مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 2 السنة: 2020
ص: 302 - 325 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

طرائق تعليمية القواعد النحوية وإشكالات توظيفها في التعليم المتوسّط

Grammar rules teaching methods and Problematic its implementation in the middle school

بولنوار عبد الرزاق[1] حمداد بن عبد الله[2] *

Boulanouar abderrezzaq[1], hamdad ben abdellah[2]

جامعة دكتور مولاي طاهر –سعيدة–

University of Saida- Algeria

abderrezzaqchallali@gmail.com

تاريخ الإرسال2019/12/05	تاريخ القبول:2020/03/18	تاريخ النشر: 2020/06/02

ملخص البحث

يتطلّب تعليم قواعد النّحو جدّيّة وجهدا، وقد يبذل المعلّم جهدا مشفوعا بجديّة لكنّه يفشل في آخر المطاف، ولعلّ السبب يكمن في أسلوبه وطريقته، وهذه البحث عبارة عن دراسة وصفية لواقع تعليميّ، يحاول من خلالها الباحث تحقيق الوصول إلى تحديد الرؤية، قصد إرشاد المعلّمين إلى أهمّ الطرائق المتّبعة في تعليم النّحو، وكيفيّة استثمار إيجابياتها، وتجنّب سلبياتها.

ويحاول القائمون على التعليم المتوسّط في الجزائر توظيف الطرائق الناجعة في سبيل رفع مستوى المتعلّمين في مادّة النحو، فما هي أجدى تلك الطرق؟ وما سبل توظيفها؟ وكيف يتمّ تجاوز الحواجز التي تحول دون تطبيق تلك الطرائق؟.

الكلمات المفتاح : (طرائق، قواعد،نحو،تعليميّة،إشكالات، تعليم متوسّط).

Abstract :

Teaching grammar rules In Middle School requires serious efforts, Teachers may work harder, but they won't get the expected feedback, this could be a result of their unluky choice of the method or technique, the research bellow is a descriptive study of an educational fact, through which the researcher tries to inlight the major problems in teaching Grammar, in order to guide teachers to the suitible Methods used to incrase the learners level in Grammar.

so what are the most useful methods? How to apply them?

How to overcome the barriers that prevent the application of these methods?

Keywords: methods, rules, towards, educational, problems, Middle school education.

* بولنوار عبد الرزاق. abderrezzaqchallali@gmail.com

أوّلا/ توطئة:

ينبغي على معلّم النحو أن يرسم أهداف تدريسه قبل أن يباشر العملية التعليمية، والمعلّم الذي لا يطرح على نفسه تساؤلات عديدة، لا يكون معلّما ناجحا ابتداء، ومما لا بدّ للمعلّم منه؛ الانطلاق من الأسئلة التالية: مَن أدرّسُ؟، وما أدرّسُ؟ وكيف أدرّسُ؟ ولماذا أدرّسُ؟، وبماذا أدرّس؟، وما نتيجة تدريسي؟.

إنّها أسئلة ستّة تفرضها المناهج العلميّة المستجدّة، أسئلة تعين على التحكّم في العملية التعليمية، فأمّا الأوّل (مَن أدرّسُ؟) فإنّه يعين على تحديد الفئة المستهدفة، والمعنية بالتعليم، فيكون المعلّم محيطا بقدر كبير بالمتعلّم من حيث سنّه وعقله واستعداده.

وأمّا الثاني (مَا أدرّسُ؟) فهو متعلّق بالمادة المعرفية التي سيقدّمها للمتعلّم، لذا على المعلّم أن يكون ملمّا بها، متمكّنا منها، عارفا بما يقدّم منها وما يؤخر، وما يُدرك وما يُترك، وما يكون صعبا وما يكون يسيرا.

وأمّا الثالث (كيف أدرّسُ؟) فهذا باب البحث عن الطريقة المثلى لتدريس قاعدة ما، وقد يرى المعلّم أنّ درسا ما يحتاج إلى أكثر من طريقة، ويبقى توظيف الطرائق من مهامّ المعلّم، على أن يكون على علم بها.

وأمّا الرابع (لماذا أدرّسُ؟) فإنّ هذا متعلّق بتحديد الأهداف، فلكلّ عملية تعليمية هدف أو مجموعة من الأهداف، وربّما تساءل المتعلّم في حدّ ذاته عن سبب تعلّمه لدرس نحوي معيّن، فيكون المعلّم على استعداد لإقناعه بأهداف المادّة المقدّمة.

وأمّا الخامس (بماذا أدرّسُ؟) فهو يتعلّق بالوسائل والمسهلات التعليمية التي جاد بها عصرُ التّقانة، فالعصر عصرٌ يزخر بالوسائل التي افتقر إليها المعلّم والمتعلّم في عصورٍ سابقة، فإذا كان معلّم الأمسِ انحصر اعتماده على الكتاب والسبّورة أو ما قام مقامها؛ فالعمليّة التعليميّة بُسِط لها أكثر من ذلك، فتحوّل الكتاب من ورقيّ مخطوط إلى مطبوع ملوّن ومصوّر، وتحوّل اللوح التعليميّ إلى لوح رقميّ ذكيّ، وتوفّر الهاتف بتطبيقاته والشبكة بوسائطها ومستحدثات كثيرة في خدمة العمليّة التعليميّة.

وأمّا السادس (ما نتيجة تدريسي؟) فهو يرتبط أساسا بالتقويم، وهو مرحلة مهمّة وحسّاسة أثناء التعليم، إنّه بمنزلة آلة قياسية تمكّن (المعلّم) من الوقوف عند مدى استجابة المتعلّم وتفاعله في العمليّة التعليميّة، وبه-أي بالتقويم- يتمّ معاينة التحصيل الدراسيّ للمتعلّمين، وتشخيص نقط الضعف التي تخضع للمعالجة بعد التقويم.

وبشكل عام، تسعى التعليمية في مجال اللغة العربيّة -من خلال توظيف العديد من الطرائق في مجال تدريس القاعدة النحوية- إلى أهداف نوجزها فيما يلي[1]:

- التمرين على الضبط اللغوي.
- تعويد المتعلّم على الاستعمال اللغوي السليم كتابا ونطقا.
- تنمية الثروة اللغوية وتوظيفها توظيفا تركيبيا صحيحا.
- فهم المعاني المترتّبة عن الاستعمالات النحوية.

لكنّ الإشكالات المطروحة هنا -والتي تقودنا إلى البحث- هي: هل تطبيق تلك الطرائق أمر مُتاح؟ بمعنى هل وجود تلك الطرائق يغني عن تعلّم النّحو؟ وكيف نفسّر تدنّي مستوى التلاميذ في مادّة النّحو مع وجود العديد من الطرائق؟ وقبل الخوض في التنقيب عن إجابات مقنعة لتلك التساؤلات لا بدّ من استعراض المفاهيم المهمّة المتعلّقة بهذا البحث.

ثانيا/مفهوم الطريقة

1- لغةً:

«الطريق: السبيل؛ تؤنّث وتذكّر، تقول الطريق الأعظم والطريق العُظمى، والجمع أطرِقة وطرُق»[2]، «والطريقة السِّيرة، وطريقة الرجل مذهبه، يقال: ما زال الرجل على طريقة واحدة، أي على حالة واحدة[3]»، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَأَنْ لَوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُمْ مَاءً غَدَقًا ﴾[4]، فالطريقة هنا تعني المذهب، وتجمع على طرائق، قال الله تعالى على لسان الجنّ: ﴿ وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ ۖ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا﴾[5]، قال الطبريّ: «الطرائق جمع طريقة وهي مذهب الرجل[6]». وهذا يقودنا إلى التعريف الاصطلاحي للطريقة في علم التربية عامة وفي التعليمية على وجه الخصوص.

2- اصطلاحا:

الطريقة –كما سبق– هي لفظة تجمع على طرائق، ويقصد بها المذهب، وهو شيء معنويّ، وطرُق جمع طريق وهو شيء حسّي، هذا –في نظري– أصوب، غير أنّه ثبت في المعاجم استعمال طرائق لما هو حسّي، ومن ذلك استعمال طريقة للنسيجة التي تكون في الخيمة، وقد سمّى الله السماء طريقة،وجاءت جمعا في سورة المؤمنون، قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعَ طَرَائِقَ﴾[7]، لذا يظهر لي أنّ مصطلح "طرائق التدريس" أدقّ من " طرُق" التدريس"، لأنّنا نقصد من وراء ذلك البحث عن النظريات والمذاهب التي تسهّل التدريس، وكلّ ذلك معنويّ لا حسّي، ومن استعمل "طرُقّ" جاز له ذلك، باعتبار أنّنا قد نلجأ إلى بعض الأفعال الحسّية في التدريس، كاختيار وضعيات الجلوس، واستعمال الإشارات، وتوظيف الوسائل التعليمية التفاعلية الحديثة، وذلك من قبيل الأشياء الحسية.

وعليه فالطريقة اصطلاحا هي: الكيفيّة التي تحقّق الأثر المطلوب في المتعلّم أثناء التعلّم، أو هي الإجراءات المخطّط لها من قبل المدرّس لمساعدة المتعلّمين للوصل إلى الأهداف المحدّدة والمرجوّة من العمليّة التعليمية[8].

ثالثا/ طرائق تعليمية القواعد النحوية وإشكالات توظيفها في الطّور المتوسّط

إنّ طرائق التدريس التي تستعمل في مجال تعليم النحو كثيرة، وقد جُرّبت في الطّور المتوسّط العديد منها، وسنقتصر في هذا المبحث على ثلاثة منها وهي:

1– القياسية (الاستنتاجية):

مأخوذة من الفعل قاس يَقِيس قَيسا وقِياسا،أي قدّره بمثاله، ومنه قِيل القِياسية نسبة إلى القِياس، وتعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبّعة في تدريس النحو، تبدأ من الحكم الكلّي إلى الحكم الجزئيّ، لأنّ القياس حكم عقليّ قائم على انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج[9]. إنّها طريقة تعرض الحكم النّهائي والقاعدة الجاهزة ثمّ تصل إلى القياس عليها، فتكون تلك القواعد العامة قوالبَ يبنى على منوالها.

ويعرّفها أحد الباحثين بأنّها طريقة تتطلّب أن يقدّم المدرِّسُ الأسس العامة والقواعد والقوانين جاهزة إلى الطلبة، لتطبّق على الأمثلة والحقائق الجزئية، التي تصدق عليها تلك القوانين والقواعد[10]. فعلى سبيل المثال يعرض المعلّم القاعدة التي تميّز الفعل عن الاسم في اللغة العربية، ثمّ

يمثّل للمتعلّمين، ويقيس المتعلّمون بعض الكلمات على ما استقرّ في أذهانهم من تلك القاعدة من أجل تثبيت المعارف، واختبار مدى تمكّنهم منها.

إنّ الطريقة القياسية تقوم على الابتداء بحفظ القاعدة ثمّ إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها، فهي بذلك تقدّم القانون العام أو القاعدة وتؤخّر النتائج، حيث يأتي دور الشواهد والأمثلة التي تساهم في تثبيت الخطوة الأولى، لذا يكون المتعلّم ملزما بحفظ القواعد أولاً.

ويعوّل في هذه الطريفة على جهد المعلم أوّلا، ويلجأ المعلم إلى استخدام هذه الطريقة إذا ما دعت الظروف إلى ذلك، فقلّة عدد المتعلّمين في القسم، واحد من دواعي استعمال هذه الطريقة، إذ لا تعين قلة العدد على خلق حوار ومناقشة ثم استنتاج القاعدة النحوية، أضف إلى ذلك عدم تهيّؤ المتعلّمين للموضوع المراد تقديمه، ممّا يجعل المعلّم يستنجد بالطريقة القياسية لسدّ هذه الثغرة.

أ- خطوات الطريقة القياسية[11]:

أ-1 التمهيد :

وهو عبارة عن خطوة أوّلية يدخل فيها المعلم التلاميذ في جوّ الدرس، مع ربطه بالدرس الماضي من أجل جذب انتباه التلاميذ إليه، إنّ التمهيد هو ما يعادل وضعية الانطلاق في الاصطلاح الحديث، ويستحسن أن يكون مشوّقا للمتعلّم، باعثا على الاهتمام، وباثا فيه الرغبة.

أ-2 عرض القاعدة النحوية:

يأتي عرض نصّ القاعدة النحوية مباشرة بعد التمهيد، حيث يكتب المعلّم على السبورة أو يكلّف المتعلّم بالكتابة، فتدوّن القاعدة النحوية بخط واضح مقروء، وبعد ذلك يقوم المعلّم بشرح تلك القاعدة النحوية، ويوضح المفاهيم الجديدة الواردة فيها، ويمكن قراءة القاعدة بتكرار من طرف بعض التلاميذ بغية ترسيخها.

أ-3 عرض الأمثلة:

وهذه مرحلة تفصيلية، حيث يقوم المعلّم -بعد انتهاء عرضه وشرحه للقاعدة النحوية- بكتابة مجموعة من الأمثلة على السبورة، تكون متناسبة مع المعلومات الموجودة في القاعدة النحوية، ثم يوضح المعلم خلال هذه الخطوة العلاقة القائمة بين الأمثلة والقاعدة النحوية.

أ-4 التطبيق:

يأتي ختاما للدرس، أي بعد عرض الأمثلة، حيث يُطالبُ التلاميذ بتركيب أمثلة مشابهة لأمثلة المعلم، ويقوم المعلم بمراقبتها وإبداء التوجيهات، وذلك بمقارنة أمثلة المتعلّمين بالأمثلة النموذجية، وملاحظة مدى توافقها مع القاعدة،حتى يصل التلاميذ إلى التمكّن من الدرس.

ولقد كانت هذه الطريقة سائدة في مطلع القرن الماضي وفي النصف الأول منه، وألّفت بعض الكتب النحوية بموجبها، مثل كتاب "قواعد اللغة العربية" لحفني ناصف وآخرين، وكتاب "جامع الدروس العربية" لمصطفى غلاييني، و كتاب "النحو الوافي" لعباس حسن[12]. إنّها طريقة تقليدية، تعتمد على تقديم العويص، أو فلنقل تعتمد على تقديم المهمّ، ألا وهو القاعدة النحوية، هكذا تكون–حسب مناصريها– أسهل وأجدى، وذلك بلفت انتباه المتعلّم إلى تلك القاعدة، وذلك بتهيئة جوّ مناسب لحفظها، ثمّ تستمرّ إلى التطبيق.

ب– مزايا الطريقة القياسية[13]:

إنّ مجرّبي هذه الطريقة في مجال تعليمية النحو العربي عدّدوا لها مزايا تعود على العملية التعليمية بالنجاح إلى حدّ ما، وقد تحدّث الكثير من المختصين عن فوائد هذه الطريقة، فذكروا بأنّها سهلة التقديم، وأنّها طريقة بسيطة لا تحتاج لوقت أو جهد، كما أنّها طريقة تمتاز بسهولة السير فيها على وفق خطواتها المقررة... ، ويمكن تلخيص ما وصلوا إليه من تلك المزايا فيما يلي:

- التفكير الجيّد: يرى بعض الخبراء والمعلّمين أنّ استعمال الطريقة القياسية يدفع التلميذ إلى التفكير الجيّد، لأنّ عقله يكون مستعدّا في البداية فيتلقّى القاعدة، ويركّز عقله في فهمها.
- السرعة في العرض: حيث يتمّ الوصول إلى نتائجَ ملموسة بسرعة، ذلك لأنّها تبدأ بأهمّ شيء الذي هو القاعدة، مما لا يكلّف وقتا في سير الدرس وتحقيق أهدافه.
- قلة جهد المعلّم:إنّ الطريقة القياسية لا تكلّف المعلّم جهدا كبيرا، إذ يسهّل عليه البدء بالقاعدة تقديم الأهمّ، ومن ثمّة يتدرّج في تقديم المعارف بشكل سلس، وتركيز المتعلّمين معه في بداية الدرس له أثر في تخفيف الضغط عليه.
- الاهتمام بالحفظ: لا يكفي الفهم فقط دون الحفظ –كما يزعم كثيرون –، بل لابد من الحفظ المتقن للقواعد، لأنّ الحفظ مدعاة إلى الاستحضار، والاستحضار طريق إلى الفهم، وحفظ القواعد يسهّل فهمها، كما أنّ فهمها يسهّل حفظها أيضا، فالعلاقة بين الحفظ والفهم تكاملية، لا يستغني أحدهما عن الآخر.

ت– سلبيات الطريقة القياسية[14]:

كما وجدت للطريقة القياسية إيجابيات، فإنّ لها أيضا عيوبا وسلبيات، وفيما يلي نوجز ما ذكره الباحثون والخبراء للطريقة القياسية من عيوب:

- غلبة الحفظ على الفهم، وربّما لم يصل الحافظ للقاعدة إلى شيء يذكر في فهم جزئياتها، بل ربّما أدّى الحفظ من غير فهم إلى نسيان المحفوظ.
- الجفاف والبعد عن النص الأدبي، ذلك لإهمال النصوص الهادفة والتركيز على الأمثلة المتكرّرة.
- استعمال القواعد غاية لا وسيلة، وذلك بالتركيز عليها، وعدم استعمالها لتحصيل اللغة.
- تنمية الموقف الصناعي والبعد عن الجانب الجمالي، حيث تكون القاعدة معزولة عن اللغة، فتكون عبارة عن طلاسمَ ورموز معقّدة يصعب فكّ إبهامها خارج جمالية اللغة.
- المحاكاة وعدم استقلالية البحث.
- البدء بالأحكام الكلية الصعبة، وتأخير البديهيات والأمور السهلة، وهذا مناف للتعليمية وأصولها.

ث– تطبيق نموذجي للطريقة القياسية:

عنوان الدرس: التوكيد اللفظي، من كتاب: جامع الدروس العربية لمصطفى غلاييني، (ص: 332)

ملاحظة: الدّرس قدّمته لتلاميذ المستوى الرابع المتوسّط بمتوسّطة الأمير عبد القادر–النعامة–

بتاريخ:2019/02/07

–التوكيد اللفظيّ–

ث –1 التمهيد:إنّ التوابعَ أسماء مشاركة لما قبلها في إعرابه مطلقاً، وهي أربعةٌ: الصّفةُ وتتبع الموصوفَ، والعطفُ ويتبع المعطوفَ عليه، والبدَلُ ويتبع المبْدلَ منه، وآخرها هو التوكيدُ ويتبع المؤكّدَ، وينقسم إلى قسمين؛ توكيد معنويّ وتوكيد لفظيّ، وهذا الأخير هو درسنا اليوم.

ث–2 عرض القاعدة:التوكيد قسمان: لفظيّ ومعنويّ.فاللّفظيّ : يكون بإعادة المؤكّد بلفظه أو بمرادفه، سواء أكان اسما ظاهرا، أم ضميرا، أم فعلا، أم حرفا، أم جملة.

ث–3 عرض الأمثلة:

فالتوكيد الظّاهر نحو: جاء عليٌّ **عليٌّ**.

والضمير نحو جئتَ **أنت**، وجئنا **نحن**، ومنه قوله تعالى: ﴿ اسكن **أنت** وزوجك الجنّة ﴾[15].

والفعل نحو : جاء **جاء** عليّ،والحرف نحو: لا **لا** أبوح بالسر،والجملة نحو جاء عليّ، **جاء عليّ**، والمرادف نحو: جاء **أتى** عليّ.

كما تلاحظون في الأمثلة، كلّ ما كُتِب بارزا فهو توكيد، لأنّه جاء ليؤكّد وينزع الشكّ الذي قد يراود السامع، فإن قلت: جاء عليّ **عليّ** ، تقرّر في ذهن السامع أنّ الجائي عليٌّ بعينه، لا غيرُه ولا من ينوب عنه، ويعرب توكيدا تابعا لما قبله، وهذا ينطبق على بقيّة الأمثلة.

ث–4 التطبيق:سنعتمد على تطبيقين متعاكسين لتثبيت معارفنا، التطبيق الأوّل أن يأتي كلّ واحد منكم بمثال مشابه للأمثلة التي عرضناها، على أن يكون من إنشائه، وبمعنى خاص به (غير مكرّر)، أمّا التطبيق الثاني يطلب منكم تعيين التوكيد اللفظيّ فيما يلي بوضع سطر تحته، وسطرين تحت المؤكّد:

- قال الله تعالى: ﴿هيهات هيهات لما توعدون﴾[16] .
- نعم نعم أنا مسلم.
- الصدقَ الصدقَ فإنّه منجاة.
- أتقن العملَ، أتقن العملَ، واحذرْ احذرْ الغشَّ.

انتهى الدرس بمراقبة أعمال المتعلّمين وتوجيههم وتصحيح أخطائهم.

ج– تقييم الطريقة القياسية من خلال الدرس التطبيقي:يَعُدُّ الباحثون الطريقة القياسية من أقدم الطرق[17]، وما زالت تستعمل في العصر الحديث، وهذا يدلّ على فاعليتها وجدواها، حيث تبدأ بالمهمّ وهو القاعدة، فيكون ذلك دافعا للمتعلّم لحفظها، وحافزا لفهمها، لكن استعداد المتعلّمين يختلف من زمان لآخر، كما تختلف رغباتهم من متعلّم لآخر، ونرى من خلال التجربة الميدانية أنّ هذه الطريقة تستعمل في السنوات الأولى للمتعلّم، حيث يكون مستعدّا للحفظ، غير قادر على الاستقراء والاستنباط، فيستغلّ المعلّم استعداده لحفظ القاعدة، ثمّ يطبّق عليها الأمثلة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن استعمال هذه الطريقة في مراحلَ متقدّمة إذا كان القاعدة النحوية متشعّبة، فتقدّم القواعد ثمّ يمثّل لها بما يثبّتها في ذهن المتعلّم، وعلى سبيل المثال درس مصوّغات تقدّم الخبر على المبتدأ، أو إعراب أدوات الشرط الجازمة، فقد لاحظت أنّهما يقتضيان

استعمال الطريقة القياسية، وأنّها أجدى نفعا من غيرها فيهما، وفي ما شابههما من دروس، لأنّ القواعد النحوية فيهما متشعّبة ودقيقة ومتشابهة، ممّا يجعل استنباطها أمرا مستحيلا.

2- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

اسْتَقْرَأَه طلب إليه أَن يَقْرَأَ[18]، وأصل الفعل قرأ، والقراءة معروفة، وزيادة (ا ، س، ت) في أوّل الجذر اللغوي تدلّ على معان زائدة عن الأصل، وأشهر تلك المعاني الطلبُ[19]، إذن: فاستقرأ الشيءَ طلب قراءته، ومثل ذلك استنبط، فأصل الفعل مادة (ن ب ط)، ومعناها الظهور كما في اللسان، واستنبط الشيء طلب ظهوره والانتهاء إليه، وهو مثل استخرج[20].

ومن خلال المعنى اللغوي لكلمة (استقرأ) يتضح المقصود الاصطلاحي، فالاستقراء تتبّع الشيء لمعرفة أحواله، وهو تتبّع جزئيات كثيرة من أجل الوصول إلى الحكم الشامل على تلك الجزئيات[21]. فالاستقراء -بعد ذلك- هو استنتاج قضية من قضايا أخرى، وهو استدلال تصاعدي يتدرج فيه الذهن من المواقف الجزئية المحدودة أو المقدّمات، إلى المواقف الكليّة الأكثر عمومية، فهو يبدأ بالملاحظات أو الحقائق الجزئية، وصولا إلى تكوين الكليات المجرّدة[22].

و الطريقة الاستقرائية –بذلك- تعتمد على التفكير أو التعليل من خلال تقديم عددٍ من الأمثلة الكافية للمتعلم، بحيث تجعله يتوصل إلى القاعدة العامة[23]، وهي طريق للوصول إلى الأحكام العامة بواسطة الملاحظة والمشاهدة، وبها نصل إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم القوانين العلمية أو القوانين الطبيعية[24].

إذن فالطريقة الاستقرائية تقوم على استقراء آراء التلاميذ للوصول إلى النتيجة النهائية، وهي معرفة القاعدة النحوية، ويتمّ ذلك بانتقال العقل أثناء التفكير من الأمثلة الجزئية إلى القواعد والقوانين؛ أي من الجزء إلى الكلّ.ومن شروطها أن يكون عدد الطلبة أو التلاميذ مناسبا ومشجّعا لإجراء الحوار والمناقشة، وأن تكون لديهم فكرة أو معلومات عن الموضوع الذي سيناقش، وسمّيت استنباطية لأنّها تعني استنباط القاعدة من الأمثلة المقترحة[25]. فعلى المعلّم أن يطلب من المتعلّم أن يحضّر الدرس ، فيكونَ مستعدّا له إذا ما أراد استخدام هذه الطريقة.

ومن الكتب التي استخدمت الاستقراء كتاب النحو الواضح لعلي الجارم، وتعدّ أكثر طرائق تدريس قواعد اللغة العربية استعمالا، حتى أن بعض مدرسي اللغة العربية يرى أنّها الطريقة المثلى في تدريس القواعد النحوية، وتليها الطريقة القياسية، ثم طريقة النصوص المتكاملة[26].

أ- خطوات الطريقة الاستقرائية:

لقد تأثرت هذه الطريقة في نشوئها بمبادئ المربي الألماني‹فردريك هربارت›، تلك المبادئ الرامية إلى وضع خطوات لإعطاء الدروس، وتتمثل تلك الخطوات في المقدمة، والعرض، والربط، والقاعدة أو استنباط القاعدة، ثمّ التطبيق[27].ثم إنّ الطريقة الاستقرائية—حسب هربارت ومن تبعه- ترتكز على خمس خطوات تتوالى كالآتي[28]:

أ-1 التمهيد:يبدأ المعلم بتمهيد بسيط للموضوع، يكون مدخلا مناسبا للدرس المقصود، تتم فيه استثارة المتعلّمين وشدّ انتباههم للدرس، ولا ينبغي أن يكون التمهيد طويلا مملّا، بل وجيزٌ مشوّق، يعين المعلّم على إغراء المتعلّمين، وذلك من أجل دفعهم للدخول في جوّ الدرس.

أ-2 عرض الأمثلة :بعد التمهيد للدرس يقوم المعلّم بعرض مجموعة من الأمثلة على السبورة، على أن يكون قد حضّرها تحضيرا دقيقا، حتى تكون مناسبة لموضوع الدرس، شاملة لجوانب الموضوع، متوافقة مع المعارف التي تحملها القاعدة النحوية المرجوّة في نهاية المطاف.

أ-3 الموازنة والربط:بعد عرض الأمثلة عرضا واضحا من حيث الخطُّ والتشكيلُ، تقرأ قراءة سليمة، ثمّ يباشر المعلمُ الشرحَ والتفصيلَ، ويحرص على الأسلوب الذي يجمع به إليه أذهان المتعلّمين، وأثناء الشرح يوجّه التلاميذ إلى الربط بين الأمثلة مع عقد الموازنة فيما بينها، مُشيرا إلى المقصود من الدرس، من أجل الوصول إلى صياغة القاعدة بناءً على المعطيات السابقة.

أ-4 استنتاج القاعدة النحوية:بعد انتهاء خطوة الموازنة والربط بين الأمثلة تبدأ عملية المحاورة بين المعلم و المتعلمين، ويكون الغرض من الحوار إشراك المتعلّمين في الوصول إلى صياغة القاعدة النحوية، وذلك من خلال المعلومات التي حصلوا عليها تباعا من خطوتي عرض الأمثلة والموازنة والربط، ليصل المعلم وبالتعاون مع المتعلّمين ومن خلال الحوار والمناقشة الفعّالة إلى صياغة القاعدة النحوية المطلوب الوصول إليها.

أ-5 التطبيق: بعد انتهاء المعلّم والتلاميذ من صياغة القاعدة النحوية، تأتي خطوة التّمرين والتدريب، وذلك بتطبيق القاعدة من خلال مستويين: مستوى شفهيّ، وآخرَ تحريريّ كتابيّ، فأمّا جانب المشافهة فيتمّ بمطالبة المتعلّمين بالإتيان بأمثلة مشابهة للأمثلة المكتوبة على السبورة، أو مطالبتهم بالتحدّث مشافهة بإنشاء فقرة قصيرة منطوقة، توظّف فيها المعارف المتوصّل إليها،وأمّا

الجانب الكتابيّ فيتمثّل في مطالبة التلاميذ بتحرير أمثلة أو إنتاج مكتوب، يعالج القاعدة النحوية المتوصّل إليها.

ب- محاسن الطريقة الاستقرائية:

من محاسن الطريقة الاستقرائية «أنها تبدأ بما هو قريب من الطالب وملموس لديه، ومعمول به، فلا يكون غريبا عن الدرس، ولا يحتاج جهدا زائدا عن سنّه»[29]، ويرى بعض الخبراء أنّ هذه الطريقة هي الطريقة المثلى في تحقيق الأهداف المرسومة لتدريس القواعد النحوية، لأنّها تبثّ في المتعلمين قوّة التفكير، وتأخذ بأيديهم شيئا فشيئا إلى المعلومة، كما أنّها طريقة جادّة ومجدية في العملية التعليمية، بسبب تدرّجها في الوصول إلى القاعدة، أضف إلى ذلك كلّه أنها تحرّك الدوافع النفسية لدى المتعلمين، فيهتمّون، ويفكّرون، ويعملون[30]. وقد أحصى الباحث محسن عطية للطريقة الاستقرائية مجموعة من المزايا نحصرها فيما يلي[31]:

- تزيد من مشاركة المتعلّمين في صناعة الدرس.
- تهيّئ المتعلّمين للتفاعل بإيجابية مع الدرس.
- تجعل القاعدة المتوصّل إليها أكثر ثباتا في ذهن المتعلّم، لأنّه هو الذي توصّل إليها بنفسه.
- تُكسِب المتعلّمين أساليب التفكير الذّاتي.

ت- مساوئ الطريقة الاستقرائية:

بالرّغم من تسجيل مجموعة من المحاسن والمزايا للطريقة الاستقرائية، إلّا أنّ معارضي هذه الطريقة يسجّلون عليها بعض العيوب، فهم يرون أنّها تتسم بالبطء في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين، وأنّ بعض المعلّمين يكتفون بأمثلة قليلة لاستنباط القاعدة، كما أنّها لا ترمي إلى غاية تعبيرية خاصة، ولا تثير في نفوس التلاميذ اهتماما نحو القاعدة المقصودة[32].

ويمكن تلخيص مساوئ وصعوبات الطريقة الاستقرائية في النقط التالية:[33]

- تجزّئ الدرس فلا يخرج المتعلم منه بفكرة جامعة شاملة.
- تتطلّب وقتا طويلا للوصول إلى النتائج، ممّا يتعب أذهان المتعلّمين ويرهقهم.
- تتطلّب جهدا كبيرا وخبرة عالية من المدرّس.
- عدم توصّل جميع المتعلّمين إلى الاستنتاج الحقيقيّ.

ث- تطبيق نموذجي للطريقة الاستقرائية:

عنوان الدرس: أحوال بناء الفعل الماضي. من كتاب: النحو الواضح لعلي الجارم ومصطفى أمين ، (ص:106).

ملاحظة: الدّرس قدّمته لتلاميذ المستوى الثالث المتوسّط بمتوسّطة الأمير عبد القادر-النعامة- بتاريخ:2018/09/20

-أحوال بناء الفعل الماضي-[34]

ث -1 التمهيد:الأفعال في اللغة العربية تكون إمّا معربة وإمّا مبنية، والإعراب هو تغيّر حركة آخر الكلمة بسبب ما ، والبناء هو لزوم آخر الكلمة حركة واحدة، والفعل الماضي من الأفعال المبنية، فعلى أيّة حركة تبنى الأفعال الماضية؟ هذا ما سنعرفه بتتبّع الأمثلة التالية.

ث-2 عرض الأمثلة :

01 اشتدّ البردُ	02 ثارَ الغبارُ	03 نزلَ المطرُ
04 الرجالُ سافرُوا	05 العمّالُ تعبُوا	06 الأولادُ لعبُوا
07 تلقّفْتُ الكرةَ	08 فتحْتُ البابَ	09 أخذْتُ جائزةً
10.صدقْتَ في القول	11. عدلْتَ في حكمك	12. أحسنْتَ إلى
13. البناتُ تعلّمْنَ الحياكة	14. الأمّهات أطعمْنَ	15. الفتياتُ رتَّبْنَ
16. خرجْنا إلى الحقول.	17. استنشقْنا الهواء النقيّ	18.قطفْنا الأزهار

ث-3 الموازنة والربط:إذا نظرنا في الأمثلة المتقدّمة، رأينا أنّ كلّ مثال فيها يشتمل على فعل ماض، وقد عرفنا سابقا أنّ الأفعال الماضية كلّها مبنيّة، فالأفعال التي في هذه الأمثلة إذن تكون مبنيّة، ونريد أن نعرف في هذا الدرس أحوال بنائها.

فإذا تأمّلنا الأمثلة الثلاثة الأولى، سنرى الأفعال الماضية فيها وهي (اشتدَّ ، ثارَ ، نزلَ) لم يتّصل بآخرها شيء، ونرى أنّ آخرها مفتوح، ولو تتبّعنا الفعل الماضي الذي لم يتّصل بآخره شيء في أي تركيب، رأينا آخره مفتوحا، وبذلك نستطيع أن نقول إنّ الْمَاضِي يُبْنَى عَلَى الفتح في هذه الحال.

وإذا تأملنا الأمثلة الثلاثة الثانية، رأينا أن الأفعال(لعب ، سافر ، تعب)، قد اتصل آخر كل منها بواو (تدل على أن الفعل صدر من جماعة الذكور)، ورأينا ذلك الآخِرَ مضموما، ولو أننا تتبعنا كلّ فعلٍ ماضٍ اتصلت به واو الجماعة لوجدنا آخره مضموما، ومن ذلك نعلم أن الْمَاضِي يُبْنَى عَلَى الضم إذَا جَاءَ عَلَى هذه الصورة.

وحين ننظر إلى الأفعال الماضية في بقية الأمثلة، نرى أنها اتصلت مرّة بتاء متحركة، و مرّة بنون تدل على جماعة الإناث، وتسمى "نون النسوة" وأخرى بكلمة "نا" الدالة على الفاعل، ونرى آخِرَ كُلّ فعل منها ساكنا، ولو أننا تتبعنا جميع الأفعال الماضية التي اتصلت أواخرها بالتاء المتحركة، أو نون النسوة، أو"نا" الدالة على الفاعل، لوجدنا أواخرها ساكنة، ومن ذلك نعلم أن الْمَاضِي يُبْنَى عَلَى السكون في هذه الحالات.

ث–4 استنتاج القاعدة النحوية:

الفعل الْمَاضِي يُبْنَى عَلَى الفتح، إلا إذا اتصلت به واو الجماعة فيبنى على الضم، أو اتَّصَلَتْ بِهِ التاء المتحركة، أو نون النسوة، أو "نا" الدالة على الفاعل، فيبنى على السكون.

ث–5 التطبيق:

ختم علي الجارم هذا الدرس بخمسة تطبيقات، واكتفينا بعرض ثلاثة منها فقط:

تمرين 01:عين في العبارة الآتية الأفعال الماضية المبنية على الفتح، والمبنية على الضم، والمبنية على السكون، وبين السبب في ذلك:

[خرجت من المنزل عصراً، فصادفني، في الطريق ثلاثة غلمان عرفتُهم وعرفوني، فاقترحت عليهم أن نزور حديقة الحيوان، فقَبِلوا الفكرة وفرحوا بها، ثم سرنا جميعاً إليها فدخلناها وشاهدنا ما فيها من أنواع الطير وصنوف الحيوان، وبعد ساعتين قضيناهما هنالك، عاد كل منا إلى أهله مملوءاً بالنشاط والسرور].

تمرين 02:ضع كل فعل من الأفعال الآتية في جملة مفيدة، بحيث يكون مرّة مبنيا على الفتح، ومرة مبنيا على الضم، ومرة مبنيا على السكون:[سَبَح، غَرِق، استفهم، اجتمع، انخدع].

تمرين 03:

- كوّن ثلاث جمل، في كلٍّ منها فعل ماضٍ مبني على الفتح.
- كوّن ثلاث جمل، في كلٍّ منها فعل ماضٍ مبني على الضمّ.

كوّن ثلاث جمل، في كلٍّ منها فعل ماضٍ مبني على السكون.

ج- تقييم الطريقة الاستقرائية من خلال الدرس التطبيقي:

بعد إنهاء درس بناء الفعل الماضي، والمطبّق بالطريقة الاستقرائية نلحظ أنّها طريقة مفيدة، حيث تدرّجت حسب قدرات التلاميذ، بدءا بالتمهيد فالأمثلة، وانتهاء باستنتاج القاعدة بمعيّة التلاميذ، إنّ ما نسجّله على هذه الطريقة هو أنّ الأمثلة المبتورة تساهم في استثقال المتعلّمين للقواعد النحوية، استثقالٌ لا يصل إلى حدّ وصف الطريقة بالقصور، بل من شأنه أن يُشعِر عددا من المتعلّمين بالنفور والتذمّر من الحصّة، وهذا متعلّق بالعامل النفسيّ لدى المتعلّم، إذ الرغبة باب نجاح العملية التعليمية.

وقد لاحظنا من خلال تنويع الطرق في دروس القواعد، أنّ المتعلّمين يميلون في سنّ معيّنة إلى النصوص القصصية، فقد جرّبتُ مثلا قصص الأمثال، وذلك بعرض مثل عربيّ شهير، تكون قصّته مشوّقة وماتعة، على أن يكون المثل حاملا لقاعدة ما، في حدّ ذاته، ثمّ يجتهد المعلّم في تحوير النّص إلى سند غنيّ بما يخدم القاعدة، فتبعث القصّة في نفوس المتعلّمين رغبة جامحة في تعلّم تلك القاعدة، وتمرّ الحصّة بغير ما ملل، مما يجعل نسبة نجاحها أكبر.

3- الطريقة التكاملية (المعدّلة):

إنّها طريقة « يعرض المعلّم فيها نصاً متكاملاً يشتمل على الأساليب المتصلّة بالدرس، والأساس العلمي والتربوي»[35] فهي طريقة « تقوم على عرض النص الأدبي المترابط الأفكار ،و تسير بكتابة ذلك النص أمام التلاميذ، مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميّز، أو وضع خطوط تحتها، وبعد أن يقرأها التلاميذ يناقشهم المعلّم بالأمثلة المميّزة إلى استنباط القاعدة»[36].

وتعتمد هذة الطريقة على الخصائص النفسية لعملية التعلم، وقد سميت بالطريقة التكاملية؛ لأنها تعلِّم اللغة كوحدة متكاملة الأجزاء، لا كأجزاء منفصلة، وفي الحقيقة، يمكن أن تعتبر هذه الطريقة نمطا، حيث إنها منهج تعامل لغوي جامع، يعتمد مجموعة من المهارات النفعية التي يستعملها المدرّس أثناء إلقاء دروسه قصد التعامل مع النصوص[37]، كما تسمى الطريقة المعدّلة لأنّها مستنسخة عن الطريقة الاستقرائية مع إضافة تعديلات عليها[38].

وتسمّى أيضا طريقة النصوص المتكاملة، وهي الطريقة المعتمدة في التدريس الحديث للقواعد، حيث يُختار نص يدور حول موضوع ذي فائدة، وقد يكون هذا النص شعريا أو نثريا،

ويشترط أن يشتمل على الأمثلة التي تشتمل بدورها على القاعدة، ولا فرق بين هذه الطريقة والطريقة الاستقرائية سوى أنّها لا تعتمد الأمثلة المجتزأة، والتي لا يجمع شأنها جامع، بل تستنبط القاعدة من خلال نص يدور حول موضوع حيوي، على أن يكون النصّ «يهمّ المتعلمين، من دروسهم في التاريخ، أو التربية الوطنية، أو غيرها من مواد الدراسة، أو من الصحف اليومية والمجلات، يتصل بالحوادث الجارية بين أسماعهم وأبصارهم »[39]، وهذه الطريقة هي المستعملة في مناهجنا التربوية بعد الإصلاحات الأخيرة في ظلّ ما يصطلح عليه "المقاربة النصّية" التي تعني الانطلاق من النصوص لتعليم قواعد اللغة.

تركّز هذه الطريقة على أمرين مهمّين؛ أوّلهما أنّها تهتمّ باختيار النص الذي يربط المتعلّمين بواقعهم أو دينهم وتاريخهم، والثاني أنّها تهتمّ بتدريس القواعد اللغوية داخل حيّز اللغة، لا في معزل عنها، فينتج عن ذلك إكساب المتعلّم قيما معيّنة تفيده في بناء شخصيته، كما يستفاد من هذه الطريقة أيضا إكساب المتعلّم زادا لغويا يقرّب إلى فهمه تلك القواعد، التي تكون جافة دون تلك النصوص. لذا يكون المتعلّم مطالبا من خلالها، بفهم النص وأفكارِه والاستفادة من قيمه، كما يعنى بفهم القاعدة النحوية، وتحليلها بمناقشة أمثلتها الواردة في النص.

والطريقة التكاملية هي أحدث الطرق، وليست على قدر كبير من الانتشار، إذ تعدّ – على سبيل المثال في الجزائر– «من الأساليب الحديثة التي انتهجتها المنظومة التربوية الجزائرية في تعليمية النحو، وذلك بما اصطلح عليه بالمقاربة النصيّة، حيث يتم تعليم الظاهرة اللغوية في سياقها النصي، وليس في عبارات وجمل مجزوءة[40]»، فالمقاربة النصية ألصق بمناهج التعليم وكتبه المقرّرة، والكتب الداعمة للمقررات الدراسية، وهذا جليّ إذا ما نظرنا إلى تدريس القواعد النحوية في التعليم المتوسّط بالجزائر والتي اتجهت إلى الطريقة التكاملية.

أ خطوات الطريقة التكاملية:

سبق أن ذكرنا أنّ هذه الطريقة هي معدّلة عن الطريقة الاستقرائية، لذا نجد لهما الخطوات نفسها، ويمكن على سبيل المثال إيجاز خطوات تدريس النحو بالطريقة التكاملية فيما يأتي[41]:

1 التمهيد — 4 تحليل بعض المفردات — 7 التحليل والتركيب

2 القراءة الصامتة — 5 عرض الأمثلة النحوية — 8 استنتاج القاعدة

3 المناقشة العامة 6 الموازنة والربط 9 التطبيق

ملاحظة: الخطوات التي أشرنا إليها بسطر، هي خطوات معدّلة عن الاستقرائية، وبقية الخطوات تشترك فيها الطريقتان.

ب– محاسن الطريقة التكاملية:

يقول محمود السيّد:«يرى أنصار هذه الطريقة أن تعليم القواعد وفق النصوص اللغوية هو في حدّ ذاته تعليمٌ للغة نفسها، إذ إن تعليم اللغة يجيء بطريق معالجة اللغة ومزاولة عباراتها، فليكن تعليم القواعد على هذا النهج الذي ترتكز فيه على اللغة الصحيحة وعرضها على الأسماع والأنظار، وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها[42]». وإن عدنا إلى زمن تقعيد القواعد وجدنا إرهاصات للطريقة التكاملية، فالقواعد في بداية اللحن كانت تعرض على العرب الذين لهم زاد من الفصاحة، أو قل على الأقلّ كان الناطق بالعربية الذي يحتاج إلى النّحو يملك لغة ينطلق منها ليفهم تلك القواعد، تلك الملكة اللغوية هي بمنزلة النصّ الذي يقدّم في الطريقة التكاملية.

وينقل السيّد أيضا أنّ أنصار هذه الطريقة يرون أن طريقتهم هي الفضلى في تحقيق الأهداف المرسومة لتدريس القواعد النحوية، لأنها تمزج القواعد بالتراكيب المؤدية إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية، أضف إلى ذلك أن المطالعة هي طريق طبيعي ومجدٍ في تعليم القواعد النحوية بغية جعل العبارات الصحيحة أساسا لطبع خصائص اللغة في الأذهان، لأن ذلك يُكسِب مِرانا مستمَدًّا من الاستعمال الصحيح للغة[43].

ويمكن تلخيص مزايا طريقة تكامل النصوص فيما يلي من نقط[44]:

- جعل التلميذ يشعر باتّصالِ القواعدِ النحوية بلغة الحياة التي يتكلّمها، هذا ما يقنعه بأنّ القواعد لها هدف، وليست أمور نظرية وعقلية فحسب، بل تطبيقية عملية.
- الربط بين علوم اللغة العربية بطريقة تكاملية، حيث يمرّ المتعلّم–من خلال النصوص المقترحة– بالبلاغة والصرف وغيرهما من الظواهر التي تخدم فهمه الشامل للغة.
- جعل القواعد النحوية رغبة وحبّ، لا سببَ نفور وعزوف.
- تمكين التلميذ من التحصيل الجيّد والتمكّن من القاعدة النحوية وربطها بالتعبير الصحيح.

ت– مساوئ الطريقة التكاملية:

إنّ النقد الذي يوجّهه المعارضون لهذه الطريقة يتمثّل في كون النصوص التي يقدم للقاعدة في الكتب المدرسية، إنما تدور حول مسائل ينبغي أن تكون في موضع القراءة والتعبير، وأن يكون للنحو اهتمام خاص، أمّا أن يكون موضع النحو مشتملا على ذلك فإنه يصرف المتعلم عن القاعدة بالتركيز على المعنى .كما قد يصرف المعلم وقتا في قراءة النص والوقوف على بعض فِكَره، واستقراء الأمثلة المستمدة من النص، والمشتملة على القاعدة، وقد لا يأخذ التطبيق والتدريب إلا حيّزا ضئيلا، مع أن القواعد لا تمارس إل بكثرة التدريبات والتمرينات[45].

ويمكن اختصار عيوب الطريقة التكاملية في الآتي[46]:

- صعوبة الحصول على نص متكامل؛ يحمل كلّ الأمثلة المطلوبة التي تستنبط منها القاعدة كاملة.
- يضيع الوقت في القراءة والتحليل، ويُشغل المتعلّم عن الهدف الأساس.
- يتّصف النص المخصص لتدريس القواعد عادة بالتكلّف والاصطناع، ولهذا لا يؤدي إلى جلب انتباه التلاميذ لأنّهم لا يجدون متعة وهم يدرسونه.

ولسنا نتفق مع معارضي هذه الطريقة فيما ذهبوا إليه، إذ نرى أنّ النص مهمّ لاكتساب اللغة التي تدرّ من خلالها القاعدة النحوية، ولا يمكن لتلميذ لا يملك ملكة لغوية أن يتعلّم قواعد اللغة، وإن سلّمنا بوجود خلل يتمثّل في تشتيت ذهن المتعلّم عن القاعدة بواسطة النص المقدّم؛ فنحن نقترح أحدَ حلّين: **أوّلهما** أن تدرّس المتعلّم مجموعة من النصوص قبل درس القواعد، ثمّ يصرف نظره إلى تلك النصوص بغرض اعتمادها سندات للدراسة اللغوية عامّة والنحوية خاصّة، و**الثاني** أن يكون النصّ المقدّم في درس القواعد مقتضبا يحوي عناصر القاعدة، وأن لا يسهب المعلّم في تحليله من كلّ الجوانب، بل بعد فهمه يركّز على القاعدة النحوية وما يخدمها في ذلك النصّ.

ث– تطبيق نموذجي للطريقة التكاملية:

عنوان الدرس: الحال من كتاب:الموجّه الفني لمعلّمي اللغة العربية لـ: عبد العليم إبراهيم ، (ص:223) . والدّرس مبرمج في السنة الثانية من التعليم المتوسّط.

الحال

ث–1 التمهيد:

تتكوّن الجمل العربية من عناصرَ أساسيةٍ لا يمكن الاستغناء عنها، كالفعل، والفاعل، والمفعول به، والمبتدأ، والخبر، في حين قد تحتوي على عناصر غير أساسية يطلق عليها الفضْلة، ومن ذلك الحال. فما الحال؟ وما حركة إعرابه.

ث–2 القراءة الصامتة: يقرأ المتعلّمون النصّ المقترح قراءة صامتة.

النص:

[دخل الأب في ليلة العيد **حاملا** معه بعض الهدايا النفيسة لأولاده، فبمّا رآه ابنه حسام أقبل عليه **مسرعا**، ونظر إلى ما في يديه **مسرورا**، ثم أخذ منه الهدايا، ووضعها على المنضدة **مرتّبةً**، ثم استدعى إخوته، وجلسوا (وهم يستمعون حديث أبيهم) ، ثم وزّع عليهم أبوهم الهدايا **فرِحا مبتسما**، فأخذ كلٌّ هديّته (ووجهه مبتهج).]

ث–3 المناقشة العامة: بعد قراءات جهرية للنص، يطلب المعّلم من المتعلّمين الإجابة عن بعض الأسئلة المتعلّقة بالنّص مثل:

1. في أيّ ليلة حدثت هذه القصّة؟
2. ماذا كان يحمل الأب في يديه؟ ولماذا؟
3. مَن رآه من أولاده ؟
4. وأين وضعت الهدايا؟

ث–4 تحليل بعض المفردات: يقوم المعلّم بتوجيه المتعلّمين إلى استخراج الأمثلة وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة توصل إلى ذلك، ومنها:

1. كيف دخل الأب منزله ليلة العيد؟
2. كيف أقبل عليه حسام؟
3. كيف نظر حسام إلى ما في يده؟
4. كيف وضعت الهدايا فوق المنضدة؟
5. كيف استقبل كلّ ولد هديّته؟
6. كيف جلس الأولاد؟

ث–5 عرض الأمثلة النحوية: بعد قراءة النص والمناقشة حول معطياته، وبعد الاستماع إلى إجابات المتعلّمين وتصويبها، يتمّ استخراج الأمثلة التي يشتمل عليها النص، والتي بدورها تشتمل على القاعدة المقصودة.

الأمثلة:

أ	ب
1. دخل الأب في ليلة العيد **حاملا** الهدايا	06 وجلسوا (وهم يستمعون حديث أبيهم)
2. حسام أقبل عليه **مسرعا**	07 فأخذ كلٌّ هديّته (ووجهه مبتهج)

3. ونظر **مسرورا**
4. ووضعها على المنضدة **مرتّبةً**
5. وزّع عليهم أبوهم الهدايا **فرِحا مبتسما**

ث–6 الموازنة والربط:بعد قراءة الأمثلة توجّه أنظار المتعلّمين إلى الكلمات البارزة، والجمل التي بين قوسين، ثمّ يسألون عنها؛ عن نوعها، وحركتها، ومعناها الذي أفادته، ومن أجل الوصول إلى ذلك يتمّ حذف الكلمات المشار إليها، ليتبيّن المتعلّم قيمتها في الجملة ومعناها، وعلاقتها بالاسم الذي يسبقها.

ث–7 التحليل والتركيب: يدفع المعلّم المتعلّمين إلى تحليل المعطيات السابقة، وذلك باستثارتهم عن طريق الأسئلة، فيصلون بمعيّته إلى أنّ تلك الكلمات تعبّر عن حالة الاسم السابق لها، لذا تسمّى حالا، وتكون حركتها النصب دائما.

ث–8 استنتاج القاعدة: يطلب المعلّم من أحد المتعلّمين بتدوين ما وصلوا إليه من نتائج، فيصلون إلى أنّ الحال كلمة منصوبة تعبّر عن صاحبها، وهي فضْلة في الكلام، وقد تقع جملة فعلية أو اسمية.

ث–9 التطبيق:تمرين 1: يطالب المتعلّمون بإنشاء جمل تحتوي كل واحدة على حال.

تمرين 2: عرض مجموعة من الجمل على المتعلّمين ومطالبتهم بإتمامها بأحوال.

ج– تقييم الطريقة التكاملية من خلال الدرس التطبيقي:

إنّ من إيجابيات الطريقة التكاملية –كما مر بنا– تدريس قواعد اللغة داخل اللغة، لا في معزل عنها، وهذا مجد إلى حدّ بعيد، ويأتي أُكله إذا ما أحسن المعلّم التعامل، وأمّا ما رميت به هذه الطريقة من عيوب، ككونها تقتضي نصّا لا يمكن أن يكون مشتملا على ما تحتاجه القاعدة من أمثلة، فهذا محض تخمين ليس إلا، إذ إنّ العربية أغنى ما تكون بالنصوص التي تخدم القواعد وزيادة، ولا يعقل أن يصل ضعفُ المعلّم إلى أن يعجز عن إنشاء قِطعةٍ أدبيّةٍ ذات فائدة، تحوي القواعد التي يريدها، وإن حدث هذا فالعيب في المعلّم لا في الطريقة، أمّا مسألة الوقت فلا شكّ أنّ هذه الطريقة تستغرق أطول مدة، لذا نقترح أن يكون النص مقدّما للقراءة، وبعد الانتهاء منه، يعتمد كسند لدراسة القواعد، وبهذا نقضي على مشكلة الوقت، ولتجنّب التكلّف والاصطناع في

النصوص يتفادى منشئ النص الإكثار من الأمثلة، والاكتفاء بقدر يسير منها، حتى لا يفقد النص رونقه وطبعه.

ومن البديهيّ أن يكون لكلّ شيء سلبيات كما له إيجابيات، وقد عدّد الباحثون للطرائق السالفة الذكر سلبيات، غير أنّه من المجدي أن ننبّه على أنّ تلك السلبيات قد لا تكون موضوعية ودقيقة، وما قيل عن السلبيات يقال عن الإيجابيات، وأغلب الظنّ أنّ اختلاف العقليات بين المعلّمين واختلاف الاستعدادات بين المتعلّمين، وكذلك اختلاف المعارف والظروف يؤثّر سلبا أو إيجابا على الطريقة، لذا نجد الاختلاف واقعا بين الخبراء في جدوى طريقة على حساب أخرى.

رابعا/ إشكالات توظيف طرائق التعليم في ظلّ سلبيّة التواصل التعليميّ:

إنّ الفعل التعليميّ التعلّمي يقتضي وجود تواصل حقيقيّ بين أهمّ عناصر العمليّة التعلّمية التعليميّة وهما (المعلّم،المتعلّم)، إذ إنّ فشل تحقيق التواصل هو حاجز فعليّ يحول دون توظيف الطرائق التعليمية، فالمعرفة التي تجمع بين المعلّم والمتعلّم مبنية على أساس تواصل ناجح يساهم في تحقيق التفاهم أثناء سيرورة العملية التعليمية التعلميّة، وهنا يجدر بنا أن ننبّه على أنّ التواصل لا يتوقّف عند حدود اللغة الشفهية أو المكتوبة، بل يتجاوز ذلك إلى التواصل عن طريق الإشارة باليد أو الرأس أو العين أو الملامح، بل حتّى نبرة الصوت وتغيّرها والصمت أحيانا يكون تواصلا ناجحا.

إنّ حسن التواصل في حدّ ذاته جانب على قدر من الخطورة، فالمعلّم الذي لا يمكن آليات التواصل لا يمكنه الانتفاع بالطرائق الحديثة، ولا يمكن تحقيق فائدة ترجى منها إلا إذا تمكّن المعلّم من المقدرة على تحقيق التواصل الناجح.

ومن أجل تجاوز إشكالات التوظيف المجدي للطريقة التي يستعملها المعلّم، ينبغي أن نشير إلى أن تلك الطرائق [47] بمنزلة الآلة في يد الصانع، لهذا ينبغي أن يكون على اطّلاع عميق بها، خبيرا بخباياها، متمرّسا عليها، وهذا يتطلّب التكوين الجادّ، والاستعداد الكافي، وهذا ما لا نلمسه في الواقع، ففيما نعلم لا يتلقّى طالب الجامعة في قسم اللغة العربية تكوينا في مقياس التعليمية أو طرائق التدريس، بل لا يحضّر تحضيرا يؤهّله للولوج إلى عالم التعليم، ويُكتفى بتلقينه بعض المعارف السطحية.

ومن إشكالات توظيف الطرائق الإصلاحاتُ التربوية غير المؤسّسة، فكَمْ شهدنا من إصلاحات تهتمّ بالشكل والمصطلحات دون الاهتمام بالمحتوى والمستوى، كما أنّها إصلاحات لا تبني البرامج بناء تصاعديا متسلسلا، فهناك هوّة بين الأطوار تساهم في خلخلة النسيج التعليميّ.

ويساهم الوسط الاجتماعيّ والاقتصادي وحتّى الوضع السياسيّ في أحايينَ كثيرة في الحيلولة دون إنفاذ تلك الطرائق، فالدّول النامية المتخبّطة في مشاكلَ سياسية واقتصادية واجتماعية ينعكس ذلك على مدارسها[48]، فعلى سبيل التّمثيل شهدت المدرسة الجزائرية في العقدين الأخيرين حملة إضرابات واسعة لأسباب مختلفة، وهذا ما يؤدّي بالضرورة إلى تضييع ساعات التدريس، ممّا يدفع بالمعلّمين إلى محاولة الاستدراك ليكون ذلك على حساب الجودة، فلا تتاح للمعلّم المدّة الكافية لتوظيف تلك الطرائق.

فتلك الإشكالات تكون حاجزا-ولا شكّ- في توظيف الطرائق الناجعة من أجل تعليم النّحو، لذا ينبغي الأخذ بعين الاعتبار كلّ ما يتعلّق بالعملية التعليمية، من معلّم ومتعلّم وما يحيط بهما من ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية، وإمكانات ووسائل تساهم في تسهيل تسخير الطرائق العلمية في سبيل النهوض بالنحو العربي خاصة واللغة العربية عامّة.

خامسا/ الخاتمة: إنّ تعليمَ القواعد النّحوية في مراحل التّدريس عامّة وفي المرحلة المتوسّطة بشكل خاص لا بدّ أن يستفيد من الدّارسات الحديثة، ومن ذلك ما وصل إليه الباحثون من طرائقَ وأساليبَ مهمّة، لها تأثيرٌ بالغ في درجة التّحصيل لدى المتعلّمين، ومن خلال ما عرضنا سابقا نصل إلى ما يلي:

ضرورة توظيف الطرائق الحديثة في تعليم النّحو العربيّ، مع توفير الجوّ المناسب لتوظيفها بجديّة وعناية.

لا يمكن فرض طريقة ما على المعلّم أو المتعلّم، بل ينبغي إتاحة الاختيار بين مجموع الطرائق الممكنة.

قد يتطلّب درسٌ ما توظيف أكثر من طريقةٍ، لهذا يخضع اختيار الطّريقة لتقدير المتعلّم وطبيعة الدّرس والظروف المصاحبة للعمليّة التعليمية.

يمكن القول من خلال التجربة أنّ الطريقة التّكاملية هي الأجدى في تعليم القواعد النحوية في التعليم المتوسّط حاليا.

هوامش:

1 عبد الرحمن كامل محمود: طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة لسان العرب،ط 01،2005،ص324.

2 ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، دار صادر،بيروت، مجلد 10، مادة (ط ر ق)، ص220.

3 ابن منظور جمال الدين: لسان العرب، مادة (ط ر ق)، ص221.

4 سورة الجنّ: 16.

5 سورة الجن:11.

6 ابن جرير الطّبريّ: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق عبد الله التركي، دار هجْر للطباعة والنشر،ط 01،2001، ج21، ص330.

7 سورة المؤمنون:17.

8 انظر: محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمّان، الأردن، 2009، ص 342.

9 ينظر:بخيت آدم، تقويم الطريقة القياسية والجملة ودورهما في رفع تحصيل مادة النحو والصرف، دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2015، ص 59.

10 ينظر: عائشة إدريس،أثر استخدام طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طالبات الصف الأوّل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، الموصل، العراق، مجلد 07، ع02، ص96.

11 عبد الرحمن كامل محمود: طرق تدريس اللغة العربية، 230.

12 ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، د ط، 2017، ص50.

13 ينظر:علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط02، 2018، ص 30 وما بعدها.وانظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، ص51.

14 ينظر:علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص30 ، و أحمد مدكور، تدريس فنون العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006، ص322، و محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، ص51.

15 سورة الأعراف:19.

16 سورة المؤمنون:26.

17 انظر: فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية، عمّان، الأردن، ط01، 2010،ص19.

18 ينظر: ابن منظور جمال الدين،، لسان العرب، مج01، ض129.

19 ينظر: إنصاف عبد الله محمد، أحرف الزيادة ودلالتها الصرفية، ماجيستير، جامعة الخرطوم، السودان،2004، ص112.

20 ينظر: ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، مج07، ص 410.

21 ينظر:عمر جدية، منهج الاستقراء عند الأصوليين والفقهاء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط01، 2010، ص28.

22 محسن علي عطية: المناهج الحديثة و طرائق التدريس،ص 405.

23 عائشة إدريس عبد الحميد: مرجع سابق، ص96.

24 المرجع السابق: ص96.

25 ينظر:بلخيثر شنين، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر،عدد 13، 2012،ص119.

26 ينظر:محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن،د ط، 2006،ص 122.

27 ينظر: عائشة إدريس عبد الحميد: مرجع سابق، ص96-97.و محسن علي عطية: المناهج الحديثة و طرائق التدريس،ص 406 وما يليها.

28 انظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، ص52. و عبد الرحمن كامل محمود، طرق تدريس اللغة العربية،230-231.

29 جواد علي طاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط02، 1984، ص 59.

30 ينظر:محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، ص52.

31 محسن علي عطية: المناهج الحديثة و طرائق التدريس،ص 409.

32 ينظر:محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، ص52-53.

33 يحي نبهان: الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، ط01، 2015، ص96.و محسن علي عطية: المناهج الحديثة و طرائق التدريس،ص 409.

34 علي الجارم ومصطفى أمين: النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، د ط، 1983، ص106 وما يليها.

35 بلخير شنين: النص الأدبي ودوره في تدريس قواعد اللغة العربية، مجلة الأثر، عدد 30،2018، ص 117.

36 المرجع السابق: ص 117.

37 ينظر:كمال عذراوي: دراسة وصفية ومقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط، ماجيستير، جامعة الجزائر، 2009، ص 19.

38 ينظر:كامل محمود الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية،دار المناهج، عمّان، الأردن، ط01، 2013، ص 87.

39 محمود أحمد السيد: طرائق تدريس اللغة العربية، ص53

40 لخضر حريزي: المقاربة النصية في تعليمية النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة العمدة، ع 03، 2018، ص269.

41 عبد الرحمن كامل محمود: طرق تدريس اللغة العربية،331.

42 محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، ص53.

43 المرجع السابق: ص54.

44 عبد الرحمن كامل محمود: طرق تدريس اللغة العربية، ص331.

45ينظر: محمود أحمد السيد، طرائق تدريس اللغة العربية، ص54.

46 ينظر:بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، ص 120-121.

47 ينظر: مجد الهاشمي ، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، ط 01، 2007، ص 79.

48 ينظر: كمال أبو سنة، المدرسة الجزائرية مشاكل وهموم، مقال منشور في موقع جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، 15-09-2015.