في الواقع وما هو مركب معقد في نظر العالم به كثيرا ما يكون بسيطا ساذجا في نظر المبتدئ في تعلمه، ولذلك يبدأ المدرس بالأجزاء الأساسية التي يراها الطفل "بسيطة" فيوضحها توضيحا جليًا، ثم يزيد على الصورة البسيطة التي تكونت في ذهن التلميذ، ما يريد أن يزيده عليها من التفاصيل والدقائق حتى تأخذ شكلها الحقيقي أو ما يقرب منه"[2]، ونفهم من هذا القول أنّ الطفل عند معرفته لبعض الأشياء والتي بدت له بسيطة في هذه الحالة يمكن للمعلم إعطاء بعض المعلومات الصّعبة على الطفل أو المتعلم. "والسهل بالنسبة إلى التلميذ هو ما يقع تحت حسه وإدراكه المباشر"[3].أي؛ أنَّ المتعلم يكون على دراية بمعلومة سبق له وأن تعرف عليها من قبل المعلم، ودليل ذلك: " أن يقوم المعلم بطرح معلومة سهلة سبق دراستها في درس سابق أو سبق للتلميذ التعرف

[1] – أحمد عيسى، **أصول التدريس"النظري والعلمي"**، ص58.

[2]– أمين مرسى قنديل، **أصول التربية وفن التدريس**، لجنة التأليف والنشر، ط3: 1347/ 1928م، ص 90

[3]– حمزة حمزة أبو النصر، **الشامل في التعليم والتعلم والتدريس**، نظريات وطرائق، ص200.

عليها"،[1] فالمعلم في هذه الحالة يُذكّر بالمعلومة القديمة قبل الحديث عن المعلومة الجديدة.

ممّا سبق ذكره نستنتج أنّ هذه القاعدة تركز على المعلم وكيفية التعامل مع المتعلم، فالمتعلم يمثل محورا في العملية التعليمية، كما يكون على دراية بمعلومات سبق له والتعرف عليها، فإذا كان كذلك يمكن للمعلم الانتقال إلى ما هو غير معروف بالنسبة للمتعلم ." إنّ الخبرة يجب أن تبسط عند بدأ تعليمها ثم يبدأ بالخبرة الأكثر تعقيدا "[2]، وذلك لا يكون إلاّ: "عن طريق الاستفادة من النظريات التعليمية التي نرى إنّ العقل يدرك الكل ثم يحاول دراسة الأجزاء"[3]. فعلى المدرس أن يعرف كيف يتدرج في إعطاء المعلومات من البسيط إلي المعقد الغامض.

1-5-2 التدرج من المعلوم إلى المجهول:

يفسر هذا بأنّ المدرس يجب أن يراعي بدأ من المعلومة الظاهرة أي؛ "الانتقال ممّا تعلمه التلاميذ من قبل، مما له اتصال بموضوع الدرس واتخاذه جسراً يعبرون عليه إلى ما يريدون علمه، ومن هنا كان القديم سبيلاً إلى الجديد، فالمدرس يجب أن يربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، فالجديد من المعلومات الذي لا ينبني على المعلومة القديمة غريب على التلاميذ ولن يلبثوا أن ينسوه"[4]، هذه القاعدة توضح أنّ المعلم ينتقل من المعلومات والحقائق التي تعلمها أو عرفها إلى ما هو غير معروف بالنسبة للمتعلم. "فالمعلومة الجيّدة التي يقدمها المعلم للتلاميذ تكون غير معروفة لديهم، لذا فهي لا تجذب

---

[1]- مجدي محمود فيهم محمد،**الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس**، دار الوفاء لدنيا، ط1، الإسكندرية، 2009م، ص39.

[2]- نبيهة صالح السامرائي، **الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم (المفاهيم، المبادئ، التطبيقات)**، دار المناهج، دط، عمان، الأردن: 1433هـ/ 2013 م، ص97.

[3]- **المرجع نفسه**، ص ن.

[4]- فايز مراد دندنش، **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**،دار الوفاء لدنيا، ط1، الإسكندرية: 2003، ص58.

انتباه التلاميذ ولا تثير حماسهم إلا إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة التي يعرفونها التلاميذ من قبل"[1]. فالمعلومات الغامضة لا تولي أي اهتمام بالنسبة للمتعلم إلاّ إذا كانت مألوفة وله نظرة مسبقة عنها .

هذه القاعدة تبنى وتعتمد على الاستفادة من الخبرات السابقة للشروع في المعلومات اللاّحقة أو الجديدة، لذا ينبغي منه أن يلتزم بربط بين المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة تطرق إليها.

1-5-3: التدرج من المحسوس إلى المجرد:

تعد هذه القاعدة من القواعد الهامة التي تبنى عليها طرائق التدريس، فالتدريس يكون أفضل " كلما استخدم المتعلم أكبر عدد من حواسه، فعندما يحضر المعلم إناء يحتوي على عدد من حبات التفاح إلى التلاميذ، ويقوم التلاميذ إلى ألوانه المختلفة، ثم يلمسون حبات التفاح ويتذوقونها، يكون تعلمهم أفضل فيما لو استخدم المعلم صورة أو أسئلة تعليمية رسم فيها عددا من التفاحات «شبة محسوس» أو تبقى الوسيلة التعليمية أفضل من أن يذكّر المعلم التلاميذ أنّ ألوان التفاح ثلاثة: الأحمر والأصفر والأخضر"[2]، فكلّما استخدم المعلم دراسته كلما زادت القدرة العقلية للمتعلم على التركيز والانتباه أكثر فأكثر، وذلك بإحضار المعلم شيء ملموس، يتعرف المتعلم عليه ويدركه، باستخدام عقله، ويفهم ما يتضمنه ذلك الشيء أو الموضوع، ومثالا على ذلك عندما يشرح المعلم درس المثنى مثلا: يُحضر متعلمين وأكثر ويقسمهما إلى اثنين أمام المتعلمين في القسم بعدها يستخلص القاعدة ويعرفها بأنّ المثنى هو ما دلّ على اثنين وهنا يظهر الجانب الملموس، فيتصورها المتعلم ويرسخها في ذهنه وينتقل من الملموس إلى المجرد وما هو ذهني في هذه الحالة. وهنا يجب :"أن نسير بكل الأمثلة والنماذج والأحداث التي يحب بها التلميذ

---

[1]– مجدي محمود فيهم محمد،**الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس**، ص 38.

[2]– زيد الهويدي، **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**، دار الكتاب الجامعي، ط2، العين، الإمارات العربية المتحدة: 1429هـ / 2008م، ص147.

لأنّ التلميذ صلته بكل العالم عن طريق الحس، ثم يمكن نقله على المعنويات أي يجب الإكثار من الأمثلة الحسية من خلال ذلك يمكنالوصول إلى قانون"[1]، أي أنّ المتعلم قبل أن يدرك الأشياء ويفهمها يستخدم حسه، ومعروف منذ القدم أنّ الطفل يرى الأشياء بحواسه لا يعقله.

نستنتج أنّ هذه القاعدة تركزعلى الحالة التي ينتقل منها المتعلم من استخدامحواسه للتركيز والفهم وإدراك ما يحيط به.

1-5-4: التّدرج من الجزء إلى الكل:

هذه القاعدة:" تتماشى مع الطريقة التي توصل الإنسان إلى إدراك المعاني الكلية والحقائق العامة، والقوانين، والتعاريف؛ وذلك بفحص الأشياء والحقائق الجزئية ومعرفة ما بينها من وجوه التشابه والتضاد، ثم إطلاق حكم يصدق عليها كلها أو أكثرها ويميزها عن سواها[2]"، أي بعد تعلّم المتعلّم للأشياء وإدراكه للمعلومات، واكتسابه بعض المعارف التي كانت له غامضة، يستطيع التمييز بينهما، "وذلك بفحص الأشياء المختلفة وملاحظة ما بينها من وجوه التشابه أو الاختلاف ثم وضع هذه الأشياء المختلفة أو الأجزاء المختلفة تحت لفظ عام أو كلمة عامة تميزها عن سواها، فيمكن وضع الطفل الذكر والطفلة الأنثى والولد والبنت والفتى والفتاة والرجل والمرأة، سواء أكان هؤلاء مختلفين في الجنس أو النوع أو تحت كلمة إنسان، كذلك كلمة نبات وكلمة حيوان "[3]، ففي هذه الحالة أو القاعدة يكون للمتعلم عدّة حقائق ومعارف ومن خلالها يمكنه أن يخصصها ويجمعها في مكانها المناسب. فبعد فهم المتعلم وإدراكه لبعض الحقائق والمعارف الجزئية التي كانت غير واضحة بالنسبة له، يمكنه الانتقال إلى الكليات العامة الخاصة بالموضوع.

---

[1]- مجدي محمود فيهم محمدي، **الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس**، ص 39

[2]- ينظر: أمين مرسى قنديل، **أصول التربية وفن التدريس**، ص 88.

[3]- فايز مراد دندنش، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ص 44.

1-5-5الانتقال من التطبيقي إلى النظري:

هذه القاعدة تأتي في المرحلة الأخيرة من هذه القواعد، وهي" ملاحظة الجانب المنطقي أي نبدأ بالجزيئات ونسير عن طريق الاستقراء حتى الوصول إلى الكليات"،[1]والملاحظ من هذا القول أنّ القدرات العقلية للمتعلم أصبحت قادرة على استقبال مجموعة من المعارف والحقائق الجديدة. وبذلك " يصبح التلميذ أكثر إدراكا للخبرات التعليمية إذا ما بدأ بتعرفه على طرق الإجراء العملي حينئذ يكون من السهل عليه عملية استنتاج أو معرفة القاعدة النظرية"[2]؛أيمن خلال تلك الخبرات والتجارب يصبح المتعلم أكثر إدراكا من قبل، وبالتالي هذه القاعدة تعتمد على مجموعة من المعارف والحقائق التي يمكن للمتعلم من خلالها الانتقال إلى ما هو أعم وأشمل ونظري.

ممّا سبق ذكره نستنتج أنّه على المعلم إتباع هذه القواعد لضبط طريقته من أجل توصيل المعارف للمتعلمين، لتسهيل وإنجاح العملية التعليمية .

1-6: أنواع طرائق التدريس:

قسم العلماء والمربون أنواع طرائق التدريس إلى طرائق قديمة وحديثة.

1-6-1: طرائق القديمة:

إنّ المقصود بطرائق التدريس القديمة: "تلك الطرائق التي استخدامها في التدريس أكثر من غيرها، واستخدمها المعلمون منذ زمن قديم يعود إلى ما قبل القرن العشرين، وهذا لا يعني عدم استخدامها حديثا، بل مازالت تستخدم في التدريس، إذ تعد أكثر فعالية في مواقف تعليمية معينة من غيرها عن طرائق التدريس الحديثة"[3]، والملاحظ من هذا القول أنّه رغم قدم استخدامها إلاّ أنّها مازالت تستخدم إلى يومنا هذا، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على أنّها تحظى بأهمية كبيرة في العملية التعليمية. " ويغلب على هذه

[1]- نبيلة صالح السامرائي، **الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم**، ص97.

[2]- ينظر: مجدى محمود فيهم محمد، **الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس**، ص 40.

[3] - ينظر: محمد علي عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج، ط1، عمان: 1434هـ/2013م، ص393.

الطريقة عموماً أسلوب التلقين والتقليد، التكرار والاعتماد على الحفظ والاستظهار، وهو ما يشكل الجانب الأكبر من ألوان النشاط، ودور المعلم فيها تسميع الحقائق الموجودة في الكتاب المدرسي، ولا يهم إن كانت هذه الحقائق في متناول التلميذ واهتماماتهم في الغالب، وتعتمد أساسا على اكتساب المهارات الأساسية والتي تنحصر عموما في القراءة والكتابة ومبادئ الحساب"[1]، ويتضح من هذا القول أنّ طرائق التدريس القديمة تعتمد على التلقين في اكتساب مختلف المعارف والحقائق، دون مراعاة إن كانت في متناول المتعلم أم لا.

ومن أهم هذه الطرائق نذكر:

1-6-1-1: طريقة المحاضرة:

تُعد طريقة من أقدم وأكثر طرائق التدريس استخداما، حيث :"يتولى المعلم بهذه الطريقة إدارة الحصة إدارة ديكتاتورية، وما على الطالب إلاّ أن يصغى لما يسمعه من المعلم كأنّه آلة صماء، ولا يسمح له بالتكلم أو المناقشة، ولا يحسب المعلم أي حساب للطلبة، ولا يقدر قدراتهم ومعارفهم السابقة، ولا يشركهم بالتعلم، ولا تعدو إلى أن تشبهها بجهاز استقبال أي فاصل"[2]. ومن هذا القول يتضح أنّ المعلم يمثل محور أساسي في العملية التعليمية هذه الطريقة، فهو المرسل والمجيب لأسئلته المطروحة، والتلميذ دوره يكمن في استقبال للمعلومات وتخزينها من خلال الحفظ واستماع يتم استرجاعها عند الامتحانات، "وهذه الطريقة تفيد المرحلة العمرية المتقدمة كالمرحلة الثانوية وطلبة الجامعات أكثر من المراحل الأساسية الدنيا والعليا، وتفيد في المواد النظرية أكثر من المواد العلمية"[3]،أي على حسب القدرات العقلية والعمرية للمتعلمين، وهي تفيد في المواد النظرية التي تعتمد على الإلقاء أكثر من المواد العلمية التي تعتمد على التطبيق.

---

[1] – فاتحي عبد النبي، **الوضعية المهنية في ضوء تدابير الإصلاح التربوي،دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر**، فنوغيل، زاوية كنته، رقان، ولاية أدرار، فريحة أحمد، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة: 2015 / 2016م،ص172

[2] -محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات،**مفاهيم التدريس في العصر الحديث** م ،ص 51

[3] – **المرجع نفسه،ص57.**

والمحاضرة تعرف على أنّها :"حديث يقدمه المعلم إلى التلاميذ حول عنوان أو موضوع أو فكرة محددة، وربما تتداخل مع المحاضرة أسئلة أو استخدام لتقنيات تربوية وغالبا ما يكتب التلاميذ بعض الملاحظات، وقد يعزز المعلم حديثه بتزويد الطلبة ببعض البيانات أو الخطوط العامة[1]" إذن المحاضرة عبارة عن إلقاء يقدمه المعلم للمتعلم.

ومن أهم ما يميزها ما يلي:

- " توفير الوقت لأنّ المدرس بموجبها يستطيع تقديم مادة كثيرة في وقت قليل.

- تعد الطريقة الأكثر ملائمة عندما يكون عدد الطلبة في القاعدة كبيرا كما هو الحال في المحاضرات التي تلقى على طلبة كليات الطب في الدروس المساندة إذ يصل عدد الطلبة في القاعة إلى 300 طالب أحيانا وفي مثل هذا لا يمكن استخدام طريقة غير المحاضرة"[2]، فهي توفر الوقت وتعد أكثر ملائمة عندما يكون عدد يفوق خمسين طالبا وأكثر.

- " توفر الفرصة للمدرس لتوضيح أي جزء به حاجة إلى توضيح في المحاضرة.

- تعد الأفضل في تعليم القيم والتعبئة الفكرية والمواقف التي تحتاج إلى إثارة الأحاسيس والمشاعر.

- يتفرع ذهن المتعلم فيها إلى الفهم والاستيعاب.

- يمكن استخدام بعض أساليبها في تدريس جميع المواد الدراسية"[3]. فهذه الطريقة تساعد على الفهم والاستيعاب، وتعد أفضل الطرائق في التعليم سواء أكان ديني أم فكري، فهي تعين المعلم على توضيح أمر غامض هو بحاجة لتوضيح والتفسير حتى يفهم. ورغم ما يميز هذه الطريقة إلاّ أنّها لا تخلو من بعض النقائص نذكر منها:

---

[1] – فاضل خليل إبراهيم، **المدخل إلى طرائف التدريس العامة**، دار ابن الأثير، دط: 1431هـ /2010، ص 77.

[2] – محسن عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**،دار المناهج،دط،عمان،الأردن,1430هـ/2009م، ص389.

[3] – المرجع نفسه، ص ن

– " البعض من الطلبة غير قادرة على متابعة المحاضرة لفترة طويلة ممّا تدفع بهم هذه الحالة إلى الاختلاف بالصف.

– يكون المعلم هو محور العملية التعليمية، أمّا الطالب فإنّه يحتل دورا ثانويا في هذا الأسلوب ونتيجة لهذا الموقف يميل الطلبة إلى حالة الكسل والاعتماد على الآخرين.

– المعلومات التي يحصل عليها الطالب بهذا الأسلوب لا تؤدي إلى تغيير إلى السلوك غالبا كما أنّها سريعة النسيان"[1]. ويتضح من هذا القول أنّ هذه الطريقة تجعل المتعلم يشعر بالملل والضجر نظرا لكون المعلم هو من يقوم بدور الأساسي في إعطاء المعلومات وهو ماعليه إلاّ الاستماع وهذا ما يؤثر على تحصيله العلمي إذ نجده في هذه الحالة غير قادر على التركيز لفترة طويلة .

ممّا سبق ذكره نستنتج أنّ طريقة المحاضرة تعد أكثر الطرق استخداما منذ زمن بعيد، فهي قديمة النشأة، تجعل المعلم عنصرا أساسيّا في العملية التعليمية، أما بالنسبة للمتعلم فإنّه يشكل دورا ثانويا، وهي تحمل مزايا عديدة ولازالت تستخدم ليومنا هذا خاصة في الجامعات، لكنها أيضا لها عيوب ونقائص فهي تجعل المتعلم يشعر بالملل لأنّه عد عنصرا ثانوياً فيها، وهذا ما أدى بالبعض إلى إتباع طرائق جديدة ومتنوعة كطريقة المناقشة مثلا.

1-6-1-2: طريقة المناقشة:

تُعدّ طريقة المناقشة من الطرائق والأساليب التي تضمن اشراك الطلبة اشراكا جيّدًا وإيجابيّا في العملية التدريس، إذ نجدها تركز على نشاط المعلم والمتعلم معًا.

وتعرف المناقشة بأنّها:" أنشطة تعليمية تعلمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع النقاش ويكون الدور الأوّل فيها للمعلم الذي يحرص على

[1] – ينظر: ابتسام صاحب موسى الزويني، **أساليب التدريس قديمها –حديثها**، دار المنهجية،ط1،عمان: 1436هـ/2015م، ص53.

إيصال المعلومات إلى الطلبة بطريقة الشرح والتلقين وطرح الأسئلة ومحاولة ربط المادة المتعلمة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية وتطبيقها على أمثلة منتمية أحيانا[1]". من هذا التعريف يمكن القول أنّ المناقشة: عبارة عن نشاط تربوي هادف يقوم على الحوار بين المعلم والمتعلمين تستعمل تقنيات مختلفة كطرح أسئلة ومناقشتها أو شرح فكرة ما...

كما تعرف أيضا على أنّها:" إحدى الطرق الكشفيّة للتعلم وهي عبارة عن استنباط محتوى الموضوع من خلال تبادل عمليات التحليل لجوانبه اعتمادا على الأسئلة الشفوية"[2] ومعنى ذلك أنّ هذه الطريقة تعمل على حل واكتشاف المضامين خاصة بموضوع ما، وذلك بالاعتماد على طرح مجموعة من الأسئلة شريطة أن تكون شفوية وأهم ما يميز هذه طريقة أنّها:

– " تدرب الطلاب على مهارة الاستماع لآراء الآخرين.

– تدرب الطلاب على الرجوع إلى المراجع وكيفية أخذ المعلومات منها.

– تثير حماس الطلاب.

– تنظيم تفكير الطلاب وتنمي قدرتهم على الربط بين الحقائق والخبرات التعليمية المختلفة"[3]. فهذه الطريقة تعمل على تحسين وتطوير مهارة الاستماع عنده مستخدميها، وفي الإثارة الدافعية المتعلم ودفعه نحو التعلم والاكتشاف بشكل منظم ومتسلسل. رغم تلك المحاسن التي تملكها، إلاّ أنّها لا تخلو من بعض النقائص منها:

– " الاهتمام بالطريقة على حساب الأهداف.

– ضياع الوقت بسبب كثرة المتعلمين قبل تحقق الأهداف المحددة.

– الابتعاد عن الموضوع الأصلي إمّا لعدم الاستعداد الجيّد أو القصور في التحقيق.

---

[1]-توفيق أحمد مرعي،محمد محمود حيلة، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة،ط4،الأردن,1429ه/2009م،ص53.

[2]مليكة ستيتي، **التدريس الفعال مهارات ومبادئ** ،العدد04، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ،ديسمبر 2013م،ص174

[3] – ينظر:، محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، **مفاهيم التدريس في العصر الحديث** ، ص56.

– وقوع بعض المشكلات الانضباطية لعدم تقيد الطلاب بالأدب"[1].الملاحظ من هذا أنّ هذه الطريقة لا تناسب الأطوار التعليمية الثلاث نظرا لصعوبة تطبيقها فمن ناحية نجد اكتظاظ التلاميذ في المؤسسات التعليمية،ومن ناحية أخرى نجدها تولي أهمية لنوعية الأداء على حساب الأهداف التي ينبغي أن يحققها المدرس وراء تدريسه، وهذا مناف لقواعد التدريس. كما أنّها:"تعتمد على اللّفظ، فهي تحتاج إلى معينات تفسر ذلك اللّفظ، وتلك مشكلة أخرى، فكثير من المعلمين لا يستخدم هذه الوسائل المعينة في تدريسها، كما أنّ غالبية المدارس تعوزها الوسائل المساعدة"[2]،فمن عيوبها أيضا نجدها لا تساعد المتعلم في فهم ما قاله المعلم، وتركز على اللّفظة بعيدا عن المعنى وكثير من المعلمين لا يستخدم عينة معينة تفسر ذلك اللّفظ.

ممّا سبق ذكره نستنتج أنّ طريقة المحاضرة تعد أقدم الطرق استخداما، فهي تركز على الحوار القائم بين المعلم والمتعلم تجعلهما محورين أساسين في التعليم تتظافر جهودهما معا لتحقيق الأهداف المحددة. وهذا ما يميزها عن الطريقة الأولى" المحاضرة"، إلاّ أنّها لا تناسب الأطوار التعليمية الثلاثة نظرا لوقوع بعض المشكلات الانضباطية في حالة ما إن كان المتعلم غير ملتزم بالآداب المنصوص عليها داخل المنظومة التربوية، لذا وجب اعتماد على طريقة أخرى تكون مناسبة أكثر منها طريقة الاستقراء.

1-6-1-3: طريقة الاستقراء

تُعدُّ هذه الطريقة من أقدم طرائق التدريس منذ نشأتها والاستقراء هو"طريق الوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظة والمشاهدة، به نصل إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم القوانين العلمية أو القوانين الطبيعية، وبه نصل إلى بعض القضايا الكلية الرياضية وقوانين العلوم الاجتماعية والاقتصادية، فالقضية نصل إليها بواسطة الاستقراء

[1] – عبد اللّطيف بن حسين فرج، **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار المسيرة، ط1، عمان: 1426هـ/2006م، ص91.

[2] – ماجد أيوب القيسي، **المناهج وطرائق التدريس**، دار أمجد، ط1، عمان: 2018، ص114.

وهكذا"[1]. فالاستقراء إذا طريق الوصول إلى الأحكام العامة، أي الانتقال من الجزء لنصل إلى الكلّ.ومن أهم ما يميز هذه الطريقة ما يلي:

– " يصبح الطلاب فيها مشاركين وليسوا متلقين للمعلومات، لأنّ هذه الطريقة تثير اهتمامهم وتحفزهم للتعلم.

– تعيين الطلاب على تقويم الآراء المختلفة لاستخلاص الرأي الصائب من المواقف المتعددة واختيار الفكرة المناسبة من بين بدائل متعددة" [2]،فهذه الطريقة تجعل المتعلمين يشعرون بالراحة والإثارة وتبعدهم عن الكسل والخمول وتقوي تفكيرهم وتنظم ترتيب أفكارهم. لكن بالرغم من هذه المميزات إلا أنّها لا تخلو من بعض النقائصمنها:"تتطلب وجود مدرسين على درجة عالية من الإعداد التربوي ولهذا يصعب استخدامها من قبل المدرسين الذين يفتقرون إلى الكفايات الضرورية لاستخدامها.

– تستغرق الوقت في مرحلة الإعداد ومرحلة التنفيذ، ومن هنا فإنّ الكسب الذي تعود به هذه الطريقة في تعليم موضوعات معينة قد يكون على حساب موضوعات أخرى"[3]، فهذه الطريقة تحتاج إلى معلمين ذوي خبرات وكفاءات عالية*.

1-6-2 الطرائق الحديثة:

نظرا لوجود عدة نقائص عند تطبيق الطرق القديمة في التدريس مما ينعكس بالسلب على المعلم والمتعلم ويؤثر في تحقيق الأهداف المرجوة كان لزاما إعطاء البديل وتفعيل طرق واستراتيجيات أكثر حداثة وفاعلية لتحقيق الغايات، و"ما نعنيه بالحداثة هنا هو العامل الزمني في استخدام الطريقة في التدريس ويندرج تحت هذا العنوان طرائق التدريس التي

[1] – ينظر: محمد حسين آل ياسين، **مبادئ في طرق التدريس العامة**، المطبعة العصرية، دط، دت، ص178-179.

[2] – حاكم موسى عبد خيضر الحسناوي، **فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية**، دارابن النفيس، ط1، الأردن: 2019م، ص61.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص62.

*–لم نفصل الحديث في هذه الطريقة لأنّنا سنتحدث عنها لاحقا.

ظهرت في مجال التدريس وطبقت منذ بدايات القرن العشرين صعودا"[1]،ومن أهم طرائق الحديثة المعتمدة ما يلي:

1-6-2-1 طريقة حل المشكلات:

تُعدُّ ضمن طرائق التدريس الحديثة فهي تهدف لاستثارة مواقف غامضة في أفكار الطلبة، فمن خلالها ينشطون عقليًّا ومهاريّا، وتعرف طريقة حل المشكلات بأنّها: "مجموع الإجراءات التفصيلية التي يضعها المدرس أو الطالب لتصور مستقبلي، يعتقد أنّه حلا ناجحًا من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم"[2]، تعتمد هذه الطريقة على إثارة وتنشيط الجانب الفكري للمتعلم، وذلك يطرح مشكلة في مخيلة وجعل لها عدّة حلول ومن ثم يمكن صياغتها وتطبيقها ولطريقة حل المشكلات مزايا عدّة نذكر منها:

- " تنمي القدرة على التفكير لدى المتعلم.
- تبرز شخصية المتعلم خلال العملية التعليمية.
- فهي تبني وتنتهي مهارات استخدام المصادر والمراجع العلمية لدى المتعلم.
- وهي تساعد على تكوين وتنمية المنهج العلمي لدى المتعلم"[3] .إذن تكمن مزايا هذه الطريقة في أنّها تنمي مهارة وقدرة وتبرز شخصية المتعلم ودوره في حل مشكلاته، وتساعده على تكوين منهج علمي جديد.

رغم المزايا التي تحملها إلاّ أنّها تشتمل على بعض النقائص من بينها:" يحتاج الطلبة إلى تدريب طويل للعمل بموجبها.

– تتطلب خبرة عالية قد لا تتوافر لدى الجميع.

---

[1] – محسن عطية، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، مرجع سابق، ص415.

[2] – سعيد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي، **إستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا**، دار صفاء، ط1، عمان: 1436هـ/2015 م، ص159.

[3] – نبيهة صالح السامرائي، **الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم (المفاهيم، المبادئ، التطبيقات)**، ص113.

– قد تتجه إلى الجوانب الشكلية في المشكلة وتفعل الأمور الجوهرية في معالجتها.
– تطلب وقتا طويلا"[1]، أي تحتاج إلى وقت كبير، كما تتناسب مع ذوي الكفاءات العالية والقدرات الذهنية الواسعة.

ممّا سبق نستنتج أنّ طريقة حل المشكلات مدرجة ضمن طرائق الحديثة للتدريس، تهدف لاستثارة عقل المتعلم، وإبراز شخصيته، إلاّ أنّها غير مجدية نظرا لاتخاذها الكثير من الوقت كما لا تصلح للأطوار التعليمية الثلاثة، وربما تصلح بنسبة كبيرة في الجامعات أكثر، وهذا ما أدى بعضهم للتخلي عنها وتفعيل طريقة أنجع واستخدامها.

1-6-2-2: طريقة المشروع:

تقوم هذه الطريقة بنشاط ذاتي من قبل توجيه وإرشاد المعلم، وتعد من أهم طرق التربية والتعليم، فهي تعتمد بشكل كبير على نشاط المتعلم، و"المشروع في نظر:"**كلباتريك**" سلسلة من النشاط الذي يقوم به فرد أو جماعة لتحقيق أغراض واضحة، ومحددة ومعينة في محيط اجتماعي برغبة وحماس"[2]، فهذه الطّريقة تركز على الأهداف والأغراض التي تكون واضحة ومحددة.ومن إيجابيات هذه الكيفية أنّها:

– "تنمي مهارات التعلم الذاتي.
– تحفز الطلبة على العمل والتدريب وتجعل الطالب محور العملية التربوية.
– تنتمي للطلبة قدرات ومهارات التحليل والربط والاستنتاج وتغرس فيهم روح المسؤولية.
– كما تساعد على ربط المدرسة بالمجتمع "[3]، يتضح من هذا أنّ ما يميز هذه الطريقة عن سواها أنّها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتجعله أكثر دقة وملاحظة عند

[1] – محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية**، ص141.
[2] – ينظر: وليد أحمد جابر، **طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوي)**، دار الفكر، ط2، عمان: 1425هـ/2005م، ص227.
[3] –ينظر: سعيد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي، **استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا**، دار الصفاء، ط1، عمان: 1436هـ/2015م، ص151.

تدريسه، إذ نجده يمحص أي معلومة يدرسها ولكن برغم من المميزات التي تحملها إلاّ أنّها تحمل بعض النقائص والعيوب منها: "طريقة محفوفة بالمخاطر، فبعض المربين يراها أنها مليئة بالمساوئ، وكثيرة العيوب، فهي حسبهم تجعل الأطفال يتبعون أهواءهم ورغباتهم.....

– هي طريقة تجبر التلاميذ لدراسات لاحدّ لها ولا نهاية، فهي تتفق مع التلاميذ الفصول الراقية، كما تحتاج إلى نفقات كثيرة وإلى وقت طويل للوصول إلى أبسط المعلومات"[1].يفصح هذا القول أنّ هذه الطريقة تجعل المتعلم يخرج عن إطار المنظومة التربوية، وخروجه عن هدفه الأسمى من التعليم كذلك، وتجعله يتبع رغباته، كما لا تصلح مع المنهاج الدّراسي المقرر، وتحتاج إلى الكثير من النفقات للوصول ربما إلى أبسط المعلومات والحقائق.

ممّا سبق ذكره نستنتج أنّ هذه الطريقة تعتمد بشكل كبير على نشاط المتعلم، فهي بذلك تنمي قدراته الفكرية وتحفزه على العمل أكثر فأكثر إلاّ أنّها تجعله يسير في تعلمه إلى مدى البعيد من اجل الوصول إلى ابسط المعلومات فتستهلك من جهدا ووقتا.

1-6-2-3 طريقة الوحدات:

تعد هذه الطريقة من أحدث طرائق التدريس والمقصود بالوحدة: "تنظيم خاص في مادة الدّراسة وطريقة في التدريس، تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة"[2]. يتضح من هذا القول أنّ هذه الطريقة تعتمد على نشاط المتعلم، وتنمي حُبّ البحث والاعتماد وعلى النفس، كما تثير تفكير"الطلبة في البحث عن حلول يتم اختيار ما هو صحيح منها، كما

[1] – صالح عبد العزيز، **في طرق التدريس (التربية وطرق التدريس)**، دار المعارف، ط7، القاهرة،ج2، دت، ص116.

[2] – عبد الّطيف بن حسين فرج، **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، ص136.

يمكن استخدامها في عدد كبير من المواد"[1].هذه الطريقة تتسع لكافة المواد الدراسية على اختلافها.كما "تحقق هدف التكامل في الدّراسات المختلفة وتوفر الارتباط بين الموضوعات الدّراسية"[2]أي؛ أنّها تساهم بشكل كبير في تكامل وارتباط المعارف في العملية التعليمية عبر أركانها. وعلى هذا الأساس تكمن مزايا هذه الطريقة في تنمية مهارات البحث العلمي وإثارة فكر المتعلم وتحقيق التكامل في المواضيع والدّراسات المختلفة. أمّا بالنسبة للنقائص التي يمكن أن تحملها هذه الطريقة كغيرها هي:

- " أنّها نستغرق الكثير من الوقت لتحقيق الأهداف المنشودة.
- من الصعب تطبيق نظامها في المدارس، حيث أنّ الجدول اليومي للدروس لا يفسح المجال لتطبيق نظام الوحدات الذي يحتاجُ إلى الكثير من الوقت.
- تحتاج إلى معلمين مدربين وعلى مستوى عال من الكفاءة لبناء وتنفيذ الوحدة مع ضرورة إلهامهم بكل المواد المرتبطة بالوحدة التي يدرسونها"[3].يتضح من هذه الطريقة أنّها تستغرق وقتا طويلا للوصول إلى الأهداف ومن الصعب تطبيقها نظراً للمنهاج الدّراسي المكثف، كما تحتاج إلى معلمين ذوي كفاءات عالية وخبرات طويلة.

يمكن القول ممّا سبق ذكره أنّ طريقة الوحدات تضع المتعلم في موقف تعليمي متكامل تثير اهتمامهم، فهي بذلك توفر الارتباط بين الموضوعات الدراسية، وتحقق التكامل في الدّراسات، إلاّ أنّها تستغرق الكثير من الوقت ولا يمكن تطبيقها في المدارس نظر للمنهاج الدّراسي المكثف.

[1] – ينظر: محسن علي عطية، **الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية**، ص141

[2] – رافدة الحريري، **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر ،ط1، عمان: 2009م، ص100-101

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص101.

1-6-2-4التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

1-6-2-4-1مفهوم المقاربة:

تعرّف المقاربة على أنّها:"تصور لمشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المتداخلة لتحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنّظريات البيداغوجية "[1].نفهم من هذا القول أنّ المقاربة تعني وضع خطة لمشروع عمل حيث يكون هذا العمل قابل للإنجاز لا مجرد حبر على ورق أو تصور كما تأخذ كل العوامل المتداخلة والمساهمة في نجاح العملية التعليمية التّعلميّة.

1-6-2-4-2 مفهوم الكفاءة :

أ/لغة :

ورد في لسان العرب في باب الكاف:" كفأ: كافأه على الشّيء مكافأة وكفاء: جازاه. تقول: مالي به قيلٌ ولا كِفاءٌ أي مالي به طاقة على أن أكافئه، وقول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاءٌ.

أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل.(.....)

والكفيء:النّظير، وكذلك الكفأ والكفوء، على فُعُل وفُعول والمصدر الكفاءة بالفتح والمد. وتقول لا كفاء له، بالكسرة، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له"[2].أي القدرة على عمل شيء وحسن التصرف فيه.

ب/اصطلاحا:

عرفت الكفاية في الاصطلاح على أنّها: "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج محددة وهي ليست موهبة، وإنّما هي قدرة يستطيع الفرد تنميتها"[3].والكفاية تعني القدرات

---

[1] – نورة العايبة، **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية**، العدد 23، جامعة أم البواقي (الجزائر) 322.

[2] – ابن منظور، **لسان العرب**، ج 12، مادة (كفأ)، ص 112.

[3] – فاطمة الزهراء **صادق، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المفهوم والممارسة**، المجلد 2، العدد 6، جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)، جويلية 2014، ص123.

الكامنة الموجودة عند الإنسان، يسعى لتنميتها شيئا فشيئا،ليحدث بعدها تغييرفي سلوكه، وتظهر نتائجها بعد اكتسابها.

ويرى " **جود(ت,1973)good**" أن الكفاية هي:"القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات"[1].أي تحقيق هدف مرغوب فيه في وقت قياسي دون تكلفة ومشقة .

"أما **درة، (ت1988)** فيعرفها في التدريس على أنّها:"تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللاّزمة لأداء مهمة ما، أوعملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية"[2]. فالكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والاتجاهات والمعارف اللازمة لتحقيق نتائج مرضية بعد قيام بعمل ما،في أقل الوقت والجهد والنفقات.

ويقصد بالكفاءة في المجال التربوي أيضا أنّها:"التّعبير عن المعنى التّربوي البيداغوجي الذي ينطلق من الكفاءة المستهدفة في نهاية أي نشاط، أو مرحلة تعليمية، لتحديد استراتيجية التّكوين في المدرسة والّتي تتعلق بمقاربة التّدريس، وأهداف التعليم، وغربلة المحتويات والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم"[3]. ونفهم من هذا أنّ الكفاية هي منظور استهدف قطاع التعليم وسعت لخلق جو من التفاعل، ولإظهار كفاءة المتعلّم حيال نشاط تعليمي، يحقق من خلاله الهدف المنشود وهو التّعلم، واكتساب المعرفة، وبلوغ غايات تربوية معينة، فيخرج المتعلم بكفاءة تأهله لحل مشكلة تواجهه تكون بدافع التعليم والتعلم، وهذه هي الكفاءة المستهدفة المحققة في النهاية، فمن خلالها يحدد نجاعة التعليم

---

[1] –محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات (المشاريع وحل المشكلات)**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، دط،(الجزائر): 2006م، ص 70.

[2] –المرجع نفسه،ص ن

[3] – سورية قادري، إسماعيل سيبوبكر، **واقع التدريس بالكفاءات في المنظومة التربوية بالجزائر**، دراسات نفسية وتربوية، المجلد 15، عدد 1، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة(الجزائر): 2022م، ص 245.

والتكوين، كما يمكن القيام على إثرها بتصفية المحتويات غير المهمة، وتقويم مستوى التعليم.

مما سبق يمكن القول أنّ الكفاءة:هي القدرة على إحداث التغييرالمرغوب فيه، والوصول لنتائج محددة، بأقل جهد وتكلفة،وهي قدرة متكاملة تشمل المهارات والقيم والمعارف والاتجاهات والميولات تكون لازمة من أجل تنفيذ عملية تكون مستهدفة ومحل الاهتمام، وتحدد كفاءة المتعلمين خلال قيامه بأداء عمل ما وما يلقاه من استحسان، وهي قدرة مكتسبة، توظف لتحقيق مجموعة من الأهداف.

1-6-2-4-3مفهوم التدريس بالكفاءات:

تعدّ الطريقة المعتمدة للتدريس حاليا حيث تهدف إلى جعل المتعلم عنصرا فاعلا في العملية التدريس فهي تجعله يبدى قدراته الكامنة في حل وضعيّاته التّعليمية. ويعرف بأنّه: "عملية تربوية ومنظّمة يعمد من خلالها المعلّم إلى وضع التلميذ أمام جملة من الوضعيّات يوظّف فيها المكتسبات القبلية التّعليميّة؛ مجموعة من الموارد (المعارف والقدرات والمهارات) لحل المشكل"[1]، فالتدريس بالكفاءات يجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية يسعى لحل وضعياته بنفسه، بتوظيف قدراته المهارية والمعرفية التي اكتسبها سابقا في وضعيات تكون متشابهة مهما كانت صعبة ومعقدة،أمّا المعلم فيقوم بدور موجّه ومرشد في هذه العملية التربوية الهادفة الشاملة."وتهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظّفها،ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميتا معرفية، والأصل أنّ هذه المقاربة لا تهتم بالمحتويات كما هو حال المدرسة التّقليدية، بقدرماتهتم بالكيف أي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف والكفايات التّواصلية والثّقافيّة والمنهجيّة، ويعني هذا أنّ النّظريّة تربط الكفاءات

[1] – فاطمة الزهراء صادق، **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المفهوم والممارسة**، ص 124.

بالوضعيّات داخل سياق تداولي ما"[1]. الغاية التي وضعت من أجلها هذه المقاربة هي جعل المتعلّم ذو كفاءة يحاول، يستفسر، يخمّن، ويوظّف معلوماته الكامنة في ذهنه من أجل حل مشكلة ما،ينمي من خلال حلّها تفكيره ويطورقدراته أكثر، فهذه المقاربة وضعت من أجل رفع مستوى المتعلّم وإظهارما بوسعه من قدرات وأداءات غير ظاهرة لأجل الإلمام التام بكافة المعارف والمهارات والكّفايات التّواصليّة على اختلافها، لمواكبة التّطور وتحسين مستواه وأدائه، تهدف إلى وضعه داخل وضعيّات مختلفة يسعى لحل مشكلاتها وإبراز دوره في تلقي واكتساب المعرفةغير ماكان سابقا عبر التدريس المعتمد وفق المقاربة بالأهداف.

1-6-2-4-4 خصائص التدريس بالكفاءات:

للتدريس بالكفاءات خصائص محددة تجعله متفرد عن غيرها،والتي تساهم بدورها من رفع وترقية العمليةالتعليمية من حيث أدائها ونتائجها التي تحققها،وذلك حسب مبادئها المطبقة التي نصّت عليها، وبالنظر لتلك الخصائص الجوهرية نجدها تعمل على جعل المتعلّم يعرف كيف يوظّف معارفه وكيف يكتسبها، كما تظهر قدراته مهاراته، لاستخدمها في كامل مواقف حياته سواء الدراسة أو غيرها.ومن خصائصها ما يلي:

-"تفريد التعليم وذلك بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم مع إعطاء أهمية وغاية خاصة للفروق الفردية بين المتعلّمين.

- قياس الأداء بالاهتمام بتقويم الأداءات والسُّلوكات بدلا من المعارف النّظريّة.

-إعطاء حرية أوسع للمعلّم في تنظيم أنشطة التّعلم وتقويم الأداء.

- دمج المعلومات لتنمية كفاءات، أوحل إشكاليات في وضعيّات مختلفة.

---

[1]- خديجة التوزاني، **التعليم المغربي وبيداغوجيا الكفايات بين النظرية والتطبيق**، مجلة الميادين للدراسات والعلوم الإنسانية، المجلد2، العدد1، جامعة محمد الأول، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، وجدة، (المغرب) ،(دس)، ص 85.

– توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة"[1].

فهذه العناصر من بين خصائصها الجمة، فالمقاربة بالكفاءات تسعى لجعل التّعليم ذاتيّا وفرديّا خاصّا بكل متعلّم، يقدم ما لديه من قدرات ومعارف، فهي تثمّن المجهودات الفرديّة وتولي أهمية للفروقات الفردية بينهم، فكفاءة المتعلمين تختلف فيما بينهم، لذا يستحسن إعطاء الفرصلتوظيف قدراتهم وتثمينها.أمّا بالنسبة لقياس الأداء يظهرمن خلال تقويمه المستمروذلك بعد بمروره بمراحل المنصوص عليها آنفا، والتقويم يشمل المقررات الدراسية، التدريس، المنهاج الدراسي، وتظهر نتائجه في الأداء ومستوى تحسنه، أي؛ يلاحظ الفرق بين الحالة الأولية والحالة النهائية،كما تعطى الحريّة في هذه المقاربة للمعلم، وتقلل من المجهودات الكبيرة التي كان يقدمها قبل تطبيق هذه المقاربة، فقد اقتصر دوره على توجيه وارشاد المتعلم لما قد يقوم به ويتعلمه وفق البرنامج الموضوع، فينظم المعلّم الأنشطة المراد تدريسها وتعلّمهاعن طريق وضعيات مختلفة يكلّفهلحل مشكلاتها والوصول إلى النتائج، فالمتعلّم يكون المحور الأساسيهنا،يسعى جاهدا لتخطي الصّعاب وحل المشكلة وفهم تلك الأنشطة، ومنها يكتسب المعرفة ويطور قدراته، وفي هذه المرحلة يلاحظ المعلم أداء طلابه عند تعلّمهم وما يوظّفونه لحل المشكلة،وهنا يكون التقويم لكفاءاتهم، فيعرف بعده جوانب القصور ويعدلها، فالمتعلم أثناء تدريسه لنشاط معين يمر بمراحل وخطوات، وفي كل مرحلة يكون نوعا من تقويم موجودا، يستعمله لمعرفة نسبة تعلّمهم ويلاحظ الفروقات الحاصلة بين التلاميذ عند اكتساب المعارف.

1-6-2-4-5 مبادئ وأسس التدريس بالمقاربة والكفاءات:

من المبادئ والأسس التي تقوم عليها هذه المقاربة ما يلي:

"جعل المتعلم محور العملية التعليمية: أي ينطلق من ميوله واتّجاهاته وقدراته ومعارفه وطموحاته وحاجاته، ونشركه في تحمل مسؤوليات العملية التعليمية.

[1] – محمود بودربالة، **المقاربة بالكفاءات (المفهوم، الخصائص والمستويات)**،مجلة البحوث والدراسات، عدد 6، جامعة المسيلة، (الجزائر)، 2008م، ص 252، 253.

– ربط العملية التّعليميّة بالحياة اليوميّة للمتعلّم، إنّ الأسلوب الفعّال للتّعلم ويقوم على جعل المتعلم يعيش وضعيات تعليمية مستوحاة منحياته اليومية في صورة مواقف وأشكال جديرة بالدراسة والاهتمام.

– يحدث التّعلُّم على نحو أفضل عندما نواجه المتعلم ونتحدى قدراته.

–يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بناء ذاتيا.

– التعلم عملية فردية واجتماعية في آن واحد: حيث يتفاعل المعلم مع غيره من المتعلمين ويتبادل معهم المعاني فيؤدي ذلك إلى نمو وتعديل أبنيته المعرفية.

– تجسيد مبدأ تعلم كيف أتعلم؟ في سلوك المتعلم: من خلال حثّه على الملاحظة والتفكير وتدريبه على مقارنة أداء بغيره"[1]. ونفهم من هذا أنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تكوين مواطن صالح يتفاعل مع متطلبات حياته، ومن مبادئها التي ذُكرت أنها تجعل المتعلم محورا لا يستطيع الاستغناء عنه، كونهالمنفّذ لجميع التّوصيات التي يعطيها له معلمه، من أجل حل وضعية ما،للمتعلم دورا فعّال لإنجاح التدريس أو إفشاله، لذا وجب التقيد والحرص على القيامبواجباته في عمليته التربوية لتحقيق الغاية من التدريس.

– أمّا عن الأساس الثاني، فماهوكائن في البرنامج الدراسي وما يراد تعلمه من مهارات ومعارف وقيم وثقافة، يجب أن تكون من واقع حياته اليومية أي؛ إحداث عملية إسقاط بما سيتعلمه بواقعه وما يجري فيه، فيعيش المتعلّم في تلك الوضعيات التعليمية المقدمة لحلها أجواء تواجهه في حياته، وهي ليست حلا لمشكلة قدمت من أجل تعلم في صفة فحسب، وإنما كحلّ آخر لتلك المشكلة تكون كعائق في حياته، فيكتشف الحلولالناجحة لاستخدامها أيضا في حياته اليومية،فما اكتسبه كان جديرا بدراسته فيعمل على توظيفه.

[1] – كروم العايزة، كروم خميستي، **واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 13، العدد 2، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، جامعة عمار تليجي الأغواط (الجزائر)، سنة 2022، ص 533.

كما أنّ هذه المقاربة وُضعت لتتحدى قدرات المتعلم، من خلال وضعه في مشكلة مناسبة تستدعي منه حلها فيعمل على كسب الرهان، ويوظف كامل طاقته المخزنة لأجل إثبات جدارته واستحقاقه لهذه المشكلة فيثبت من خلالها أنّه قادر على تخطي الصّعاب وإزالة العوائق من أجل تعلّمه، فعند وضعه في وضعية مناسبة يوظف إبداعاته وأفكاره الخاصة لحلها ويستحسن أن تكون ذات معنى وأهمية حتى يلاقي دافعية منه أكثر لحلها الاهتمام بها على نحو أفضل.فيُظهر المتعلمين كفاءاتهم، فلكل منهم وجهة نظر وطريقته الاحترافية في حل المشكلة وتحسين أداءه وإبرازمواطن تعلمه، لهذا فإنّ المقاربة بالكفاءات تسعى لإظهار الفروقات الفردية، والمتعلم يبني ما قُدم له بناء ذاتيا محض ويُكتشف ذلك من خلال وضعهم في وضعية واحدة يطلب منهم إعطاء حلول ويوظف كل منهم أفكاره الخاصة، تكون غير متشابهة في الغالب، همنا تظهر قدرة كل واحد على حدى ودرجة وعيهم، ومستوى ذكائهم وحدسهم.

1-6-2-4-6 أهداف المقاربة بالكفاءات:

تتضمن المقاربة بالكفاءات أهدافا عديدة تسعى لبلوغها ولتحقيق النتائج المرجوة منها:

- "إفساح المجال أمام المتعلم من طاقات كامنة، وبلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات المناسبة وتدريبه على الكفاءة المرتبطة بالتفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه وزيادة قدرته على إدراك التكامل المعرفيوالتبصرة بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة"[1]. فالمقاربة بالكفاءات يسعى واضعوها لإعطاء المجال الكافي لتوظيف الطاقات الكامنة المخزنة فيحررها لاستخدامها في حل المشكلات واكتشاف الحقائق المختلفة وتنمية القدرات وتطويرها، كما تهدف إلى خلق جو للاهتمام بمايستعمله بإبراز معارفه وتوجهاته وأفكاره الخاصة، وإظهار

[1] – نورة العايبة، **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية**، مجلد أ، العدد 43، جامعة قسنطينة، (الجزائر)، 2015م، ص 326.

كامل استعداداتهم لتقبل معلومة جديدة بعد تمحيصها واكتشافها من خلال وضعياتها المناسبة الموضوعة فيها، فيصبح المتعلم ذو كفاءة ومهارة لتحقيق التعلم، فيصبح التفكيره منظم ومتشعب يكتسب معارف وينمي ميوله واتجاهاته ويدعم ثقافته، كما ينظم أفكار على حسب كل موضوع، فيلاحظ الفروقات بين الحقول المعرفية المختلفة بهذا، ويضيف لنفسه رصيدا من المعلومات المتعددة والمتنوعة، ومن أهداف المقاربة بالكفاءات أيضا أنها:

– " تجاور الواقع المعتمد على الحفظ والاسترجاع وتفادي التجزئة الحالية للفعل التعليمي، باعتباره كمالا متناهيا من السيرورات المترابطة وإعطاء مرونة أكبر للانفتاح على كل ما هو جديد في المعرفة.

– الاهتمام بالخبرة التربوية للاكتساب عادات جديدة وتنمية المهارات والميول وربط البيئة بحاجات التلاميذ.

– الانطلاقة من منطق التّعليم إلى منطق التعلّم من خلال إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي وليس بشكل تراكمي.

– تطبيق التقويم البنائي الذي ينص على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بالقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه"[1]، فمن أهداف المقاربة بالكفاءات أيضا أنها تضيف حيوية وتفاعلا لنشاط تعليمي من خلال ذلك التواصل الفعال بين المعلم وطلابه عن طريق تلك المنافسات والحوارات القائمة بينهم وتلك المشكلات التي يسعى المتعلمون لحلها بأحسن الطرق فينتقل المادة مما كانت عليه من جفاف وتجرد إلى مرونة وتحرير لتلك القيود التي كانت سائدة من خلال التلقي فقط دون إضافة متعلم ما عنده، لذلك لم تكن تبنىهذه المقاربة من عدم، وإنما لما آل إليه الوضع التعليمي من تدني وضعف كفاءات الطالب وكذلك عدم مبادراته لإبداء رأيه وإظهار قدراته، لذا جاء مقترحا بديلا، لإفساح المجال أمام المتعلم والمعلم لإظهار ما

[1] –المرجع السابق، ص326.

عنده من خلال تلك الموضوعات المقترحة ليسير عليها والتقويم يكون بناء أي؛ يكون جيلا ذو كفاءة تظهر من خلال أدائهم ومهاراتهم وميولاتهم.

1-6-2-4-7 التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

1-6-2-4-7-1 مفهوم التقويم:

يُعرف التقويم على أنّه: "عملية تعديل وإصلاح، وهو عملية يتم من خلالها إظهار جوانب لعلاجها وجوانب القوة لتثمينها وتعزيزها في العملية التربوية. فهو بذلك عملية مستمرة تتشارك فيها كل عناصر العملية التعليمية بغية تحقيق الأهداف المرجوة"[1]. يفصح القول أنّ التقويم هو عملية يتم من خلالها كشف نقاط الضعف والقوة للمتعلم في العملية التعليمية.

1-6-2-4-7-2 أنواع التقويم:

التقويم ثلاثة أنواع نلخصها فيما يلي:

1-6-2-4-7-2-1 التقويم التشخيصي:

وهو "نوع من التقويم يمكن أن يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الإنتهاء منه والهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين"[2]. ومعنى ذلك أنّ هذا النوع من التقويم يحدد ويكشف نقط القوة والضعف للمتعلمين ويمكن أن يحدث في أي وقت وزمان أثناء الحصة سواء في بدايتها أو أثناءها أو في نهايتها.

1-6-2-4-7-2-2 التقويم التكويني:

"التقويم التكويني هو عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس من أجل تحسين العملية التعليمية والتعلمية، ومعرفة مدى تقدم التلميذ، وكذلك تصحيح مسارا للعملية

[1] المير بومدين، حاجي غنية، **التقويم التربوي، مفهومه، أهميته، أهدافه وأنواعه**، مقال جامعة ظاهري محمد بشار، ص53.

[2] – نور الشامخ، **التقويم في التعليم**، شبكة الألوكة، دط، المملكة العربية السعودية: 1439هـ/2018م، ص09.

التعليمية التعلمية"[1]. وهذا النوع الثاني من التقويم، ويحدث بعد التقويم التشخيصي، فهو يُحسن ويُصحَّح معرفة المتعلم والعملية التعليمية التعلمية.

1-6-2-4-7-2-3 التقويم الختامي:

يأتي هذا النوع من التقويم في ختام أو نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج ويطلق عليه إسم التقويم النهائي"[2]. أي أنّ هذا النوع يأتي في المرحلة الأخيرة؛ أي بعد إنهاء المعلم لدرسه، وذلك لمعرفة ما حققه من نسبة نجاح الدّرس.

نلاحظ ممّا سبق ذكره أنّ التقويم هو عملية يتم فيها الكشف عن النقاط الضعف والقوة للمتعلمين، وهو يشتمل على ثلاثة أنواع الأوّل بشخص ويحدد قدرات المتعلمين، والنوع الثاني يحسن العملية التعليمية التعلمية ويحدث أثناء الدرس لا قبله ولا بعده. أمّا النوع الثالث فيه يتوصل إلى أهم نتائج نجاح سيرورة الدّرس.

1-6-2-4-8 الوسائل التعليمية:

1-6-2-4-8-1 مفهوم الوسائل التعليمية:

من العناصر المساعدة في عملية التّدريس والتي تزيد من درجة إفهام واستعاب المادة التعليمية والتّي تسهل على معلم نوعًا ما في إعطاء المعلومات وترجمتها واقعيا نجد الوسائل التّعليمية والتي تعرف على أنّها:" خبرات مترجمة في صورة محسوسة ملموسة تهدف إلى نقل ما يريده المعلم إلى طلابه بصورة مباشرة وفي وقت قليل، إنها الأداة التي تقدم للطالب الدليل المحسوس على محتوى الموضوع، وهي المعين على الإفهام والإلمام بجوانب الدرس وأطرافه لذلك يعتمد عليها المعلم الناجح ويتفنن في إستخدامها وطرق عرضها"[3].فالوسيلة التعليمية عنصر مساعد في عملية التدريس، والتي يستوجب وجودها

---

[1] – إسماعيل دحدي، مزياني الوناس، **التقويم التربوي مفهومه، أهميته**، العدد31، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر: ديسمبر 2017، ص121.

[2] – نور الشامخ، **التقويم في التعليم**، ص10.

[3] – نعمان عبد السميع، **المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية**، دار العلم والإيمان، ط1، دسوق: 2012م، ص171.

في أي موقف تعليمي، نظرا لدورها الفعال في ترجمة محتويات الدرس واقعياً وفي جانبه الملموس وتنفيذه، فالمعلم يعتمد عليها في عرضه لنشاط تعليمي مقرر، ويوصل بها الخبرات والمعلومات للمتعلمين في وقت قياسي ومحسوس،وهي عملية منهجية منظمة يستحسن من المعلم توظيفها، والوسائل التعليمية المتنوعة والعديدة فلكل واحدة منها جوانب توظف بها، لشرح الدّرس.

وتعرف أنها:" جميع المعدات (Hardware)، والمواد (Software)، واللأدوات التي يستخدمها المعلم، لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف، أو خارجها، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية وزيادة فاعليتها دون الإستناد إلى الألفاظ وحدها"[1]، هي بهذا أدوات ومعدات مساعدة لنقل المحتوى إلى المتعلمين وزيادة الفهم والاستعاب أكثر.

مما سبق نستنتج أنّ الوسائل التعليمية هي معدّات وأدوات ومواد مختلفة يستخدمها المعلم لنقل المعلومات والمعارف لطلابه، في صورة ملموسة ومحسوسة حول موضوع. حيث تعمل على تسيير التعليم الموضوعات المقررة وتسهم في تنمية المهارات وإثراء رصيد المتعلم حول موضوع الدّرس.

من الوسائل التعليمية التي نجدها في تدريس اللغة العربية هي "الكتب المقررة، الكتب الإضافية المكملة للكتب المقررة، المصادر والمراجع والموسوعات، المجالات والصحف، المواد المبرمجة (التعلم الذاتي) برامج التلفيزيون، برامج الإذاعة، التسجيلات الصوتية، اللوحات المصورة، الرسوم والأشكال، الشرائح والشفافيات، الأقلام، الخرائط، النماذج والمجسمات، مواد اللّوح...إلخ" [2]فهرس اللّغة العربية يحتاج للعديد من المواد التعليمية أثناء تدريسهم لزيادة ترسيخ المعلومة وفهمها فهما جيدا.

[1] – محمد محمود الحيلة، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة ،ط1، عمان: 1423هـ/2002م، ص340.

[2] – نادرة صاورة، **طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة**، مجلة الجامعة، عدد 7، ص313.

من الوسائل التي يعتمد عليها أكثر في العملية التعليمية نجد الكتاب المدرسي والذّي يُعطي له أهمية كبيرة في التدريس باعتبار مصدرًا هاما للتعلم، وهو أحد الأدوات الرئيسية لتنفيذ ما جاء في المقرر الدراسي وتحقيق أغراض منه.

1-6-2-4-6-8-2أنواع الوسائل التعليمية:

1-6-2-4-6-8-2-1 الكتاب المدرسي:

يعرف الكتاب المدرسي بأنه:"نوع من الكتب الدراسية التي تستخدم عادة في مراحل التعليم الإلزامي قبل الجامعي، وهي تمثل الوعاء الذي يحوي تفصيلات محتوى المادة الدراسية لأي مجال دراسي ويأخذ الكتاب المدرسي موقعا مهمّا في منظومة التدريس، ومنظومة المنهج، ومنظومة التربية المدرسية"[1].فالكتاب المدرسي مؤلف تعليمي يحمل محتوى ممنهج ومخطط له ينفذ ما جاء فيه المعلم وينقل الخبرات والمعارف الموجودة فيه للمتعلمين في تفاعل بينهم وذلك حسب ما يتطلب كل مقرر دراسي حسب المراحل التعليمية.

للكتاب المدرسي أهمية في العملية التربوية وعنصرا لا يمكن الاستغناء عنه في عملية التّدريس لأنه: "يُعدّ الرّكيزة الأساسية للمنهج بالمعنى الواسع للكلمة، ففيه تجسيد لمفردات المنهاج عبر المحتوى المادة العلمية التي يقدمها. والكتاب أداة من أدوات التي تستخدم في التدريس من أجل تحقيق أهداف تعليمة. لذا فهو من الوسائل التعليمية"[2]،وهو أساس المنهج نجد فيه ما يحتويه من مواضيع، و"تكمن أهمية الكتاب المدرسي في الدور الكبير البارز للطالب في الحياة التعليمية، فالكتاب ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعد في العملية التربوية، وإنما هي ركيزة أساسية ورئيسية في العملية التعليمية التعلمية، فهو يقدم الإطار العام للمادة الدراسية ويعمل على تقديم التوجيه والإرشاد فيما سيدرسه، في حين

[1] – ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، **المدخل للمناهج وطرق التدريس**، سلسلة الكتاب الجامعي العربي،ط1، جمهورية مصر العربية: 1430هـ/2009م، ص14، 15.

[2] – أحمد عيسى داود، **أصول التدريس النظري والعملي**، ص75.

أن المدارس في البلاد العربية تعتمد على تأليف كتاب مدرسي خاص لكل مادة يغطي جميع مدخلاتها والتي تتخذ عادة صورة مفردات دراسية"[1]. فالكتاب له مكانة بارزة في العملية التعليمية وهو وسيلة يحتاج إليها المدرسيّن لتنفيذ ما جاء في المناهج وأحد الرَكائز الأساسية في العملية التربوية كونه من الأدوات التي تحمل في طياتها مواضيع مباشرة، نجد فيه معارف ومعلومات يقوم المعلم بشرحها وإظهار مواطن اللّبس إن وجدت.

1-6-2-4-8-2-2دليل المعلم:

"هو كتاب يقوم بوضعه مصمم أو مخطط المنهج، يهدف وضع التعليمات والإرشادات التي تسهم في تحقيق أهداف المنهج، وبذا تمكين المعلم من تحسين أدائه التدريسي، ومن اجتياز المواقف التدريسية الصعبة التي قد تقابله بسبب عدم فهم بعض موضوعات المنهج، أو بسبب صعوبة تدريسها"[2]. ويتضح من هذا أنّ دليل المعلم هو كُتَيب صغير وضع خصيصا لإعطاء تعليمات وتوجيهات قيمّة يسير عليها المدرس لتحقيق أهداف المنهج. ومساعدة المعلم على التأقلم مع متطلبات التدريس، وكذلك التحسين من نوعية أدائه، وتمكين نفسه لوضع التعليم المقترح، فيتجاوز به العوائق والصّعوبات التي قد تكون في المنهج وموضوعاته ويسيطر به عند تدريسه. فهو وسيلة توسع آفاق المعلم وتظهر قدراته ويثبتها أكثر من خلال التخطيط المنهجي القائم عليه هذا الكتيب.

وتكمن أهمية دليل المعلم في الآتي:

- "إعانة المعلم في أداء عمله من خلال تزويده بخطوات تعليم كل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي.
- تزويد المعلم بالوسائل التعليمية المناسبة لتدعيم عملية التعلم وزيادة فاعلية التعلم.

[1] – محمد محمود ساري حمادنة، **خالد حسين محمد عبيدات**، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص212-213.

[2]- مجدي عزيز ابراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم التعلم**، عالم الكتب، ط1، القاهرة: 1430ه/2009م، ص942.

➢تقديم حلول للأسئلة والتدريبات الواردة في الكتاب المدرسي.

➢تقديم أنشطة إثرائية تثري المادة التعليمية، وتزيد من فاعلية التعلم.

➢إعادة المعلم على وضع خطة لتنظيم عملية التعلم في كل موضوع من موضوعات الكتاب المدرسي"[1]، يعد دليل معين المعلم في أدائه عمله وتفاني فيه، وذلك من خلال الإجراءات والخطوات التي يزوده بها ويعمل على أساسها، ويحقق به ما جاء في الكتاب المدرسي فيتخطى الصعاب به، كما يزود بكافة الوسائل التعليمية التي يحتاجها في عملية تدريسه لما جاء في المقرر الدراسي، فكل موضوع ووسائله اللازمة يستند عليها لتبليغ درسه وتحقيق الأهداف، وهو خير معين كونه يقدم حلول واقتراحات وتدريبات يسير عليها لمعالجة ما جاء في الكتاب المدرسي من موضوعات، كما يثري رصيد المعلم يمكنه من تقديم المادة التعليمية في أحسن صورة ممكنة ويحدد مساره الصحيح ومنهجي لتقديم درسه وتحقيق التعلم بالنسبة لطلابه. ويضيف كذلك أنه:

"يتجنب المعلم التخبط والارتجال عند تنفيذ الموقف التعليمي.

➢يصف أساليب التقويم وأدواته وأغراضه.

➢يصف الأنشطة الصفية واللاصفية" [2]، ومن هنا نفهم أن دليل المعلم يجعل من المعلم معلما احترافيا ومتمكنا ومكونا لأداء المهنة على أكمل وجه ويحقق ما نص عليه التدريس وهو نقل الخبرات والمعارف للمتعلمين، كما يبين أساس التقويم وعناصر وأنواعه وكيفية أدائه، ويبيّن جوانب الأنشطة ونوعيتها.

نلخص من هذا أن دليل المعلم يعد ركنا أساسيا لإنجاح مهنة التدريس ومكونا للمعلم من خلال كافة الإجراءات والاقتراحات والنصائح التي يقدمها ويسير عليها لأداء رسالته وتحقيق ما جاء في الكتاب المدرسي من موضوعات في أحسن صورة، إذ "تتسم

[1] – عبد الرحمن الهاشمي، محسن على عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية**، دار صفاء، ط1، عمان: 1430ه/ 2009م، ص 279.

[2] – المرجع نفسه،280.

العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليله بأنها علاقة تكاملية إذ يكمل أحدهما الآخر، فالكتاب يقدم إطارا مشتركا في المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يرى مصممو المنهج أنها تسهم في تحقيق أهداف المنهج، والكتاب المدرسي يتضمن الكثير من المفاهيم والمصطلحات التي لم تكن مألوفة لدى الطلبة فيأتي دور الدليل المدرسي فضلا عما يقدم من إرشادات وتوجيهات تدل المعلم على الكيفيات التي يقدم بها محتوى الكتاب المدرسي إلى الطلبة"[1]، فالكتاب المدرسي ودليله عنصران أساسيان يسير عليها المعلم لإنجاح عملية التدريس، فكل منهما يقدمان معلومات قيمة يرى بها الرصيد، ويحقق الكفاءة، كما يسهمان في تحقيق ما جاء في المنهج ويسعيان لتحقيق أهدافه التي وضعا من أجلها.

1-6-2-5:المقاربة النصية:

1-6-2-5-1مفهوم المقاربة النصية:

تعرف المقاربة النصية على أنها[2]: " اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية، والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص محور العملية التعليمية، والمفهوم من هذا القول أن هذه المقاربة تنظر للغة كونها نظام ينبغي فهمه وإدراكه، وهي تعتمد بشكل كبير على النص، فهو يمثل الركيزة الأساسية التي تظهر في المستويات اللغوية.

[1] – المرجع السابقّ، ص280.

[2] – مريم بناني، **واقع تعليمية النص الأدبي في الطور الثانوي وفق المقاربة النصية (كتاب الثالثة آداب وفلسفة عينة)**، مج 10، العدد 05، جامعة تامنغست (الجزائر): 2021، ص 743.

1-6-2-5-2 روافد المقاربة النصية وفق المنهاج التربوي للطور الثانوي في قواعد اللغة:

"في إطار المقاربة النصية وعملا بمبدئها الأساسي، وهو أن يكون النص محور نشاطات الوحدة التعليمية جميعها، فإن أمثلة موضوع قواعد اللغة تنهل من النص الذي سبق دراسته بهدف جعل المتعلم يدرك أن القواعد هي وسيلة، وليست غاية بذاتها في خدمة التعبير دائما، فما يكسبه من معارف لغوية يعد جزءا أساسيا من موارده المحققة للكفاءة "[1]، يتضح من هذا القول أن النص يمثل البنية الكبرى لنشاطات العملية التعليمية التعلمية، والأمثلة المقدمة للمتعلم في درس القواعد تؤخذ من النص الذي سبق دراسته أو تدريسه، وذلك لجعل المتعلم يفهم ويدرك أن القواعد العربية هي وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

1-6-2-5-3معايير النصية:

تتمثل معايير هذه المقاربة فيما يلي:

السبك والقصد والقبول، والإعلامية والتناص، فهي ذات سمات علاقية، تهتم بكيفية ارتباط النص (السبك)، ومن خلال الروابط الملحوظة بين وقائع ظاهر والمعاني (الحبك)، ومن خلال اتجاهات المشتركين تجاه النص (القصد والقبول)، ومن خلال الدمج بين ما هو جديد وغير متوقع وما هو معلوم ومتوقع (الإعلامية)، ومن خلال عناصر السياق (سياق الموقف)، ومن خلال صلة متبادلة بين النصوص (التناص)[2]، ومعنى ذلك/ أن هذه المعايير تكمل بعضها بعض.

نستنتج مما سبق ذكره أن المقاربة بالكفاءات تستمد مضامينها ومعانيها من المقاربة النصية.

---

[1] -ينظر زخنين بهية، **المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية، وفق منهج المقاربة بالكفاءات**، العدد 2، جامعة وهران: ديسمبر 2014م ص، 188.

[2] - ينظر. صالح عبد الحميد الشاعر، **النحو وبناء الشعر في ضوء معايير النصية (شعر الجواهري نموذجا)**، دار الحكمة، ط1، جمهورية مصر العربية، :1434هـ/ 2013 م، ص39-42

2-القواعد:مفهومها، أهدافها، أهميتهاوطرائق وصعوبات تدريسها:

2-1-مفهوم قواعد اللّغة:

2-1-1:لغة:

جاء في معجم مقاييس اللغة في باب القاف والعين وما يثلّثهما قعد: "القاف والعين والدال أصل مطر ومنقاسٌ [....] وقواعد البيت: أساسه. وقواعد الهَوْدَج: خشبات أربع معترضات في أسفله"[1].ونفهم من هذا أن القواعد هي أركان الذي يُبنى عليها البيت ويأسس ويقاس عليها كافة الجزئيات.

أمّا في معجم **لسان العرب** في مادة قعَد:"والقاعدة: أَصْلُ الأُسُ، والقَّواعِدُ: الأساسُ، وقواعد البيت إساسه. وفي تنزيل **قوله تعالى**: { وَإِذْ يَرْفَع إِبْرَاهِيم الْقَوَاعِد مِنْ الْبَيْت وَإِسْمَاعِيل } وفيه:{ فَأَتَى اللَّهُ بُنْيَانَهُمْ مِنَ الْقَوَاعِدِ }قال الزجاج: القواعدُ: أساطينُ البناء التي تعمدُه. وقواعد الهودج: خشبات أربع معترضة في أسفله تُركَّبُ عيدان الهَودَج فيها. قال أبو عبيد: قواعد السحاب أصولها المعترضة في آفاق السماء شبهت بقواعد البناء."[2]

يفصح لنا هذا المفهوم اللغوي أن القواعد هي أساس البناء والضابط الثابت الذي لا يستغني عنه.

وفي معجم الوسيط"القاعدة من البناء: أساسه والضابط أو الأمر الكل ينطبق على الجزيئات مثل كل أدود ولود، وكل صموخ بيوص.(ج) قواعد" [3].

والملاحظ من هذه التعاريف الثلاثة أنّ القواعد أو القاعدة في مفهومها اللّغوي تعني الأساس، وتعني الضوابط التي تبنى عليها اللغة أو أي شيئ آخر.

---

[1] – أبو الحسين أحمد بن فارس زكريا 395 ،**معجم مقاييس اللغة**، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر ،ط2، ج5، مصر: 1399ه/1979م. مادة (قعد)، ص109.

[2] – ابن منظور، **لسان العرب**، ج11، مادة (قعد)، ص239.

[3] – ابراهيم مصطفى وآخرون، **المعجم الوسيط**،مادة (قَعَدَ)، ص801.

2-1-2: اصطلاحا:

أما مفهوم القواعد في الاصطلاح فتعد: "القانون والضابط الثابت الشيئ يُعرف بها صحة الكلمات والتعبير كونها أساس اللغة ولا يستقيم المعنى إلا بها: حيث تعرف بأنها"القوانين التي تحدد ترتيب وتعديل الكلمات في اللغة"[1]. وهي بهذا تُعَدُّ اللّغة والأساس الذي تبنى عليه أيّ عبارة لغوية .

كما تعرف بأنها: "القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة، القوانين الصوتية المتصلة باللفظة الكلمة أو مجموعة الكلمات، والقوانين الصرفية المتصلة بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها من لاصقات، والقوانين النحوية المتصلة ينظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها"[2] فحسب هذا التعريف يمكن القول أن القواعد هي الضوابط محددة يتألف الكلام بموجبها حيث يُراعي المتعلم فيها عامة القوانين التي تحكم نظام الجملة من عدة مستوياته أَوَلُها المستوى الصوتي الذّي يكون متصل بلفظة. وثانيها المستوى الصّرفي الذي يكون في صياغة الجملة مع مراعاة بعض الضوابط. أما ثالثهما فهو المستوى النحوي الذي يضبط الجملة مع من خلال حركاتها ويبين المعنى الصحيح المراد إيصاله من خلال الكلمات المستعملة.

ويضيف "سعدون محمود الساموك" تعريفا آخر وهو قريب من التعريف السابق، حيث يعرفها بأنّها: "مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة أو مواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية تسمى علم النحو، أما مجموعة القواعد التي تتصل بنية للكلمة وصياغتها ووزنها والناحية الصوتية علم الصرف"[3] وهي مقسمة إلى قسيمن على الصّرف وعلم النحو ولكل واحد منهما قوانينه التي يتفرد بها عن غيره، والتي تضبط الجمل وتؤدي معناها الكامل التي وضعت فيه.

---

[1] – مجدي عزيز إبراهيم، "**معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**"، عالم الكتب، ط1، القاهرة: 1430هـ/2009م، ص795.

[2] – داود عبده، "**نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيًا**"، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت: 1979م، ص52.

[3] – سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، دار الوائل ،ط1، 2005: ص227.

فمصطلح القواعد:"يراد به أحد أمرين: نظام كامن في عقل كل متكلم أصيل للغة ما، يتيح له فهم كل جمل لغته غير محدودة عددًا وطولاً. وكذلك إنتاج جمل غير محدودة، وتمييزها من الجمل غير الصحيحة في لغته"[1]. ومن هنا يتضح أن لكل إنسان يستطيع تأليف وفهم عددًا من الجمل لا حصر لها، وذلك على حسب لغته ونظامها المتعارف عليها والموجودة عند كل جماعة لغوية، فلكل لغة خصائصها وقواعدها التي تميزها عن غيرها من اللّغات. وعلى كل إنسان أصيل للغته أن يحين فهم ومعرفة قواعدها حتّى يستطيع تمييز صحة الجمل من فسادها.

يضع "**الديلمي والوائلي**" مفهومًا آخر حيث يعرفانها بأنّها " علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، وهو علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده"[2]. والملاحظ من هذا التعريف أنه غير بعيد عن تعريفات السابقة وقد إرتكز على كونه علم يعرف به تراكيب الجمل العربية ومعرفة قوانينها وأصولها وكذلك معرفة ضوابطها حتى لا يقع المتكلم في لبس ويكون كلامه صحيحًا خاليًا من الشّوائب التي قد تعيقه في إيصال رسالته.

مجمل هذه التعاريف الاصطلاحية يمكن القول أن القواعد هي قوانين وضوابط التي تحكم لُغة ما وتضبطها ضبطًا صحيحًا سليمًا وذلك بمراعاة جوانبها الصرفية والنحوية وهي وسيلة لصحة التعبير والكتابة، وحماية اللغة من اللّحن وفسادها على الألسن، إذ هي الأصل والأساس التي تُبنى عليه أي لغة، فقواعد اللغة العربية لها أهمية كبيرة. فهي الأداة التي يصون بها المتكلمين كلامهم وكتابتهم والتي لا يستطيع أي متكلم تجاوزها، كونها من العلوم التي تبحث في صحة الكلمات وأحوالها من تقديم وتأخير. ذكر

---

[1]– حسن شحاتة وآخرون، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي إنجليزي، إنجليزي، عربي**، الدار المصرية اللبنانية،ط1، القاهرة: 1423هـ/2003، ص240.

[2]– نجم عبد الله الموسوري، **سوسن هاشم الجابري، صعوبات تدريس مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر سي المادة ومدرسياتها**، مجلة دواة ،المجلد 3، العدد11، 2017،02،28، العتبة الحسنية المقدسة، العراق، ص207.

وحذف واشتقاق وغيرها التي اندرجت في عِلْمَيْ النَّحو والصّرف. فسلامة العبارات اللّغوية ودقتها مرهونة بأخذ قوانين وضوابط هذين العلمين ومعرفة كافة الجوانب المتعلقة بهما. ولهذا نجد العلماء القدامى. أَوْلُوهَا عنايةً خاصة بالبحث وتعمق في اصولها وصحة إستدلالها. كما أَلَّفُوا كتابًا لضبطه كونهما وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وكثيرا ما يقع الخلط بين مفهومه القواعد والنحو. لذا وجب علينا التفريق بين القواعد اللغة العربية فهي عامة تتسع لقواعد النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة، ولكن قواعد اللغة العربية فيما درجت الكتب المدرسية على تناوله فتشمل قواعد النحو والصرف"[1].

فقواعد اللغة أعم وأشمل من النّحو فهي تحيط بكافة جوانب اللغة وما ن الملكة اللسانية، أما النحو فيهتم بأحوال أواخر الكلام.

2-2: أهداف تدريس القواعد وأهميتها:

2-2-1: أهداف تدريس القواعد:

تحتل القواعد مكانة هامة كونها تعد أساس اللّغة والتي تحميها من اللحن وتبقي اللغة العربية في الصدارة لذلك درجت في مراحل التعليم حتى يستطيع متكلموها من الالمام بكافة قوانينها واستخدامها في نطقهم وكتابتهم بشكل صحيح وسليم، حيث قسم التَّربويون الأهداف إلى أهداف عامة لا تتحقق إلا بعد تطبيق المقرر، ويظهر في آخر السّنة أمّا الأهداف الخاصة فتتحقق مع نهاية كل درس للقواعد في الحصة ويكون مختلف من درس لآخر. "فالقواعد أهداف عدة تتمثل في مجموعتين، الأولى نظرية، والأخرى وظيفية والأهداف النظرية لتدريس القواعد ترمي إلى تعليم تعميميات عامة شاملة عن اللغة، ويعد هذا هدفا رئيسا في تدريس لقواعد، لأن لهذه التعميمات ضوابط يمكن أن يستعملها الإنسان في مواقف مماثلة إذا إما توافرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب

[1] – طه عي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، جدار الكتاب العالمي،ط1، عمان، الأردن، إربد، الأردن، 1429هـ/2009م، ص194.

وتعليم تلك التعميمات أمر ضروري وأساس ولا سيما في المرحلة الثانوية"[1]، حيث يُدَرَّس المعلم درسًا معينًا في القواعد يكون نظريًا ومن خلال ذلك الدرس يمكن أن يقيس على قواعد تكون قريبة من ذلك الدرس وتكون مماثلة دون الحاجة إلى تدريس ذلك الموضوع فيعمم النتيجة نظرا لمطابقة له.فهنا يمكن القول أنّ ذلك القانون قضية كلية يمكن تعميمها على جميع الجزئيات التّي تكون مماثلة لها في بعض مميزاتها. وهذه الميزة يمكن تطبيقها في مقررات التعليم الثانوي حيث يكون المتعلم قادرًا على الإستعاب والملاحظة واستخراج الأصل (القاعدة) عن طريق مساعدة الأستاذ وذلك تبعا لطريقته في شرح الدرس وتقديمه له.

" في حين ترمي الأهداف الوظيفية إلى مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع. وأن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في استعمال ألسنة المثقفين وأقلامهم، وأهداف تدريس القواعد لا يصح تدريسها منفصلة أو منعزلة لأنها متداخلة" [2]. فالمعلّم يوظف ما اكتسبه وتعلمه من خلال الدرّوس التي قدمت له، فيُطبّق تلك الكليات العامة في الأنشطة التعليمية المختلفة، كالقراءة والنطق والإستماع وغيرها وتكون تلك التعميمات في أيّ موقف لغوي استدعت استعمالها وتوظيفها، فهي نظام كامل يستوجب تطبيقه أينما إستدعت الحاجة لذلك. كما يشترط من أهداف التَّدريس والشّيء الذي يستدعي الوقوف عليه أنّ القواعد المقرر تّدريسها يجب أن يَكون كل درس مكملا للآخر، فلا يمكن فصْل أو عزل أي درس عن الآخر، لأنّها متداخلة مع بعضها البعض، فهي تأتي في خط واحد متتابعة ومنظمة وفق مقرر دراسيّ يسعى من خلالها الوصول الأهداف محددة.

[1] – سعدعلي زاير، إيمان اسماعيل عابر،**مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص406**.

[2] – سعدعلي زاير، إيمان اسماعيل عابر ،**المرجع السابق**، ص407.

ولقواعد اللّغة العربية أهداف تربوية عامة كثيرة نجملها في ضوء دراسة اللّغة بما يأتي:

1- "تصون ألسنة الطلبة من الوقوع في الخطأ وتقومها من الاعوجاج أو تجعلها طلقة سليمة.

2- تنمي الثروة اللغوية، وتصقل الأذواق الأدبية من خلال وقوفهم على دراسة الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة، والتراكيب الصحيحة.

3- تنمي في نفوس الطلبة الدقة والملاحظة وتربي فيهم صحة الحكم.

4- تدرب الطلبة على تفكير المتواصل المنظم"[1].

فالقواعد تساعد على الوقوف على الأخطاء وتصحيحها وتّقويم اللسان، كما أنها تحفظ الأقلام من الزّلل. كما قد يكون المتعلم صاحب ذوق أدبيّ وملاحظة دقيقة وله تفكير منطقي يستنبط الأحكام ويقيس بعض القواعد على الأخرى ويكون معللا حكمة بالإستناد إلى كافة القواعد التي تعلمها والعمل على فهمها وإدراكها. فيكون ذا نظرة متمحصة لأي تعبير أو كتابة فيصحح ما يجب تصحيحه.

و"**قاضي محي الدين كليوت**" هو الآخر يضيف بعض الأهداف العامة من تدريسها، وَمِنَ الأغراض التي تُقْصَدُ من دراسة القواعد حسبه كالآتي:

1- المساعدة في تصحيح الأساليب، والعمل على خلوها من الأخطاء النّحوية المذهبية لجمالها، فيستطيع التلميذ بتعليمها أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب فيتجنبه.

2- والقواعد ذات أثر في التربية العقلية إذ أنها تحمل التلميذ على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

3- وهي تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الإنتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدًا يبين لهم وجه الغموض، وأسباب الركاكة في هذه الأساليب."[2]

---

[1] - كامل محمود نجم ديلمي ،**أساليب تدريس قواعد اللغة العربية**، دار المناهج، ط1، عمان، 1434هـ/2013م، ص45.

[2] - قاضي محي الدين كلبوت،**الرائد في طرائق القواعد، تحليل – حكم- علاج**، دار العلوم، د ط، عنابة: 1429هـ/2008م، ص21.

فالهدف العام لوجود القواعد هو ضبط الأساليب ضبطًا صحيحًا خاليًا من الأخطاء النحَّوية والصّرفية، فعند تعلم القواعد يستطيع المتعلم أن يفرق بين الجمل الصحيحة السليمة من الركيكة، كما تُعَوِدّهم على النقد البنّاء فيحللون كل العبرات والجمل ويميزون بين المعاني المراد إيصالها من غيرها حسب قوانين معينة تضبط الكلمات والجمل.

وفي هذا الإطار" نضال مزاحم رشيد العزاوي" هو الآخر قد تطرق لذكر بعض أهداف من تدريس القواعد منها:

"تيسير إدراك الطلبة المعاني والتعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنياً على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون مجرد محاكاة آلية. توقف الطلبة على اوضاع اللغة وصيغها لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها.

إنّالطّلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية لأن بين اللغات قدراً مشتركا من القواعد العامة، أزمنة الأفعال والتعجب والنفي والإستفهام والتوكيد"[1].

وتماشيا مع ما تم ذكرهُ يتبين أنّ الطلاب يَعْقِدُونَ مقارنة بين قواعد لغتهم وقواعد اللّغة الثانية، وهذا ما يساعدهم على الفهم الصحيح وتكون لهم دقة الملاحظة لإكتساب أكبر قدّر من القواعد في أقل ما يمكن وذلك من خلال المعلومات المشتركة والتي تُعدُّ بمثابة الإطار العام للموضوع على اختلاف اللّغات. فتيسر على الطلبة إدراك المعاني والتعبير عنها بوضوح دون تعقيد أو تكلفة في إيجاد الجمل التي تناسب الموضوع المراد تبليغه.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول أنّ القواعد تُعَدُّ وسيلة لتصحيح الألسن وضبط الكلمات والمعاني والتعبير عنها، كما أنّها تُعَدُّ أداة للفهم وإزالة اللبّس وتمييز الجمل الصحيحة من الخاطئة وتُنمي دقة الملاحظة والتفكير الجيد وهي وسيلة لاتقان المهارات اللّغوية على اختلافها كالكتابة والاستماع، التّحدث القراءة فهي تضبطها ولا يتأتى ذلك إلاّ

[1] – نضال مزاحم العزاوي ،**بوصلة التدريس في اللغة العربية**، ص 169، 170.

بالتمكن الجيّد من كافة القواعد النحوية والصّرفية، فهدفها بالغ الأهمية، لذا فمن يحرص على لغته عليه الإحاطة التامة بالقواعد وبأصنافها المختلفة. وتدريسها على النّحو الذّي يحقق الأهداف المرجوةّ حتى تّعم الفائدة وتُصَحَحُ الألسن وتُفْهَمُ المقاصد والغايات.

2-2-2: أهميتها:

" إنّ قواعد اللغة العربية تُعَدُّ العمود الفقري لهذه المادة، فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة والنقد تظل عاجزة عن أداء رسالتها ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية"[1]، فالقواعد أساس اللغة فهي تصونها وتحميها من أي خطأ يحل بها في أساليبها وتعابيرها المختلفة.

"وتتأتى أهمية القواعد من أهمية اللّغة نفسها، فلا تكتب اللّغة كتابة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها الأساسية، فالقواعد اللّغوية الدّرع الذّي يصون اللّسان من الخطأ، ويدرأ الزّلل عَن العلم، فهي تضبط قوانين اللّغة الصوتية، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا يُستغني عنها، وإليها تَستند الدرّاسة في كل لغة، وكلما نمت اللّغة واتسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد"[2]، فالقواعد هي التي تحدد المسار الصحيح الذي نسلكه في تواصلنا وتضبط لنا لغة ضبطا صحيحا مقصودة لذاتها، بل هي وسيلة لصحة التعبير، لذا ينبغي أن يقتصر في تدريس القواعد على ما يحتاج إليه المتعلمون من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم، وتصحيح أساليبهم، وفهمهم لما يعرض عليهم من الأساليب فهماً صحيحاً"[3] فعلى القائمين أن يلتزموا بتدريس مادة القواعد على حسب المراحل العمرية التّي تراعي فيها القدرات العقلية التي يكون فيها المتعلم قادرًا على تأويل وتفسير واستنباط أصل القاعدة والحكم عليها، فالطفل في المرحلة الإبتدائية لا يعطي له نفس الدروس في

---

[1] – طه علي حسين الديلمي، كامل محمود نجم الديلمي ،**أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، دار الشروق ،ط1، عمان، الأردن: 2004، ص25.

[2] – سعدعلي زاير، إيمان اسماعيل عايز ،**مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ص405

[3] – المرجع نفسه، ص406.

المراحل الأولى المتقدمة؛ كالمتوسطة والثانوية، وأن تعطى لهم دروس القواعد بالقدر المطلوب الذي يحتاجون إليه في حياتهم من أجل تصحيح أساليبهم وحتى يقرأ ويتحدث ويكتب بشكل فصيح ويعبر بلغة سليمة خالية من الشوائب والزلل.

وتماشيا مع ما تم ذكره نجد "**الديلمي وحسين**" هما الآخران يشيرانلأهمية تدريس مادة قواعد اللّغة العربية في المرحلة المتوسطة والثّانوية كما يأتي :

– " تعويد المتعلم صحة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

– تمكين المتعلم من الإلمام بالقوانين الصرفية المتعلقة بصياغة الكلمة وسلامة بنائها ليستطيع تلفظها بشكلها الصحيح والتعبير بها عن المعاني المناسبة .

– تطوير قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة أثر العوامل الداخلة عليها وأثر الضبط في معنى الكلمة ووظيفتها.

– تمكين المتعلم من إدراك وظيفة الكلمة في الجملة وأثر موقعها من السياق في تحديد معنى الجملة"[1].

– "تبصير المتعلم بالفروق المعنوية بين تركيب وآخر وتمكنه من فهم الجملة ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها.

– تطوير القدرة على التعبير وعلى استعمال التراكيب الجميلة الملائمة لما يروم إيصاله من معان وأفكار.

– تبصير المتعلم بالفروق الدلالية للصيغ المختلفة للكلمة الواحدة"[2].

تظهر أهمية القواعد ودورها الجوهري من خلال تأليفات الجمل والتراكيب ومختلف التعبيرات والأساليب المستخدمة في ايصال محتوى معين إلى الغير عبر العديد من المهارات كالكتابة والاستماع، التحدث ... وذلك بشكل فصيح ودقيق ومضبوط مراعيًا فيه

[1] – نجم عبد الله الموسوي، سوسن هاشم الجابري، **صعوبات تدريس مادة قواعد اللغة العربية**، ص207–208

[2] – المرجع نفسه، ص208.

كافة القواعد التي تتحكم في نظام تأليف الجملة أو تعبير ما، والتي بها يصل المعنى المراد في أحسن صورة دون خطأ أو فساد عبارة التي قد تعيّق ايصال المعنى، ولهذا يجب أن تدرس القواعد في كافة المراحل التعليمية على حسب كل مرحلة يكون لها دروسا معينة، من أجل تقويم ألسنة المتعلمين فعلى المتعليمن الالمام بالقواعد الأساسية اللاّزمة من أجل استخدامها في حياتهم فهي ضرورية لفهم المقاصد والغايات من خلال مختلف السّياقات، كما يجب مراعاتها في كافة مهاراتهم. فهي بهذا تكون وسيلة لضبط وفهم لغتهم والإحاطة التامة بها.

ومن هنا نستنتج أنّ للقواعد أهمية فبها يحدد المقصد ويُقَوَّمُ اللّسان وتُضْبَطُ اللّغة. وهي ركن أساسيٌ لا يمكن تجاوزه، أو التقليل من قيمتها. فكل فنون اللّغة العربية قائمة عليها وعلى مواردها.

1-2-طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:

تعددت طرائق تدريس قواعد اللغة العربية فكلّ معلم وطريقته في عرض درسه حيث:" يتبع مدرسو اللغة العربية طرائق عدة في تدريس قواعدها، لأن القواعد في أية لغة واسعة في طبيعتها وفي استعمالاتها والمدرس يتبع الأساليب المختلفة ف تدريسها، فمن المدّرسين من يدرسها إلى الطريقة الإستقرائية، ومنهم من يدرسها على الطّريقة القياسية، وآخرون يدرسونها على طريقة أو أسلوب النص، وقد يخرج أن يؤلف الفريق الرابع بينم طريقتين أو أكثر من هذه الطرائق" وهذا وإن دل على شييء فإنّه يدل على أنّ المعلمين الذّين لا يستعملون طريقة واحدة في تدريس مادة القواعد، فلكل معلم ووجهته الخاصة والتي يعرض بها محتوى درسه في مادة القواعد، والت"ي تحقق له الأهداف المسطرة التي يريد بلوغها في مادة القواعد بصفة خاصة، والهدف من تدريس اللّغة العربية بصفة عامة، فكلّ مدرس له أهدافٌ معينة يصل إليها من خلال منهاج معين.

ما يمكن قوله أنّ طرائق تدريس القواعد إختلفت في طريقة إيصال الشيئ ما لمحتوى الدّرس، وهذا راجع إلى الخطوات المتبعة من قبل لكل طريقة، والتي تواضع عليها بعض العلماء وسار عليها التربويون في تطبيقها، وعلى المعلم أنّ يكون بارعٌ في اختيار الطريقة المناسبة التي تساعده على إفهام طلبته وإلمامهم التّام بالقاعدة العامة لكل درس، والتي يُراعي بها كافة الظّروف المحيطة بصفّه كالفروقات الفردية وعدد طلبته ...إلخ وعلى هذا الأساس يختار المعلم الطّريقة المثلى في سير درسه والتّي تحقق له النتائج التي يرجوها في النهاية.

وفيما يأتي تفصيلاً لكل طريقة من طرائق تدريس القواعد:

2-3-1 الطريقة القياسية:

هذه الطريقة من أقدم الطرائق في تدريس القواعد حيث "تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج"[1] وعلى حسب هذا القول فإن هذه الطريقة ينتقل فيها من الكليات إلى الحكم على الجزئيات وينتقل من المبادئ لتصل إلى النتائج،وفي تعليم القواعد هذه الطريقة تبدأ بعرض القاعدة ثم يتطرق إلى الأمثلة،وهذا ما أشار إليه الدليمي بقوله "هي طريقة القاعدة ثم الأمثل وهي طريقة قديمة ولكنها مازالت متبعة من المعلميين كثيرين، وتقوم على عرض القاعدة ومطالبة الطلبة بحفظها، ثم عرض الأمثلة لتوضيح القاعدة، والامثلة المختارة تنطبق على القاعدة انطباقا تاما"[2].فالأستاذ هنا يكتب القاعدة على السبورة ثم يُلزم طلبته بحفظها وتلقينها حتى ترسخ في الأذهانهم وعند إدراك المعلم بأنهم قد ثبتوها جيا يقوم بذكر بعض الأمثلة والشواهد تكون مماثلة لما جاء في متن القاعدة من الاحكام المتعلقة بها ويكون الغرض من الامثلة الشرح والايضاح لما قد تطرق اليه من قبل عند ذكر القاعدة وينتقيل فيها من الكليات العامة ليصل الى الجزئيات

[1]- طه علي حسين االدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، **أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص41

[2]- زكريا اسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، دط، الاسكندرية، 2011م، ص224

البسيطة غير المعقدة تدريجيا. "وتهدف طريقة القياس إلى تعلم المفاهيم التي يمكن تحديدها بدقة وترتبط بالخبرة وبسهولة، كما تهدف إلى تطبيق قواعد عامة صحيحة في البرهنة على صحة القضايا الخاصة، وتأتي فكرة القياس من حيث فهم الطلاب الأمثلة الجيدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة"[1]. فالمعلم يسعى من ورائها إلى تعليم طلبته كيفية الاستنتاج وقياس تلك الحقائق الجزئية من تلك الكلية تكون مبرهنة وصحيحة.فقد يؤدي ذلك إلى تعميق الفهم لدى الطلبة، فبعد إظهار القاعدة واضحة وإستعابها يستطيع المتعلم أن يُنشئ ويعرض على معلمه أمثلة فكون مشابهة في ثناياها على ما تعرف عليه في تلك القاعدة، وتثبت القاعدة أكثر فأكثر في ذهنه من خلال تمرنه عليها جيدا، وتُعرف أيضًا " بالطريقة الاستنتاجية، [....] وهي تصلح للتعليم في الصفوف العالية والثانوية، ولا تصلح لتعليم الصغار ن وحجة دعاتها أنهم يرون في حفظ القاعدة واستظهارها ما يؤدي إلى حسن استعمالها باعتبار التمكن من النحو غاية مطلوبة"[2] .فهذه الطريقة تناسب المراحل التعليمة المتقدم كالثانوية، فهي تناسب قدراهم وخصائصهم العقلية كونها تتطلب عمليات عقلية معقدة، كالاستدلال، القياس الحكم، استنتاج ما تطرق إليه، وكذاالبدء بالكليات أي القاعدة العامة مروراً بها حتى تصل إلى الجزيئات أي استظهار الأمثلة والتطبيق عليها.

2-3-1-1: خطوات الطريقة:

ولهذه الطريقة خطوات معينة يسير عليها المعلم في تدريسه لقواعد اللغة العربية والتي تواضع عليها واستنتجها في تأصيلها إلى أساس فلسفي فالطريقة القياسية كما أشرنا سابقا فقد تبدأ بالكل ثم تصل إلى جزء وخطواتها تأتي متسلسلة ومتتابعة تبدأ بالتمهيد ثم القاعدة ثم الأمثلة فالتطبيق في الأخير وسنأتي لتفصيل كل عنصر منها:

---

[1]– بليغ حمدي اسماعيل، **استراتيجيات تدريس اللّغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية**، دار المناهج، ط1، عمان: 1432هـ/2011م، ص 118.

[2] – قاضي محي الدين كلبوت ،**الرائد في طرائق القواعد**،ص 31

2-3-1-1-1:التمهيد

الخطوة الأولى في استخدام الطريقة "وهي الخطوة التي يتهيأ فيها الطلبة للدرس الجديد، وطلك بالتطرق إلى الدرس السابق وبذلك يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد والانتباه إليه"[1]. ومن هنا يمكن القول إنّ للتمهيد أهمية كبيرة، حيث يوضح المعلم فيه أهم النقاط التي تطرق إليها في درسه الماضي ويشير فيه لدرس اللاحق، فيلفت النظرية، ويهيئ طلبته للانتباه والاصغاء له جيداً ويثير به دافعية المتعلم نحو التعلم وتفاعل وتركيز على ما سيقوله فيساعد به على تذكر كل عناصر القاعدة السابقة كونها متصلة بما قد يتطرق له في درسه الجديد، فهو سبيله لإفهام الدّرس وسرحه لطلبته، فيقود به طلبته إلى تفكير المنظم وتذكيرهم بما سبق وتنشيط عقلهم لتقبل معلومات جديدة وتفاعل معه.

2-3-1-1-2: عرض القاعدة:

في هذه الخطوة "تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه الطلبة نحوها، بحيث يشعر الطالب أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره وأنه يجب أن يبحث عن الحل ويؤدي المعلم هنا دورًا بارزًا ومهما في التوصل إلى الحل مع طلبته"[2]، فكتابة القاعدة بخط جميل يثير اهتمام طلبته ويُوَجّه انتباههم إليها، كما تحملهم على التأمل والتفكير الإيجابي بأنّ هناك مشكلة تستدعي الحل فيقودهم إلى حلها، وإزالة الإبهام عنها وتوضيح جوانبها، كما تحقق التفاعل الإيجابي من المعلم وطلبته ويتوصلون بهذا إلى تحقيق الهدف من وراء ذلك الدرس وذلك بقربهم من من حل المشكلة، وإحكام ما جاء في لبّ القاعدة.

[1] – طه حسين الديلمي، **كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس اللّغة العربية**، ص31.

[2] – المرجع نفسه، ص ن.

2-1-1-3 الأمثلة:

بعد مرحلة العرض للقاعدة تأتي مرحلة الأمثلة والتي" يشعر الطلبة هنا بالمشكلة ويبدؤون بالتفكير بوضع الحلول الجزئية (مثال أو أمثلة)، وذلك بتحلي جزئيات القاعدة، ويعطي المعلم مفاتيح الحل، كأن يعطي مثالا ينطبق على القاعدة، أو يثير أسئلة حوا الأمثلة أو القاعدة، ويعد مثال المعلم المفتاح الأول الذي يقيس عليه الطلبة أمثلة أخرى متنوعة، وهكذا حتى تستوفي القاعدة جميع أبعادها"[1] فهي هذه الخطوة يبدأ المتعلم بحل المشكلة التي تواجهه، فيعطي المعلم المثال الأول لمساعدته على معرفة الوجهة التي يولونها، فيزيل لهم اللّبس عن القاعدة فيقيس عليه الطلبة باقي الأمثلة فيبدأوا تدريجيا في حل جزئياتها حتى يصل إلى المستوى المطلوب منه ويفضل في القاعدة ويقوم بإحكام مواردها وذلك من خلال التفكير والاستنتاج فترسخ في ذهنه وتفهم جيدا.

2-3-1-1-4 التطبيق:

في هذه المرحلة الأخيرة يقوم المتعلمون بالتطبيق والتدريب على القاعدة فبعد "شعور الطالب بصحة القاعدة وجدوها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها، فإن الطالب يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة، وما إلى ذلك من القضايا التطبيقية التي لها علاقة يفحص القاعدة، واكتشاف نضجها في أذهان الطلبة"[2]. وما يجدر الإشارة إليه في هذه الخطوة أنّه على المعلم أن يتدرج في إعطاء تمارينه من البسيطة إلى المعقدة حتى لا يواجه المتعلمين أيّة صعوبة في تعليم القواعد ،فهنا يراعي الجوانب المحيطة بصفة حتى يعطي التطبيق حقه ويقود المتعلم إلى التفكير المنظم وإعطاء حلول لتلك التطبيقات.

ولهذه الطريقة أنصارُ استحسنوها وأخذوا بها في تعليم القواعد وأولوها عناية خاصة، ومنهم من عارض تطبيقها في تدريس القواعد كونها تتصف بجملة من المساوئ.

---

[1] – طه علي حسين الديليمي، **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية**، ص32.

[2] – طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص220، 221.

فمن محاسن هذه الطريقة أنّها:" تمتاز بسهولة السير فيها وفق خطواتها المقررة، فالطالب الذي يفهم القاعدة فهمًا جيدًا يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها، وهي أيضا طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتا طويلا، وأنها تساعد الطلبة في تنمية عادات التفكير الجيدة فالتفكير يحتاج إلى مادة وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها الطالب بدقة إذا أراد أن يطبقها في حل المشكلات وتفسير الفرضيات وأن سبيلها الوحيد هو الحفظ، فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها، وأنها تصلح بعد ذلك الفرضيات وأن سبيلها الوحيد هو الحفظ، فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها، وأنها تصلح بعد ذلك لتدريس في المرحلة الثانوية "[1] فهذه الطريقة تنمي لدى الطلاب قوة التفكير والاستدلال المنطقي، كما تقود لاكتشاف الحقائق الجزئية التي تكون وراء تلك الكلية، وتمتاز بسهولة التطبيق عليها كونها تستند لخطوات مدروسة تكون متسلسلة ومتتالية ومترابطة فيما بينها، يستحيل الاستغناء عن أي عناصرها، وهي تقود للفهم من المعلوم إلى المجهول .

رغم وجود العديد من المزايا لهذه الطريقة لكنّها لا تخلو من النواقص الموجودة فيها التي وَجَدَها فيها بعض المعارضين لها حيث قالوا إنّه: الحفظ والمحاكاة العمياء، وعدم الإعتماد على النفس والاستقلال في البحث، كما أنها تضعف فيهم القدرة على الإبداع والابتكار، ومن مساوئ هذه الطريقة أيضًا أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبًا صعبة الفهم والإدراك ثم مساوئ هذه الطريقة أيضًا أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبًا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي إلى السهل، وقد أدى هذا إلى نفور التلاميذ من دراسة النحو وقد هجرت هذه الطريقة بعد أن ثبت علميًا أنها لا تكوّن السلوك اللغوي لدى التلاميذ" [2]، فمن مآخذ هذه الطريقة حسب ما ورد من قبل أنّها قد لا تحقق

[1] – طه علي حسين الديلمي، كامل محمود نجم الديلمي ،**أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**،ص63.

[2] – علي أحمد مدكور ،**تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**،دار المسيرة، ط1، عمان: 1430هـ/ 2009م، ص338.

الفهم المطلوب للقواعد فالمتعلم عند حفظه للقاعدة لا يعني أنّه بلغ المقصود من تعليمها، فقد يكون حفظها لكن لا يجيدا استخدام أحكامها، وحفظها ملقنا فقط، كما أنها قد تؤدي إلى عدم إعمال العقل في اكتشاف وحل المشكلة التي واجهته بنفسه، فبهذا يكون مقلدا ومحاكيًا لما قدم له؛ غير مبتكر ولا مبدع وإنما استند إيجاد تلك الأمثلة، كما قدم له في تلك القاعدة لا غير وعدم فهمه للقاعدة قد لا يقدر على استخدامها على النحو المطلوب كما يجدر الإشارة أنّ هذه الطريقة قد تتعافى مع القواعد العامة للتدريس في السير من السهل إلى الصعب.

2-3-2: الطريقة الاستقرائية:

" الطريقة الاستقرائية من طرف التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل في الوصول من الحكم على الحقائق مشاهدة أو معلومة إلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة، وقيمها ينتقل الفكر من الجزئي إلى القانون العام ومن حالات خاصة إلى أحكام عامة، وهي تنطوي على أن يكشف التلاميذ المعلومات والحقائق بأنفسهم، كما أن اتباعها في التدريس يتطلب من المدرس جمع كثير من الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة، ثم الإنتقال من مثال إلى آخر ومناقشة، بغية استنباط القاعدة العامة، فيعبر عنها الطلبة بانفسهم." [1]وهذه الطريقة على عكس الطريقة القياسية حيث يبدأ فيها الإنتقال من الجزئيات للوصول إلى الكليات العامة، كما أنّ المتعلم فيها هو من يكتشف ويستنبط القاعدة العامة التي تنطبق على كافة الجزئيات فيناقش ويفسر ويحلل كل مثال أمامه من أجل الوصول إلى القاعدة العامة، فهذه الطريقة تظهر قدرات المتعلمين. وتجعلهم محور العملية التعليمية وفي مجال تعليم القواعد تبدأ هذه الطريقة على النحو التالي حيث تُعنى" باستنباط القاعدة من الأمثلة المعطاة، والشواهد المختلفة....لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة، وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعنى والمبنى، ومن ثم يتواصل التلميذ عن طريق

[1] – محمود رشدي خاطر وآخرون،**طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة**،مؤسسة الكتب الجامعية، ط7، الكويت، 1998م، ص 218.

التفكير إلى الأحكام العامة، أو القاعدة من الأمثلة أو الحالات الخاصة"[1]، فنوع الأمثلة يجب أن تكون ملمة بجوانب الموضوع حتى يفهم المتعلم الدّرس ويستنبط القاعدة العامة، فالمعلم يقوم بتوضيح كافة جوانب الأمثلة أو الحالات الخاصة ونوع الأمثلة يجب أن تكون ملمة بجوانب الموضوع حتى يفهم المتعلم الدرّس ويستنبط القاعدة العامة، فالمعلم يقوم بتوضيح كافة جوانب الأمثلة من حيث معناها الباطن والمبنى الذي يكونّ الكلمات والجهل. " فالمعلم وفق هذه الطريقة يحضر الأمثلة ويسجلها على السبورة، ثم يناقشها مع تلاميذه مثالا ليبنى معهم القاعدة بالتدرج، ثم يطبق في نهاية الدرس حول القاعدة المتواصل إليها من أفواه التلاميذ، وهي أفضل من الطريقة القياسية من حيث الفهم لأنها تتبع السنن المنطقية للإدراك"[2]. فالمعلم يختار الأمثلة الصحيحة والمهمة والمرتبطة بقدرات المتعلمين. كما تهدف تلك الأمثلة إلى تحفيزهم وتنشيطهم للتفاعل مع محتويات القاعدة.

2-3-2-1: خطوات الطريقة:

لها خطوات خمس تبدأ بالتمهيد ثم العرض ثم الربط والموازنة والمقاربة ثم التعميم والتطبيق وسنأتي لتفصيل كل خطوة على حدى:

2-3-2-1-1: التمهيد:

" حيث يهيئ الأستاذ طلابه لتقبل المادة العلمية الجديدة وذلك عن طريق القصة أو الحوار أو بسط الفكرة حيث تثير في نفوس الطلاب الذكريات المشتركة فتشدهم إلى التعليق بالدرس وهي أساسه لأنها واسطة من وسائط النجاح ووسيلة إلى فهم الدرس وتوضيحه "[3] فالأستاذ يُمهد للدرس الجديد حتى يقْدر المتعلمين على الاتصال والتفاعل

---

[1] – زكريا اسماعيل،**طرق تدريس اللّغة العربية**،ص222.

[2] – بلخير شنين،**طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون**، مجلة الأثر، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2012، ص119.

[3] – محمود سي أحمد، **طرائق تدريس النحو في المرحلة الثانوية**،جسور المعرفة، ع10، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف الجزائر: 2017،ص362.

معه ويشاركون في الدرّس ويفهمونه. وذلك من خلال استعداد ذهنهم للدرس الماضي وإيضاحه ثم بعد ذلك يركزون انتباههم وتفكيرهم إلى الدرس الجديد مع إدراك كل جوانبه بالتدرج.

2-3-2-1_2 العرض

يعني عرض الأمثلة وهو " لب الدرس وبه يتعدد الموضوع بحيث يعرض المعلم عرضا سريعا الهدف الذي يريد الوصول الطلاب إليه[...] وفي هذه الخطوة يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة النحوية التي تخص الدرس الجديد، وتستقرأ الأمثلة عادة من الطلبة أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يوجد مواقف معينة داخل الصف تساعد الطلبة على الوصول إلى الوصول إلى الأمثلة المطلوبة"[1] وهنا تتجلى براعة المعلم وإبداعه في إختيار أحسن الأمثلة والتي تكون ملائمة لمحتويات الدّرس وتكون تلك الأمثلة قد حضرها من قبل. يراعى فيها كافة ظروفه صفه وتكون شاملة ودقيقة لجوانب الموضوع وتخدم القاعدة التي يحددها في آخر الدرس ويصل للهدف من ورائها.

2-3-2-1-3:الربط أو الموازنة أو المقارنة أو التداعي:

" ترتبط هذه الخطوة بخطوة العرض، فهي تجري معها جنباً إلى جنب، والهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات، وتترابط في ذهن، ويصلح الطالب مهيئا للانتقال إلى الخطوة القادمة وهي خطوة استنتاج القاعدة.

وبخصوص ارتباط الربط بالعرض يتضح أن الطلبة، وهم يعرضون الامثلة تجري في أذهانهم عملية ربط الأمثلة المعروضة ببعضها البعض، والمقارنة بينها لإدراك العلاقات والاختلافات فيما بينها[...] وذلك القاسم المشترك هو القاعدة النحوية"[2]وذلك بمناقشة الأمثلة مع المتعلمين والموازنة بين ما تعلمه في الدّرس السّابق وما تعلمه في

[1] – طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، **إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، ص220، 221.

[2] – طه علي حسين الديليمي، **تدريس اللغة العربية**، ص40.

ذلك الدّرس ولإظهار العلاقات المتسلسلة والمترابطة فيما بينها مع جوانب الموضوع، كما يهدف للمقارنة بينهما لاستنتاج القاعدة العامة من تلك الاختلافات الموجودة بينها . كما يحرص المعلم على استخدام الأسلوب الملائم الذّي يوصل به المحتوى إلى أذهان المتعلمين دون تعقيد. فتبنى القاعدة وتُصاغ على حسب المعطيات السابقة وما تناوله في الأمثلة المعطاة .

2-3-2-1_4 استنتاج القاعدة:

فبعد مناقشة الأمثلة مع المتعلمين مثالا مثالا يصلون إلى مرحلة استنباط القاعدة فيقوم المعلم باشراك المتعلمين لاستنتاج القاعدة العامة. تصلح أن تكون حوصلة لما قد تطرق إليه وهي خطوة مهمة يصل فيها المعلم لمعرفة مدى إستعاب وفهم متعلميه لما قد تطرق إليه وشرحه وذلك من خلال الأمثلة التي وضعها، وخطوات الطريقة التي اتبعها في سير درسه.

2-3-2-1-5 التطبيق:

هي المرحلة الأخيرة التي تثبت بها المعلومات المدروسة في أذهان المتّعلمين والتي بها يطبق المعلم ما درَّسه من خلال إعطائهم تمارين تكون إما شفهية أو كتابية . تكون أسئلة حول دَرسٍ يتمُ التّدرج فيها من السّهل إلى الصّعب، وفيها يلاحظ المعلم مدى إستعاب متعلميه لمحتويات القاعدة، كما يسعى من خلال تلك التمارين لترسيخ المعلومات في أذهانهم أكثر فأكثر، ليستعملونها بعدها في مواقف حياتهم متى استدعت الحاجة لها, "ويمثل التطبيق الجانب العملي الذي تظهر فائدته في القراءة السليمة والتعبير الصحيح، والتطبيق على القاعدة هو عملية فحص لصحتها، فإذا لم يفهم الطلبة الموضوع جيدا ولم يتوصلوا بأنفسهم إلى القاعدة، فإنهم لا يمكنهم التطبيق على القاعدة تطبيقًا صحيحًا "[1] فلا يمكن التطبيق على القاعدة ما لم يفهم المقصود فيها وما تحتويه داخل

[1] – طه علي حسين الديليمي، **تدريس اللغة العربية**، ص41.

عناصرها."وتعد هذه الخطوة أهم خطوة لأن دراسة القواعد لا تؤدي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها وتدريب التلاميذ تدريبًا كافيا على الأبواب التي يدرسونها"[1] فبكثرة التطبيق ترسخ المعلومة وتفهم المقاصد والغايات، كون له أهمية كبيرة في وضوح القاعدة أكثر وذلك من خلال التعمق تدريجيًا ومن خلال كثرة التمارين التي تنطبق على القاعدة والتي تعطي الأمثلة والتراكيب المختلفة على أصل القاعدة والتي توضحها أكثر كما تظهر فائدتها في المهارات اللّغوية كالقراءة السليمة، و الاستماع والتعبير الصّحيح والسّليم...إلخ.

لهذه الطّريقة مزايا عديدة قد أشاد بها التّربويون والتي وجدوا فيها خير سبيل لتحقيق الأهداف من تدريس القواعد اللّغوية بصفة عامة فمن محل سن هذه الطريقة ما يلي:

- "ترسيخ المعلومات في ذهن الطالب لفترة طويلة من الزمن.
- ترتيب الحقائق والوقائع والمعلومات في أذهان الطلاب .
- تجعل المادة محببة من قبل الطلاب، لتركيزها على عنصر التشويق"[2]
- "تهيج في الطلبة قوة التفكير وتأخذ بأيديهم قليلا قليلاً حتى يصلوا إلى الحقيقة.
- طريقة جادة في التربية لأنها توصل إلى الحكم العام تدريجيًا، وذلك يجعل معناه واضحًا حليًا فيصير التطبيق عليه سهلاً.
- تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة التي تور حول الحقائق الملموسة ، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساسًا لفهم القاعدة، وتلك هي الطريقة الطبيعية لأنها تمزج القوالب بالأساليب.
- تحرك الدوافع النفسية لدى المتعلم فيهتم اهتماما بالغًا فينتبه ويفكر ويعمل"[3].

---

[1] – محمود سي أحمد، **طرائق تدريس النحو في المرحلة الثانوية**،ص171.

[2] – نضال مزاحم العزاوي، **بوصلة التدريس في اللّغة العربية**، ص40.

[3] – أحمد صومان، **أساليب تدّريس اللّغة العربية**، دار الزهران، ط1، عمان: 1431هـ/ 2010م، ص261-262.

وهذه الطريقة صالحة لتدريس القواعد اللّغوية كونَ لها محاسن متنوعة تساعد بها على ترسيخ مختلف المعارف اللّغوية لدى الطلاب عند مرورهم بدروس القواعد كما تساعدهم على تحفيز عقولهم لاكتشاف الحقائق وتقوي تفكيرهم وتجعلهم إيجابيين في تفاعلهم مع الدّرس والمعلم وما هي طريقة الطريقة الجادة في العملية التعليمية.

لكن بالرغم من توفر العديد من المحاسن والمزايا لهذه الطريقة، إلا أن بعضهم عارض على إستعمالها في تدريس القواعد، فقد سجلوا عليها مجموعة من العيوب والنقائص قد تعيق المعلم في ايصال محتوى الدرس إلى المتعلمين وقد لا تحقق الأهداف التي يعمل على تحقيقها كونها بطيئ في التدريس وأمثلتها غالبا ما تكون مبتورة عن النصوص وهذا ما نجده عند بعضهم حيث قالوا" أنها تتم بالبطء في ايصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين، وأن بعض المعلمين يكتفوا بأمثلة قليلة لاستنباط القاعدة، كما أنها لا ترمي إلى غاية تعبيرية خاصة، ولا تثير في نفوس التلاميذ اهتماما نحو القاعة المقصودة"[1] فقد تكون الأمثلة حسب هذه الطريقة غير كافية في ايصال المعلومة للأذهان المتعلمين فالإكثار من الأمثلة والتنويع فيها هو ما يحقق الفهم المطلوب، فبكثرتها يحقق المتعلم تعابير مختلفة قد تقوده إلى تقويم لسانه وخلق ذوق أدبي فيناقش ويحلل مختلف الأمثلة مع معلمهم للوصول إلى القاعدة العامة المقصودة. فالمعلم عنا هو من يقدم الدّرس والطلبة يتلقون الدّرس ومشاركتهم تكون قليلة.

" ويمكن تلخيص مساوئ وصعوبات الطريقة الإستقرائية في النقط التالية:

- تجزئ الدرس فلا يخرج المتعلم منه بفكرة جامعة شاملة.
- تتطلب وقتا طويلا للوصول إلى النتائج مما يتعب أذهان المتعلمين ويرهقهم.
- تتطلب جهدا كبيرا وخبرة عالية من المدرس.

[1] – بولنوار عبد الرزاق، حمدان بن عبد الله، **طرائق تعليمية القواعد النحوية وإشكلات توظيفها في التعليم المتوسط**، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 09، عدد02، جامعة دكتور موادي الطاهر،سعيدة، الجزائر: 2à20م، ص321.

➢ عدم توصّل المتعلمين إلى الإستنتاج الحقيقي"[1].

فهذه الطريقة تتناسب مع المراحل التعليمية المتقدمة كالثانوية كونها تعمل على إعمال العقل بشكل أكبر فهي تقودهم إلى الاستنباط والتفكير في حل المشكلات كما أن خطواتها متسلسلة تجعل من يسير عليها باحثا علميًا يتبع المشكلة من أولها للوصول إلى الحقائق فبالرغم من تلك العيوب الموجودة فيها إلا أنها من الطرائق من أحسن الطرق في تدريس القواعد كونها تقود المتعلم إلى الاكتشاف و التوصل إلى القاعدة بنفسه في الأخير وذلك تبعا لخطواتها المذكورة سابقا كما تقُوده إلى التفكير المنظم والمثالي.

2-3-3- الطريقة المعدلة:

تُعد الطّريقة من أهم طرائق تدريس القّواعد:" وفي هذه الطّريقة يعرض نصّا متكاملاً يشتمل على الأساليب المتصلة بالدّرس والأساس العلمي والتّربوي في هذه. أنّ القواعد النحوية ظواهر لغوي"[2].أي؛ إنّ المعلم يَسْتَهِلُ درس القواعد بغرض نص كامل يحتوي على مجموعة من الأمثلة، أو مجموعة من المعاني وهذا النّص قد يكون قرآنا أو حديثاً، أو مقالا أو شعرا....إلخ.

2-3-3-1: خطوات الطّريقة المعدلة:

من خطوات هذه الطريقة أنّها: " تبدأ بغرض نص كامل متكامل يحتوي على مَعَانٍ يرغب الطالب في معرفتها، فيكلف المعلم الطلاب بقراءة النّص ومناقشتهم فيه لفهم معناه بحيث يشير المعلم إلى الجمل المكونة للنّص وما بها من خصائصْ ثم يعقب ذلك استنباط القاعدة والتطبيق عليها"[3]. من خلال هذا القول نستنتج أنّ خطوات الطّريقة المعدلة تتمثل في:

---

[1] – بولنوار عبد الرزاق، حمدان بن عبد الله، **طرائق تعليمية القواعد النحوية وإشكلات توظيفها في التعليم المتوسط**، ص321.

[2] – زكريا اسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، ص228.

[3] – فتحي ذياب سيبتان، **أصول وطرائق تدريس اللّغة العربية**، دار الجنادرية، دط، عمان: 1431ه/2010م، ص22.

- قراءة النّص بطرح أسئلة منه.
- تحديد الأمثلة.
- استنباط القاعدة.
- أمثلة إضافية .
- التطبيق عليها.

ومن مزايا هذه الطّريقة في تدريس القواعد مايلي:

– أنّها تزود التلميذ بخبرات وألوان من المعرفة، كما أنّها تسهل استخلاص الأمثلة المستهدفة وصياغتها واختيارها من مجرى واحد هو المحور. كما أنّ النّصوص وصف للظّواهر العقلية اللّغوية، والنّصوص تقضي على الحواجز بين النّشاطات اللّغوية وتربط ربطا وظيفيا بين الفكرة والبيئة اللّغوية التّي احتوتها"[1].والملاحظ من هذا القول أنّ طريقة النّصوص المعّدلة تتميز عن غيرها كونّها تزود المتعلم بمجموعة من الخبرات والمعارف، وتسهل على المعلم والمتعلم استخلاص الأمثلة وتجعل من القواعد" أداة ووسيلة للتفكير والتعبير وليست غاية في ذاتها"[2].

رغم المزايا التي تحملها إلاّ أنها قد: "تكون طويلة ممّا يستغرق وقتًا طويلاً في شرحها وتدليل صعوباتها، ولا تستوعب كل تفاصيل الدّرس، ولا تفي بالأمثلة المطلوبة، فإن حاولنا حشو النّص بكل الأمثلة جاء متكلفًا لا طعم له"[3]؛ أي أنها تستهلك الكثير من الوقت والجهد.

وممّا سبق ذكره نستنتج أنّ هذه الطريقة تساعد الكثير على اكتساب معارف ومعانٍ جديدة، لكنّ ما يعاب على ذلك أنّها لا تتناسب والمقرر الدّراسي والمعلم الضعيف.

---

[1] – ينظر: قاضي محي الدّين –كبلوت–، **الرائد في طرائق القواعد: تحليل –استنتاج –حكم –علاج**، ص37.

[2] – ينظر:المرجع نفسه، ص ن.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص38.

2-3-5 طريقة حل المشكلات :

كما أشرنا سابقا فإنّ طريقة حل المشكلات هي: "مجموع لإجراءات التفصيلة التي يضعها المدرس أو الطّالب لتصور مستقبلي يعتقد أنّه حلاً ناجحًا من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئته التعلم"[1] أي: أنّ المعلم أو المتعلم يتصور في ذهنه مجموعة من الحلول لمشكلة ما من المشكلات التي قد تواجه. حيث إنّ "التعلم يقوم على نشاط المتعلم، وإنّ إثارة المشكلات أمام الطالب، تدفعه إلى بذل مجهود يقوده في النّهاية إلى إيجاد الحل المناسب.

ومن هنا كان خلق الحافز والدفاع وتوظيفه لدى الطالب من أهم العوامل التي تساعد على فهم القواعد النحوية وتعلمها ودوام أثرها"[2].

والمعنى من هذا القول أنّ هذه الطريقة تعتمد على نشاط المتعلمين وتفاعلهم، وعلى إيجاد حلول مناسبة تساعد على فهم القواعد وتعلمها.

2-3-5-1: خطوات طريقة حل المشكلات:

من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج خطوات طريقة حل المشكلة وهي:

- تحديد المشكلة.
- تحليل المشكلة.
- إبتكار الحلول.
- التنفيذ.

وأهم ميزة تميز هذه الطريقة أنّها:[3]"...تعلم التلاميذ كيفية إكتشاف الأخطاء، والوقوف على المشكلات اللّغوية الحقيقية ومعالجتها بأسلوب علمي سليم، كما تعودهم على إستخدام خطوات التفكير العلمي".

---

[1] – سعيد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي، **أصول وطرائق تدريس اللّغة العربية**، ص22.

[2] – ينظر: فتحي ذياب سبيتان، **أصول وطرائق تدريس اللّغة العربية**، ص22.

[3] – زكريا اسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية**، ص228.

أي أنّ هذه الطريقة تساعد المتعلم على إكتشاف جديدة وتزوده بمجموعة من الخبرات.

ومن أهم نقائص هذه الطريقة:أنّ " المعلم لا يستطيع اللّجوء إليها في حصة النحو، لأنّها تكون منصبة على تدريس قاعدة معينة، لذلك يجب أن يفرد المعلم للمشكلات اللّغوية حصصًا خاصة أثناء الأسبوع أو يتعرض لها أثناء القراءة والكتابة والتعبير بأنواعه ". ومعنى ذلك أنّ هذه الطريقة تستغرق الكثير من الوقت ومحاولة الإستعاب بسرعة، وبالتالي تضطر بالمعلم بالتخلي عن تقديم الكثير من المعارف ولا تساعدهُ على إكمال المقرر الدراسي.

وممّا سبق ذكره يمكن أن نستخلص بأنّ طريقة حل المشكلات ملائمة في الجامعات أكثر من ملائمتها في الأطوار الثلاث.

2-4: صعوبات طرائق تدريس القواعد:

➢من الصعوبات التي تواجه طرائق تدريس اللّغة العربية عامة والقواعد خاصة ما يلي:

➢"عدم إلتزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فقد يلجأ بعض المعلمين إلى الطّريقة الالقائية، ويكتفي فيها بالقاء أمثلة محددة يعتقد أنّه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية"[1]؛ أي أنّ المعلمين قد يستخدمون طريقة واحدة ويستغنون عن الطرائق الأخرى.

➢وبالنسبة للمعلم أيضا أنّه، " لم يلم بطرائق تدريس متنوعة، وإنّما نجده يعرف طرائق التدريس التّقليدّية الخمس المعمول بها في الغالب في مدارسنا وهي (المحاضرة، والقياسية، والاستقراء، والنّص، والمناقشة)[2].فبالرغم من معرفته لطرائق التدريس إلاّ أنّه لايستخدمها جميعها، بل يكتفي بمعرفته للطرائق القديمة المعمول بها." وإن كانت هذه الطرائق لا تخلو من المميزات والمحاسن، إلاّ أنّ هذه الطرائق لا تلبي حاجات المتعلمين، وقد أثبتت

[1] – مجلة كلية التربية، **صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الإبتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها)**، العدد: 180، الجزء الثاني، جامعة الأزهر، أكتوبر: 2018م، ص401.

[2] – سعد علي زاير، سما تركي داخل، **إتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربية**، ص65.

الدّراسات الميدانية عجز هذه الطّرائق من إيصال المتعلم إلى المستوى المطلوب في تعلم اللّغة العربية"[1]، فبالرغم من المزايا والإيجابيات التي تحملها هذه الطرائق التقليدية الخمس إلا أنّها تحمل نقائص كثيرة وفي الوقت نفسه هي لا تلبي حاجات المتعلمين، كما عجز استخدامها إلى عدم وصوله إلى مستواه المطلوب.

➢ومن الصعوبات أيضاً أنّ: " تدريس القواعد لم يكن مستندا إلى أسلوب من أساليب التّعلم الذّاتي التي تّستدعي من المتّعلم جهدًا ونشاطًا لغويًّا يساعده على تنمية مهارات معينة، ويستطيع بواسطتها أن يتوصل إلى معرفة القاعدة وفهمها، ومن ثم التطبيق من خلال قراءاته وكتاباته"[2]، ومعنى ذلك أنّ المتعلم يصعب عليه الإلمام بجميع دروس القواعد وذلك لأنّ تدريسها لم يكن مستندًا إلى أسلوب من أساليب التعلم الشخصي.

➢وقد " كانت القواعد تدرس بطريقة إلقائية أو قياسية، تتقدم القاعدة، ويقاس عليها، ثم تُقاس الأمثلة جافة متكلفة لا يجد فيها الطالب لذة النّص الرائق.وقد عدل المدرسون عن هذه الطريقة إلى تقديم النّص المتضمن للأمثلة المثيرة لنشاط الطلاب، سالكين الطريقة الاستنباطية في استخراج القاعدة"[3]؛ أي يصعب على المتعلم في هذه الطرائق الفهم السليم والجيّد، فهو يجد صعوبة في ذلك ولا يتذوقها بعقله.

ممّا سبق ذكره تستنتج أنّ صعوبات طرائق التدريس تكمن في الاستخدام العشوائي لها. فهي لا تناسب المتعلم وإن كانت تناسب بعض المعلمين فغالبًا نجد حتى المعلمين لا يطبقون هذه الطرائق نظراً لصعوبتها.

2-5- بعض الحلول الممكن مراعاتها في طرائق تدريس القواعد:

من الحلول التي يمكن مراعاتها في طرائق تدريس القواعد ما يلي:

---

[1] – المرجع نفسه، ص.ن.

[2] – مجلة كلية التربية، **صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الإبتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها)** ،ص400.

[3] – فخر الدّين عامِر، **طرق التدريس الخاصة باللّغة العربية والتربية الإسلامية**، دار الكتب ،ط2، القاهرة: 1420هـ/2000م، ص126-127.

➢ مناسبة الطريقة التدريسية لعدد الطلاب، فلا يناسب إستخدام طريقة المناقشة مجتمعًا مزدحمًا بالطلاب، وكذلك مناسبتها للزمان والمكان، والإمكانات المادية المتاحة.

➢ اشتمال الطريقة على مواقف كثيرة ومختلفة، وتسمح للمتعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التي اكتسبها واشتمال الطريقة على مشكلة تكتسب القواعد والمفاهيم والمصطلحات عن طريق حلها"[1]، ومعنى ذلك أنّه يجب أن تكون هناك طريقة ملائمة لحجم الطلاب، فلا يصّح أن يستخدم طريقة لا تناسبه حجمهم وكفاءاتهم وقدراتهم.

ولدينا أيضا:" الإهتمام بالموقف التعليمي والوسائل التعليمية وطريقة التدريس المناسبة والجو المدرسي والنشاط السائد فيه والطلبة لكي يتماشي مع الدراسات النفسية، والاهتمام الزائد بالممارسة وكثرة التدريب على الأساليب المتنوعة، وفي هذا تثبيت للمعلومات وتحقيق للأهداف"[2]؛ أي خلق جو مناسب يساعد على ملائمة الطريقة ومناسبتها. وكثرة التدريب على الأساليب التي تدرس بها.

➢ "اعتماد طريقة تدريسية حديثة مناسبة ناجعة، لتدريس قواعد النحو العربي يشترك في وضعها المعلمون –في المراحل المختلفة– والموجهين والخبراء. و–الأساتذة، خاصة المختصون في طرق التدريس –وحبذا لو كانت الطريقة المرنة المنتوعة"[3]؛أي وجب أن تكون هناك طرائق جديدة وحديثة، شريطة أن تكون مناسبة وملائمة.

➢ " اتباع طريقة الإلقاء أو المحاضرة والطريقة القياسية في تدريس النحو لطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللّغة العربية، وذلك لما لها من خواص تتناسب

[1] – مجلة كلية التربية، **صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الإبتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها)**، ص403.

[2] – المرجع نفسه، ص403–404.

[3] – جمال محمد سعيد حمد، **بعض صعوبات تعلم النحو عند الطلاب، الأسباب والحلول**، العدد45، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية: تشرين الأول، 2019م، ص122.

وإمكانيات الطلاب في هذه المرحلة"[1]؛ أي وجب تخصيص أوقات فارغة وملئها بتدريس النحو أو القواعد العربية بصفة عامة، وذلك لما لها من أهمية كبيرة.

➢ " كما ينبغي مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية، قبل مناقشة دلالاتها النحوية، وبخاصة الأمثلة المختارة من الحكم أو الأمثال أو الشعر"[2]. وجب في هذه الحالة شرح الأمثلة وتبسيطها قبل الدخول في درس القواعد، خاصة إذا كانت من الشعر أو الأمثال والحكم، لذا وجب شرحها وعلى ما تدل من الناحية المعنوية قبل النحوية.

ممّا سبق ذكره نستنتج أنّ هناك حلولا كثيرة لطرائق تدريس القواعد العربية، وجب على الهيئات المختصة تطبيقها وتفعيلها خاصة في الأطوار الثلاث.

[1] – جمال محمد سعيد حمد، **بعض صعوبات تعلم النحو عند الطلاب**، ص123.

[2] – عبد العليم إبراهيم، **في طرق التدريس، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية**، دار المعارف، ط14، القاهرة:د تص210.

الفصل الثاني:

الدراسة الميدانية

- المدونة
- دراسة تحليلية للاستبانات.
- الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد للسنة الثانية ثانوي

1- المدوّنة:

يعد الإطار المنهجي أحد الرّكائز الأساسيّة في البحث العلمي، ولا يمكن لأي باحث الاستغناء عنه، فأي دراسة تطبيقيّة لا تنشأ وتكتمل إلا بدراسة نظرية تكون قد مهّدت لها الطّريق بالمامها بكافة المعلومات والحقائق حول الموضوع قيد الدراسة، وللتأكد من تلك الفرضيّات وتجاب إشكالاته لابد من معاينتها على أرض الواقع وبالاقتراب أكثر من صلب الموضوع.

وهذا ما استندنا عليه في دراستنا، إذ عالجنا في الجانب النّظري القواعد وطرائق تدريسها بصفة خاصّة وقصد التّحقق من مدى مطابقة تلك النتائج المتوصّل إليها مع الواقع التعليمي في المرحلة الثانوية خصوصا.

قمنا بإجراء دراسة ميدانيّة من أجل النّظر في واقع تدريس القواعد والكشف إن كان حقيقة ما نظر له مطبّق في مدارسنا أم بقيت مجرّد اقتراحات ونظريات صورية.

للوقوف على أهم النتائج في هذا الفصل اتّبعنا منهجية خاصة حتّمتها طبيعة موضوعنا والمجال الذي تنتمي إليه.

1-2- منهج الدّراسة:

كي تكون نتائج الدّراسة العلميّة التطبيقيّة أكثر دقّة، وجب أن نستند على منهج يلائم طبيعة هذه الدّراسة وموضوعها الذي اقتضته، ولهذا تمّ اتباع المنهج الوصفي الذي يقوم على "رصد والمتابعة الدّقيقة لظاهرة أو حدث معيّن بطريقة كميّة أو نوعيّة في فترة زمنيّة معيّنة أو عدّة فترات من أجل التّعرّف على الظّاهرة أو الحدث من حيث المحتوى أو المضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره"[1].

نفهم من هذا القول أنّ المنهج الوصفي يقوم على تتبّع الظّاهرة ووصفها وصفا كميّا وكيفيّا في مدّة زمنيّة معيّنة، يعتمد هذا المنهج على آلية التّحليل خصّصناه لدراسة موضوعنا

[1]-ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، **مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)**، دار الصفاء، ط1، عمان: 1420هـ/2000م، ص43.

حيث عمدنا عليه بتتبّع ورصد المنهجيّة التي تدرس بها قواعد اللّغة والنّظر كذلك في واقع تدرّسها، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة والعمل على تحليلها من أجل الوصول في الأخير إلى النتائج المتنبّأ بها.

1-3- مجالات الدّراسة:

1-3-1- المجال المكاني:

لقد تم إجراء الدّراسة الميدانية في ثانوية العربي بن مهيدي ببلديّة "جلّيدة" ولاية عين الدّفلى.

1-3-2- المجال الزماني:

أجريت هذه الدّراسة خلال الموسم الجامعي 2022- 2023م، وقد امتدّت فترة الدّراسة ابتداءً من 09 أفريل إلى غاية 10 ماي.

1-4- عيّنة الدّراسة:

إنّ نجاح البحوث العلميّة التّطبيقيّة متوقّف على حسن اختيار مجتمع الدّراسة بدرجة كبيرة، لما لها من دور مهم عند إجراء الدّراسة، فإثبات النّتائج من عدمه يعتمد على مدى صدقها وضبطها وتحديد عناصرها، لأنّ دراستنا اقتضت تحديد العيّنة فتمثّلت في مجموعة من الأساتذة للسنة الثانية ثانوي تكوّنت من ستة (06) أساتذة يزاولون مهنتهم في الثانوية ذاتها.

1-5- أدوات الدّراسة:

تم الاعتماد في هذه الدّراسة على أداتين مهمّتين من أدوات البحث العلمين والمتمثلة في الاستبيان والملاحظة بالنّظر إلى ما تقدّمه من تسهيلات عند جمع المعلومات التي تخدم لموضوع.

1-5-1- الاستبيان:

يعدّ من الأدوات الملائمة للحصول على الحقائق والبيانات التي يمكن أن تخدم الموضوع، والذي يعرف على انه: "وسيلة من وسائل جمع البيانات، وتعتمد أساسا على استمارة تتكوّن من مجموعة من الأسئلة ترسل بواسطة البريد، أو تسلّم إلى الأشخاص الذين تمّ اختيارهم لموضوع الدّراسة ليقوموا بتسجيل إجاباتهم عن الأسئلة الواردة فيه وإعادته ثانية، ويتم كل ذلك بدون مساعدة الباحث للأفراد سواء في فهم الأسئلة أو تسجيل الإجابات عنها"[1].

يتّضح من هذا القول أنّ الاستبيان يعدّ من أدوات البحث المساعدة في جمع البيانات، يحدّد الباحث من خلاله ما يريد الوصول إليه، يصوغه على شكل أسئلة منسّقة ومعدّلة تكون إما مفتوحة أو معلقة، يتم تقديمها لعيّنة الدّراسة معالجة موضوع معيّنا تثبيته دراسته النّظرية ويسعى للتّأكد من حقائقه والنتائج المتوصّل إليها، ولأجل معالجة موضوعنا قمنا بوضع أسئلة وتصميم استبيان وجّهناه لمجموعة من أساتذة اللّغة والأدب العربي والثانوية والبالغ عددهم ستة أساتذة، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثين سؤالا منها أربعة أسئلة عن معلوماتهم الشخصية، وباقي الأسئلة عن محتوى الموضوع.

1-5-2- الملاحظة:

تعدّ الملاحظة من بين الآليات المستخدمة في جمع المعلومات والحقائق، إذ هي: "المشاهدة والمراقبة الدّقيقة لسلوك أو ظاهرة معيّنة وتسجيل الملاحظات عنها، والاستعانة بأساليب الدّراسة المناسبة لطبيعة ذلك السلوك أو تلك الظّاهرة بغية تحقيق أفضل النتائج والحصول على أدق المعلومات"[2]، فالملاحظة إذن هي الوصف الدّقيق لظاهرة معيّنة والالمام بجميع جوانبها بهدف الوصول إلى الحقيقة المتعلّقة بها، وذلك بالاستعانة

[1] -عبد الله محمد الشريف، **مناهج البحث العلمي (دليل الطالب لكتابة الأبحاث والرسائل العلمية)**، مكتبة الشعاع، ط1، الاسكندرية، مصر: 1996، ص123.

[2] -المرجع نفسه، ص118.

بالأدوات والآلات العلميّة المسهّلة لذلك، ونظرا لأهميّتها فقد اعتمدنا غليها في دراستنا حيث قمنا برصد ومتابعة المنهجية التي يستخدمها أساتذة السنة الثانية ثانوي لتدريس نشاط القواعد.

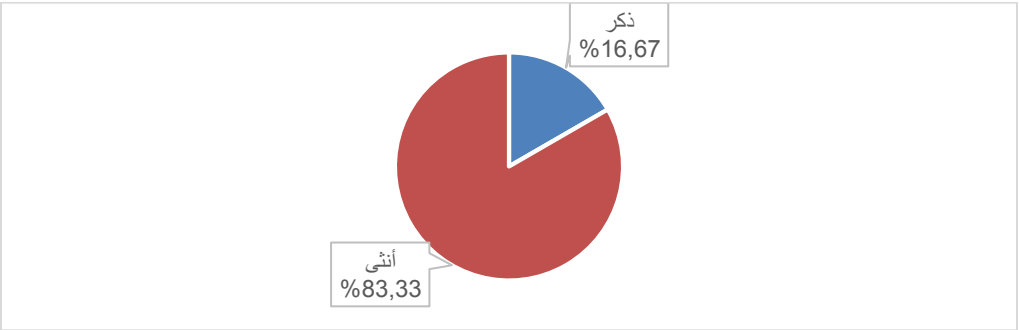
2- تحليل الاستبيانات:

2-1- المحور الأول: البيانات الشخصية:

1-**الجنس:** -ذكر -أنثى

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	1	%16.67
أنثى	5	%83.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (01): يمثل الجدول عينة الدراسة حسب الجنس



الشكل رقم (01): يمثل دائرة نسبية لعينة الدراسة حسب الجنس.

التعليق:

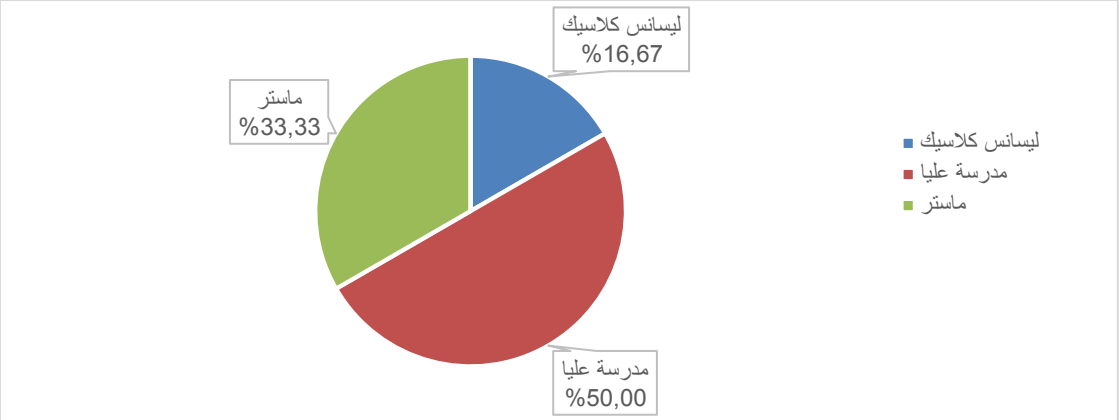
يتضح من خلال الجدول **رقم (01)** أن أغلب الأساتذة من جنس الإناث إذ نجد نسبتهم قدرت ب 83.33% أي ما يعادل خمسة أساتذة، أما النسبة المتبقية والمقدرة ب 16.67 ما عادل أستاذا واحدا من جنس الذكور.

وهذا يدل على أن الإناث تفضل مهنة التعليم فهي مهنة مناسبة لهم، أما الذكور يميلون إلى مهنة أخرى.

2-الشهادة المتحصل عليها:

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس كلاسيك	1	%16.67
مدرسة عليا	3	%50.00
ماستر	2	%33.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (02): يمثل عينة الدراسة بحسب متغير الشهادة (الديبلوم).



الشكل رقم (02): يمثل عينة الدراسة بحسب متغير الشهادة (الديبلوم).

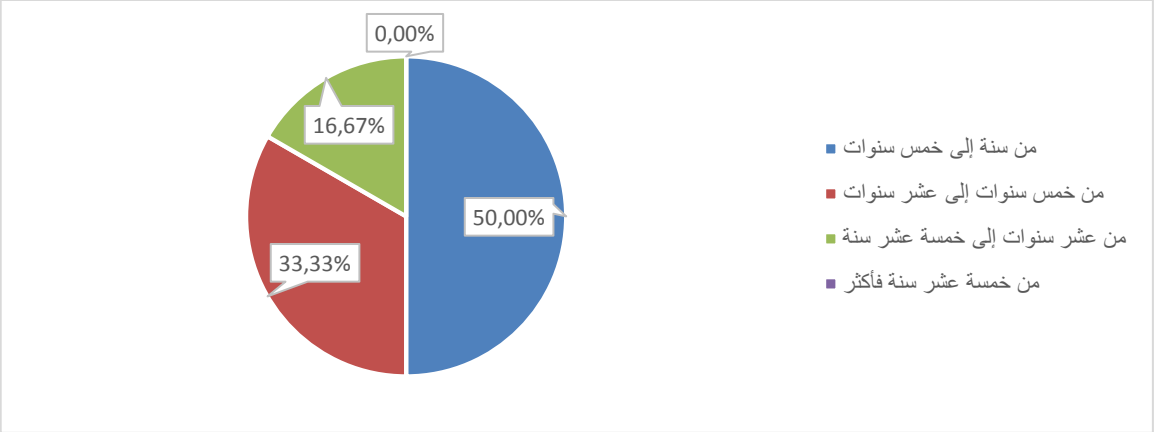
التعليق:

من خلال الجدول أعلاه **رقم (02)** المتعلق بعينة الدراسة بحسب متغير الشهادة نلاحظ أن أساتذة المدرسة العليا أكبر نسبة مقارنة بالبقية، حيث بلغت نسبتهم 50%، ما عادل ثلاثة أساتذة، تليها شهادة الماستر، حيث قدرت نسبتهم ب 33.33% أي ما يعادل أستاذين، وآخر نسبة مقارنة بالبقية كانت لحاملي شهادة ليسانس كلاسيك، حيث بلغت نسبتهم ب 16.67% مقدرة بأستاذ واحد.

3-سنوات الخبرة:

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
من سنة إلى خمس سنوات	03	%50
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	02	%33.33
من عشر سنوات إلى خمسة عشر سنة	01	%16.67
من خمسة عشر سنة فأكثر	00	%0.00
المجموع	06	%100

الجدول رقم (03): يمثل عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.



الشكلرقم (03) يوضح سنوات الخبرة.

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول **رقم (03)** المتعلق بسنوات الخبرة أن نصف الأساتذة جدد في التعليم، قد تراوحت سنوات خبراتهم من سنة (01) إلى خمس سنوات (05)، وهذا يعادل نسبة 50% أي ثلاثة أساتذة، أما الأكثر خبرة من عشر سنوات إلى خمسة عشر سنة، فقدرت نسبتهم ب 16.67%، ما وافق أستاذا واحدا، أما سنوات الخبرة من خمس سنوات إلى عشر سنوات فمثله أستاذان أي ما يعادل 33.33%.

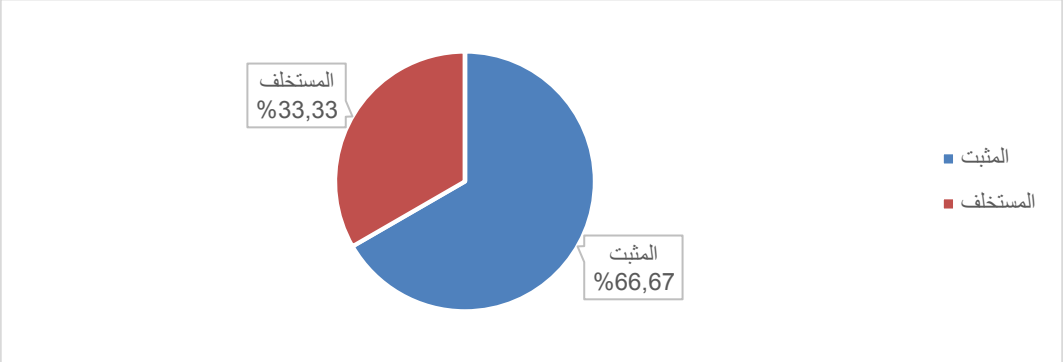
يمكننا الاستنتاج من هذا الجدول أن أغلبية الأساتذة جدد في الميدان، وهذا عامل يجعلنا ندرك أن سنوات الخبرة تأثر بدرجة كبيرة عند التدريس، فالخبرة تحدد الفارق

المعرفي والمهاري بين الأساتذة، فكلما كانت سنوات الخبرة أكثر كلما وضع المسار الصحيح الذي ينتهجه الأساتذة في تقديم دروسهم وتثبيت لمعلوماتهم، لايصالها بشكل سليم وصحيح لتلاميذهم دون إحداث خلط في تدريبهم لمختلف الأنشطة.

4-الصفة:

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
المثبت	4	%66.67
المستخلف	2	%33.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (04): يمثل عينة الدراسة حسب الصفة.



الشكل رقم (04): يوضح الصفة.

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة المثبتين الأكبر مقارنة مع الأساتذة المستخلفين، حيث بلغت نسبة المثبتين 66.67% ما يعادل أربعة أساتذة، أما المستخلفين فبلغ عددهم أستاذين أي نسبة 33.33%.

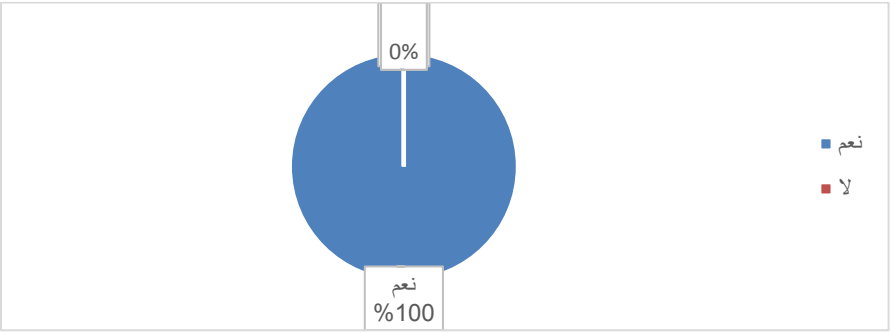
ويمكننا الاستنتاج من هذا الجدول أن الأساتذة المثبتين تكون لديهم خبرة أكثر من الأساتذة المستخلفين حيث نجدهم يستخدمون دليل المعلم والوثائق المرافقة لتقديم دروسهم وهو عامل قد يؤثر في التدريس.

2-2- المحور الثاني: تحليل الاستبيانات

1-هل تقوم بتحضير درس القواعد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%100
لا	00	%00
المجموع	06	%100

الجدول رقم (05): يمثل الإجابة عن السؤال حول تحضير المعلم لدرس القواعد.



الشكل رقم (05): يوضح تحضير دروس القواعد.

التعليق:

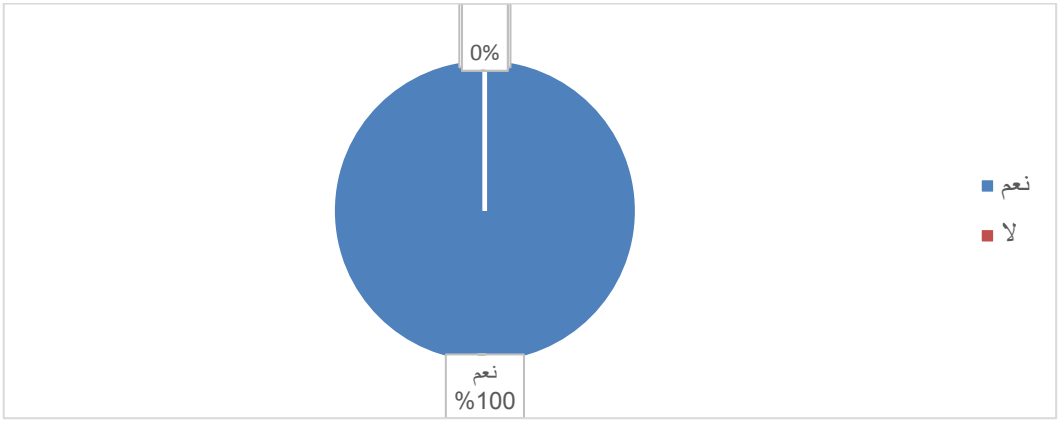
نلاحظ من خلال الجدول **رقم (05)** المتعلق بتحضير دروس القواعد أن كل أساتذة الثانوية يقومون بتحضير دروس القواعد، حيث قدرت نسبة الإجابة "بنعم" 100% ستة (06) أساتذة، أما النسبة المجيبة "بلا" فكانت منعدمة.

يمكننا الاستنتاج من خلال البيانات المقدمة أن أغلب الأساتذة يلتزمون بتحضير دروس قواعد اللغة وذلك من أجل الإلمام التام بأحكام القاعدة وبناءها، إذ نجد هناك فرقا كبيرا بين الأستاذ الذي يحضر الدرس مسبقا والذي لا يحضر، وهذا ينعكس على التلميذ، فالذي يحضر الدرس يعرف كيف يسير حصته عند عرضه لمعلومات درسه، فينظم تلك المعلومات على حسب مقام معين ويندرج في بناء درسه مراعيا لخطوات محددة، على عكس من لا يحضر إذ نجده يورد معلومات درسه عشوائيا، فبدلا من أن يزيل اللبس عند القاعدة ويوضحها يزيدها تعقيدا.

2-هل تطالب التلاميذ بتحضير درس القواعد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%100
لا	00	%00
المجموع	06	%100

الجدول رقم (06): يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول مطالبة التلاميذ بتحضير درس القواعد.



الشكل رقم (06): يوضح مطالبة التلاميذ بتحضير درس القواعد.

التعليق:

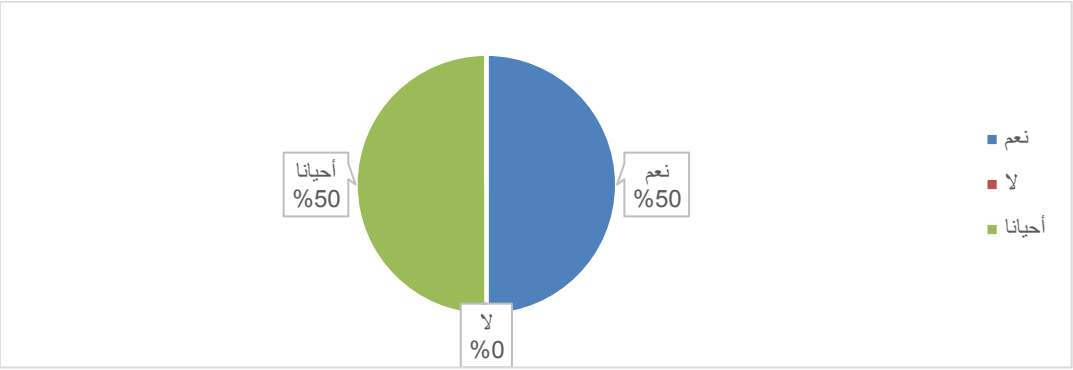
من خلال بيانات الجدول **رقم (06)** نلاحظ أن عدد الأساتذة المجيبين بالخيار الأول تمثلت في ستة أساتذة، ما يعادل نسبة 100%، وهذا الاتفاق بين الأساتذة يجعلنا ندرك أن الأساتذة جلهم يطالبون تلاميذهم بتحضير دروسهم، خاصة القواعد وذلك من أجل أخذ فكرة عن الموضوع وضوابطه، حتى يسهل فهمه عند التطرق إليه.

ومن خلال هذه البيانات نستنتج أن مطالبة التلاميذ بتحضير درس القواعد أمر جيد إذ يعود عليهم بالنفع، فالتلميذ الذي يحضر دروسه بانتظام نجد مستواه جيدا، إذ نجده يتفاعل ويناقش مع أستاذه ما يتطرق إليه عند شرحه الدرس، ويعرف كيف يوظف ما حضره من معلومات تخدم موضوع الدرس وتثريه، فيزيل اللبس عن القاعدة ويوضح جوانبها ويفهمها جيدا، مقارنة بالتلميذ الذي لا يحضر الدرس نجده لا يتفاعل مع الدرس.

3-هل يصغي التلاميذ لدرس القواعد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%50
لا	00	%00
أحيانا	03	%50
المجموع	06	%100

الجدول رقم (07): يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول إصغاء المتعلم لدرس القواعد.



الشكل رقم (07): يوضح إصغاء المتعلم لدرس القواعد.

التعليق:

من خلال نتائج الجدول رقم **(07)** يتبين لنا أن أفراد العينة انقسموا إلى قسمين، قسم اكتفى بالإجابة "بنعم"، حيث بلغت نسبتهم 50% أي ثلاثة أساتذة، وذلك راجع لكيفية سير الأستاذ لدرسه وأسلوبه في تقديم الدرس.

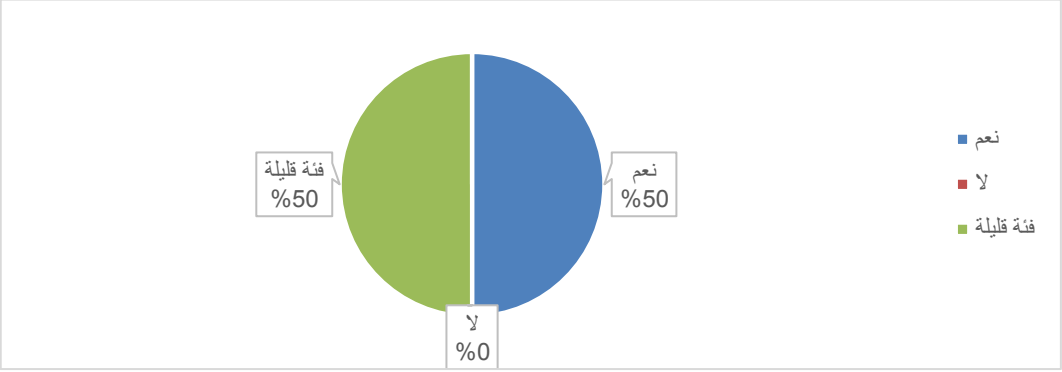
في حين أن الإجابة "بأحيانا" قدرت بنسبة 50% أي ثلاثة أساتذة وذلك راجع إلى طبيعة موضوع الدرس وأهميته، والمنهجية المعتمدة في تدريسه والتي تقود لاستثارة دافعية المتعلم وتدفعه نحو التعلم وزيادة ثروته اللغوية.

ما يمكننا استنتاجه من خلال هذه البيانات أن إصغاء التلاميذ لدروس القواعد راجع لطبيعة الموضوع وطريقة الأستاذ في شرحه للدرس، فحسن إصغاء التلاميذ لدروس القواعد واهتمامهم بها راجع إلى الأستاذ بدرجة كبيرة، أي عندما يبدع الأستاذ بأسلوبه ويستعمل عنصر التشويق في بناء درسه يقود حتما لنجاح الدرس وإصغاء تلاميذه له.

4-هل يتفاعل التلاميذ معك عند تدريسك للقواعد بإعطاء الأمثلة ومناقشتها؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%50
لا	00	%00
فئة قليلة	03	%50
المجموع	06	%100

الجدول رقم (08): يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول تفاعل التلاميذ مع الأساتذة عند درس القواعد.



الشكل رقم (08): يوضح تفاعل التلاميذ مع الأساتذة عند درس القواعد.

التعليق:

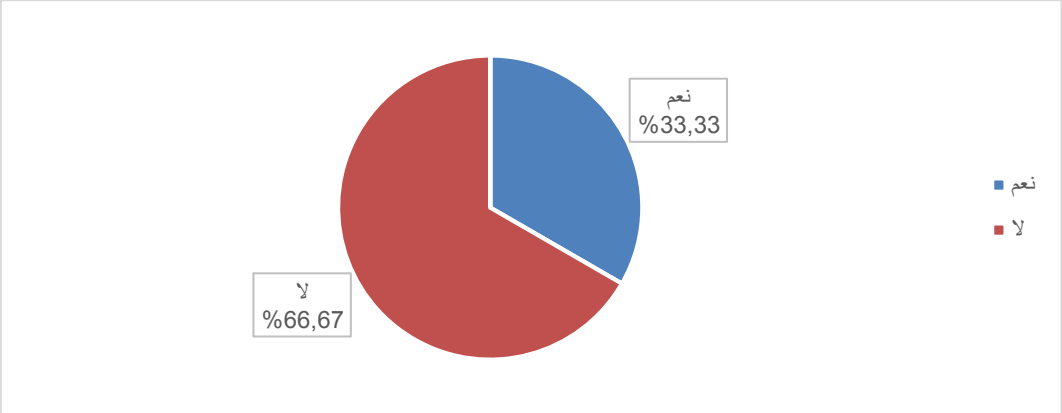
من خلال بيانات الجدول**رقم (08)** نلاحظ أن عدد الأساتذة المجيبين بالخيار الأول تمثل في ثلاثة أساتذة، ما عادل نسبة 50% وهذا التفاعل يعود للتحضير الجيد من الأستاذ والتلميذ للدرس، في حين نجد الأساتذة المجيبين بالخيار الثالث يرون أن هناك فئة قليلة من التلاميذ من يتفاعلون مع الدرس، وقدرت نسبتهم 50%، ما عادل ثلاثة أساتذة وذلك راجع إلى طريقة الأستاذ في شرح الدرس ومدى اهتمام التلاميذ بدروس القواعد.

ما يمكننا استنتاجه من هذا أن تفاعل التلميذ مع الأستاذ يساهم في كسب وزيادة معارف أكبر لكلا الطرفين، كما يساهم في ربح الوقت وإكمال الدرس في مدة زمنية محددة، إضافة إلى تنشيط الحصة من خلال المناقشة والحوار.

5-هل الزمن المخصص لدروس القواعد كافي في رأي الأستاذ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	%33.33
لا	04	%66.67
المجموع	06	%100

الجدول رقم (09): يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول الزمن المخصص لدروس القواعد.



الشكل رقم (09): يمثل الزمن المخصص لدرس القواعد.

التعليق:

يتضح من خلال الجدول رقم **(09)** المتعلق بالزمن المخصص لدروس القواعد أن أغلب الأساتذة أجابوا بعدم كفايته، وذلك راجع للطريقة ومستوى التلاميذ، وهذا ما قادهم لاستغراق وقت في إعداد وتنفيذ الدرس، وقد قدرت النسبة المجيبة بهذا الخيار 66.67% أي ما يعادل أربعة أساتذة.

أما بالنسبة للمجيبين "بنعم" فقدرت نسبتهم ب 33.33%، ما يعادل أستاذين وذلك راجع للأستاذ وقدرته على تكييف درسه مع الزمن المحدد لتدريس القواعد.

وهذا الاختلاف بين الإجابات يجعلنا ندرك أن للوقت دور كبير في تدريس القواعد، فنجاح الدرس وتوضيح جوانبه المطلوبة والمقرر لتدريسها متوقف على حجم الوقت المخصص، فبعض الموضوعات تكون طويلة وأبوابها متشعبة تحتم على الأستاذ إيضاحها قدر الإمكان حتى تفهم وتستوعبها أذهان المتعلمين، هذا ما يؤدي إلى استهلاك

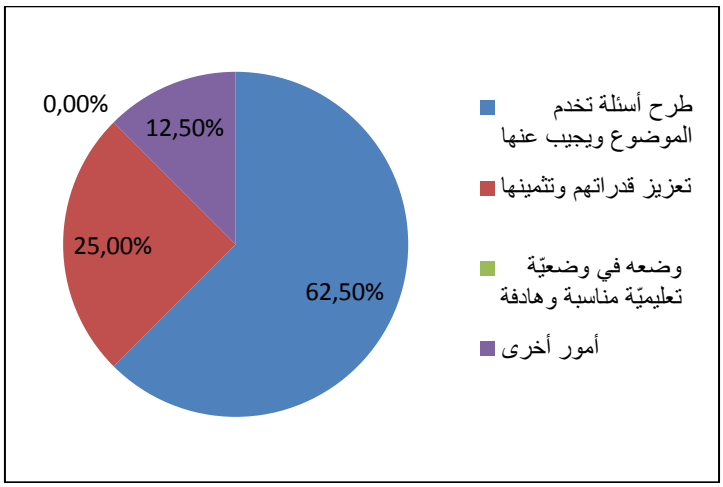
وقت أكبر في شرحه للدرس وبناء أحكامه، في حين عند إجراء التطبيقات حول الموضوع لا يجد متسعا من الوقت كونهما في الحصة نفسها.

لذا يجب من الجهات الوصية إعادة النظر في موضوعات القواعد المقرر تدريسها، والمنهجية التي تدرس بها وكذلك الوقت المخصص لها، ذلك بمراعاة قدرات التلاميذ ومستواهم، حتى تحقق الأهداف المرجوة من وراء تدريس القواعد.

6- كيف تلفت انتباه تلاميذك لدروس القواعد؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
طرح أسئلة تخدم الموضوع ويجيب عنها	05	%2.5
تعزيز قدراتهم وتثمينها	02	%25
وضعه في وضعيّة تعليميّة مناسبة وهادفة	00	%00
أمور أخرى	01	%12.5
المجموع	08	%100

الجدول رقم (10): يمثّل الإجابة عن السؤال المطروح عن كيفيّة انتباه التلاميذ لدروس القواعد



الشّكل رقم (10): يوضّح انتباه التّلاميذ لدرس القواعد

التّعليق:

من خلال الجدول **رقم (10)** المتعلّق بكيفيّة انتباه التلاميذ لدروس القواعد؛ نلاحظ أنّ أغلب إجابات الأساتذة كانت "يطرح أسئلة تخدم الموضوع ويجيب عنها"، حيث قدّرت نسبتهم بـ 62.5%، أي ما يعادل خمسة (05) أساتذة، ومعنى ذلك أن تكون هذه الأسئلة ملائمة للتلميذ وقدراته، و25% مثّلت نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على أسلوب تعزيز قدرات التلاميذ وتثمينها في لفت انتباههم، وما يعادل (02) أستاذين، وهذا حافز للتلميذ على استثارة قدراته، كما نجد من الأساتذة من يلفت انتباه تلاميذه إليه بأمور أخرى بنسبة 12.5% ما يعادل أستاذا واحدا، ومن بين هذه الأمور التّحفيز وتثمين القدرات والاهتمام بوضعيّة الانطلاق والشّرح والتّنويع فيها.

من خلال هذا التّباين في الإجابات نستنتج أنّ لفت انتباه التلميذ أثناء التّدريس يتطلّب مجهودا يكون فيه الأستاذ هو المسؤول عن ذلك، حيث تختلف طريقة ذلك من أستاذ لآخر خصوصا في دروس القواعد؛ فعلى الأستاذ أن يهتم بنوع الأسئلة التي تثير فضول واهتمام التلميذ.

07- ما الهدف من تدريس الأستاذ لنشاط القواعد بالنسبة للسنة الثانية ثانوي؟

السّؤال	الإجابات
ما الهدف من تدريسك لنشاط القواعد لسنة الثانية ثانوي؟	– تذكير التلاميذ بالدّروس الماضية؛ – تثبيت ما لديهم من معلومات وإضافة الجديد؛ – محاولة نشر الحيويّة وتنشيط الذّاكرة؛ – تعزيز قدراتهم وتنميتها؛ – تمكين التلاميذ من استعمال اللغة استعمالا صحيحا، لأن اللّغة بنحوها وصرفها لغة القرآن الكريم ودليل الإعجاز العلمي، أي نحتاجها في أي علم كان، ولأن وظيفة اللغة تواصليّة تبليغيّة، وتستعمل التّخاطب، وبالتالي أي تغيير في نطق الكلمة وتغيير حركتها يغيّر المعنى ويستعملها في الإجابة.

الجدول رقم (11): يمثّل الإجابة عن السؤال المطروح حول الهدف من تدريس القواعد لسنة الثانية ثانوي

التّعليق:

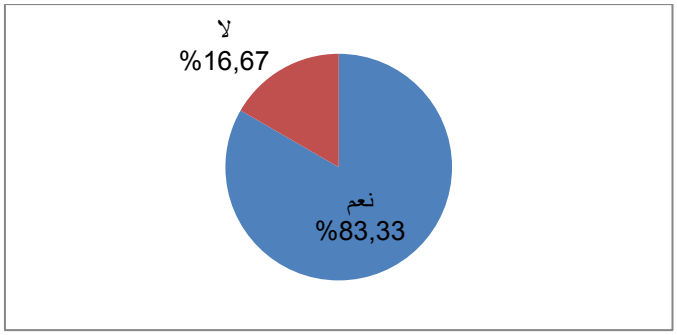
من خلال الجدول رقم **(11)** الذي يمثّل الهدف من تدريس نشاط القواعد لسنة الثانية ثانوي نلاحظ أنّ الغرض من تدريسها يكمن في تصحيح أساليب التعبير وفهم المقاصد والغابات، وكذا تمكين التلاميذ من اكتساب اللغة العربية الفصحى واستعمالها في كتاباتهم ونطقهم، وتوظيف ما اكتسبوه في قراءاتهم حتى تكون سليمة ومسترسلة.

من خلال تحليلنا لهذه البيانات نستنتج أنّ الهدف العام من تدريس القواعد يكمن في تكوين ملكة لسانية صحيحة خالية من اللّحن، وحتى يوظّفها التلاميذ في تعبيراتهم الكتابية والشفوية، من أجل تحسين أسلوبهم وتقويم لغتهم وتوضيح المعنى المقصود.

08- هل تقوم بتحديد الهدف الخاص من تدريسك لدرس القواعد عند كلّ حصّة مقرّرة؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	05	%83.33
لا	01	%16.67
المجموع	06	%100

الجدول رقم (12): يمثّل الإجابة عن السؤال المطروح حول تحديد الهدف الخاص من تدريس القواعد عند كل حصّة



الشّكل رقم (11): يوضح تحديد الهدف الخاص من تدريس القواعد عند كل حصّة

التّعليق:

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أنّ عدد الأساتذة المجيبين بالخيار الأوّل تمثّل في خمسة أساتذة، أي ما عادلت نسبته 83.33%، وهي النّسبة الأكبر مقارنة بالنّسبة الثّانية، وهذا الاتّفاق بين الأساتذة على الخيار يجعلنا ندرك أنّ جلّ الأساتذة يقومون

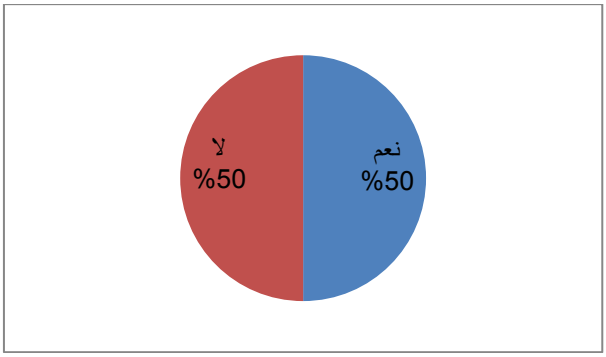
بتحديد الهدف لخاص من تدريسهم لدرس القواعد في كل حصّة مقرّرة، إذ نجدهم يؤطّرون هدف كل موضوع على حدا، ويبيّنون الغاية من تدريسه تحت إطار ما يسمّى بالكفاءة المستهدفة التي تخدم كلّ موضوع، وذلك راجع لاختلاف الأهداف الخاصّة بكل موضوع، فمثلا موضوع "لا النّافية للجنس" هدفه خاص لا يشبه الهدف من تدريس موضوع الفاعل مثلا، فكلّ موضوع له أحكامه الخاصّة ومجاله الذي يوظّف فيه عند التّعبير، فحين نجد النّسبة الأخرى والمقدّرة بـ 16.67% أي ما يعادل أستاذا واحدا نلاحظ أنه لا يقوم بتحديد الهدف الخاص من تدريس القواعد؛ لأن دروس القواعد تخدم بعضها البعض عند التّعبير فلا حاجة لتحديد الهدف الخاص بكل موضوع، فعند توظيفها يعرف التّلميذ الغاية من تدريسه لذلك الدّرس.

من خلال البيانات المقدّمة يتّضح لنا أنّ أغلب الأساتذة يسعون لتحديد الهدف الخاص من تدريسهم لموضوع القواعد، وذلك من أجل أن يتعرّف التّلميذ على المواطن التي يوظّف فيها أحكام تلك القاعدة، ويستخدمها تعبيره نطقا وكتابة، وهنا تظهر قدرته على توظيف ما تعلّمه من الدّرس، لذا يجب على كل أستاذ تحديد الأهداف الخاصة بكل موضوع مقرّر للتدريس، وذلك من أجل تجنّب الخلط بين الأحكام والقواعد عند توظيفها فمن خلال إيضاح الهدف يُلْح الاختلاف في بعض الضوابط المتداخلة فيما بينها.

09- هل توفّق بين ما جاء في المنهاج والكتاب المدرسي من موضوعات؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	03	%50
لا	03	%50
المجموع	06	%100

الجدول رقم (13): يمثّل الإجابة عن السؤال المطروح حول التوافق بين ما جاء في الكتاب المدرسي من موضوعات



الشّكل رقم (12): يوضّح التّوافق بين ما جاء في المنهاج والكتاب المدرسي من موضوعات

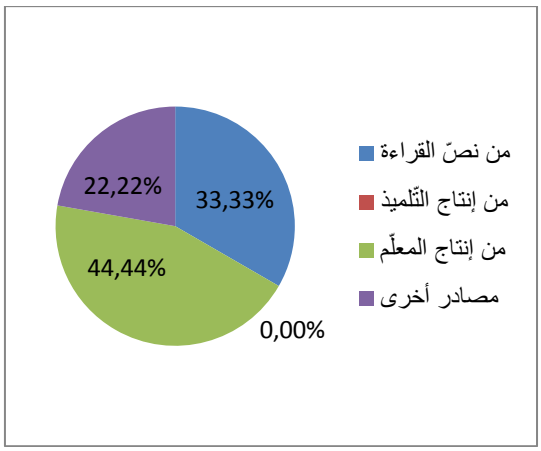
التّعليق:

تعكس النسبة المئويّة المبيّنة في الجدول رقم (13) التوافق بين ما جاء في المنهاج والكتاب المدرسي من موضوعات، حيث تساوت الإجابة بـ"نعم" مع الإجابة بـ"لا" بنسبة 50%، أي ما يعادل ثلاث إجابات لكليهما، وهذا ما يجعلنا ندرك أنّ ما جاء في المنهاج مطابق لما جاء في الكتاب المدرسي بحدٍّ مقبول، والإجابة بـ"نعم" تدل على أنه مناسب وملائم، أما الإجابة بـ"لا" فتعني بأنّ المنهاج مكثّف يساعد البعض في التّعليم، لذا يجب إعادة النّظر فيه وتكييفه مع الوقت.

10- ما مصدر الأمثلة؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
من نصّ القراءة	03	%33.33
من إنتاج التّلميذ	00	%00
من إنتاج المعلّم	04	%44.44
مصادر أخرى	02	%22.22
المجموع	09	%100

الجدول رقم (14): يمثّل الإجابة عن السؤال المطروح حول كيفية مصدر الأمثلة.



الشّكل رقم (13): يوضّح مصدر الأمثلة

التّعليق:

يتبيّن لنا من خلال الجدول رقم (14) إجابات الأساتذة حول مصادر الأمثلة التي يقدّمونها؛ فكان مصدرها من نصّ القراءة عند ثلاثة أساتذة بنسبة قدّرت بـ 33.33% وهذا راجع إلى التّقيّد بما جاء في المنهاج والاعتماد على المقارنة النّصيّة في شرح وتقديم أمثلة القواعد، وهناك من يرى أنّ مصدر الأمثلة يكون من اختيار المعلّم وذلك بنسبة 44.44%، أي ما يعادل أربعة أساتذة؛ حيث مثّلت النّسبة الأعلى في إجابات الأساتذة حول مصادر أمثلة القواعد، ومنهم من رأى مصادر أخرى للأمثلة بنسبة 22.22%، أي ما يعادل أستاذين، وذلك راجع للأستاذ في حدّ ذاته، فهو المسيّر والمسؤول عن سير درس القواعد والأداء بقدرات تلاميذه.

يمكننا الاستنتاج من تحليل نتائج الجدول أنّ التنويع في مصدر الأمثلة خلال درس القواعد ضروري خاصة إن كان من عند التلميذ.

11- إذا لم تجد في النّص أمثلة مناسبة لتستهلّ بها درسك؛ من أين تستقي الأمثلة المطلوبة لدرسك إذن؟

السؤال	الإجابات
إذا لم تجد في النّص أمثلة مناسبة لتستهلّ بها درسك؛ من أين تستقي الأمثلة المطلوبة لدرسك إذن؟	- استخدام أمثلة خارج النص؛ - كتب النّحو والصّرف؛ - كتب اللّغة؛ - من إنتاجي الخاص؛ - من النّص السّابق آخذ مثالا قريبا من مضمون الدّرس وأحوره إلى مثال من نفس المعنى يتضمن ما سيُتناول في درس القواعد.

الجدول رقم (15): يمثل ال يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول كيفية الاتيان بالأمثلة إذا لم تكن موجودة في النص

التعليق:

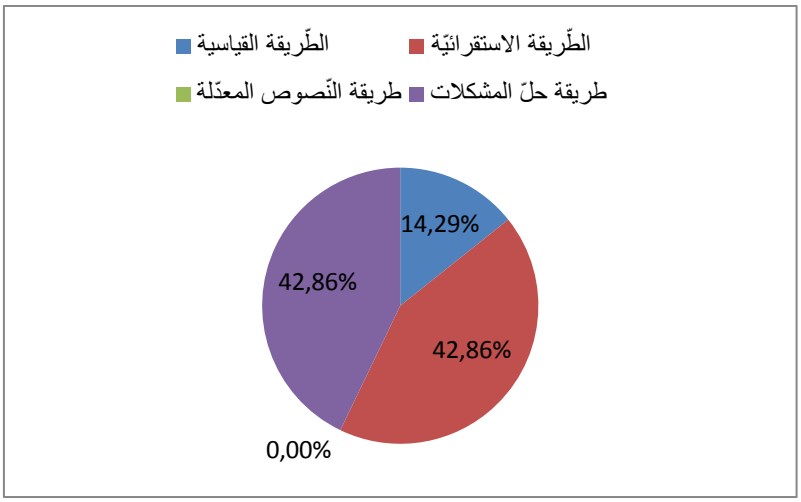
من خلال نتائج الجدول أعلاه يتّضح أنّ أغلب الأساتذة تنص على استخدام الأساتذة لمصادر خارجية مرتبطة باللّغة العربية سواء كانت في النّحو أو الصّرف، وأحيانا تكون من إنتاج الأساتذة، أي أنّ الأستاذ هو الذي يبحث عن الأمثلة بتوظيف معارفه ومكتسباته من أجل الإلمام التام بأحكام القاعدة.

من هذا التحليل يمكننا الاستنتاج أنّ أمثلة النص لا تخدم أغلب دروس القواعد لأنّ بعض الموضوعات تحتاج لأمثلة كثيرة ومتنوّعة من أجل استنباط أحكام القاعدة وبنائها، وهذا من عيوب ونقائص طريقة المقاربة النّصيّة.

12- من بين طرائق التّدريس الآتية؛ أي طريقة تفضّل في تدريسك؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
الطّريقة القياسية	01	%14.28
الطّريقة الاستقرائيّة	03	%42.86
طريقة النّصوص المعدّلة	00	%00
طريقة حلّ المشكلات	03	%42.86
المجموع	07	%100

الجدول رقم (16): يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول طرائق التّدريس المفضّلة للأستاذ



الشّكل رقم (14): يوضّح طرائق التّدريس المفضّلة للأستاذ

التّعليق:

انطلاقا من تحليل الجدول رقم (16) نلاحظ أنّ هناك توافق بين الأساتذة المصرّحين بأنهم يفضّلون الطريقة الاستقرائيّة في تدريس القواعد، حيث قدّرت نسبتهم بـ 42.86%، أي ما يوافق ثلاثة أساتذة، واختيار هذه الطّريقة قد يعود إلى أنها تساعد المتعلّم على الفهم المنظّم بالتّدرّج عند الدّرس، وذلك راجع للخطوات المرتّبة التي تستند عليها والتي تؤدّي إلى التّفكير المنظّم، ولقدرتها على التنويع في الأمثلة حسب ما يتطلّبه الموضوع، إذ نجد الأستاذ في هذه الطّريقة يستخدم أمثلة من عنده تكون بسيطة ومناسبة يراعي فيها مستوى تلامذته، بينما يفضّل بعض الأساتذة طريقة حلّ المشكلات وهي

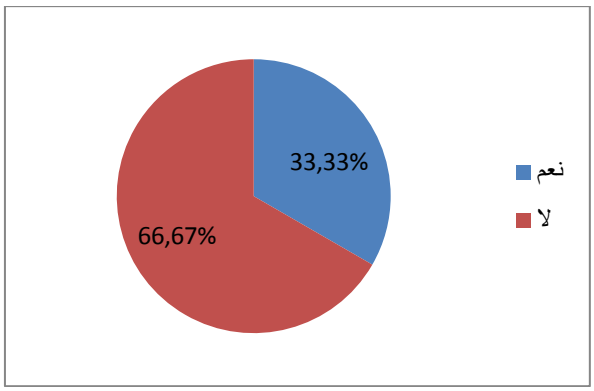
طريقة تثمنها المقاربة بالكفاءات، وهنا يصبح التلميذ في مشكلة تستدعي منه حلّها، فتثير دافعيّته وتحفّزه على مواجهة المشكلة وحلّها، أما من إختار الطريقة القياسية فقدرت نسبته ب 16.67 % مايعادل أستاذا وذلك راجع للإيجابيات التي تحملها الطريقة نظرا للعدم استغراق الوقت الطويل في بناء الدرس وطريقة سريعة في التعليم، كما نجدها تبدأ بالعام أي ذكر القاعدة وحفظها جيدا ثم يتم شرحها بذكر أمثلة تخدم تلك القاعدة ثم التطبيق على ماتوصل إليه، وهي مناسبة ليدرس بها في الطور الثانوي، لكن مانجده في هذه الطريقة مناف تماما للقواعد العامة التي تبنى عليها طرائق التدريس لهذا لايحبذها فئة من الأساتذة.

ما يمكن استنتاجه أنّ هذه الطرائق الثلاثة المختارة كلها تلائم القدرات العقلية للتلاميذ في الطور الثانوي خاصة. لذا على الأساتذة استخدام هذه الطرائق والتنويع بها في تدريسهم للقواعد لكونها طرائق مجدية في التعليم وفعالة خاصة الطريقة الاستقرائية وحل المشكلات.

13- في تدريسك للقواعد؛ هل تعتمد على طريقة واحدة؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	02	%33.33
لا	04	%66.67
المجموع	06	%100

الجدول رقم (17): يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول الاعتماد على طريقة التدريس بالنسبة للأستاذ



الشّكل رقم (15): يوضّح الاعتماد على طريقة التّدريس بالنسبة للأستاذ

التعليق:

يتّضح من خلال الجدول رقم (17) أنّ هناك تفاوت في الإجابات، حيث نجد أنّ عدد الأساتذة المجيبين بالخيار الثاني كان عددهم أربعة أساتذة، ما عادل نسبة 66.67% إذ صرّحت هذه النسبة بأنهم لا يعتمدون على طريقة واحدة في تدريسهم لدروس القواعد؛ وهذا راجع إلى كثافة بعض الأحكام المتعلّقة بموضوع معيّن، مما يحتّم على الأستاذ إعطاء أمثلة متنوّعة تخدم الموضوع؛ تكون من إنتاجه الخاص ومن النّص ومصادر أخرى، والطّريقة المعتمدة إما تكون طريقة المقاربة النّصية أي أمثلة تكون إما من النّص الأدبي أو التواصلي على حسب ترتيب دروس القواعد، حيث يستثمر فيها موارد النّص ويوظّفها في مجال القواعد فتنبني على أساس النّص المتطرّق إليه قبل حصّة القواعد وأحيانا أخرى قد لا نجد في النّص أمثلة تخدم الموضوع، فيستخدم الأستاذ أمثلة تكون خارج النّص، وهذه الطّريقة تسمى "الاستقرائيّة"، لكن في الحقيقة طريقة سير الدّرس تتميّز بالخطوات نفسها باختلاف يكمن في الأمثلة فقط، أما المجيبين بالخيار الأوّل فكان عددهم أستاذان، أي ما يعادل نسبة 33.33%، فهؤلاء يصرّحون بأنهم يعتمدون على طريقة واحدة في سير الدّرس، أي يبدؤون بالأمثلة وصولا إلى القاعدة ثم التطبيق وبناء الدّرس يكون من السّهل إلى الصّعب.

من خلال الإجابات المقدّمة يمكن القول أنّ الطّريقة المعتمدة في تدريس القواعد هي واحدة لا اختلاف فيها، ويبدأ الأستاذ بالتمهيد ثم العرض، إذ يعرض الأمثلة ويناقشها

ثم يبني ويستخلص أحكام القاعدة ويطبّق مباشرة على ما بناه، لكن ما نودّ الإشارة إليه هنا أنّ في بعض المواضيع يلجأ الأستاذ إلى استخدام طريقة التلقين، وفي غالب الأحيان وهذا راجع لنفور التلاميذ من بعض الدّروس التي تكون طويلة ومتشعّبة مما يصعّب على التلاميذ الإلمام بكامل أحكامها نظرا للتعقيدات الموجودة فيها، وهذا يقود الأستاذ إلى استخدام التّلقين.

لكن ما نستطيع قوله هو أنّ الأساتذة يصرّحون بأنهم يستخدمون الطّريقة الاستقرائيّة، فهذه الطّريقة الأنسب لتدريس القواعد رغم النقائص الموجودة فيها، إلا أنها استطاعت تحقيق الأهداف، فهي مناسبة وقدرات التّلاميذ، كما أنّ هذه الطّريقة تقودهم للفهم واستيعاب الدّرس أكثر من الطرائق الأخرى لأنه تبدأ بالتّدرّج بالانتقال من الجزء إلى الكلّ.

14- اشرح الطريقة التي تقدّم بها درسك:

السؤال	الإجابات
اشرح طريقة تقديمك لدرسك.	- ننطلق من النّص السّابق ومن المكتسبات السابقة للتلميذ، ثم نربطها بالأمثلة ليبني المتعلّم تعلّماته، لنصل إلى الكفاءة الختاميّة ليصبح بعدها المتعلّم قادرا على استثمار التّعلّمات بعد تحصيلها؛ - التّطرّق للدّرس السّابق وتذكيرهم به، بعدها شرح الدّرس المقرّر لتدريسه؛ - نناقش موارد النّص مع التلاميذ بعدها نحكّم موارد المتعلّم ونضبطها.

الجدول رقم (18): يمثّل الإجابة عن السّؤال المطروح حول طريقة تقديم الأساتذة لدرس القواعد.

التعليق:

من خلال الإجابات المقدّمة يتّضح أنّ الأساتذة كلّهم يميلون لاستخدام طريقة واحدة في شرحهم وتدريسهم لدروس القواعد على اختلاف مواضيعها المقرّرة لتعليمها وهذه الطّريقة تبدأ بالتّمهيد والذي يكون متّصلا بمكتسبات التلاميذ السابقة، حيث يسأل الأستاذ عن ذلك الموضوع سطحيا، ويحاول التلاميذ الإجابة عن تلك التساؤلات؛ وذلك من خلال تذكّرهم للدرس الذي سبق أن درسوه في المراحل التعليمية السّابقة، ثم بعد ذلك يعرض الأستاذ أمثلة ويدوّنها على الصّبورة؛ وتسمّى هذه الخطوة بوضعيّة الانطلاق حيث يبدأ فيها المعلّم بالتّدرّج لبناء درسهن ذلك يبدأ بالأمثلة، بعدها ينتقل إلى بناء التّعلّمات ويتم ذلك بشرح الأمثلة من قبل الأستاذ ومناقشتها مع التلاميذ من خلال طرح الأسئلة، فينتقل الأستاذ من مثال لآخر، وهكذا يبني المتعلّم درسه مع الأستاذ تدريجيا، حتى يصلوا إلى تعميم الأحكام المستخرجة وتبنى القاعدة، وتوضّح الفكرة للتلاميذ تفهم أحكامها أكثر، بعدها يتم استثمار وتوظيف ما تعلّمه من القاعدة وما تطرّق إليه عند شرح

الدّرس ومناقشة جوانبه، فيلزم الأستاذ التلاميذ بإجراء التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي، وبالنسبة للأمثلة التي تبنى بها القاعدة تكون من النّص ومصادر أخرى.

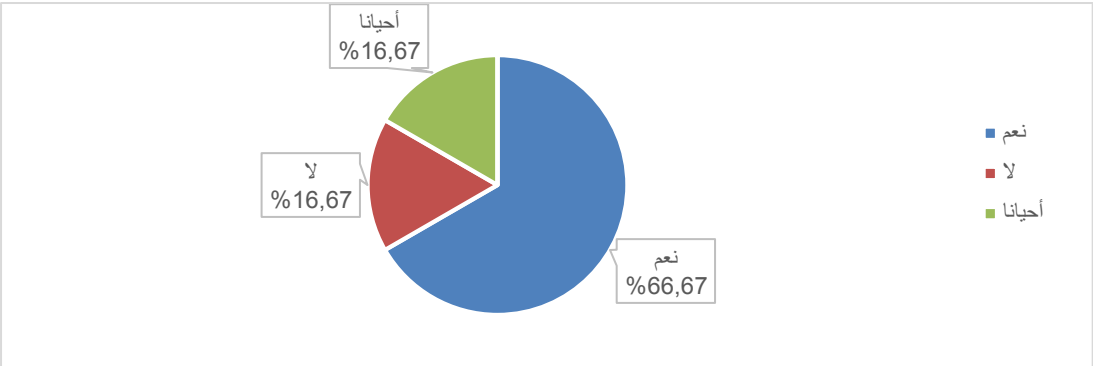
من خلال هذه البيانات نستنتج أنّ الطّريقة التي يسير وفقها الأستاذ لشرح درسه هي طريقة تراعي قدرات التلاميذ وتدفعهم للتعلّم وتجعلهم يلاحظون ويكتشفون ويناقشون معطيات الدّرس من اجل الفهم، كما أنّ هذه الطّريقة تحفّز التّلاميذ وتشوّقهم المتعمّق أكثر في الدرس، وذلك راجع إلى التمهيد البسيط الذي يجعلهم يفكّرون ويتذكّرون ما سبق دراسته.

فهذه الطّريقة مجديّة في التعليم؛ حيث نجدها تراعي القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرائق التّدريس وذلك من خلال التّطرّق من البسيط إلى المعقّد، ومن السّهل إلى الصّعب أيضا، فإيجابياتها غطّت على سلبياتها، وهذه ا الطّريقة تسمّى الطريقة الاستقرائيّة.

15- هل الطريقة المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعالة في رأيك؟ علل إجابتك.

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%66.67
لا	1	%16.67
أحيانا	1	%16.67
المجموع	6	100

الجدولرقم (19): يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول فعالية طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.



الشكل رقم(16): يوضح فعالية طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن أغلب الأساتذة الممثلين نسبة 66.67%يصرحون بأن الطريقة المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعالة فهي تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية إذ تقوم على وضعه في مشكلة يسعى جاهدا لحلها فيوظف كامل قدراته، فيقوم بالبحث والاكتشاف والاستنتاج بغرض الوصول إلى نتيجة وحله للمشكلة التعلمية لأجل اكتساب المعرفة وتنميتها، كما تفتح للتلميذ بابا للنقاش بينه وبين أستاذه من أجل التعلم، وتشجعه على التعليم، فهذه الطريقة تعمل على تحفيز التلاميذ لإثبات قدراتهم وتنميتها وهذا ما يكتشف عند سعيه لجل الوضعيات التعليمية، بينما نجد أستاذا واحدا يرى أن تلك الطريقة غير مجدية وفعالة، إذ يقر أن هناك صعوبة في التعامل مع التلاميذ من خلال تطبيق هذه الطريقة فهناك تلاميذ ذو كفاءة جيدة وآخرون ضعيفون يصعب التعامل مع كلا الطرفين داخل الحصة، إذ نجد هناك تفاوتا في التفاعل والتواصل بينهم وبين الأستاذ ويظهر ذلك في المناقشات والأسئلة حول الدروس المقدمة، كما أن هذه الطريقة لا تساير البرنامج الموضوع لتدريس المادة والوقت المخصص لها، وهذا ما يؤثر على جودة التعليم، كما نلاحظ الأستاذ الواحد هو صرح بإجابة مخالفة لهذا حيث نجده أقرب أحيانا تكون فعالة وتفي بالغرض الذي وضعت من أجله وهو تحقيق التعليم وأحيانا أخرى تكون عكس ذلك ويرجع ذلك لعدة

أسباب منها قدرات التلاميذ المحدودة، والوقت غير كافي لأخذ المعلومات الشاملة والكاملة حول مواضيع البرنامج، فيقتصر الأستاذ هنا بإعطاء ما يحتاجونه في مسارهم التعليمي فقط، ومن أجل اجتياز الامتحانات المقررة في نهاية كل فصل.

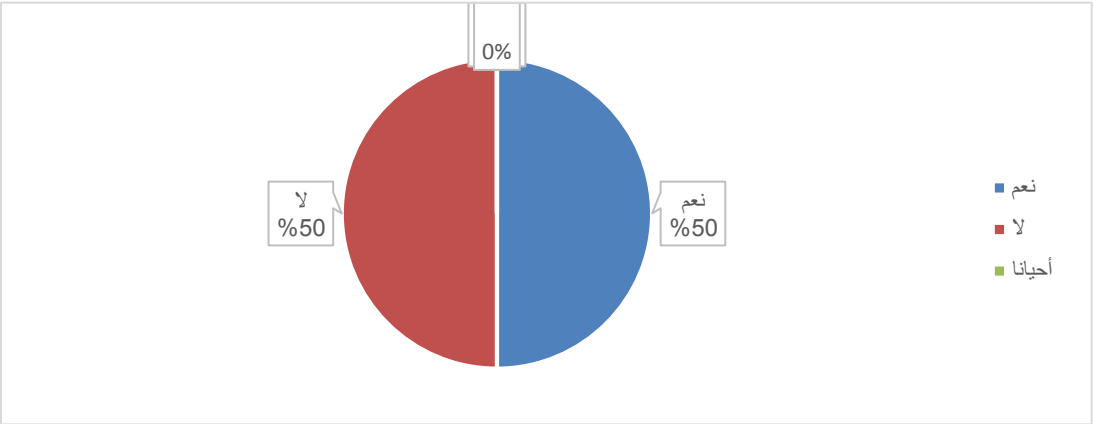
ومن خلال هذه البيانات نصل للقول أن طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات المعتمدة اليوم لتوصيل المعارف والخبرات للتلاميذ طريقة هادفة تسعى لتكوين تلاميذ أكفاء لهم قدرات معرفية جيدة، يسعون لحل مشكلاتهم التعليمية بأنفسهم، وهذه الطريقة تجعل المتعلم يفكر، يناقش، يكتشف، يحلل ويستنتج، إذ يوظف كامل قدراته لحل وضعيته التعليمية دون الحاجة للمساعدة، فالمعلم وفق هذه المقاربة يكون موجها ومرشدا وداعما لتحقيق التعليم وهذا دوره، أما الدور الأكبر فيبقى على عاتق المتعلم كونه هو محور في العملية التعليمية، فهذه المقاربة تعمل على إخراج المتعلم من الدائرة الضيقة التي كان فيها من قبل، حيث كان يتلقى معلومة فقط، دون أن يوظف قدراته في السعي إلى حل مشكلته بنفسه ومناقشة ما يقدم له.

لكن ما لاحظنا في الميدان أن أغلب الأساتذة لا يزالون يستخدمون طريقة التلقين في تقديم دروسهم ويعتمدون على طرائق القيمة، إذ لوحظ أن الأستاذ من يقدم كافة المعلومات والتلميذ يصغي ويتلقى فقطمع وجود فئة قليلة من التلاميذ يتفاعلون مع الأستاذ، وهذا ما يقودنا للقول أن هذه الطريقة غير مطبقة فعليا في مدرستنا، وإنما يعمل الأستاذ على وضع طريقته الخاصة يساير بها ضعف.

16- هل هي مناسبة لمستوى التلاميذ؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%50
لا	3	%50
أحيانا	0	%00
المجموع	6	%100

الجدول رقم 20: يمثل الإجابة عن التساؤل المطروح حول مناسبة الطريقة المعتمدة لمستوى التلاميذ.



الشكل رقم (17): يوضح مدى مناسبة الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد لمستوى التلاميذ

التعليق:

من خلال معاينة بيانات الجدول رقم (20) نلاحظ أن عدد الأساتذة المصرحين بالخيار الأول بلغت نسبتهم 50% أي ما يعادل ثلاثة أساتذة يرون أن طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات مناسبة لمستوى التلاميذ، فهذه الطريقة تراعي قدراتهم العقلية وتعمل على تنشيط عقول التلاميذ وترفع من مستواهم في التحصيل العلمي، وتمكنهم من اكتساب الكفاءات التعليمية الضرورية تراعى فيها الفوارق العمرية التي تتبع كل مرحلة تعليمية، كما أنها تقوم بإشراك التلاميذ في إنجاز مراحل الدرس أي تجعلهم يناقشون

ويجيبون عن التساؤلات الموجهة لهم من قبل الأستاذ ويكون الأستاذ في هذه الحالة مرشدا وموجها فقط.

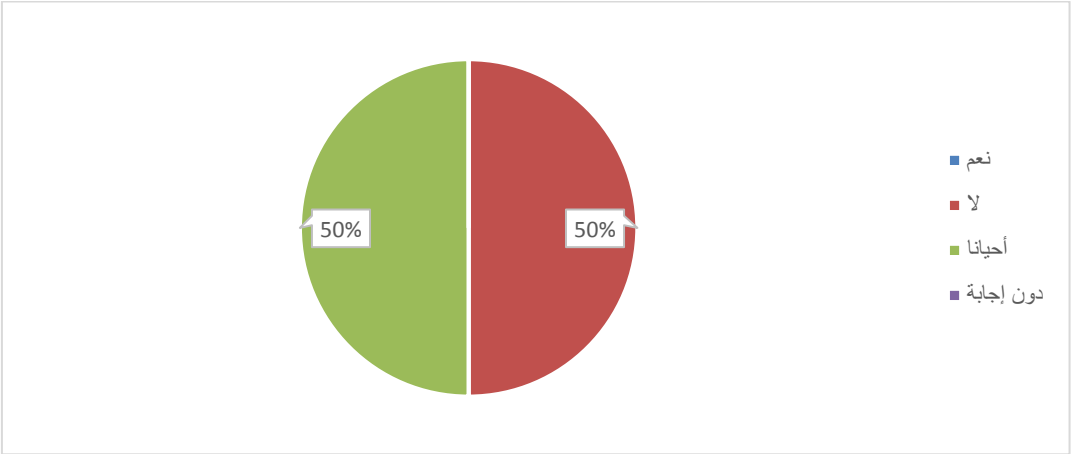
فهذه الطريقة تعزز قدرات التلاميذ وتثمنها فهي تعمل على مبدأ الفروقات الفردية، وهناك فئة أخرى قدرت نسبتها ب 16.66% أيضا ترى أن هذه الطريقة غير مناسبة لمستوى التلاميذ، ويرجع سبب ذلك إلى ضعف مستوى المتعلمين، خاصة وهذا ما يؤثر عند تطبيق ما نصت عليه هذه الطريقة الحديثة، أما النسبة المتبقية 16.66%ما تقابل أستاذا واحدا اكتفى بعدم الإجابة عن خيارات مصرحا على حد قوله أنه هناك تباين في مستوى التلاميذ فقد تصلح وتناسب فئة معينة من تلاميذ وقد لا تناسب فئة أخرى، وهذا راجع للفروقات الفردية بين التلاميذ، فعلى الأستاذ في هذه الحالة أن ينتقي طريقة خاصة يساير بها صفه، ويعمل بها على ايصال المعلومات إلى كامل تلاميذه وجعلهم ذوي كفاءة.

من خلال هذه النتائج نستنتج أن طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لها إيجابيات وسلبيات في قطاع التعليم، حيث تصلح هذه الطريقة على فئة معينة من التلاميذ، أي من لهم كفاءة عالية.

17- هل ترى كفاية الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي وتغطيتها لأحكام القاعدة واستخلاصها؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	0	%00
لا	3	%50
أحيانا	3	%50
المجموع	6	%100

الجدول رقم (21):الاجابة عن السؤال المطروح حول كفاية الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي لتغطية أحكام القاعدة واستخلاصها.



الشكل رقم (18): يوضحْ إن كانت الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي كافية لتغطية أحكام القاعدة واستخلاصها.

التعليق:

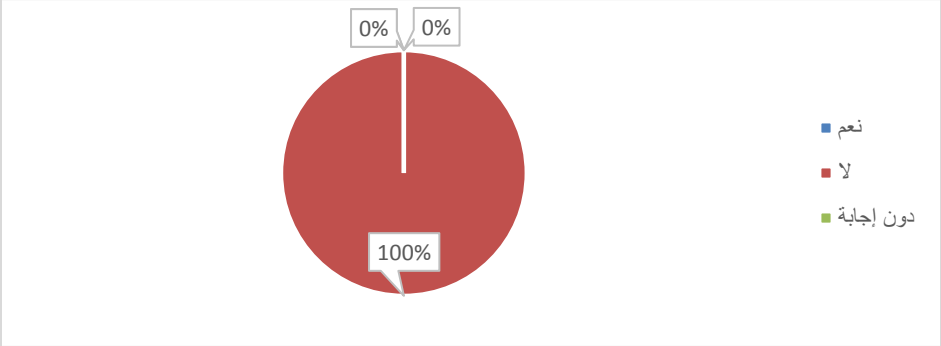
نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) والبيانات الموضوعة فيه أن هناك توافق في نسبة الأساتذة المجيبين بالخيار الثاني والثالث، حيث نلاحظ أن بعض الأساتذة يصرحون بأن الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي غير كافية لتغطية أحكام القاعدة واستخلاصها، حيث بلغت نسبتهم 50% أي ما يعادل ثلاثة أساتذة، ويرجع سبب ذلك إلى أن أمثلة الكتاب المدرسي قد لا تشمل جميع الأحكام المتعلقة بالدرس، مما يتطلب من الأستاذ البحث عن أمثلة من مصادر خارجية متعلقة بكتب النحو والصرف فينتقي ما يناسب التلاميذ وكفاءاتهم، فمعظم الأساتذة يلجؤون إلى تنويع الأمثلة للإحاطة بجوانب القاعدة ويستوعبها التلاميذ ويسهل فهمها بشكل أفضل فقد تكون الأمثلة الموضوعة في الكتاب جافة، لهذا يلجأ الأستاذ إلى انتقاء أمثلة تكون من الواقع ليعطي بها جو لتفاعل ويفتح بها باب المناقشة والحوار لفهم القاعدة وبناء أحكامها، فحين تصرح فئة أخرى من الأساتذة وبالغ عددهم ثلاثة أساتذة والتي قدرت نسبتهم ب 50% كذلك ترى أنه أحيانا تكون تلك الأمثلة كافية لبناء القاعدة واستخلاصها ويعود ذلك إلى أن بعض المواضيع لا تحتاج لكثرة الأمثلة نظرا لسهولة أحكامها.

نستنتج من خلال هذا أن أمثلة الكتاب المدرسي قد تغطي أحكام القاعدة في بعض الموضوعات، وقد لا تكون كذلك في موضوعات أخرى، وهذا راجع إلى أن بعض النصوص لا تخدم دروس القواعد المقررة لتدريسها وفق طريقة المقاربة النصية وأحيانا تكون تلك الأمثلة المستخرجة غير كافية لبناء أحكام القاعدة، مما يحتم على الأستاذ أن يحور أمثلته المستقاة من النص الأدبي أو التواصلي، بما يخدم بناء القاعدة واستنباط أحكامها، إذ يستعين بأمثلة أخرى تكون لها علاقة بمضمون النص الذي درس قبل درس القواعد في أغلب الأحيان، وهذا ما يظهر عيوب المقاربة النصية المعتمدة في تدريس الأنشطة اللغوية منها قواعد خاصة، إذ نجد في بعض موضوعات القواعد المقررة لتدريسها أن النص لا يخدم درس القواعد وفي هذه الحالة يلجأ الأستاذ إلى تقنية تحوير الأمثلة بما يخدم أحكام درسه وبناءه.

18- هل التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كافية في رأيك لتثبيت القاعدة أكثر في الأذهان؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	0	%0
لا	6	%100
المجموع	6	%100

الجدول رقم (22): **يمثل الإجابة عن السؤال المتعلق بالتطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي إن كانت كافية لترسيخ القاعدة لدى التلاميذ ووضوحها أكثر.**



الشكل رقم (19):**يوضح إن كانت تطبيقات الكتاب المدرسي كافية لتثبيت القاعدة لدى التلاميذ.**

التعليق:

يتضح لنا من خلال نتائج الجدولرقم (22)أن جميع الأساتذة يأكدون أن التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي غير كافية لتثبيت القاعدة في الأذهان وقدرت نسبة المجيبين عن هذا الطرح 100% وهذا يجعلنا ندرك أن تلك التطبيقات قد لا تكون تشتمل على جميع الأحكام التي استخلصت في درس القواعد، ولا تؤدي إلى تعميق الفهم أكثر كونها تطبيقات بسيطة لا تعقيد فيها، فكلما كان التطبيق على قاعدة أكثر كلما رسخت في أذهان المتعلمين ويستخدمونها متى استدعت الحاجة لذلك في تعبيراتهم المختلفة، فحفظ القاعدة وحسن تطبيقها يحتاج لتدرب عليها أكثر فأكثر، وذلك من خلال التنويع في التطبيقات التي تخدم القاعدة.

نستنتج من هذا أن التطبيقات على القاعدة شيء ضروري حتى ترسخ تلك الأحكام أكثر في الأذهان يستلزم كثر التمرن عليها، حتى يتعود التلاميذ عليها فيصبح التعبير نطقا وكتابة ويسهل بهذا تطبيقها متى استدعى الموقف لذلك في سياقات مختلفة، وما يجب أن ننوه إليه هو على المتعلم أن لا يكتفي بتطبيقات الكتاب المدرسي وحده وإنما يلجأ ويعتمد على تطبيقات أخرى من مصادر تخدم ذلك الموضوع ويكون مجال تطبيقها أوسع نطاق حتى تفهم أحكام القاعدة ويتدرب عليها ويكتشف اختلاف ويصحح المفاهيم

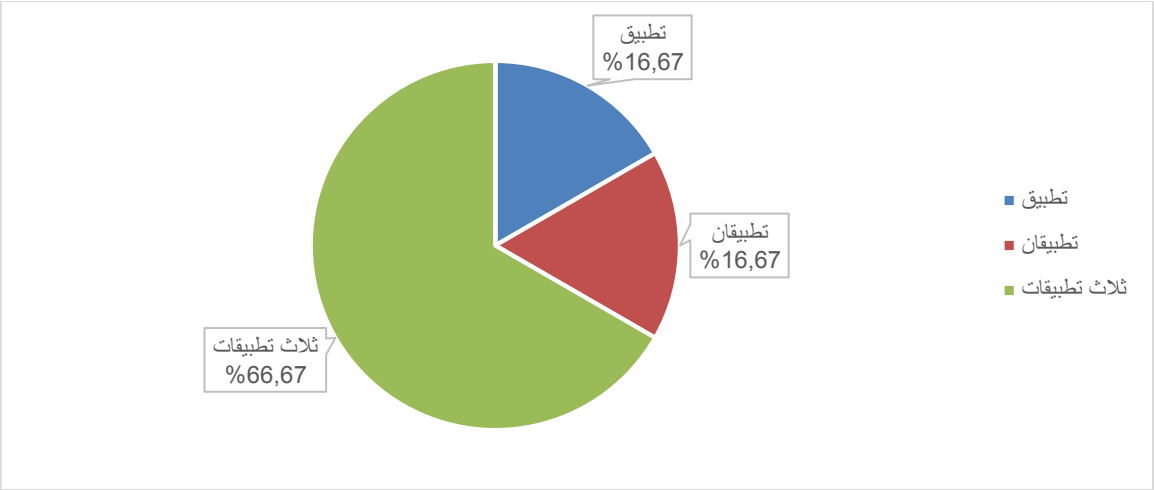
تلك القاعدة وترسخ أكثر في الأذهان وتستخدم بعدها لغرضها التي وضعت من أجله وهو التعبير الدقيق وبلوغ المقاصد ونجاح التواصل وسلامة استعمال الألفاظ.

لهذا يجب العناية بكثرة التطبيقات على القاعدة لما لها من دور في ترسيخ القاعدة.

19- كم تطبيقا تكلف إنجازه في كل حصة مخصصة لتدريس القواعد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
تطبيق	1	%16.66
تطبيقان	1	%16.66
ثلاث تطبيقات	4	%66.67

الجدول رقم (23): يمثل الإجابة عن السؤال المتعلق بعدد التطبيقات المكلف بإنجازها في كل حصة مخصصة لتدريس القواعد.



الشكل رقم (20): يمثل عدد التطبيقات المكلف بإنجازها في كل حصة تدرس فيها القواعد.

التعليق:

يتجلى لنا من خلال بيانات الجدولرقم (23)أن عدد الأساتذة المجيبين بالخيار الأول تمثل في أستاذ واحد ما وافقت نسبة 16.66% حيث يرى أنه يكلف التلاميذ بإنجاز تطبيق واحد في كل حصة مخصصة لتدريس القواعد وهذا منافي أن تطبيقا واحدا

غير كافي لفهم واستيعاب القاعدة أكثر لأن بعض المواضيع المقترحة لتدريسها تحتاج لتطبيقات أكثر نظرا لصعوبة بعض ضوابطها، فحين نجد أن أستاذا واحدا هو آخر المقدرة نسبته ب 16.66% كذلك يصرح بأنه يكلف تلاميذه بإنجاز تطبيقين على الأكثر في كل حصة للقواعد إذ يرى أنها كافية نظرا لما قدمه من تفصيلات وتطبيقات شفوية من خلال تطرقه لشرح درسه، بينما نجد فئة أكبر من الأساتذة والبالغ عددهم أربعة أساتذة والتي بلغت نسبتهم 66.67%، يصرحون بتكليف التلاميذ بإنجاز ثلاث تطبيقات في كل حصة، وهذا يدل على أنه هؤلاء الأساتذة يولون عناية خاصة بالتطبيق لما له من دور فعال وأهمية في فهم القاعدة أكثر، مما يساعد على حسن توظيفها في خطاباتهم.

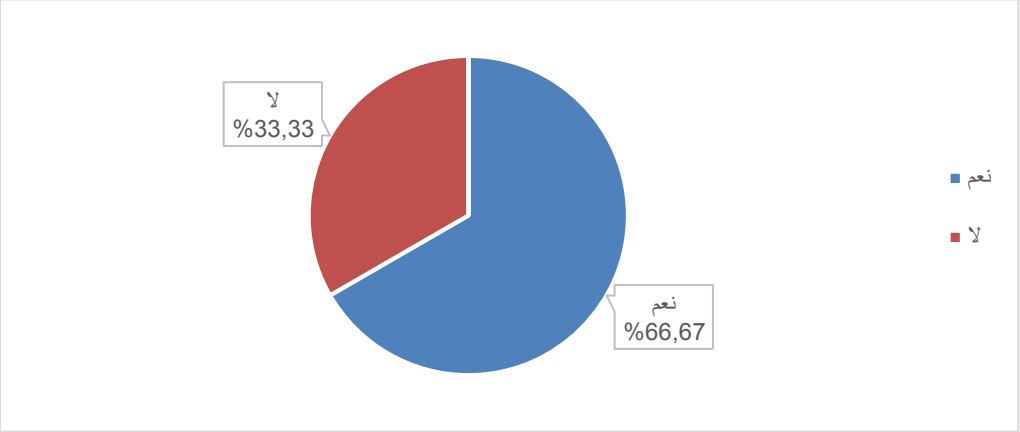
ومن خلال هذه البيانات المقدمة يتضح أن التطبيقات المكلفة من قبل الأساتذة بإنجازها يختلف عددها من أستاذ لآخر، وهذا يدل على أن هناك أساتذة من يسعى إلى توصيل المعرفة وترسيخ القاعدة أكثر من خلال كثرة التطبيق عليها، والتنويع في تلك التطبيقات حتى تكون لهم نظرة أشمل وأعم للمواضيع التي ترد فيها تلك الضوابط وليسهل على التلاميذ فهمها واستيعابها لتلك القاعدة.

هذه البيانات تجعلنا ندرك أيضا أن الوقت المخصص لتدريس القواعد غير كافي مما يحتم على الأستاذ بتكييف وقته مع الحجم الساعي لتدريسها، إذ يراعي خطواتها ويتدرج فيها على حسب أهمية كل عنصر ودوره، فنجده يخصص وقتا أكبر لبناء تعلمات، وعند التطبيق يكون الوقت قليلا يحتم عليه أخذ تطبيق أو تطبيقين على الأكثر في كل حصة قواعد.

20- هل هي كافية؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%66.66
لا	2	%33.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (24): يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول كفاية التطبيقات المكلف بإنجازها من قبل الأستاذ.



الشكل رقم (21): يوضح إن كانت التطبيقات كافية بالنسبة للتلاميذ.

التعليق:

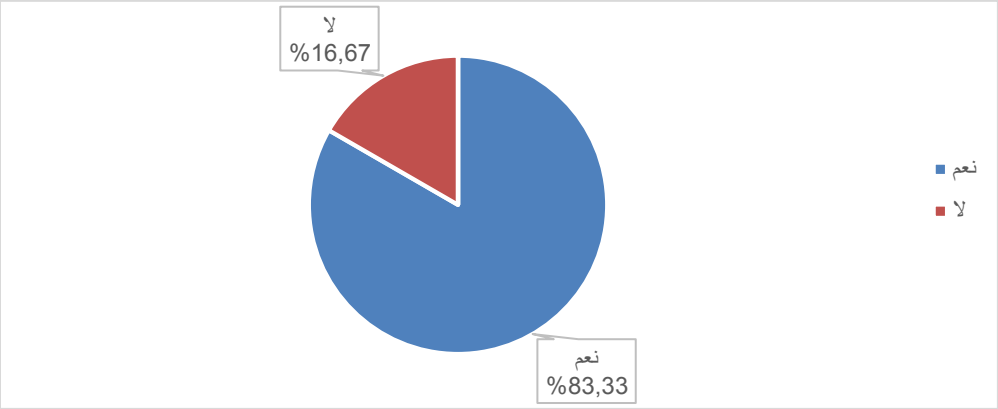
انطلاقا من تحليل بيانات الجدول رقم (24) نلاحظ أن عدد الأساتذة المجيبين بالخيار الأول تمثل في أربعة أساتذة ما عادلت نسبة 66.66% واتفاق بعض الأساتذة على هذا الخيار يجعلنا ندرك أن تلك التطبيقات المكلف من قبل الأستاذ بإنجازها في كل حصة قواعد كافية بالنسبة للتلاميذ لترسيخ القاعدة في الأذهان، حيث يستطيع المتعلم من خلالها أخذ فكرة عن أحكام تلك القاعدة وفي أي جانب يحتمل تطبيقها ووجودها، فهي تهيئ وتوسع له المجال ولو بصورة بسيطة لاستخدام ذلك الحكم في تعبيره ونطقه الصحيح، فحين نجد أستاذين والتي بلغت نسبتهم 33.33%يقرون بأن تلك التطبيقات غير كافية لأنها لا تلم بكافة جوانب القاعدة ولا تقود التلاميذ إلى تعميق فهمهم للظاهرة اللغوية هو جودة في تلك القاعدة.

من خلال هذا يتضح أن التطبيقات التي يكلف الأستاذ تلاميذه بإنجازها في كل حصة قواعد قد نكون كافية في بعض الدروس وقد تكون العكس في الأخرى وهذا راجع إلى أن بعض الدروس يستحسن كثرة التطبيق عليها نظرا لأحكامها المتشعبة والمتسلسلة التي قد تعيق فهم التلاميذ ويصعب عليهم ترسيخ القاعدة لهذا يستحسن كثرة التطبيق على القواعد وتنوع في الأمثلة والتطبيقات ليلم بجميع أحكامها حتى ينمي قدرات التلاميذ في المجال النحوي والصرفي ويعود ألسنتهم على الكلام الدقيق والسليم ويوظفونها في خطاباتهم، وهناك دروس لا تحتاج لكثرة التطبيق عليها لأن أحكامها ظاهرة وبسيطة تستدعي القليل من الشرح من قبل الأستاذ حتى توضح الفكرة فقط.

21- هل تكلف التلاميذ بحل التطبيقات في البيت؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	%83.33
لا	1	%16.67
المجموع	6	%100

الجدول رقم (25): يوضح الإجابة عن السؤال المطروح حول تكليف التلاميذ بحل التطبيقات في البيت.



الشكل رقم (22): يوضح الإجابة عن السؤال المطروح حول تكليف التلاميذ بحل التطبيقات في البيت.

التعليق:

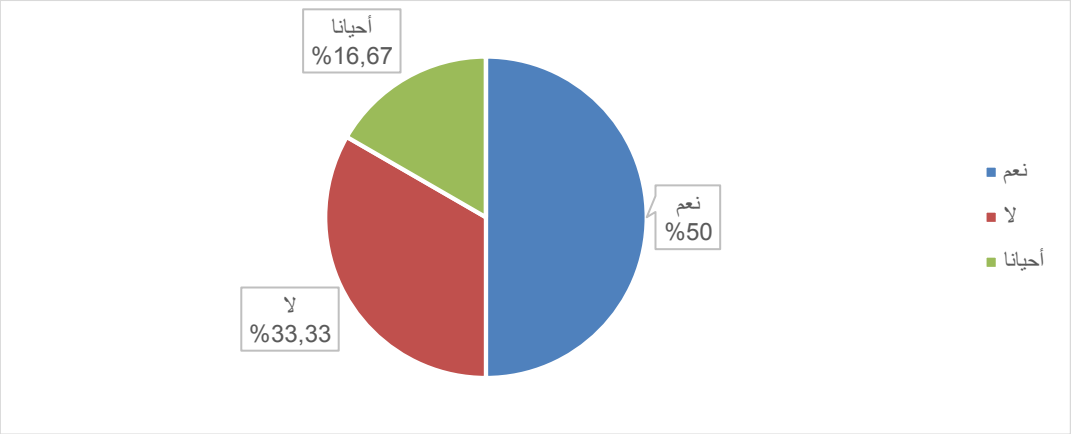
يتبين من خلال الجدول رقم (25) أن أغلب الأساتذة والتي قدرت نسبتهم ب 83.33% كنسبة أكبر أي ما يوافق خمسة أساتذة يجيبون بأنهم يكلفون تلاميذهم بحل التطبيقات في البيت، ويدل هذا على أن الأساتذة يولون عناية خاصة بالتطبيقات كونها وسيلة تساعد في ترسيخ القاعدة أكثر في أذهان التلاميذ، فيها تنطلق ألسنتهم دون عناء في ضبط الكلمات واختيار الدلالات المناسبة لمقام معين، والتطبيقات المكلف بإنجازها من قبل الأستاذ تكون على شكل وضعيات إدماجية عند تعبيره الأحكام القاعدة التي درسها، ثم بعد ذلك يصححها الأستاذ ويلاحظ إن كان التلميذ فهم الدرس ووظف القاعدة في تعبيره بأتم وجه، وإن كان حقيقة قوم قلمه على التعبير الدقيق والفصيح السليم الخالي من الأخطاء والزلل، فحين نجد أستاذا واحدا والتي قدرت نسيته ب 16.66% يصرح بأنه لا يكلف تلاميذه بحل التطبيقات في البيت أي من تطبيق من خلال الحصة كافي حسبه.

نستنتج من خلال هذه البيانات أن الأساتذة يلزمون تلاميذهم بكثرة التطبيقات على كل قاعدة درست، حيث بكثرة التطبيق تثبت القاعدة فهي من الخطوات الضرورية التي يجب على الأستاذ أن لا يتغافل عنها، ويعطيه أهمية إذ بالتطبيق يعزز الفهم فهو يمثل الجانب العملي التطبيقي تظهر فائدته من خلال الكتابة السليمة والصحيحة والنطق الفصيح خالي من الشوائب، فدراسة القواعد لا تجنى ثمارها ويوضح مسارها إلا بكثرة التطبيق والتدريب على تلك الأحكام المدرجة في كل موضوع.

22- هل توجد صعوبات عند تدريسك لدرس القواعد؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%50
لا	2	%33.33
أحيانا	1	%16.67
المجموع	6	%100

الجدول رقم (26): يوضح الإجابة عن السؤال المطروح حول صعوبات تدريس القواعد.



الشكل (23): يمثل صعوبات تدريس القواعد.

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن أغلب الأساتذة والبالغ عددهم ثلاثة أساتذة أي ما يعادل نسبة 50% يصرحون بأنهم يواجهون صعوبات عند تدريسهم لدروس القواعد، قد تتعلق تلك الصعوبات بالتلاميذ ومستواهم والموضوعات المقررة لتدريس أو في طريقة المعتمدة في شرح الدرس، كلها أسباب تؤثر في تدريس القواعد اللغة على اختلافها (سنأتي للتفصيل لاحقا)، أما النسبة المتبقية فقد تباينت في اختيارها، حيث نجد نسبة 33.33% من الأساتذة والبالغ عددهم أستاذين يقرون أنه لا توجد صعوبات عند تدريسهم لنشاط القواعد وذلك راجع إلى قدرته على تحكم في سير درسه واستخدامه لطريقة الجيدة والمناسبة لتدريسه لذلك النشاط، فالطريقة الجيدة تعالج تلك النقائص الموجودة في المنهج

أو الموضوعات...، أي نجاح درس متوقف على حسن اختيار الطريقة الملائمة لسير درسه والخروج بنتائج مرضية ومحققا للأهداف العامة والخاصة التي يطمح لبلوغها، وراء كل درس للقواعد فحين نجد أن النسبة الأخرى والمقدرة ب 16.66% ترى أنه أحيانا تكون هناك صعوبات تواجهه أثناء تقديمه لحصة القواعد أغلبها متعلقة بالموضوع وطوله مع صعوبة تطبيقه مع الوقت المخصص لتدريس فبعض المواضيع متشعبة تحتاج لتفصيل حتى يفهمها التلاميذ.

من خلال البيانات المقدمة نستنتج أن الأساتذة الذين صرحوا بأنه هناك صعوبات عند تدريسهم للقواعد أساتذة جدد في الميدان يحتاجون إلى تكوين مستمر لأجل تمكنهم من تجاوز تلك الصعوبات، أما الأساتذة الذين صرحوا بأنهم لا يواجهون صعوبة أساتذة ذوي كفاءة وخبرة استطاعوا تجاوز تلك العقبات مع مرور الزمن وإيجاد طريقة مناسبة لتقديم الدروس.

- **إذا كانت إجابتك "بنعم" فلما ترجع تلك الصعوبات؟**

السؤال	الإجابات المقترحة
أذكر الصعوبات التي تواجهك عند تدريسك للقواعد	- هناك دروس صعبة تحتاج إلى بحث مكثف (يرجع السبب هنا إلى صعوبة بعض المواضيع). - عدم تفاعل المتعلمين مع الدرس. - بعض الدروس تميزت بالجمود والملل. - بعض الدروس تتميز بكثرة المعلومات مما تسبب للمتعلم النفور وعدم الرغبة في التعلم (أي تشعب بعض الموضوعات المقترحة لتدريس مما يلزم من الأستاذ التعمق فيها بالبحث واكتشاف قصد تبسيط المعلومات الدرس وايصالها للتلاميذ وإعطائهم الدافع لكسر الجمود المصاحب لتلك المواضيع). - ضعف مستوى التلاميذ خاصة في القواعد اللغوية وعدم تمكنهم من الالمام التام بكامل موضوعات التي تدرس.

	- عدم تحضير التلاميذ لدروسهم وهذا ما يسبب عائقا عند شرح الدرس. - بعض المواضيع التي تدرس تكون طويلة أي كثر تشعبها وتفصيلاتها مما يجعل المتعلم ينفر منها، وكثرة الحشو وقد لا يقدر التلميذ على تثبيت المفاهيم التي تقدم له من خلال الحصة. - ضيق الوقت المخصص لتدريسه القواعد.

الجدول رقم(27): يمثل الإجابة عن السؤال المفتوح (رقم 23) والمطروح حول هل توجد صعوبات عند تدريسك لدرس القواعد.

التعليق:

تبين من خلال الجدول رقم (27) أنّ أغلب الأساتذة يرجعون صعوبة تدريس قواعد اللغة العربية إلى المواضيع المقترحة لتدريس وتشعبها مما يحتم عليهم اقتصار فيها وأخذ لب وفق الوقت المخصص، وهذا ما يؤثر على تحصيلهم فقد تكون حوصلة الدرس غير كافية لاستيعاب بعض المفاهيم المتعلقة بالقاعدة وقد يتغافل الأستاذ في شرحه لأحد عناصرها، كما ترجع صعوبة كذلك إلى المنهجية المعتمدة في التدريس والتي قد تؤثر على مردودية بعض التلاميذ، طما تظهر الصعوبة كذلك في المتعلم ومستواه إذ هناك تفاوت في درجات من تلميذ لآخر، وهذا ما يواجه الأستاذ في تقديم درسه، مما يستدعي من الأستاذ مسايرا للتلاميذ الذين يكون مستواهم متدني إذ يعمل على تبسيط المعلومة قدر الإمكان وتسهيلها حتى تفهم القاعدة وهذا ما يؤثر على سير الدرس، ففي هذه الحالة الوقت المخصص لتدريس القواعد قد لا يكفي مما يتطلب من الأستاذ تكييف درسه مع الحجم الساعي المخصص لهذا النشاط؛ إذ يدرج الوقت من بين الصعوبات التي يواجهها الأستاذ.

عليه يمكن القول أن الأستاذ تواجهه عدة صعوبات عند تدريسه دروس القواعد، تكون إما لكثرة الموضوعات وتشعبها أو لعدم وجود الطريقة السديدة والمناسبة التي تلائم مستوى التلاميذ، وهذا ما لاحظناه من خلال زيارتنا الميدانية فأغلب الأساتذة يبذلون جهدا مضاعفا لأجل تكييف دروسهم مع الزمن المخصص للتدريس خاصة قواعد اللغة لما لها من أهمية بالنسبة للمتعلمين ولحاجتهم لها عند دراسة الأنشطة اللغوية الأخرى.

23- اقترح حلولا لمعالجة تلك الصعوبات:

السؤال	الإجابات المقترحة
اقتراح حلول لمعالجتها	- الانضباط من الأستاذ أولا والتلميذ ثانيا للسير الحسن لدرس القواعد والخروج بنتائج إيجابية. - شرح دروس القواعد على شكل مخططات ليسهل فهمها وإدراكها بالنسبة للتلاميذ. - إعادة النظر في تدريس القواعد من الأساس، ويرجع ذلك حسب تفسيره (إلى أن دروس القواعد لا تلقى استحسانا وتقبلا لدراستها من قبل كل التلاميذ)، إذ يرى أن أغلبهم يهملونها كما أن حصص التدريس المخصصة غير كافية مما سبب عائقا في تعلمها. - الاهتمام أكثر بدروس القواعدالمقترحة للتدريس باعتبارها وسيلة لتقويم اللسان والقلم وإدراء الزلل. - اقتراح مواضيع أخرى في مجال القواعد تكون أكثر تشويقا ومتعة وأكثر نشاطا؛ أي إعادة النظر في المقررات الدراسية وما تحتويه من موضوعات جافة وغير ملائمة للتدريس. - تجنب الحشو في الموضوعات التي تسبب نفورا وملالا عند تدريسها للتلاميذ في هذه الحالة على الأستاذ أن يبسط ويوضح أبواب الموضوعات ويعطي للمتعلم القدر الذي يستحقه ويوظفه في تعبيره. - تعدد وتنوع مصادر البحث من قبل الأستاذ والتلميذ لفهم دروس القواعد، ولإزالة اللبس عنها لاستخدامها لاحقا في المواقف التي

	تستدعي منه تطبيقها والعمل بها؛ أي في خطاباتهم من أجل التعبير عن مقاصدهم.

الجدول رقم(28): يمثل الإجابة عن السؤال المفتوح (رقم 23) المطروح حول اقتراح الحلول.

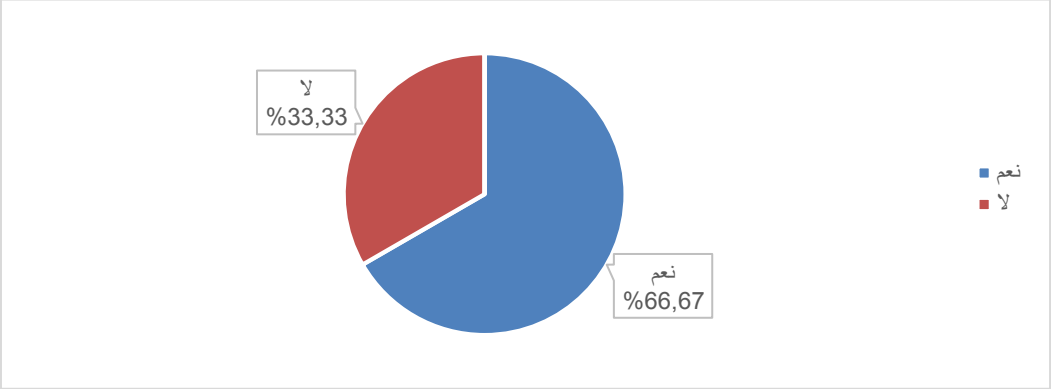
التعليق:

من خلال الجدول رقم (28) والذي كان حول الإجابة عن السؤال المفتوح (رقم 23) والذي نص على اقتراح حلول لتلك الصعوبات التي تواجه الأستاذ عند تدريسه لدروس القواعد، نلاحظ أن أغلب الأساتذة اقترحوا إعادة النظر في الموضوعات المقترحة لتدريسها، والنظر إلى المقررات الدراسية لتغيير وتعديل ما يجب تعديله من طرف التربويين القائمين على هذا الجانب، ضف إلى ذلك الاعتماد على الطريقة التي تثير دافعية المتعلم لتعلم القواعد؛ وذلك من خلال اختيار الطريقة المناسبة من قبل الأستاذ والتي تعمل على تشويق التلاميذ وتستدعي منهم التركيز والانتباه وتزيد من اهتمامهم لتعلم القواعد ومعرفة الغاية من تدريسها؛ فالأستاذ الناجح يسعى جاهدا لحل أي مشكلة تواجهه بإعطاء البديل وكسر جمود نشاط القواعد، من خلال حث التلاميذ على أهمية تدريسها والهدف الذي وضعت من أجله ووسيلة لتقويم ألسنتهم.

24- هل تحقق كفاءات ختامية عند نهاية كل درس للقواعد والتي تكون ملازمة لما جاء في المنهاج التربوي؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%66.67
لا	2	%33.33
المجموع	6	%100

الجدول رقم (29): يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول ما إن كان الأستاذ يحقق الكفاءات الختامية وفق المنهاج التربوي.



الشكل رقم (24): يوضح الكفاءات الختامية وفق ما جاء في المنهاج التربوي.

التعليق:

من خلال تحليل إجابات الأساتذة لاحظنا أن أغلب الأساتذة والبالغ عددهم أربعة أساتذة أي ما يعادل نسبة 66.67% يقرون بأنهم يحققون كفاءات ختامية عند نهاية كل درس القواعد؛ وهذا يدل على أن الأساتذة يحققون أهداف تعليمية تظهر بعد تدريس ما جاء في المقرر الدراسي، فكل دروس القواعد لها أهداف تظهر من خلال التطبيق الفعلي لها في تعبيرهم والكفاءة الختامية هنا تكون خاصة بكل درس، والتي يطمح إلى بلوغها كل أستاذ.

في حين نجد النسبة المتبقية والمقدرة ب 33.33% يتفقون على أنهم لا يحققون كفاءات ختامية، وهذه نسبة قليلة مقارنة بالنسبة الأخرى المجيبة عن الخيار الأول، والسبب في ذلك النظر في الصعوبات التي واجهت بعض الأساتذة المستخلفين والجدد في الميدان؛ هذا العامل قد يؤثر على عدم تحقيق النتائج الإيجابية في الأخير وذلك لخبرتهم غير الكافية.

مما سبق نستنتج أن أغلب الأساتذة يحققون كفاءات ختامية، وتكون نتائج لتلك الكفاءات المستهدفة التي يضعها كل أستاذ، ويرمي لتحقيقها لكل درس القواعد، وتكون عبارة عن هدف خاص يكون متعلقا حسب طبيعة كل درس.

25- على أي أساس يتم تقويمك للتلاميذ؟

هذه الاقتراحات كانت متعلقة بالإجابة عن السؤال المفتوح حول المنطلق الذي يعتمد عليه كل أستاذ لتقويمه لتلاميذه، فمن خلال هذا السؤال حاولنا معرفة الطريقة أو المنهجية التي يراها الأساتذة حلا وأساسا لتثمين أعمالهم، وكانت الإجابات كالآتي:

- على أساس استثمار التعلمات التي بناها من خلال الإجابة عن الأسئلة، للوصول للأحكام القاعدية وتوظيفها.
- قدرتهم على توظيف ما اكتسبه التلميذ في إدماج ما توصل إليه في فقرة من إنشاءه.
- من خلال الانضباط والحضور.
- تحصيل الدروس.
- الكتابة والمشاركة.
- التفاعل مع الحصة؛ أي الإجابة عن الأسئلة المقدمة والمناقشة الفعالة داخل الحصة.
- الإجابة على النشاطات المقترحة.
- على أساس كل ما قدم داخل الحصة من معارف وخبرات.
- مدى قدرته على توظيف ما بناه من تعلمات واستثمارها.

من خلال أراء الأساتذة فيما يخص هذا السؤال توصلنا إلى: الأساس الذي يولونه أهمية هو المناقشة والحوار مع الأستاذ، والذي يخلق جوا للتفاعل والمشاركة في إبداء رأيهم من خلال طرح أسئلة من التلاميذ تخدم الموضوع ويجيب عنها الأستاذ من خلال شرحه للدرس، والتي تكون موجهة لهم، كما يقوم على أساس ما تعلمه داخل الحصة من خلال المواظبة والتحضير الدائم. أحيانا تكون من خلال التطبيقات التي يكلف الأستاذ بإنجازها وفيها يقوم مكتسباتهم ويتوصل إلى نتائج.

من خلال هذه البيانات نستنتج أن تقويم التلاميذ يكون من بداية الحصة المقررة للتدريس إلى نهايتها؛ فالأستاذ يقوم تلاميذه على أساس كل ما قدم لهم من معارف ومكتسبات، وللمشاركة والمناقشة دور مهم في عملية التقييم نظرا لما تحققه من نتائج مرضية في بناء تعلمات الدرس.

26- إن كانت نتائج التقويم غير مرضية فما الحل؟

الجواب على هذا السؤال كان متعلقا بالإجابة عن السؤال المطروح (رقم 26)، الذي نص على أساس تقويم التلاميذ، ووضع هذا السؤال بغرض معرفة الحلول البديلة التي يراها الأساتذة عند عدم تحقيقه لنتائج إيجابية، والتي يكتشفها من خلال تقويمه للتلاميذ. قدم الأساتذة اقتراحات بديلة كحلول لإعادة النظر فيما قدمه قبل التقويم ومنها:

- البحث عن الأسباب والسعي لإصلاحها.
- طرح أسئلة لمعرفة ما توصل إليه التلاميذ.
- تبسيط المعلومات بطريقة أخرى.
- معالجة النتائج المتوصل إليها بعد التقويم وتنبيههم بذلك.
- معاملتهم معاملة حسنة وهذا ما يؤثر على جودة التعليم؛ فعندما يحبب الأستاذ المادة للتلاميذ من خلال سلوكه وطريقته الفعالة التي يستخدمها في التدريس يصبح تلقي واكتساب المعلومة سهلا ويسيرا.

- البحث عن طرق بديلة تكون مجدية ومفيدة.
- إعادة الدرس الذي كانت نتائجه غير مرضية.
- البحث عن طرق أكثر نجاعة.
- الوقوف على أهم نقاط الضعف ومعالجتها.
- تزويد التلاميذ بتطبيقات أكثر نوعية.

من خلال الاقتراحات المقدمة من الأساتذة لإصلاح نتائج التقويم نستخلص أن السبب الرئيسي وراء هذا التحصيل غير مرضي يعود للمنهجية التي يتبعها كل أستاذ؛ أي أن الطريقة التي يستخدمها في تدريسه غير مناسبة، إذ عليه إعادة النظر في طريقة تدريسه وتحسينها فبها يعالج النقائص الموجودة في: المنهج، المادة الدراسية، ...إلخ.

نجاح التقويم من عدمه متوقف على حسن اختيار الطريقة الفعالة والمجدية والتي بها يحفز التلاميذ، وتزيد من استثارة فاعليتهم وتحسين مستواهم، والأستاذ الناجح يبرز دوره في انتقاء أحسن الطرق لمعالجة النقائص وتحقيق الأهداف من تدريسها.

1-3- الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد للسنة الثانية ثانوي:

يعتمد الأستاذ في درسه على طريقة محددة لسير تقديم الدروس، وفي أغلب الدروس المقدمة يعتمد على طريقة المقاربة النصية؛ حيث يختار الأمثلة من النص لخدمة موضوع درسه في البداية. والنص هو منطلق القواعد اللغوية، وهذا ما لاحظناه عند حضورنا لحصص القواعد. فأساتذة السنة الثانية ثانوي في مادة الأدب العربي يعتمدون على طريقة واحدة لا يختلفون فيها؛ حيث كانت تدرس من قبلهم على النحو التالي:

- أول خطوة يبدأ بها الأستاذ درسه كتابة التاريخ، الوحدة التعليمية ورقمها وعنوانها، ثم النشاط: الأدب والنصوص (نوع النص المدروس)، ثم يكتب الموضوع – موضوع ذلك النشاط–، ثم يكتب أستثمر موارد النص وأوظفها في مجال قواعد اللغة؛ وفي هذه الخطوة يترك مكانا لكتابة عنوان الدرس. مباشرة يكتب الأمثلة المستخرجة من النص.

- بعد كتابة العناصر الأساسية على السبورة يبدأ الأستاذ بتمهيد صغير في خمس دقائق تقريبا؛ يطرح فيها بعض الأسئلة للتذكير بالدرس السابق، ثم يربطها بالدرس المراد تدريسه، وهذا من أجل تهيئة أذهان التلاميذ وتشويقهم* له. ثم يشير إلى عنوان الدرس ويدونه على السبورة.
- بعدها يقرأ تلك الأمثلة جهريا، ثم يطلب من تلميذين أو ثلاثة بقراءتها (بعض الأساتذة يكتبون الكلمات الدالة على الدرس بلون مغاير أو يسطرون تحتها والبعض الآخر يكتفي بالتطرق إليها عند شرح كل مثال ثم يستخرجها)؛ في هذه الخطوة على الأستاذ أن يجمع أمثلة تخدم الموضوع بكافة جوانبه لاستخراج أحكامه، ويكون هناك مزج بين أمثلة النص وأمثلة الكتاب وأمثلته على حسب متطلبات كل درس وما يتوفر فيه، وهذا ما تقتضيه المقاربة النصية: المرونة؛ أي الاستعانة بأمثلة خارجة عن النص إن تطلب ذلك.
- ثم يقوم بالربط والموازنة ويقوم ببناء التعليمات؛ حيث يقوم بتحليل الأمثلة ومناقشتها مع التلاميذ من خلال طرح أسئلة تكون في صلب الموضوع وتكون هادفة. وذلك لمعرفة الصفات المشتركة والمختلفة بينها، ثم يربطها بما يشابهها من الدروس السابقة؛ حيث يبدأ بالمثال السهل البسيط فيشرحه من خلال معناه اللغوي، ثم ينتقل لمناقشته من خلال درس القواعد لاستخراج الحكم الذي يحمله وينتقل تدريجيا من مثال لآخر، يقوم فيه بما قام به في المثال الأول حتى تتم القاعدة، وفي كل مثال يقوم الأستاذ بإعطاء أمثلة تكون قياسا على مثاله، وذلك من أجل تعزيز المناقشة والحوار بينه وبين التلاميذ لتحقيق التفاعل، ولأجل اكتشاف أحكام القاعدة وبناء الدرس. وفي هذه المرحلة يكون التقويم تكويني.

*من خصائص المقاربة النصية التشويق للدرس قبل الانطلاق فيه.

- يبعد هذه المرحلة تأتي مرحلة استنباط القاعدة؛ حيث تبنى أحكامها من خلال تدرج الأستاذ مع التلاميذ في استخلاصهم من خلال طرح بعض الأسئلة الاستكشافية، حيث يعطي التلاميذ على كل مثال حكما بعدها يناقشونه مع الأستاذ. وحتى يتم استنباط القاعدة كاملة ويستخرج التلاميذ جميع الأحكام الجزئية يتوصل في الأخير لبناء واستنتاج أحكام القاعدة. وفي هذه المرحلة يكون التقويم بنائي.
- بعد هذه المرحلة تأتي مرحلة التطبيق، وتسمى مرحلة إحكام موارد المتعلم وضبطها؛ حيث يتم التطبيق على ما توصل إليه من خلال أحكام القاعدة. والهدف منه مدى استيعاب التلميذ للدرس وفهمه؛ حيث يعطي الأستاذ تمارين له تخدم الموضوع وتكون من الكتاب المدرسي فيختار أنسبها.

من خلال هذا العرض للطريقة التي يسير عليها الأستاذ في تدريسه لدروس القواعد يثبت لنا أن: الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد هي الطريقة الاستقرائية؛ التي تبدأ من الجزء لتصل إلى الكل حيث لاحظنا أنهم يبدأ الأساتذة بالأمثلة ليصلوا إلى القاعدة؛ أي يبدأ الأستاذ درسه حسب الخطوات التالية: وضعية الانطلاق لمدة خمس دقائق، ثم بناء التعليمات لمدة ثلاثين دقيقة، ثم استثمار وتوظيف التعليمات لمدة خمسة عشر دقيقة.

الملاحظات:

ما لاحظناه من خلال حضورنا للحصص درسّ فيها نشاط القواعد في أقسام السنة الثانية ثانوي:

– كانت هناك محاولة مستمرّة من قبل الأساتذة لخلق الجو المناسب لتقديم درس القواعد؛ وذلك من خلال حثّهم على الإصغاء والمتابعة والانتباه الجيّد من قبل المتعلّم عند شرح الدّرس.

– النّظر إلى كل المتعلّمين وحثّهم على التركيز مع الإشارة إلى أنه سيسأل عن أي مثال ومراجعة أي معلومة.

– تشويقهم إلى الدرس المقدّم وخلق الإثارة من خلال بعض الأسئلة التي يطرحها، والتي تكون ضمن ما درس من نصّ أدبي أو التواصلي؛ كحثّهم على الظّواهر اللغوية الموجودة بكثرة في النص والإشارة إلى ما احتواه من أحكام خاصّة بالقواعد.

– ينظّم الأستاذ السّبورة ويقسّمها ثم يخصّص كل جزء إلى وضعيّته، فالجزء المخصّص للتاريخ وعنوان الوحدة، النشاط والموضوع، ويكتب.

– أستثمر موارد النص وأوظّفها في مجال القواعد ويترك فراغا لعنوان الدّرس ثم يدونه خلال الشرح، ثم في الجزء الآخر من السّبورة يكتب الأمثلة بخطّ جيّد وواضح، ويترك الباقي للقاعدة والتطبيق ويستخدم الألوان فيها لشدّ انتباههم.

– يقوم بإثارة دافعيّة المتعلّم نحو التّعليم وذلك بطرح أسئلة مباشرة وبسيطة عن درس القواعد والتي تكون إجبارية بطلب من أحد التلاميذ الإجابة عنها، ثم يبدأ بالتّدرّج في بناء الدّرس، في هذه الحالة يعتمد المعلّم على المكتسبات القبليّة للتلاميذ حيث أنّ أغلب الأسئلة عن ذلك الدّرس تكون قد تطرّق إليها في السنوات الدّراسيّة السّابقة.

– ينوّع الأستاذ في أمثلة الدّرس؛ حيث يستخدم أمثلة الكتاب المدرسي وأمثلة النص، كما يستقي أمثلة من إنتاجه الخاص ومن إنتاج التلاميذ كذلك، وهذا ما يقودهم لفهم الدّرس أكثر وترسيخه.

– وقوف الأستاذ في مكان مناسب تكون أنظار المتعلّمين كلّها موجّهة إليه كما يقوم بين الحين والآخر بالمرور بين الصّفوف، وهذا ما يزيد المتعلّمين ثباتا وتركيزا أكثر، تكون لهم الجدّيّة في فهم الدّرس.

– استخدام المعلّمون اللغة العربية الفصحى وبعدهم عن العاميّة قدر الإمكان.

– في أغلب دروس القواعد سواء كانت الصرفيّة أو النحويّة يستخدم بعض المعلّمون تلك الأمثلة للتّذكير بالدّروس السّابقة كالطّلب منهم إعراب المثال أو الكلمة أو إعطاء وزنها أو مشتقّاتها ... إلخ.

- ليس كل التلاميذ قادرون على تذكّر أحكام الدّرس السّابق من خلال تذكير الأستاذ.
- الأساتذة يستخدمون طريقة واحدة في تدريسهم لنشاط القواعد؛ وهذا ما يؤثّر على التلميذ.

خاتمة

خاتمة:

بعد الخوض في غمار البحث الموسوم ب"تدريس القواعد في الطور الثانوي طريقة أم طرائق؟ –السنة الثانية أنموجا وتعرفنا على طرائق تدريسها، ولما لها من أهمية في إنجاح العملية التعليمة، حاولنا في الأخير الوقوف على أهم النتائج المتوصل إليها وهي كالآتي:

- عدم التنويع في طرائق التدريس والاعتماد على طريقة واحدة.
- الهدف الأساسي من تدريس القواعد اللّغة العربيةّ تكوين ملكة لسانية صحيحة نطقا وكتابة.
- المعلم الناجح هو من يختار الطريقة الفعّالة لايصال الكم الهائل من المعلومات المقرر تدريسها وتحقيق الأهداف المنشودة.
- الطرائق لها أهمية كبيرة في التدريس لذا وجب من الأستاذ أن يحسن اختيار الطريقة المناسبة والملائمة لسير درسه.
- لتدريس القواعد يبني الأستاذ درسه على المكتسبات السّابقة للتلاميذ.
- اعتماد الأساتذة على اللغة العربية الفصحى لتدريس القواعد.
- تُدرس قواعد اللغة العربية في الطور الثانوي وفق طريقة المقاربة بالكفاءات.
- يُعدّ النص محورا ومنهلا أساسيّا لتدريس جميع الأنشطة اللّغوية، خاصة القواعد وهذا ما تقتضيه المقاربة النّصيّة، لكنّ ما لاحظناه أنّ أغلب النصوص تفتقر لها فاستخدام أحكام بعض المواضيع المقررة لتدريسها مما يلجأ الأستاذ للتنويع في الأمثلة، تارة من إنتاجه وتارة من النص وتارة أخرى من مصادر أخرى بهدف تثبيت القاعدة في أذهان التلاميذ. وعلى هذا الأساس نستطيع القول أنّ النّص وحده غير كاف لبناء درس القواعد.
- الوقت المخصص لتدريس قواعد اللغة العربية غير كاف وهذا ما يعيق عند ترسيخها في أذهان التلاميذ ويؤثر عند تطبيقها في تعبيراتهم الكتابية والشفوية.

- يعتمد الأستاذ في تدريسه للقواعد على طريقة واحدة، وهي الطّريقة الاستقرائية الملائمة لقدرات التلاميذ، فهي تقود إلى التفكير المنظم وبتدرج منطقي حيث نجدها تبدأ من الجزء لتصل إلى الكّل، فالأستاذ في شرح درسه يبدأ بالأمثلة الجزئية ليصل بعدها لبناء القاعدة واستخلاصها.
- رغم العيوب والنّقائص التي تعتري الطريقة الاستقرائية إلاّ أنها الطريقة الأنسب لتدريس الأنشطة اللّغوية خاصة القواعد. إذ نجدها تراعي القواعد والأسس العامة التي تبنى عليها طرائق التّدريس.
- يمر تدريس القواعد وفق الطّريقة المعتمدة لتعلّمها بخطوات وهي: وضعية الانطلاق يدرج ضمنها (التمهيد والعرض)،أمّا بناء التّعلُّمات (الربط والموازنة واستنباط القاعدة)، استثمار وتوظيف التُعلُّمات (مرحلة التطبيق على القاعدة) وهذا ماتقتضيه الطريقة الاستقرائية.
- التطبيقات المكلّف بإنجازها من قبل التلاميذ غير كافية لترسيخ القاعدة والعمل بها.
- يلجأ الأستاذ في بعض المواضيع المقررة لتدريسه لاستخدام أسلوب التلقين لصعوبة ضبط بعض الأحكام المتشعبة الخاصة بها.
- يعد التقويم وسيلة لإظهار قدرات قدرات التلاميذ.
- يبدأ الأستاذ تدريس القواعد بالانطلاق من النص السابق في غالب الأحيان والمكتسبات القبلية للتلاميذ بعدها يعرج لبناء درسه بإعطاء أمثلة تخدم الموضوع ويسير وفقها حتى يصل إلى الكفاءة الختامية والتقويم بالاعتماد على ما درّسه.
- رغم الاعتماد على الطريقة الحديثة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات إلاّ أنّ الأساتذة مازالوا يميلون إلى الطرائق القديمة منها الطريقة الاستقرائية...
- فئة قليلة من الأساتذة يحققون كفاءات ختامية في نهاية كل درس للقواعد.

- ليس هناك اختلاف طفيف بين الموضوعات المقرر تدريسها الموجودة في الكتاب المدرسي والمنهاج.
- هناك صعوبات تواجه الأستاذ عند تدريسه لدروس القواعد ترجع أغلبها للطريقة المعتمدة في التّدريس أو للموضوعات المقررة بحدّ ذاتها أو لمستوى التّلاميذ.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها –حديثها: دار المنهجية، ط1 عمان: 1436هـ/2015م.
- إبراهيم عبد الله الحميدان، التدريس والتفكير، مركز الكتاب، ط1، القاهرة: 1425هـ/2005م.
- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط1، القاهرة: 1380هـ/1960م مادة (طَ رَ قَ).
- أبو الحسين أحمد ابن فارس زكريا1395، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر ،ط2، ج5، مصر: 1399هـ/1979م، مادة (ق ع د).
- أحمد صومان، أساليب تدّريس اللّغة العربية، دار الزهران، ط1، عمان: 1431هـ/ 2010م.
- أحمد عيسى داون، أصول التدريس النظري والعلمي، دار ياف العلمية، ط1، عمان، الأردن: 2014م.
- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن: 2000م.
- أكرم ياسين محمد الألوسي، التدريس(مفاهيم، أسس، نظريات، نماذج، طرائق التخطيط)، مطبعة اليسر، (دط)، بغداد: 1442هـ/2021م.
- أمين نرسى قنديل، أصول التربية وفن التدريس، لجنة التأليف والنشر، ط3: 1347/ 1928م.
- بليغ حمدي اسماعيل، استراتيجيات تدريس اللّغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، ط1، عمان: 1432هـ/2011م.
- تنبيه صالح السامرائي، الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم (المفاهيم، المبادئ، التطبيقات)، دار المناهج، (د.ط)، عمان الأردن: 1433هـ/2013م.

➢حاكم موسى عبد خيضر الحسناوي، فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية، دار ابن النفيس، ط1، الأردن: م2019.

➢حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي إنجليزي، إنجليزي، عربي، الدار المصرية اللبنانية،ط1، القاهرة: 1423هـ/2003.

➢حمزة حمزة أبو النصر، الشامل في التعليم والتعلم والتدريس(نظريات وطرائق)، مكتبة الإيمان، ط1، المنصورة: 1428هـ/2007م.

➢داود عبده، "نحو تعليم اللّغة العربية وظيفيًا"، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت: 1979م.

➢رافد الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، ط1، عمان: 1430هـ/2010م.

➢رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر،ط1، عمان: 2009م.

➢ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، دار الصفاء، ط1، عمان: 1420هـ/2000م.

➢زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، الاسكندرية، 2011م.

➢زيد الهويدي، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، ط2، العين، الإمارات العربية المتحدة: 1429هـ / 2008م.

➢سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء، ط1، عمان: 1435هـ /2014م.

➢سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، ط1، عمان: 1436هـ/2015م.

➢سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار الوائل ،ط1، 2005.

- سعيد جاسم الأسدي، محمد حميد المسعودي، استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا، دار صفاء، ط1، عمان: 1436هـ/2015.
- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، المعتز، ط1، عمان، الأردن: 1429هـ/2017م.
- صالح عبد العزيز، في طرق التدريس (التربية وطرق التدريس)، دار المعارف، ط7، القاهرة، ج2، دت.
- صالح عبد العظيم الشاعر، النحو وبناء الشعر في ضوء معايير النصية (شعر الجواهري نموذجا)، دار الحكمة، ط1، جمهورية مصر العربية، 1434هـ/ 2013م.
- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، جدار الكتاب العالمي،ط1، عمان، الأردن، إربد، الأردن، 1429هـ/2009م.
- طه علي حسين الديلمي، كامل محمود نجم الديلمي ،أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق ،ط1، عمان، الأردن: 2004.
- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء، ط1، عمان: 1430هـ/ 2009م.
- عبد العليم إبراهيم، في طرق التدريس، الموجه الفني لمدرسّي اللّغة العربية، دار المعارف، ط14، القاهرة: دت.
- عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، ط1، عمان: 1426هـ/2006م.
- عبد الله عينو، استراتيجيات التدريس الحديثة، دار الأسامة، ط1، عمان، الأردن: 2019م.
- عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي (دليل الطالب لكتابة الأبحاث والرسائل العلمية)، مكتبة الشعاع، ط1، الإسكندرية، مصر: 1996.

- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، ط1، طرابلس: 1997م.
- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج ،(د،ط) ،عمان: 2005م.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، عمان: 1430هـ/ 2009م.
- فاضل خليل إبراهيم، المدخل إلى طرائف التدريس العامة، دار ابن الأثير، دط: 1431هـ /2010.
- فايز مراد دندنش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس،دار الوفاء لدنيا، ط1، الإسكندرية: 2003.
- فتحي ذياب سيبتان، أصول وطرائق تدريس اللّغة العربية، دار الجنادرية، دط، عمان: 1431هـ/2010م.
- فخر الدّين عامِر، طرق التدريس الخاصة باللّغة العربية والتربية الإسلامية، دار الكتب، ط2، القاهرة: 1420هـ/2000م.
- قاضي محي الدين كلبوت،الرائد في طرائق القواعد، تحليل – حكم– علاج، دار العلوم، دط، عنابة: 1429هـ/2008م.
- كامل محمود نجم ديلمي ،أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج، ط1، عمان، 1434هـ/2013م.
- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط1، القاهرة: 1423هـ/2003م.
- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد، ط1، عمان: 2018.
- سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة: 2013م.
- ماجدة مصطفى وآخرون، المناهج ومهارات التدريس، توزيع دار العربية،(د،ط)، القاهرة: 2010–م، 2011م.

➢ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، ط1، جمهورية مصر العربية: 1430هـ/2009م.

➢مجدي عزيز إبراهيم، "معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم"، عالم الكتب، ط1، القاهرة: 1430هـ/2009م.

➢مجدي محمود فيهم محمدي، الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا، ط1، الاسكندرية، 2009م.

محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس،دار المناهج، عمان، الأردن:1430 هـ/ 2009 ص351.

➢محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن:2006م.

➢محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات (المشاريع وحل المشكلات)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، دط،(الجزائر): 2006م.

➢محمد حسين آل ياسين، مبادئ في طرق التدريس العامة، المطبعة العصرية، دط، دت.

➢محمد حميد مهدي المسعودي، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان، ط1، عمان: 1436هـ/2015م.

➢محمد سيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان: 1432هـ/2011م.

➢محمد علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، ط1، عمان: 1434هـ/2013م.

➢محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، ط1، عمان: 1423هـ/2002م.

➢محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة،مؤسسة الكتب الجامعية، ط7، الكويت، 1998م.

➢ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط3، بيروت، لبنان: 1419ه/1999م، ج8.

➢نبيهة صالح السامرائي، الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم (المفاهيم، المبادئ، التطبيقات)، دار المناهج، دط، عمان، الأردن:1433ه/2013م.

➢نضال مزاحم العزاوي، بوصلة التدريس في اللغة العربية، دار غيداء، ط1، عمان: 1438ه/ 2017م.

➢نعمان عبد السميع، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، ط1، دسوق: 2012م.

➢نور الشامخ، التقويم في التعليم، شبكة الألوكة، دط، المملكة العربية السعودية: 1439ه/2018.

➢وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوي)، دار الفكر، ط2، عمان: 1425ه/2005م.

المذكرات:

➢أسماء خليف، طرائق التدريس اللغة العربية وفق المنهاج القديم والحديث، إشراف حنيفي بن ناصر، جسور المعرفة، عدد العاشر، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، (الجزائر): 2017م.

➢فاتحي عبد النبي، الوضعية المهنية في ضوء تدابير الإصلاح التربوي،دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر، فنوغيل، زاوية كنته، رقان، ولاية أدرار، فريحة أحمد، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة: 2015 / 2016.

المقالات والمجلات:

➢ إسماعيل حدي، مزياني الوناس، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، العدد31، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر: ديسمبر 2017.
➢ بلخير شنين ،طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، العدد 13، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2012.
➢ جمال محمد سعيد حمد، بعض صعوبات تعلم النحو عند الطلاب، الأسباب والحلول، العدد45، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية: تشرين الأول، 2019م.
➢ خديجة التوزاني، التعليم المغربي وبيداغوجيا الكفايات بين النظرية والتطبيق، مجلة الميادين للدراسات والعلوم الإنسانية، المجلد2، العدد1، جامعة محمد الأول، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، وجدة (المغرب) ،(دت).

➢ زخنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية، وفق منهج المقاربة بالكفاءات، العدد 2، جامعة وهران، ديسمبر 2014م.
➢ سورية قادري، إسماعيل سيبوبكر، واقع التدريس بالكفاءات في المنظومة التربوية بالجزائر، نفسية وتربوية، المجلد 15، عدد 1، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة(الجزائر): 2022م.
➢ فاطمة الزهراء صادق، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المفهوم والممارسة، المجلد 2، العدد 6، جامعة سيدي بلعباس (الجزائر): جويلية 2014

➢ كروم العايزة، كروم خميستي، واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 13، العدد 2، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، جامعة عمار تليجي الأغواط (الجزائر)، سنة 2022.
➢ مجلة كلية التربية، صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الإبتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها)، العدد: 180، الجزء الثاني، جامعة الأزهر، أكتوبر: 2018م.
➢ مجلة كلية التربية، صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الابتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها).

➢محمود بودربالة: المقاربة بالكفاءات (المفهوم، الخصائص والمستويات)،مجلة البحوث والدراسات، عدد 6، جامعة المسيلة، (الجزائر): 2008م.
➢محمود سي أحمد، طرائق تدريس النحو في المرحلة الثانوية،جسور المعرفة، ع10، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف الجزائر: 2017.
➢مريم بناني، واقع تعليمية النص الأدبي في الطور الثانوي وفق المقاربة النصية (كتاب الثالثة آداب وفلسفة عينة)، مج 10، العدد 05، جامعة تامنغست (الجزائر):2021.
➢المير بومدين، حاجي غنية، التقويم التربوي، مفهومه، أهميته، أهدافه وأنواعه، مقال جامعة ظاهري محمد بشار.
➢نادرة صاورة، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، مجلة الجامعة،العدد7.
➢نجم عبد الله الموسري، سوسن هاشم الجابري، صعوبات تدريس مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر سي المادة ومدرسياتها، مجلة دواة ،المجلد 3، العدد11، 28/02/2017، العتبة الحسنية المقدسة، العراق.
➢نورة العايبة، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية، مجلد أ، العدد 43، جامعة قسنطينة، (الجزائر)، 2015م.

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم (01): استمارة الاستبيان

جامعة الجيلالي بونعامة – خميس مليانة

كلية الاداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

الاستبيان

يندرج هذا الاستبيان في إطار التحضير لشهادة الماستر في اللسانيات العامة تحت عنوان:

تدريس القواعد في الطورالثانوي

طريقة أم طرائق

السنة الثانية– أنموذجا–

ويهدف هذا الاستبيان لمعرفة إن كان المعلم يوظف طريقة واحدة أو عدّة طرائق في تدريسه لقواعد اللّغة العربية، وعليه نرجو منكم أن تتفضلوا بملءهذه الاستمارة بوضع (+) في المربع المناسب، ونعدكم بأنّ مساهمتكم هذه ستحظى بالسّرية التّامة لأنّها تستعمل في البحث العلمي.

إعداد الطالبتين :

- **إيمان بوزار قوادري**
- **صليحة رابحي**

إشراف الأستاذ:

د/ مصطفى عباس

السنة الجامعية:

2023/2022

المحور الأول: البيانات الشّخصية

1- الجنس: ذكر انثى

2- الشّهادة المتحصل عليها: .....

.....

3- سنوات الخبرة :

- من سنة الى خمس سنوات
- من خمس سنوات الى عشرة
- من عشر سنوات الى خمسة عشر سنة
- من خمسة عشر سنة فأكثر

4- الصّفة :

مستخلف مثبت

المحور الثاني :تحليل الاستبانات

1- هل تقوم بتحضير درس القواعد؟

نعم لا

2- هل تطالب التّلاميذ بتحضير الدرس؟

نعم لا

3- هل يصغي التلاميذ لدروس القواعد؟

نعم لا أحيانا

4- هل يتفاعل التلاميذ معك عند تدريسك لدرس القواعد بإعطاء الأمثلة ومناقشتها؟

نعم□ لا□ فئة قليلة□

5- هل الزمن المخصص لدروس القواعد كافيا في رأي الأمثلة؟

نعم□ لا□

6- كيف تلفت انتباه تلاميذك لدروس القواعد؟

- بطرح أسئلة تخدم الموضوع ويجيب عنها□
- تعزيز قدراتهم وتثمينها□
- وضعه في وضعية تعليمية مناسبة وهادفة□
- أمور اخرى□

إن كانت هناك أمور أخرى اذكرها: .....

.....

.....

7- مالهدف من تدريس الأستاذ لنشاط القواعد بالنسبة الثانية ثانوي؟

-
-
-
-
-

8- هل تقوم بتحديد الهدف الخاص من تدريسك لدرس القواعد عند كل حصة مقررة :

نعم□ لا□

9- هل هناك توافق بين ماجاء في المنهاج والكتاب المدرسي من موضوعات؟

نعم□ لا□

10- ما مصدر الأمثلة؟

- من نص القراءة

-من إنتاج التلميذ

-من إنتاج المعلم

-مصادر أخرى

11- إذا لم تجد في النص أمثلة مناسبة لتستهل بها درسك من أين تستقي الأمثلة المطلوبة لدرسك إذن؟

-

12- من بين طرائق التدريس الآتية أي طريقة تفضل في تدريسك للقواعد؟

- الطريقة القياسية

-الطريقة الاستقرائية

- طريقة النصوص المعدلة

- طريقة حل المشكلات

13- في تدريسك للقواعد هل تعتمد على طريقة واحدة؟

نعم لا

ماهي؟

14اشرح كيف تقدم من خلالها درسك؟

-

-

15- هل الطريقة المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعالة في رأيك؟ علل إجابتك؟

نعم لا

17- هل هي مناسبة لمستوى التلاميذ؟

نعم□ لا□

-لماذا؟

18-هل ترى كفاية الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي وتغطيتها لأحكام القاعدة واستخلاصها ؟

نعم□ لا□ أحيانا□

19- هل التطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي كافية في رأيك لتثبت القاعدة أكثر في أذهان التلاميذ؟

نعم□ لا□

20- كم تطبيق تكلف بانجازه في كل حصة مخصصة لتدريس القواعد؟ العدد □

21- هل هي كافية ؟

نعم□ لا□

22- هل تكلف التلاميذ بحل التطبيقات في البيت؟

نعم□ لا□

23- هل تواجه صعوبات عند تدريسك لدرس القواعد؟

نعم□ لا□

24إن كانت اجابتك بنعم فلما ترجع تلك الصعوبات؟

-

-

-

اقترح حلول لمعالجتها؟

-

-

-

25- هل تحقق كفاءات ختامية عند نهاية كل درس للقواعد والتي تكون ملازمة لها لما جاء في المنهاج التربوي؟

نعم□ لا□

26- على أي أساس يتم تقويمك للتلاميذ؟

-

-

-

27- ان كانت نتائج التقويم غير مرضية فما الحل؟

-

-

-

الملحق رقم (02): مذكرة تربوية

مذكرة تربوية

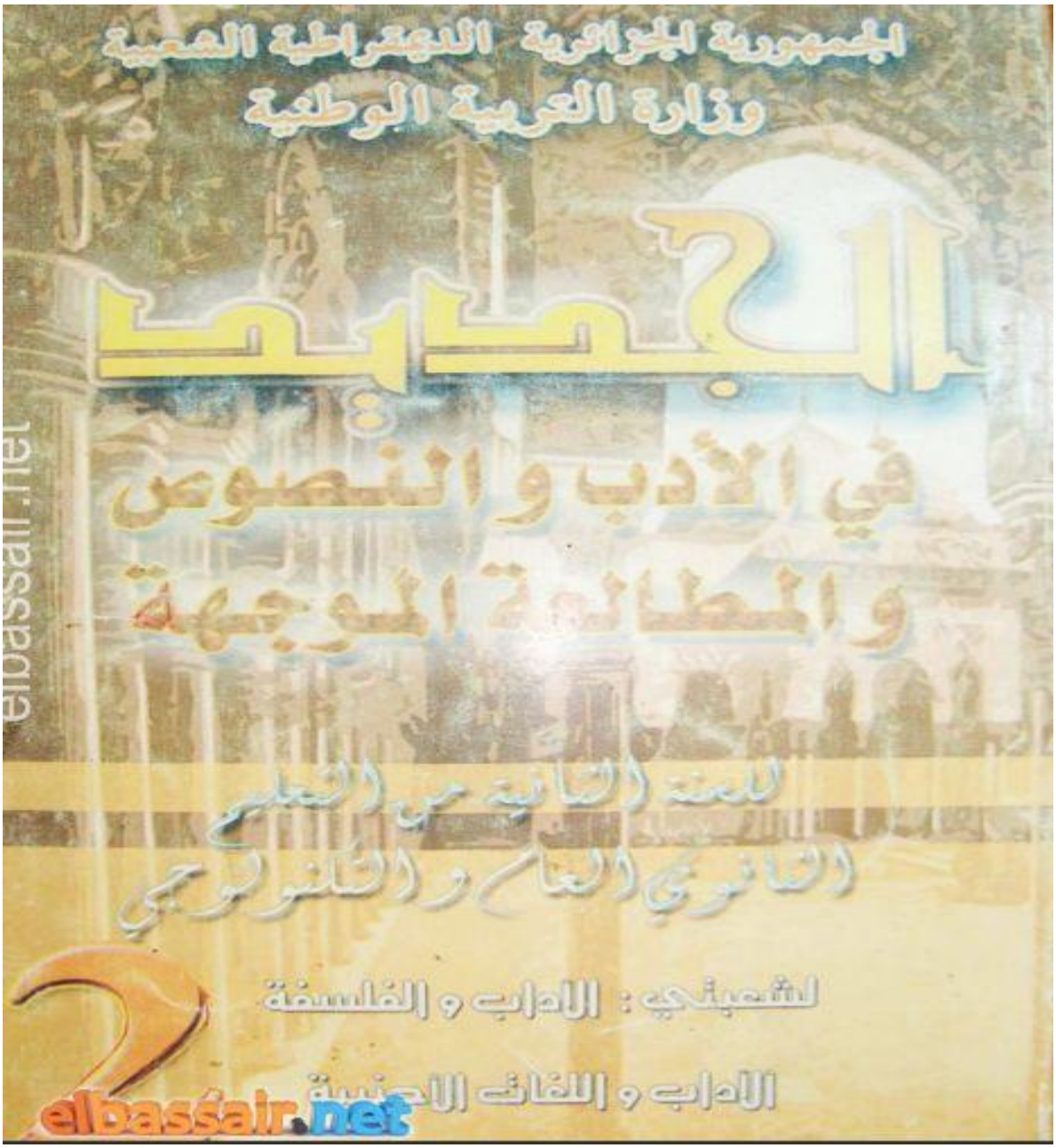
الوحدة التعليمية: العاشرة
النشاط: قواعد اللغة
الموضوع: أوزان المبالغة
السند التربوي: الكتاب المدرسي ص123
الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على أوزان المبالغة ويوظفها

المستوى: 2ع ت- 2ت ا- 2ت ر- 2ريا
التوقيت: ساعة

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلم	الطريقة+ المعيار الزمني	نوع التقويم
	س/ علام تدل صيغ المبالغة ؟	ج/ تدل على كثرة حدوث الفعل.	حوارية: 02د	تشخيصي
الانطلاق	الأمثلة: ▪ قال ابن خفاجة: وَقُورٌ على ظهر الفلاة كأنّه طِوال الليالي مفكّر في العواقبِ ▪ قال تعالى: { إِنَّكَ أَنتَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ }المائدة/116. ▪ وقال أيضا: { لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ }الشورى/11. ▪ أرحمْ أخوك الضعفاءَ.		إلقائية: 05د	تكويني
بناء التعلمات	القراءة النموذجية للأستاذ 1- أكتشف أحكام القاعدة: س1/ تأمل المثال الأول. من أي فعل صيغت لفظة (وقور) ؟ س2/ ما وزنها ؟ وما المعنى الذي تدل عليه ؟ س3/ استخرج من المثالين الآخرين صيغ المبالغة. س4/ اذكر أشهر أوزان صيغ المبالغة الأخرى. س5/ أعرب المثال الأخير وبين عمل صيغة المبالغة، وشروط عملها.	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء ج1/ من الفعل وقر. ج2/ فعول، وتدل على كثرة الوقار. ج3/ علام على وزن فعّال، سميع بصير على وزن فعيل. ج4/ مفعال، فعِل. ج5/ أ: حرف استفهام لا محل له من الإعراب/ رحم: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة/ أخوك: أخو: فاعل لصيغة المبالغة سد مسد الخبر مرفوع بالواو لأنه من الأفعال الخمسة، وهو مضاف، والكاف: ضمير متصل مبني على الفتح في محل جر مضاف إليه/ الضعفاء: مفعول به لصيغة المبالغة منصوب وعلامة نصبه الفتحة. عملت صيغة المبالغة (حذِرٌ) عمل الفعل فرفعت الفاعل ونصبت المفعول بها. وشرطها أنها للحال سبقت باستفهام.	إلقائية: 10د حوارية: 10د	تكويني

بناء التعلمات	2- أبني أحكام القاعدة: 1- صيغ المبالغة اسم محول عن اسم الفاعل المصوغ من الفعل الثلاثي المتصرف للدلالة على المبالغة والكثرة، وأشهر صيغها: فعّال، فعول، فعيل، فِعِل، مفعال. مثل قول الخنساء في رثاء أخيها صخر: حمّال أوديةٍ هبّاط أوديةٍ شهّاد أنديةٍ للجيشِ جرّار 2- تعمل عمل فعلها إن كانت مقترنة ب "أل"، مثل: أنت الشكور نعمةَ الله. وإن كانت مجردة عملت بشرطين: أ- أن تكون للحال أو للاستقبال. ب- أ، تعتمد على نفي أو استفهام، أو مبتدأ، أو موصوف، أو نداء، مثل: يا شكورا فضل الله أبشرْ.	حوارية: 10د	تكويني
استثمار وتوظيف التعلمات	3- إحكام موارد المتعلم وضبطها: أ- في مجال المعارف: 1- استخرج من النص صيغ المبالغة وحدد أوزانها: جلدٌ جميل المحيا كامل ورعٌ وللحروب غداة الروع مسْعارُ وإنّ صخرا لمقدامٌ إذا ركبوا وإنّ صَخْراً إذا جاعوا لعَقّار - المؤمن شكور،صبور، مقدام على العظائم، محجام عن الصغائر، ودود، ورِعٌ. 2- حدد صيغ المبالغة وبين العاملة منها مع ذكر السبب: - قال تعالى: {وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ هَمَّازٍ مَّشَّاء بِنَمِيمٍ مَّنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ }القلم/10-12. - وإن الله سميع دعاء من دعاه. - والعاقل تراّك صحبة الأشرار. - لا يجد العجول فرحا ولا الغضوب سرورا، ولا يخلو المرءُ من ودودٍ يمدح، وعدوّ يقدح. ب- في مجال المعارف الفعلية: 1- صغ مما يأتي صيغا للمبالغة، واجعل كلا منها في جملة مفيدة: بحث- عطف- سبح- صبر- جال. 2- هات ثلاث صيغ للمبالغة على وزن: فعيل- فعول- مفعال.	أجوبة التلاميذ: أ- في مجال المعارف: 1- استخراج من النص صيغ المبالغة وتحديد أوزانها: صيغ المبالغة: جلد، جميل، ورع، مسعار، مقدام، عقار، شكور- صبور، مقدام- محجام، ودود، ورع أوزانها: فعْل، فعيل، فعِل، مفعال، مفعال، فعال، فعول، مفعال، فعول، فعِل 2- تحديد صيغ المبالغة وتبيين العاملة منها مع ذكر السبب: حلاف- مهين- هماز- مشاء- مناع: غير عاملة سميع: عاملة والسبب أنها للاستقبال وتعتمد على مبتدأ تراك: عاملة والسبب أنها للاستقبال وتعتمد على مبتدأ العجول- الغضوب- ودود: غير عاملة ب- في مجال المعارف الفعلية: 1- هذا الباحثة اخترع جهازا طبيا مفيدا/ إنك امرؤ عطوف/ في ثانويتنا سباحون مهرة/ المؤمن صبوز	حوارية 15د	تحديدي

الملحق رقم (03): نماذج مختارة لدروس القواعد من الكتاب المدرسي



النص التواصلي

قواعد اللغة :

وجوب تأنيث العامل (شعبة اللغات الأجنبية)

1.عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب :

هذه الطبيعة الخلاّبة التي عبّرت الأرض فيها عن نفسها أجمل تعبير بما أطلعته على سطحها ونثرته في شتى أرجائها

2.تعلمت الحالات التي يجوز فيها تأنيث العامل.

اذكرها.

3.اكتشف أحكام القاعدة :

لحوق تاء التأنيث بالعامل منه جائز ومنه واجب تأمل : عَبرتِ الأرض –أطلعته– حدد الفاعل– ما أنواعه ؟ ما العامل في رفع الفاعل؟

- ما الذي اتصل بالفعل؟
- لماذا يجب تأنيث العامل؟
- اذكر الحالات الأخرى التي يجب فيها تأنيث العامل

4.أبني أحكام القاعدة :

يجب تأنيث العامل :

أ)- إذا: كان الفاعل ضميرا مستترا يعود على مؤنث حقيقي أومجازي التأنيث

سعاد حضرت–النار اشتعلت

ب)- إذا كان الفاعل مؤنثا حقيقيا متصلا بفعله المتصرف مثل : تعلّمت الفتاة – تنوح الحمامة–.

elbassair.net

النص التواصلي

ج)- إذا كان الفاعل ضميرا مستترا يعود إلى جمع تكسير للمؤنث أوإلى جمع المؤنث السالم. مثل : الفواطم / الفاطمات فرحت؟ أوفرحن؟

د)- إذا كان الفاعل ضميرا عائدا إلى جمع تكسير لمذكر غير عاقل الأيام بك ابتهجت

5.إحكام موارد المتعلم وضبطها :

أ)- في مجال المعارف :

– بين السبب في وجوب تأنيث العامل .

يا خليلي تيمتني وحيـــــد ففؤادي بها معنى عميـــــد
تتغنى كأنها لا تغنـــــي من سكون الأوصال وهي نحيد
عيبها أنها إذا غنت الأحـــرا رظلوا وهـــم لديها عبيـــــد
وإحسان عرضن لي قلت مهلا عن وحيد فدقها التوحـــيـــد

ب)- في مجال المعارف الفعلية :

كون أربع أمثلة تشتمل كل منها على وجوب تأنيث العامل

أعرب : يا خليلي تيمتني وحيد ففؤادي بها معنى عميد

ج)- في مجال إدماج أحكام الدرس :

لك صديق أجنبي تراسله، أرسلت إليه صورة تمثل جمال الطبيعة في بلادك، صف في فقرة المنظر الذي اخترته معللا سبب اختيارك، موظفا ثلاث حالات يجب فيها تأنيث العامل.

أنجز الدرس :

قواعد اللغة :

التنازع

(شعبة الآداب والفلسفة)

184

موقع عين النصارى التعليمي

الفهرس

الفهرس:

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل الجدول عينة الدراسة حسب الجنس	98
02	يمثل عينة الدراسة بحسب متغير الشهادة (الديبلوم).	99
03	يمثل عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.	100
04	يمثل عينة الدراسة حسب الصفة.	101
05	يمثل الإجابة عن السؤال حول تحضير المعلم لدرس القواعد.	102
06	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول مطالبة التلاميذ بتحضير درس القواعد.	103
07	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول إصغاء المتعلم لدرس القواعد.	104
08	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول تفاعل التلاميذ مع الأساتذة	105
09	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول الزمن المخصص لدروس القواعد.	106
10	يمثّل الإجابة عن السؤال المطروح عن كيفيّة انتباه التلاميذ لدروس القواعد	107
11	يمثّل الإجابة عن السؤال المطروح حول الهدف من تدريس القواعد لسنة الثانية ثانوي	108
12	يمثّل الإجابة عن السؤال المطروح حول تحديد الهدف الخاص من تدريس القواعد عند كل حصّة	109
13	يمثّل الإجابة عن السؤال المطروح حول التوافق بين ما جاء في الكتاب المدرسي من موضوعات	110
14	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول كيفية الاتيان بالأمثلة إذا لم تكن موجودة في النص	111
15	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول طرائق التّدريس المفضّلة للأستاذ	113
16	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول الاعتماد على طريقة التدريس بالنسبة للأستاذ	114
17	يمثّل الإجابة عن السّؤال المطروح حول طريقة تقديم الأساتذة لدرس القواعد.	115
18	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول فعالية طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	118

19	يمثل الإجابة عن التساؤل المطروح حول مناسبة الطريقة المعتمدة لمستوى التلاميذ.	119
20	الاجابة عن السؤال المطروح حول كفاية الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي لتغطية أحكام القاعدة واستخلاصها.	122
21	يمثل الإجابة عن السؤال المتعلق بالتطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي إن كانت كافية لترسيخ القاعدة لدى التلاميذ ووضوحها أكثر.	123
22	يمثل الإجابة عن السؤال المتعلق بعدد التطبيقات المكلف بإنجازها في كل حصة مخصصة لتدريس القواعد.	125
23	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول كفاية التطبيقات المكلف بإنجازها من قبل الأستاذ.	127
24	يوضح الإجابة عن السؤال المطروح حول تكليف التلاميذ بحل التطبيقات في البيت.	129
25	يوضح الإجابة عن السؤال المطروح حول صعوبات تدريس القواعد.	130
26	يمثل الإجابةعن السؤال المفتوح (رقم 23) والمطروح حول هل توجد صعوبات عند تدريسك لدرس القواعد.	131
27	يمثل الإجابة عن السؤال المفتوح (رقم 23) المطروح حول اقتراح الحلول.	133-134
28	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول ما إن كان الأستاذ يحقق الكفاءات الختامية وفق المنهاج التربوي.	135-136
29	يمثل الإجابة عن السؤال المطروح حول كيفية الاتيان بالأمثلة إذا لم تكن موجودة في النص	137

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل دائرة نسبية لعينة الدراسة حسب الجنس.	98
02	يمثل عينة الدراسة بحسب متغير الشهادة (الديبلوم).	99
03	يوضح سنوات الخبرة.	100
04	يوضح الصفة.	101
05	يوضح تحضير دروس القواعد.	102

06	يوضح مطالبة التلاميذ بتحضير درس القواعد.	103
07	يوضح إصغاء المتعلم لدرس القواعد.	104
08	يوضح تفاعل التلاميذ مع الأساتذة عند درس القواعد.	105
09	يمثل الزمن المخصص لدرس القواعد.	106
10	يوضّح انتباه التّلاميذ لدرس القواعد	107
11	يوضح تحديد الهدف الخاص من تدريس القواعد عند كل حصّة	109
12	يوضّح التّوافق بين ما جاء في المنهاج والكتاب المدرسي من موضوعات	111
13	يوضّح مصدر الأمثلة	112
14	يوضّح طرائق التّدريس المفضّلة للأستاذ	114
15	يوضّح الاعتماد على طريقة التّدريس بالنسبة للأستاذ	116
16	يوضع فعالية طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	120
17	يوضح مدى مناسبة الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد لمستوى التلاميذ	122
18	يوضحْ إن كانت الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي كافية لتغطية أحكام القاعدة واستخلاصها.	124
19	يوضح إن كانت تطبيقات الكتاب المدرسي كافية لتثبيت القاعدة لدى التلاميذ.	126
20	يمثل عدد التطبيقات المكلف بإنجازها في كل حصة تدرس فيها القواعد.	127
21	يوضح إن كانت التطبيقات كافية بالنسبة للتلاميذ.	129
22	يوضح الإجابة عن السؤال المطروح حول تكليف التلاميذ بحل التطبيقات في البيت.	130
23	يمثل صعوبات تدريس القواعد.	132
24	يوضح الكفاءات الختامية وفق ما جاء في المنهاج التربوي.	137

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	إستمارة الإستبيان	159
02	مذكرة تربوية	165
03	نماذج مختارة لدروس القواعد من الكتاب المدرسي	167

فهرس الموضوعات:

مقدمة:..... .....أ

1- طرائق التدريس 12

1-1-مفهوم طرائق التدريس: 12

1-1-1-مفهوم الطريقة: 12

1-1-2 مفهوم التدريس: 14

1-1- 3مفهوم طرائق التدريس:..... 20

1-2: الفرق بين التّدريس واالتّعليم واالتّعلم: 23

1-2-1: التعليم:..... 23

1-2-2: التّعلم: 25

1-2-3: الفرق بين التدريس والتعليم والتعلم:..... 26

1-3: معايير الطريقة الجيدة في التدريس: 28

1-4: أهمية طرائق التدريس: 31

1-5- القواعد العامة التي تبنى عليها طرائق التدريس: 35

1-5-1- التدرج من البسيط إلى المركب: 35

1-5-2 التدرج من المعلوم إلى المجهول:..... 36

1-5-3: التدرج من المحسوس إلى المجرد:..... 37

1-5-4: التّدرج من الجزء إلى الكل: 38

1-5-5الانتقال من التطبيقي إلى النظري: 39

1-6: أنواع طرائق التدريس:..... 39

1-6-1: طرائق القديمة: 39

1-6-1-1: طريقة المحاضرة: 40
1-6-1-2: طريقة المناقشة:..... 42
1-6-1-3: طريقة الاستقراء 44
1-6-2 الطرائق الحديثة: 45
1-6-2-1 طريقة حل المشكلات:..... 46
1-6-2-2: طريقة المشروع:..... 47
1-6-2-3 طريقة الوحدات:..... 48
1-6-2-4التدريس وفق المقاربة بالكفاءات 50
1-6-2-4-1مفهوم المقاربة: 50
1-6-2-4-2 مفهوم الكفاءة : 50
1-6-2-4-3مفهوم التدريس بالكفاءات: 52
1-6-2-4-4 خصائص التدريس بالكفاءات:..... 53
1-6-2-4-5 مبادئ وأسس التدريس بالمقاربة والكفاءات: 54
1-6-2-4-6 أهداف المقاربة بالكفاءات: 56
1-6-2-4-7 التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات: 58
1-6-2-4-7-1 مفهوم التقويم: 58
1-6-2-4-7-2 أنواع التقويم:..... 58
1-6-2-4-7-2-1 التقويم التشخيصي: 58
1-6-2-4-7-2-2 التقويم التكويني: 58
1-6-2-4-7-2-3 التقويم الختامي:..... 59
1-6-2-4-8 الوسائل التعليمية:..... 59
1-6-2-4-8-1 مفهوم الوسائل التعليمية:..... 59

1-6-2-4-6-8-2أنواع الوسائل التعليمية: 61
1-6-2-4-6-8-2-1 الكتاب المدرسي: 61
1-6-2-4-8-2-2دليل المعلم: 62
1-6-2-5:المقاربة النصية: 64
1-6-2-5-1مفهوم المقاربة النصية: 64
1-6-2-5-2 روافد المقاربة النصية وفق المنهاج التربوي للطور الثانوي في قواعد اللغة: 65
1-6-2-5-3معايير النصية: 65
2-القواعد:مفهومها، أهدافها، أهميتهاوطرائق وصعوبات تدريسها: 66
2-1-مفهوم قواعد اللّغة: 66
2-2: أهداف تدريس القواعد وأهميتها: 69
2-2-1 أهداف تدريس القواعد: 69
2-2-2: أهميتها: 73
2-1-طرائق تدريس قواعد اللغة العربية: 75
2-3-1 الطريقة القياسية: 76
2-3-1-1 خطوات الطريقة: 77
2-3-2 الطريقة الاستقرائية: 81
2-3-2-1 خطوات الطريقة: 82
2-3-3- الطريقة المعدلة: 87
2-3-3-1 خطوات الطّريقة المعدلة: 87
2-3-5 طريقة حل المشكلات : 89
2-3-5-1 خطوات طريقة حل المشكلات: 89
2-4: صعوبات طرائق تدريس القواعد: 90

2-5- بعض الحلول الممكن مراعاتها في طرائق تدريس القواعد: 91

1- المدوّنة: 95

1-2- منهج الدّراسة: 95

1-3- مجالات الدّراسة: 96

1-3-1- المجال المكاني: 96

1-3-2- المجال الزماني: 96

1-4- عيّنة الدّراسة: 96

1-5- أدوات الدّراسة: 96

2- تحليل الاستبيانات: 98

2-1- المحور الأول: البيانات الشخصية: 98

2-2- المحور الثاني: تحليل الاستبيانات 102

1-3- الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد للسنة الثانية ثانوي: 140

خاتمة: 146

قائمة المصادر والمراجع: 149

الملاحق: 159

الفهرس: 170