



الجامعة الإسلامية - غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس . لغة عربية

أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة

إعداد الباحثة

حنان محمد أبو عمرة

تحت إشراف

الدكتور محمد شحادة زقوت

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرائق
التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية - غزة

2010م - 1431 هـ

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اللَّهُ نُورُ السَّمَوَاتِ

وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ

الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبْرَكَةٍ زَيْتُونَةٍ

لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ

نُورٍ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَلَ



(سورة النور : 35)

لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة .
هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس بغزة .

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة ؟
ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس من وجهة نظر المختصين ؟
 2. ما البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي ؟
 3. ما أثر البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟
- للإجابة عن مشكلة الدراسة تم صياغة فرضيتي الدراسة على النحو التالي :
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالبرنامج المقترح في مادة النحو) و مستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) قبل تطبيق البرنامج.
 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح في النحو) ومستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) بعد تطبيق البرنامج.
- استخدمت الباحثة المنهج التجريبي البنائي ، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة شرق غزة ، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2009-2010م)
- وقد تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السادس الأساسي من مدرستي: بنات الزيتون الإعدادية (ب)، ومدرسة ذكور الزيتون الإعدادية (أ).
- حيث قامت الباحثة باختيار عينة قصدية من الشعب ، اثنتان يمثلان المجموعة التجريبية وتتكون من (91) طالباً وطالبةً ، والأخرى ضابطة تتكون من (89) طالباً وطالبةً .
- تمثلت أدوات الدراسة في : استبانة للمعلمين ، والاختبار التشخيصي ، والبرنامج المقترح ، والاختبار التحصيلي ، ودليل المعلم الذي يعرض أسلوب الدراما التعليمية ، وباستخدام مسرح العرائس كوسيط تربوي ، إضافة إلى تطبيق بعض الألعاب التعليمية ، والتقنيات الحديثة في التدريس مثل : جهاز الحاسوب ، وجهاز الرأس العلوي .

قامت الباحثة بضبط المتغيرات المستقلة ، ومن تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وبعد تنفيذ التجربة التي استغرقت ثمانية أسابيع ، بواقع حصتين أسبوعياً ، تم إخضاع المجموعتين لاختبار النحو البعدي .

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ومستويات حجم التأثير من أجل صحة فرضيتي الدراسة وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالبرنامج المقترح في مادة النحو) ومستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) قبل تطبيق البرنامج .

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح في النحو) ومستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) بعد تطبيق البرنامج.
هذا وأوصت الدراسة بما يلي:

1. ضرورة توظيف الدراما التعليمية ومسرح العرائس في تعليم وتعلم النحو .
2. التنوع في استخدام الوسائل التعليمية (آلية ، وغير آلية) .
3. تدريب الطلبة على التقويم الذاتي لأنفسهم، حيث إن طريقة الدراما التعليمية تساعد في دفع الطلبة إلى الاستماع لكل طالب يقوم بالتحدث، وذلك سعياً للكشف عن الأخطاء، ومحاولة تجنبها.
4. مراعاة مخططي المناهج قابلية المحتوى للمسرحية ، وذلك كخطوة لجعل الجمرة الدراسية مشوقة محببة لدى الطلبة ، مما يحد من المشكلات التي تؤدي إلى هدر تربوي ، وفاقد تعليمي في العملية التعليمية التعليمية .
5. العناية بإعداد دليل المعلم، وتأهيله من خلال دورات تدريبية؛ لتبصيرهم بفكرة البرنامج، وتزويدهم بأسس تدريس النحو، والنشرات التعليمية.

Abstract

The Effect of A suggested Programme to remedy learning Difficulties Grammar of the Students in the sixth primary Grade in Gaza .

This study aimed to investigate the effect of suggested Programme to remedy learning difficulties grammar of the Students in the sixth primary Grade in Gaza.

The problem of the study can be stated in the following major question:

What is the Effect of A suggested Programme to remedy learning Difficulties grammar of the Students in the sixth primary Grade in Gaza.

The following questions are branches of the main question:

1. What is the difficulties learning grammar for students of (6th) grade in Gaza?
2. What is the suggested Programme to remedy learning Difficulties grammar of the Students in the sixth primary Grade in Gaza.
- 3 . What is the Effect of the suggested Programme to remedy learning Difficulties Grammar of the Students in the (6th) primary Grade in Gaza?

And in order to answer the study problem question, the following hypotheses were composed?

- There are no significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the students in the experimental groups (who learn through a suggested Programme) and the control group (who learn through the traditional method) before application programme .
- There are no significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the students in the experimental groups (who learn through a suggested Programme) and the control group (who learn through the traditional method) after application programme .

For answering the questions of the study, the researcher adopted the contractive, experimental approach, and the study community will be the students of the (6th) grade at the schools of UNRWA area east Gaza, in the second term of the school year (2010/009).

The sample of the study consisted of (180) students of the (6th) primary grade of East Gaza, distributed into two groups, the experimental Group consisted of (91) female and male, the control group consisted of (89) female and male.

The researcher used a purposive sample.

The tools of the study were consisted of questionnaire for teachers, diagnostic test, the suggested programme , teacher guide which views learning grammar and puppets theatre as an educational medium . In addition, the researcher applied some instructional games, and recent technology in teaching, such as overhead, projector, and worksheets . The researcher controlled the independent variables, then she applied the pre-test on two groups (experimental and controlled).

After (8) weeks for applying the suggest programme , two lessons per a week .The researcher tested the two group by the post- test .

The data of the study were analyzed using T.test for the two independent samples and the effect size.

The results showed that:

- There are no significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the students in the experimental groups (who learn through a suggested Programme) and the control group (who learn through the traditional method) before application programme .
- There are significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the students in the experimental groups (who learn through a suggested Programme) and the control group (who learn through the traditional method) after application programme .

The study recommended to:

1. Employing educational drama, and puppets theatre in teaching and learning grammar.
2. Variety of using visual aids.
3. Training students to self – assessment for themselves, as away to help the educational scene in the payment of the students to listen for each students is to speak, in order to detect errors and to try avoid.
4. Taking into account the planners of the curriculum content of the play, as a step to make the anthrax school students to the exciting, attractive, thus reducing the problems that lead to waste education and waste education in the educational process.
5. Concern on preparing teachers guide by encouraging them to participate in training courses and giving them educational instruction, and provide them essential learning grammar.

الهدى

أهدي هذا البحث إلى كل من نطق بكلمة لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله...

أهدي هذا البحث إلى والدي الأبرار ...

أهدي هذا البحث إلى إخواني الكرام ...

أهدي هذا البحث إلى أخواتي الكريمات ...

أهدي هذا البحث إلى كل من علمني حرفاً، وساعد معي في انجاز هذا البحث ...

أهدي هذا البحث إلى سيادة الدكتور محمد زقوت حفظه الله ورعاه ...

كما أهدي هذا البحث إلى أرواح شهدائنا الأبرار ...

شكر وتقدير

قال تعالى " ... وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا

تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ " (سورة النمل، 19)

ربنا لك الحمد ، حمداً كثيراً مباركاً فيه ، وأشكر الله العظيم ، رب العرش العظيم بأن وفقني الله ؛ لإنجاز البحث ، وما توفيقني إلا بالله العلي العظيم عليه توكلت ، وإليه مآبي إنه نعم المولى ، أصلي وأبارك على سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم ، وعلى آله وأصحابه أجمعين .

وها أنا اليوم أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان لوالدي وإخواني وأخواتي لما قدموه من دعم معنوي ومادي لإتمام هذا البحث جزاهم الله عني خير الجزاء .

كما أتوجه بالشكر الجزيل للجامعة الإسلامية هذا الصرح العلمي الكبير ، ممثلة برئيسها ، وعمادة الدراسات العليا ، وعمادة البحث العلمي ، وعمادة كلية التربية ، وأعضاء الهيئة التدريسية لما قدموه لي من تسهيل في إتمام إجراءات هذه الدراسة .

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأستاذي القدير د. محمد زقوت ؛ لتفضله بالإشراف على هذا البحث ، والذي كان لا يبخل عليّ بتقديم النصح والدعم والمشورة متى احتجتها في أي وقت ، وأي مكان جزاه الله عني خير الجزاء .

وأتوجه بالشكر الجزيل لعضوي لجنة المناقشة، السيد الدكتور عمر دحلان والسيد الدكتور داود حلس؛ لتفضلهما مناقشة هذا البحث، أفادنا الله من علمهما وجزاهما الله عني خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر الجزيل للسادة الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة لما قدموه لي من رأي ومشورة. وكما أتقدم بالشكر الجزيل للمعلم الفاضل الأستاذ محمد أحمد لمساعدتي في تطبيق البرنامج على طلابه جزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لمديري مدرسة بنات الزيتون الإعدادية (ب) ، ومدرسة ذكور الزيتون الإعدادية (أ)؛ لتسهيل تطبيق هذا البحث وأدواته.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير للدكتورة نجاح السميري لمساعدتي في المعالجات الإحصائية لنتائج البحث .

وآخر دعواي أنه الحمد لله رب العالمين و إن أصبت فذلك بفضل الله تعالى ، وإن أخطأت فذلك سمة البشر ، وأسأل الله أن يكون هذا العمل خالصاً لوجه الله ، وإنه نعم المولى ، ونعم النصير .

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع	الرقم
أ	قرآن كريم	1.
ب	ملخص الرسالة باللغة العربية	2.
ث	ملخص الرسالة باللغة الانجليزية	3.
ح	الإهداء	4.
خ	شكر وتقدير	5.
ز	قائمة الجداول	6.
ش	قائمة الملاحق	7.
الفصل الأول (خلفية الدراسة) من (1 - 9)		
1	المقدمة	8.
5	مشكلة الدراسة	9.
5	أسئلة الدراسة	10.
5	فرضيتا الدراسة	11.
5	أهداف الدراسة	12.
5	أهمية الدراسة	13.
5	حدود الدراسة	14.
6	مصطلحات الدراسة	15.
9	إجراءات الدراسة	16.
الفصل الثاني من (12 - 71)		
12	مقدمة الإطار النظري	17.
المحور الأول		
12	وظائف اللغة وأهميتها .	18.
15	خصائص اللغة العربية .	19.
16	أهداف تدريس اللغة العربية .	20.
19	مهارات اللغة العربية .	21.
المحور الثاني		
20	نشأة النحو العربي.	22.

21	أهداف تدريس النحو .	23.
22	اتجاهات تدريس النحو .	24.
26	صعوبة القواعد علي الطلبة .	25.
28	ضعف الطلبة في استخدام القواعد النحوية .	26.
28	محاولات تيسير النحو .	27.
30	طرائق تدريس النحو .	28.
المحور الثالث: صعوبات التعلم .		
36	مفهوم صعوبات التعلم .	39.
43	مبررات الاهتمام بصعوبات التعلم .	30.
44	أسباب صعوبات التعلم .	31.
46	تشخيص صعوبات التعلم .	33.
47	تصنيف صعوبات التعلم .	32.
47	صعوبات تتعلق بفروع اللغة العربية .	34.
66	دور المعلم في علاج صعوبات التعلم .	35.
الفصل الثالث: الدراسات السابقة من (73-100)		
73	تقديم	36.
73	الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم في فروع اللغة العربية .	37.
81	التعقيب على المحور الأول في الدراسات السابقة .	38.
83	الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم النحو بشكل خاص .	39.
88	التعقيب على المحور الثاني في الدراسات السابقة .	40.
90	الدراسات المتعلقة بتدريس النحو بشكل خاص .	41.
98	التعقيب على المحور الثالث في الدراسات السابقة .	42.
100	تعليق عام على الدراسات السابقة .	43.
الفصل الرابع : أدوات الدراسة و إجراءاتها من (102 - 139)		
102	مقدمة	44.
102	منهج الدراسة	45.
102	مجتمع الدراسة	46.
102	عينة الدراسة	47.

103	أدوات الدراسة	.48
121	البرنامج المقترح	.49
132	ضبط متغيرات الدراسة	.50
138	إجراءات تنفيذ البرنامج	.51
139	الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة	.52
الفصل الخامس من (170.141)		
141	مقدمة	.53
141	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	.54
146	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	.55
147	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	.56
151	التوصيات	.57
152	المقترحات	.58
154	المصادر والكتب العربية	.59
161	الرسائل العلمية	.60
165	الدوريات والمجلات التربوية	.61
169	المراجع الأجنبية	.62
169	الشبكة العنكبوتية	.63
170	الملاحق	.64

قائمة الجداول

رقم الصفحة	اسم الجدول	الرقم
103	جدول يوضح توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.	4-1
105	جدول يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور في الاستبانة .	4-2
108	جدول يوضح معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.	4-3
110	جدول يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة	4-4
111	جدول يوضح نتائج الاختبار التشخيصي	4-5
112	جدول المواصفات والأهداف التربوية	4-6
114	جدول يوضح معاملات الارتباط الداخلية بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل بعد في المقياس.	4-7
117	جدول يوضح معاملات الارتباط البينية بين درجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.	4-8
119	جدول يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.	4-9
133	جدول يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" وقيمة دلالتها، ومستوى الدلالة؛ للتعرف إلى الفروق في السن قبل البدء بالتجربة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.	4-10
134	جدول يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" وقيمة دلالتها، ومستوى الدلالة؛ للتعرف إلى الفروق في التحصيل في اللغة العربية قبل البدء بالتجربة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.	4-11
134	جدول يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" وقيمة دلالتها، ومستوى الدلالة؛ للتعرف إلى الفروق في التحصيل في النحو	4-12

	قبل البدء بالتجربة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.	
139	الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير .	4-13
141	جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم اختبار الإشارة ومستوى المعنوية والترتيب لكل فقرة في كل محور من محاور الاستبانة.	5-14
145	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية ومستوى المعنوية وترتيب محاور الاستبانة	5-15
147	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " للتعرف إلى الفروق في التحصيل في اختبار النحو القبلي.	5-16
148	جدول يوضح المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ، للتعرف إلى الفروق في التحصيل في اختبار النحو البعدي .	5-17
149	الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم الأثر المتعلق بالفرضية الثانية .	5-18

قائمة الملاحق

رقم الصفحة	اسم الملحق	الرقم
171	قائمة بأسماء محكمي الاستبانة	.1
172	استبانة المعلم بصورتها النهائية	.2
176	قائمة بأسماء محكمي الاختبار التشخيصي	.3
177	الاختبار التشخيصي بصورته النهائية	.4
182	كتاب موافقة من مدير برنامج التعليم بوكالة الغوث	.5
183	قائمة بأسماء محكمي الاختبار التحصيلي والبرنامج المقترح	.6
184	الاختبار التحصيلي	.7
189	البرنامج المقترح (دليل المعلم)	.8
225	الصور الداعمة للبرنامج	.9

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

منهج الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

خطوات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تلعب اللغة العربية دوراً أساسياً في حياة الفرد عامةً والمتعلم خاصة، فهي وسيلة التفكير والتعبير والتواصل، فمن طريقها تنمو شخصية الفرد، ويتفاعل مع بيئته ومجتمعه، وهي أدواته لتحصيل المعلومات والمعارف الإنسانية، بل وسيلته في اكتساب الاتجاهات والقيم والمثل والخبرات وأنماط السلوك، فهي وسيلة تكامل الشخصية.

واللغة العربية ميزها الله سبحانه وتعالى بقرآنه، وخصها بمعجزته فهي لغة الإسلام الخالد ولغة أبناء العروبة وسكان الأقطار العربية، وفي إحيائها إحياء للدين، ومحافظةً على القرآن الكريم، وتمجيداً للوطن والعروبة، وفي إهمالها إهمال لهذه الشعائر المقدسة، وتهاون في شأنها

(عبد العال ، ب ت : 18) .

فمن حق اللغة العربية علينا الإخلاص لها، وبذل الجهود لرفع شأنها وسيادتها، ومن حقها في الميدان التعليمي أن نوليها أكبر قسط من العناية، وألا نضن عليها بالجهد والوقت، ولعل من مظاهر الاحتفاء بها في هذا الميدان أن نتعرف على كل ما يكتنف تعلمها من صعاب حتى يتسنى لنا تذليل هذه الصعاب ،والى تمهيد السبل لتعليمها تعليماً مثمراً.

ولعل السر الذي يعزى إليه ذلك التمييز للغة العربية عن غيرها من اللغات يكمن في ارتباطها بالقرآن الكريم . كتاب الله الخالد . الذي تكفل سبحانه وتعالى بحفظه على مر العصور والأجيال، والذي كان له أعظم الأثر في حفظ اللغة لأصولها، وتراثها، واستمرار حياتها منذ أكثر من أربعة عشر قرناً، وبقاء هذه الحياة إلى ما يشاء الله ؛ مستمدة حياتها من مصدر الحياة وهو القرآن الكريم (زقوت 1997: 85) ، تصديقاً لقول الله تعالى:

" إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ " (يوسف : 2) فما زالت لغتنا كنزاً لما يكتشف عن كل أسراره بعد ، فكل يوم يكتشف الدارسون سراً من أسرار عظمتها ، وخلودها ، وبقائها عبر العصور ورغم اختلاف الظروف ، واختلاف الأحوال ، تصديقاً لقوله تعالى :

" إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ " (الحجر : 9) لقد سارت اللغة العربية مع الإسلام، وواكبته في حركته وانتشرت بانتشاره ، فإذا أشرق الإسلام على أرض رشدت العقول، وتعربت الألسنة، حتى أصبحت أصداء هذا اللسان تتردد في المشارق والمغرب، إنه دين ولسان، ولأول مرة في تاريخ الرسالات يفترن الدين بلسان معين، ولا يمكن أن يستقيم أمر الإنسان على ذلك الدين إلا باستقامة لسانه على لسانه(الطويل، 1991: 177-178).

وعلى الرغم من الكوارث التي اجتاحت الأمة العربية، ومن الهجمات التي ابتليت بها عبر العصور، فقد ظلت هذه اللغة صامدة في وجه كل التحديات العنيفة، والهجمات الشرسة والمؤامرات الدنيئة، ويرجع الفضل في هذا الصمود إلى قوة اللغة القومية، ومقاومتها، وإلى القرآن الكريم الذي يعد سياجاً منيعاً، يحفظها من الضياع، ويصونها من الاضمحلال والزوال (السيد، ب ت :10) .

فالأمة العربية حينما تمتحن بسرقة لسانها الذي هو تراثها فتضيع شخصيتها القومية، ويظل محكوماً عليها بأن يبقى تحت الوصاية الفكرية والوجدانية للمستعمر، حتى بعد جلائه عن أرضها (عبد الرحمن، 1969:163).

وما من خطر يخشى على الأمة أقوى وأشد من ضياع لغتها وهويتها، ففي ذلك طمس لأهم ملامح هويتها الثقافية، وتغيب أبنائها عن دستور حياتهم، ومنازة علمهم ألا وهو القرآن الكريم. (سلام، 1999:77).

واللغة العربية ليست مجرد مادة دراسية، إذ هي ذلك الوسيلة التي تعلم بها المواد الأخرى، والتمكن منها عامل أساسي في حسن تلقي المواد الأخرى، وسلامة استيعابها، كما أنها وسيلة المتعلم في الإبانة عن نفسه، والفهم الصحيح لما يقوله الآخرون أو يكتبونه، ثم هي بالإضافة إلى ذلك الوعاء الذي يحتوي هذا التراث العربي الغزير، والنافذة التي يطل منها على هذا التراث، مثلما أنها طريقة تفكير، وأداة إحساس وشعور يتكون من خلالها فكر الإنسان العربي ويتشكل وجدانه، ويرتبط عن طريقها بالناطقين بها في كل بقعة من بقاع الأرض.

(إبراهيم، 1980: 24)

وتدل الباحثة على ما سبق في أن اللغة العربية أشبه بالبحر الخضم، من يغص في أحشائه، يجد ظلالاً دقيقة للمعاني، من ترادف وتضاد، واشتقاق للمعاني، مما يجعلها لغة راسخة رسوخ سياجها المنير، حيةً بطلوته وحلاوته، وبلاغته التي خلبت أبواب سامعيها، وتحدثت ألدّ معتديها.

"والعربية الفصحى مكونة من منظومة لغوية، وصرفية ونحوية. وعلى الرغم مما بين هذه الأنظمة اللغوية من تكامل عضوي، إلا أن لكل نظام منها مهمة تختلف عن باقي الأنظمة.

(زقوت، 1999: 80)

وتدرس اللغة العربية من أجل تحقيق أربعة أهداف أساسية تتمثل في: فهم اللغة حين تسمع، وفهمها حين ترى مكتوبة، وإفهامها للآخرين بوساطة الكلام، وإفهامها لهم بوساطة المهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الدارس؛ ليتمكن من تحقيق مهاراتها الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة (سالم، ولافي، 1998: 42).

ولا يمكن إتقان هذه المهارات اللغوية إلا بإتقان قواعد النحو ؛ وذلك لأن النحو هو قانون اللغة وميزان تقويمها ،و بدونه لا تؤدي اللغة رسالتها (القلقشندي ، 1963:ج1، 167).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للقواعد النحوية، إلا أن ضعف التحصيل فيها، ونفور الطلبة منها ظاهرة للعيان لكل من يعمل في حقل التعليم، وذلك من خلال تصفح أعمالهم الكتابية، أو الاستماع إلى أحاديثهم عقب خروجهم من الامتحانات، وتعبيرهم المستمر عن صعوبة هذه المادة وجفافها، وهذا ما لمستته الباحثة نفسها من خلال عملها مدرسة للغة العربية في مدارس المرحلة الدنيا والعليا والثانوي في محافظات غزة.

ومن الملاحظ لم يقتصر على طلبتنا في فلسطين فحسب؛ بل تعداه إلى كل أرجاء الوطن العربي، وتؤكد هذا الواقع الأليم عائشة عبد الرحمن بقولها: "الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن الطالب كلما سار خطوة في تعلم اللغة، زاد جهلاً ، بل نفوراً منها، وصدوداً عنها، وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط ، فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه، ولا يقرأ قراءةً نموذجيةً خاليةً من الأخطاء النحوية(عبد الرحمن، 1969: 191).

ف قضية النحو ما زالت تشغل أذهان الباحثين ،وتستقطب اهتماماتهم وما زالت الصيحات ترتفع هنا وهناك في أرجاء الوطن العربي تشكو من ضعف الطلبة في النحو العربي وقصورهم الواضح في استعمال اللغة، وهو ما أجمعت عليه المؤتمرات والندوات ومجموعة التقارير والتوصيات المتعلقة بهذا الشأن (الناقه ، 1991: 16-19).

ولقد أكدت العديد من الدراسات ضعف الطلبة في شتى مراحل تعليمهم المختلفة في مادة العلوم اللغوية وذلك في جميع محافظات غزة ومنها: دراسة(حرب :2004) ، ودراسة(دحلان :2003)، ودراسة (السيقلي :2001)، ودراسة (حجو : 1999)، ودراسة (الصليبي :1995) ودراسة (زقوت : 1994) ، وأوصت جميعها باستخدام السبل الناجحة ؛لعلاج هذه الظاهرة والحد من هذا الضعف .

وعلى الرغم من المحاولات المستمرة لتيسير النحو العربي ، وتذليل صعوباته إلا أنها لم تؤت ثمارها المرجوة؛ لأن هذه المحاولات غالباً ما تركزت على القواعد النحوية ذاتها، وأهملت جوانب عدة مهمة في هذا المجال من بينها طرائق التدريس.

ويرجع ضعف التحصيل النحوي لدى المتعلمين . في رأى الباحثة . إلى عدة أمور منها : طريقة التدريس التقليدية الشائعة عند المعلمين، والتي تعتمد على التلقين وحفظ القاعدة النحوية واستظهارها، وضعف الاهتمام بالوسائل التعليمية (آلية ، وغير آلية)، إضافةً إلى عدم توفر الميول الإيجابية نحو تنظيم البيئة الصفية بشكل ينبض بالحركة والحياة.

و من الفنيات التي استخدمتها الباحثة الدراما التعليمية التي تحتل مكان الصدارة في مختلف مراحل الطفولة؛ وذلك لأهميتها في جذب الانتباه والتأثير على اللغة حيث أكد ذلك أبو

الهيحاء في قوله " أن القصة من أحب الألوان الأدبية إلى نفسية الطالب، فهي تزوده بالحقائق، والقيم والاتجاهات، وتثري لغته، وتخطب عقله، وتشبع خياله الجامح "

(أبو الهيحاء، 2001: 119)

فالدراة التعلللمة عبارة عن " سرد لغوي للمعلومات، والحقائق المراد تعلمها بطريقة مشوقة بحيث تصور المواقف، وتصف الحواث؛ بغية تعلل مفهوم، أو تجسلا مبدأ، أو زرع اتجاه حسن، أو تنمة خلق قووم، وغالبأ ما تنكون من مقدمة، وعرض، وخاتمة " (دروزة، 1991: 65)

ولأهمية القصة الءراملة تربوياً فقد ورد ذكرها في القرآن الكرل في نواح عديدة، منها قوله

لَقَدْ كَانُوا فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةً لِأُولِي الْأَلْبَابِ ۗ

تعالى " (يوسف: 111)، وقد أشارت دراسة

(خليل، 2000) بشكل واضح إلى أهمية تولف طرلقة الءراما من بلن طرائق التءرلس، ومسرح العرائس كوسللة تعللمة، بحيث يتلاءمان مع التصور المقترح في منهج اللغة العربية ؛ وهذا مما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة، و ترجو أن تكون إسهامأ متواضعأ في التءفلف من الصعوبات النحوللة لءى الطلبة.

وهذا أفضأ مما دفع الباحثة إلى القلام بهذه الدراسة التي تهءف إلى إءاءاء برنامء مقترح في علاج صعوبات تعلم النحو، لءى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة، إذ يقوم هذا البرنامج على تقءلم صعوبات تعلم النحو في منظمة قصصلة ءراملة هاءفة، كما تقوم على تولف مسرح الءمى، كءانب تقوومل للمهارات اللغوية، والءل يعد وسطأ ممتازأ بلن الطلبة وأءبهم، وله خصائص مءببة وقربلة من الطلبة ، والأمر الءل قد يفلا القائلمل على تعلم اللغة العربية من مصممل مناهء، ومشرفلن، ومعلملن في علاج الصعوبات، لقد تم اءءلار هذه الفئة الطلبللة؛ لكونهم قد بلغوا مرءلة الوعل وإءراك ما يلقل عللهم، كما أنهم شرعوا في دراسة القواعد وفقأ للمناهء الفلسطلنلة .

أولاً : مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة ؟
وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة من وجهة نظر المختصين ؟

2. ما البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة؟

3. ما أثر البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟

فرضيتا الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم صياغة الفرضيتين الصفريتين التاليتين :

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالبرنامج المقترح في مادة النحو) و مستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) قبل تطبيق البرنامج.

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح في النحو) ومستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) بعد تطبيق البرنامج.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

1. تحديد صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
2. بناء برنامج مقترح يعالج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
3. معرفة أثر البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة في مدينة غزة فيما يتعلق بإعداد برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
- قد تقيد الدراسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس بمراحلها المختلفة، إذ تضع الصعوبات بين أيديهم - أي الصعوبات التي تواجه الطلبة في مواضع النحو-؛ ليعملوا على تذليلها.

- قد يستفيد معلمو اللغة العربية من الاختبار التشخيصي . الذي تم إعداده في هذه الدراسة . في تشخيص أخطاء وصعوبات طلبتهم .
- قد يستفيد من هذه الدراسة معدي الدورات التربوية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ وذلك لتطوير وتحديث كفاياتهم التعليمية .
- قد تساعد هذه الدراسة المتخصصين في الاستفادة من البرنامج المقترح في تذليل الصعوبات.

أدوات الدراسة:

- استبانة .
- اختبار تشخيصي.
- اختبار تحصيلي.

حدود الدراسة:

الدراسة الحالية محدودة بما يلي:

الحد الأكاديمي: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد صعوبات تعلم النحو في الفصل الثاني لعام 2009-2010 لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة غزة.

الحد المكاني:

لقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف السادس الأساسي بمدركتي بنات الزيتون الإعدادية (ب)، ومدرسة ذكور الزيتون الإعدادية (أ) بمنطقة شرق غزة.

الحد الزمني:

الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009-2010م
الحد البشري: طلبة الصف السادس الأساسي.

مصطلحات الدراسة:

The Suggested Programme البرنامج المقترح

يعرف في المعاجم التربوية العربية بأنه " جزء من المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية، تقدم لمجموعة معينة من الدارسين؛ لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية قصيرة " (على، 1998: 14).

ويعرف في المعاجم التربوية الأجنبية بأنه " منهاج أو مجموعة من المقررات في مجالات (Page& Thomas, 1979:274)الدراسة

و يعرف أبو عميرة (1995) البرنامج بأنه " مجموعة المعارف والمفاهيم و المناشط والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المتعلمين بقصد احتكاكهم بها ، وتفاعلهم معها ، بشكل يؤدي إلى تعلمهم وتعديل سلوكهم ، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

(أبو عميرة ، 1995).

كما يعرف البرنامج: بأنه تلك المواصفات والأساليب النحوية الوظيفية التي تعكسها مجموعة الأهداف، وتقدم في شكل محتوى نحوي للصف السادس الأساسي يشمل طريقة التدريس وأوجه الأنشطة التعليمية المناسبة وأساليب التقويم " (الصيفي، 1992: 11).

ويعرف أيضاً "بأنه المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس، في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة ، قد تكون شهراً ، أو ستة أشهر ، أو سنة . كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم ، مرتبة ترتيبياً يتماشى مع سنوات نموهم ، وحاجاتهم ، ومطالبهم الخاصة "

(اللقاني ،والجمل ،2003: 74).

وتعرفه الباحثة إجرائياً على النحو التالي:

"مجموعة الخبرات والأنشطة التعليمية مصممة على شكل منظومة درامية ، معدة بطريقة مترابطة ومنظمة في ضوء التنظيم المنطقي والسيكولوجي ، بحيث يحدد لهذا البرنامج أهدافه ، ومحتواه ، والأنشطة والوسائل التعليمية ، وأساليب التدريس والتقويم ، بهدف علاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي ، خلال فترة زمنية محددة ."

The difficulties الصعوبات

للصعوبات تعريفات متعددة منها :

الصعوبة هي " مشكلة أو توقف في سير المتعلم وحركته في طريقة التعلم "

(عثمان، 1999: 29،30).

Difficulties learning صعوبات التعلم

" الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبة مرتبطة بالطالب نفسه، سواء أكانت اجتماعية ، أم اقتصادية ، أم نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها من أساليب التدريس، أو شخصية المعلم، أو المناخ السائد داخل المدرسة.

(اللقاني والجمال ، 1999: 151).

و تعرف الباحثة صعوبات تعلم النحو إجرائياً بأنها " الإعاقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من تعلم النحو، وقد تكون عوامل مرتبطة بطبيعة علم النحو، ومحتوى علم النحو، المعلم، المتعلم، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية المستخدمة، التقويم، البيئة المحلية "

النحو: Grammar

عرفه (ابن جني ، 2000: 34) بأنه " انتحاء سمت كلام العرب ، في تصرفه من إعراب وغيره ، كالتثنية ، والجمع ، والتحقير ، والتكسير ، والإضافة ، والنسب ، والتركيب ، وغير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها وإن يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها رد به إليها " .

ويبين (إسماعيل ، 1991: 202) أنه " قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتراكيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعها ، وبمراعاة تلك الأحوال يحفظ اللسان من الخطأ في النطق ، و يعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير .

ويرى (سمك ، 1979: 743) أنه العلم المختص بوضع وبحث وتعليم ضوابط الاستخدام والاستعمال اللغوي الصحيح لأبنية المفردات وصيغتها، وأبنية الجمل وتراكيبها .

ويعرفه (الرشدي ، وصلاح ، 1999: 223) بأنه " البحث في التراكيب ، وما يرتبط بها من معانٍ ، والموقعية ، والارتباط الداخلي بين الوحدات المكملة للجملة ، أو العبارة وما إلى ذلك من أمور لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه " .

ويعرفه (ظافر ، ومحمد والحمادي ، 1984: 281) " بأنه مجموع القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية " **وتعرف الباحثة النحو إجرائياً في هذه الدراسة:**

هو مجموع القواعد النحوية المتعلقة بالموضوعات الدراسية التي تضمنها الكتاب الوزاري المقرر على طلبة الصف السادس من المرحلة الأساسية للعام الدراسي (2009-2010م) وما ينبثق عنها من صعوبات.

الفعل المتعدي والفعل اللازم:

عرفهما (ابن عقيل ، 1367: 418) بأنهما : "الفعل المتعدي : هو الذي يصل إلى مفعوله بغير حرف جر نحو (ضربت زيداً) والفعل اللازم : ما ليس كذلك ، وهو : ما لا يصل إلى مفعوله إلا بحرف جرّ نحو (مررت بزيدٍ) .

وتعرفهما الباحثة بأن الفعل المتعدي: هو الفعل الذي لا يكتفي بالفاعل ، وإنما يأخذ مفعولاً به ليكتمل معنى الجملة، أما الفعل اللازم: هو الذي يكتفي بالفاعل، ولا يأخذ مفعولاً به ويكتمل معنى الجملة.

المفعول المطلق:

ويعرفه (ابن عقيل ، 1367: 434) "بأنه المصدر المنتصب : توكيداً لعامله ، أو بياناً لنوعه ، أو عدده".

ويعرفه (الدقر، ب ت : 361) بأنه:"اسم يؤكد عامله ، أو يبين نوعه ، أو عدده ، وليس خبراً لا حالاً".

المفعول لأجله أو المفعول له:

ويعرفه (الدقر، ب ت : 359) بأنه: " اسم يذكر لبيان سبب الفعل ".

وتعرفه الباحثة بأنه:" مصدر قلبي منصوب يأتي؛ لبيان سبب حدوث الفعل، ويكون رداً على سؤال مبدوء بلم أو لماذا؟".

المفعول فيه والظرف :

يعرفه (الدقر، ب ت : 356) " بأنه" هو اسم زمان أو مكان ، أو اسم عرضت دلالاته على أحدهما فإذا جرى مجرى الزمان فهو ظرف زمان ، وإذا جرى مجرى المكان فهو ظرف مكان ".
ويعرفه (ابن عقيل، 1367: 449) بأنه : "زمان . أو مكان ضمن معنى في ".

Effect الأثر

هو الفرق الدال إحصائياً بين مستوى درجات تحصيل مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

Traditional way الطريقة التقليدية :

ويقصد بها الطريقة المعتادة التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تدريس النحو العربي، حيث إنها تقوم على إيجابية المعلم وسلبية المتعلم.

Sixth Grade Students: الطلبة الصف السادس الأساسي:

هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (11-12) عاماً، ويجلسون على مقاعد الدراسة في السنة السادسة من عمرهم الدراسي في مدارس مدينة غزة.

إجراءات الدراسة:

تسير خطوات الدراسة وفقاً للإجراءات التالية :

- الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تتعلق بصعوبات التعلم ، وذلك بهدف إعداد قائمة الصعوبات النحوية التي يواجهها طلبة الصف السادس .
- الإطلاع على الموضوعات اللغوية التي تعلمها الطالب، والتي سوف يدرسها في عام (2009-2010م)
- يتم إعداد استبانة تحدد صعوبات التعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي .
- إعداد اختبار تشخيصي، وتطبيقه على طلبة الصف السابع للكشف عن صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

إعداد البرنامج المقترح ويتضمن ما يلي:

- تحديد أهداف البرنامج المقترح، بحيث يسهم في علاج صعوبات تعلم النحو، لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
- وضع تصور لمحتوى البرنامج، بما يخدم الأهداف التي صيغت في البرنامج المقترح، حيث ستقوم الباحثة بإعداد قصص درامية تعالج صعوبات تعلم النحو التي سيتم الاستناد إليها في البرنامج.
- تحديد أساليب التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية التي سيتم إتباعها في هذا البرنامج، إذ يقوم البرنامج على أسلوب الدراما التعليمية.
- تحديد الأساليب المناسبة وفقاً للأهداف التي تمت صياغتها، (لعب الأدوار باستخدام مسرح العرائس، والألعاب التعليمية، وأوراق العمل، والأنشطة التعليمية البيتية، والتدريبات الإثرائية المصورة)، كتقويم تكويني، والاختبار التحصيلي، كتقويم بعدي .
- إعداد دليل المعلم لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس وفقاً للبرنامج المقترح.
- عرض البرنامج المقترح، ودليل المعلم الذي يتضمن القصص التعليمية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية وطرائق التدريس، لإبداء الرأي فيهما.
- إعداد اختبار تحصيلي يتضمن عدد من المهارات اللغوية وعرضه على عدد من المحكمين، لحساب صدقه وثباته .
- الحصول على إذن مسبق؛ لتطبيق البرنامج المقترح.
- اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي.
- ضبط بعض المتغيرات الآتية: السن، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، التحصيل في مادة اللغة العربية، الخلفية الثقافية للوالدين، ومكان السكن.
- تطبيق الاختبار البعدي، للتعرف إلى أثر البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم النحو، لدى طلبة الصف السادس الأساسي .
- إجراء المعالجات الإحصائية، تمهيداً للحصول على النتائج.
- عرض النتائج، وتحليلها، ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول:

- وظائف اللغة وأهميتها .
- خصائص اللغة العربية .
- أهداف تدريس اللغة العربية.
- مهارات اللغة العربية .

المحور الثاني:

- نشأة النحو العربي.
- أهداف تدريس النحو.
- اتجاهات تدريس النحو.
- صعوبة القواعد علي الطلبة .
- ضعف الطلبة في استخدام القواعد النحوية .
- محاولات تيسير النحو.
- طرائق تدريس النحو.

المحور الثالث: صعوبات التعلم

- تعريف صعوبات التعلم.
- مبررات الاهتمام بصعوبات التعلم .
- أسباب صعوبات التعلم.
- تصنيف صعوبات التعلم.
- تشخيص صعوبات التعلم.
- صعوبات تتعلق بفروع اللغة العربية .
- دور المعلم في علاج صعوبات التعلم .

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

تناول الحديث في هذا الفصل ثلاثة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: تم فيه تناول وظائف اللغة وأهميتها، وخصائصها، وأهداف تدريسها، ومهاراتها، و تناول المحور الثاني نشأة النحو العربي، وأهداف تدريسه، واتجاهات تدريسه، وصعوبة القواعد على الطلبة، وضعف الطلبة في استخدام القواعد النحوية، و محاولات تيسير النحو، وطرائق تدريسه.

أما المحور الثالث فقد تناول تعريف صعوبات التعلم، ومبررات الاهتمام بصعوبات التعلم، و أسباب صعوبات التعلم، و تصنيف صعوبات التعلم وتشخيص صعوبات التعلم، و دور المعلم في علاج صعوبات التعلم، وغيرها من الموضوعات التي تناولتها الباحثة بالتفصيل.

المحور الأول: وظائف اللغة وأهميتها:

إن اللغة الأهمية الكبرى في نشوء الأمم ، فهي أداة التفاعل بين أفراد المجتمع ، والرابطة التي تصهر أبناءه في بوتقة المحبة ، واللقاء والتفاهم ، وهي مستودع تراث الأمة وجسرها للعبور من الماضي إلى الحاضر ، ثم من الحاضر إلى المستقبل ، فهي الخيط الذي ينقل تراث الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد (السيد ، ب ت : 7) .

والأمم تعتز بلغاتها ؛ لأنها رمز كيانها ، وعنوان شخصيتها ، ووعاء تراثها الحضاري والثقافي والعقائدي ، وملاك وحدتها القومية ، وأمل عقدها المشرق (أحمد ، 1991: 336) ؛ ولأنها ضرورة حضارية تنقل واقع الأمة وتعبر بصدق عن حاضرها ماضيها ، وضمير الفرد فيها ، وهي الشرايين التي تسري بداخلها مقومات الأمة ، وهي النبض الذي نستطيع أن نجسه إذا أردنا أن نعرف مدى الصحة التي تمتع بها أمة ما (مقبول ، 1985 : 74) .

وإذا كانت الأمم الأخرى تعتز بلغاتها ، وتتعصب لها ، فمن واجبنا أن نعزز بلغتنا العربية؛ لأنها لغة القرآن ، وهي من أهم وسائل الارتباط الروحي ، وتقوية المحبة ، وتوحيد الكلمة بين أبناء العروبة ، فهي الرابطة الأساسية التي صهرت المشاعر في بوتقة القيم الجديدة التي نزلت على قلب الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم - آية لنبوته ، وتأييداً لدعوته ، ودستوراً لأمته (السيد ، ب ت : 23) .

وهي أداة للتفاهم الراقي ، وقالب للفكر الناضج ومعين للتراث الخالد ، وأداة للتواصل الحي بين الأجيال السالفة والأجيال الخالفة ، ومن هنا كانت أهمية اللغة عند كل أمة ؛ لأنها قطعة غالية من تاريخها ، ونبض هي من حاضرها ، و حياة متجددة في مستقبلها (حمزة ، 1995: 130) .

حقاً... إن العربية وعاء لحضارة واسعة النطاق عميق، ولأثير ممتدة التاريخ... لقد نقلت إلى البشرية في فترة ما أسس الحضارة، وعوامل التقدم في كل العلوم (مذكور، 1991: 50)، فهي من أغزر اللغات كلاماً وأدقها تعبيراً وأوضحها قياساً، وسعت جميع الأغراض، وتقلبت جميع القرائح ونتائج الأفكار، وقد نزل معها القرآن الكريم فكان سجلاً خالداً لهذه اللغة، وبدت أشد رسوخاً، وأبعد بياناً، وأعمق تأثيراً، فهي السبيل إلى فهمه، وإدراك أسراره، و معرفة أحكامه، واستنكاره إعجازه (الخرفي، 1990: 17).

ووهب القرآن الكريم اللغة العربية إكسير الحياة، وسر البقاء، فاستمدت من كلماته روح الثبات، وشجاعة المواجهة، وكانت الروح التي جعلت العربية الفصحى لغة كل العصور، وكل ما جاءنا من تراث هذه اللغة، إنما مرده إلى القرآن الكريم، الذي فجر علومها، وأطلق عبقرية أبنائها، فبقيت العربية راسخة القدم مبنى ومعنى، وقادرة على مواكبة الحضارة، وتأخذ من غيرها ما يلزمها، وتعطي لغيرها ما يلزم (عوض، 1994: 659).

لذلك قرر الثعالبي أن محبتها من الدين وأنها خير اللغات والألسنة فقال: "من أحب الله ورسوله. صلى الله عليه وسلم. أحب العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العرب والعجم، ومن أحب العربية وعني بها، وثاب عليها، وصرف همته إليها، ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان، وآتاه حسن سريرة فيه اعتقد أن محمداً. صلى الله عليه وسلم. خير الرسل والإسلام خير الملل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة، وإقبالاً عليها من الديانة" (الشابي، 1990: 1).

ويشهد للقرآن وللعربية من هو ليس من جلدتنا وملتنا، فيقول بروكمان: "بفضل القرآن بلغت العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أي لغة من لغات الدنيا، والمسلمون جميعاً مؤمنون بأن العربية هي وحدها اللسان الذي أحل لهم أن يستعملوه في صلواتهم وبهذا اكتسبت العربية من زمن بعيد مكانة رفيعة فاقت جميع لغات العالم الأخرى (عوض، 1994: 658). ونقول المستشرقة الألمانية آنا ماري يشمل: "اللغة العربية لغة موسيقية للغاية، ولا أستطيع أن أقول إلا أنها لا بد أن تكون لغة الجنة" (النكدي، 1969: 46).

وتعد اللغة وسيلة لحفظ التراث الثقافي فهي تمكن الإنسان من حفظ تراثه الثقافي والحضاري، وتهيئ له الطريق كي يوجه جهوده إلى البناء وبالإضافة إلى ما سبق أن وضع أسلافه وتطوير تراثهم في ضوء التصور الاعتقادي والاجتماعي الذي يؤمن به.

وباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين ويكتسب معارفه وجزءاً كبيراً من ثقافته وخبرته ومهاراته في العمل، وفي العيش في مجتمعه المحلي والعالمي، وهي أسلوب الفرد في التعبير عن أفكاره، ومشاعره، ومشاكله، كما أنها أسلوب من الأساليب التي يستعين بها في حل مشاكله والاتصال بالآخرين (مذكور، 1991: 36-37).

ولا شك أن قوة المجتمع منوطة بقوة لغته ؛ لذلك فإن العلاقة بين المجتمع ولغته علاقة مصيرية ، ويبقى ببقائها ، ويزول بزوالها (زقوت ، 1998: ط1).

والأمة حين تمتحن بسرقة لسانها تضيع، وتمسح شخصيتها القومية، وتبتر من ماضيها وتراثها وتاريخها، ثم يظل مكتوباً عليها بأن تبقى أبداً تحت الوصاية الفكرية والوجدانية للمستعمر حتى بعد أن يجلو عن أرضها (عبد الرحمن، 1969: 163).

وتتمثل أهميتها في أنها العربية التي تنقل ميراث الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة، وهي الذاكرة التي تختزن تراث أهلها على مر الزمن ، وهي سيفر الأمة الخالدة ، وسجلها الأمين ، وهي أداة التفكير ، وعامل مهم من عوامل وحدة أهلها ، ومعلم واضح من معالم هوية الناطقين بها ، وهي الوجه المعبر عن ثقافة المجتمع (الدراويش، 1996: 1-5).

واللغة العربية إحدى اللغات التي تميزت بالقوة والمتعة ، وذلك منذ أن شرفها الله سبحانه وتعالى بنزول القرآن الكريم بها ، وهي التي حافظت على وجودها وقوتها بالرغم مما ابتليت به الأمة العربية والإسلامية من محن وصعاب على يد المستعمرين من الشرق والغرب على حد سواء(زقوت ، 1999: 201).

وإذا كانت هذه الأهمية للغات بوجه عام، فإن اللغة العربية لها أهميتها المنفردة بوجه خاص، فهي وعاء الفكر الإسلامي الذي يقدم لنا معنى الحضارة الإسلامية ويربطنا رباطاً وثيقاً بهذه الحضارة، ويقول رب العزة: " **إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ** " (يوسف : 2) ، و قال : " **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ** " (الحجر : 9) .

وبذلك قد شرف الله لغتنا العربية بأن جعلها لغة القرآن الكريم ، فتضاعفت العناية بها ، وحفظت على مدى الأيام وجادت بها القرائح وأنتج لنا المفكرون والأدباء والشعراء والفقهاء والعلماء تراثاً عربي اللسان ، عالمي المحتوى ، لا نزال نختال بردائه وننتقياً في ظلاله (السلوادي ، 1987: 236)، وتعلم اللغة العربية ليس هاماً للناطقين بها فقط، بل هام أيضاً للمسلمين الناطقين بغيرها؛ وذلك لأن ترتيل القرآن وقراءته وتدبر آياته والعمل بها فرض على كل مسلم.

وترى الباحثة أن من أهم وظائف اللغة أنها لغة التفكير وأداة التعبير إضافة إلى أنها أداة التعليم والتعلم ؛ فعن طريقها تنقل العلوم وتتمازج الحضارات والثقافات ، وهي الأداة التي تمكن الموهوبين والعباقرة من إبراز مواهبهم ؛ ليكونوا قادة الأمة ومفكريها.

خصائص اللغة العربية :

تميزت اللغة العربية عن غيرها من اللغات بخصائص عديدة منها :

- اللغة العربية تميزت بوحدها وخلودها عبر مراحل تاريخها الطويل ، بحيث يمكن لأبنائها اليوم أن يقرءوا ويفهموا ويتذوقوا تراث العرب في الجاهلية ، وهذا لم يتم لأي لغة أخرى في العالم ، فالفرنسي مثلاً لا يمكن أن يفهم فرنسية القرن الرابع عشر ، بينما العربي يمكن أن يقرأ ويفهم لغة القرآن الكريم الذي نزل قبل أكثر من أربعة عشر قرناً (الجندي، 1982 :36).
- على امتداد الوطن العربي والعالم الإسلامي يتحدث الملايين باللغة العربية التي ترجع بدايتها إلى النبي إسماعيل عليه السلام ، حيث تذكر بعض الروايات أنه " من تكلم العربية ونسي لسان أبيه " (الجمحي ، 1980 : 9) .
- كما أنها أقرب اللغات إلى قواعد المنطق حيث إن عباراتها سليمة، طيبة، تهون على الناطق الصافي الفكر أن يعبر عما يريد دون تصنع أو تكلف (الجندي، 1982: 10)
- تميز اللغة العربية بخاصية موسيقية لها أثرها في السمع ووقعها في النفس وسرعة بلوغ القلب ، فلكل لفظ سحره الموسيقي في تثبيت المعنى وتوكيده ، فجرس اللفظ الموسيقي يؤدي في ذلك دوراً بالغ الأهمية ، وتبدو الموسيقى في اللغة العربية على نحو واضح في التناسب الموسيقي الفني للحروف المتألفة المنسجمة بعضها مع بعض في الكلمة الواحدة ؛ لتعطي نغماً موسيقياً جيد ، وقد كره العرب ، بل وعابوا تتافر الحروف والكلمات وقالوا : " إن الفصاحة في اللفظ تكمن في خلوه من التتافر بين حروفه " ، كما اهتم البلاغيون العرب في الموسيقى الظاهرة في الكلام ، والتي تثبت من استخدام السجع وحسن التقسيم ، والجناس ، والوزن والقافية ، وكذلك الموسيقى الخفية التي تتبع من انسجام الألفاظ مع بعضها وإيحاءاتها بمعانيها(والي ، 1998 : 31) .
- تنوع أساليب اللغة العربية وعباراتها في التعبير عن المعاني والأفكار ، حيث يمكن أن يؤدي المعنى بتعبيرات مختلفة : كالحقيقة ، والمجاز ، والتصريح ، والتلميح ، والكناية ، والتعريض ، وهي من أكثر لغات العالم استخداماً للمجاز في سهولة ويسر .
- ومن خصائصها البارزة ظاهرة الترادف ، فما من كلمة إلا ولها مرادف يدل على معناها تقريباً ، ولعل فيما تحويه المكتبة العربية من معاجم تزخر بالمفردات والمترادفات خير دليل على تميز اللغة العربية بهذه الظاهرة(السيقلي ، 2001 : 17) .

- لقد أتاحت ظاهرة الاشتقاق للغة العربية من الاتساع ، والإبداع ، والمرونة ، أن أصبحت قادرة على مواكبة التطور العلمي ، والحضاري العالمي ، لا يعترضها في التعبير عن ذلك عارض متخذة الإبانة والإيضاح طريقاً ، والتطبيق والاستخدام لغةً (زقوت ، 1999 : 81-82) .
- ومن خصائصها تميزها من الناحية الصوتية بثبات أصوات الحروف فيها ، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مخارج حروفها ودقة نطق هذه الحروف ، فطريقة نطق أصوات اللغة الفصحى في عصرنا لا تختلف عن طريقة نطق هذه الأصوات في الماضي من بعيد أو قريب (زقوت ، 1999 : 80) .
- ومن خصائص اللغة العربية أن جميع مشتقاتها تقبل التصريف إلا نادراً ؛ الأمر الذي يجعلها طيعة على أسنة أهلها ، تفي بحاجة المتكلمين (الجندي ، 1982 : 10) .
- ومن خصائص العربية ظاهرة التقديم والتأخير وهو من سنن العرب في كلامهم لما له ومن أهمية في دقة التعبير، وحسن الأداء، والتقديم والتأخير ، و تغيير في بنية التراكيب الأساسية المألوفة أو هو رجوع عن الأصل يكسب اللغة مرونة ودقة (الزركشي ، ب.ت : 170) .
- تعد اللغة العربية أدق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحس، وأوسعها تعبيراً عما يجول في النفس؛ وذلك لمرونتها على الاشتقاق، وقبولها للتهذيب، وسعة صدرها للتعريب، وقد نزل القرآن الكريم بلسانها، فجعلها أكثر رسوخاً، وأشد بنياناً، وأقوى استقراراً (سمك ، 1979 : 42) .
- واللغة العربية لغة حضارة عريقة ضاربة في القدم ، وهي أرقى الساميات لفظاً وسعة ، ومن أرقى لغات العالم دلالةً ، وتركيباً ، واشتقاقاً ، وفصاحةً " (علامة ، 1995 : 5) .

أهداف تعليم اللغة العربية:

- ومما سبق من خصائص نستطيع أن نستخلص أهدافاً ثلاثة لتعليم اللغة العربية:
- الأول: القدرة على فهم المادة التي يقرأها الطلاب بجلاء ووضوح، وكذلك في حالة الكلام.
- الثاني: القدرة على استخدام اللغة كلاماً وكتابةً بوضوح ودقة.
- الثالث: القدرة على إنشاء المعاني الجديدة ، وتوضيح المعاني الغامضة ، وإدراك العلاقات بين المعاني المختلفة وتنظيمها تنظيمياً يؤدي إلى تحقيق أغراضها (المقوسي ، 1995 : 41) .
- أ. الأهداف العامة :

الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية للمراحل التعليمية الثلاثة (التهيئة والتمكين والانطلاق) كما جاء في الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني الأول 1968:

- تعميق الإيمان بالله عز وجل، وترسيخ الاعتزاز بالدين الإسلامي عقيدة ومنهاج حياة، واعتبار القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف مصدرين رئيسين لتقويم اللسان العربي، وتوثيق العلاقة العضوية بين العروبة والإسلام.
- تقوية الاعتزاز بفلسطين ووطناً وشعباً وحضارة وتاريخاً ، والتأكيد على أنها جزء لا يتجزأ من الوطن العربي الكبير والأمة الإسلامية ، وتعزيز الإيمان بأهمية الذود عن حمى الوطن فلسطين ، واسترداد ما اغتصب منه ، ومواجهة كل أشكال الغزو والاستيطان .
- توثيق الارتباط بالتراث العربي الإسلامي ؛ للاستفادة منه في بناء الحاضر واستشراف المستقبل .
- تحقيق التواصل مع البعد الإنساني في الثقافات المختلفة ؛ من خلال الإيمان بتلاقي الحضارات ، وأن الإنسان العربي الفلسطيني جزء لا يتجزأ من عالم رحب يؤثر ويتأثر بما يتجسد فيه ، وتعزيز ثقته بنفسه من خلال إدراك الحضارة العربية الإسلامية في الحضارات العالمية ، وتفعيل هذا القرار .
- الاهتمام بالحفاظ على البيئة وحمايتها من التلوث .
- التفاعل الإيجابي مع المجتمع، وتفهم قضاياها، والمشاركة في بناء المجتمع في مجالات الحياة المختلفة.
- بث روح المواطنة الصالحة، وترسيخ القيم الديمقراطية، عن طريق تعزيز الوعي بإنسانية الإنسان، وأهمية المحافظة على حقوقه، ونبذ كل أشكال التمييز .
- اكتساب القيم والاتجاهات الايجابية ، والمحافظة على المرافق والممتلكات العامة ، والانتماء .
- تنمية الإحساس بالجمال، وصقل الذوق، وإرهاف المشاعر، وتوسيع الخيال.
- إدراك أهمية اللغة العربية الفصيحة ودورها الفاعل في مجالات التنمية المختلفة .
- ربط التعليم بحاجات المجتمع الآتية والمستقبلية، مع التركيز على أهمية التعليم التقني، والعمل اليدوي والصناعي لدى الجنسين على حد سواء في المجالات المختلفة .
- الاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة ، من خلال تنمية القدرات على البحث والاستكشاف والمطالعة الحرة ، والاستفادة من المصادر والمراجع والمعاجم و الموسوعات ، والدوريات المختلفة .
- الاعتزاز باللغة العربية الفصيحة واعتبارها اللغة الرسمية في دولة فلسطين، والحرص على استخدامها في تحصيل المعارف كافة، فضلاً عن استخدامها في مناحي الحياة المختلفة.
- الإيمان بأن اللغة العربية الفصيحة تعمل على الاستيعاب؛ فهي أساس بناء شخصية الأمة، ورمز وحدتها.

- تعزيز الثقة بقدرة اللغة العربية الفصيحة على استيعاب العلوم والمعارف المعاصرة وقدرتها على الوفاء بمتطلبات والحضارة والعلوم المختلفة، والتعبير عن حاجات الأفراد والجماعات حاضراً ومستقبلاً.
- بناء المهارات اللغوية وتنميتها لدى الدارسين، استماعاً، ومحادثاً، وقراءةً، وكتابةً.
- تنمية القدرة على فهم المسموع ،أو المقروء بلغة عربية فصيحة، وإفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقاً أو كتابةً، بالسرعة المناسبة.
- صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجمالية حسب قواعد الإملاء والخط العربي ، وتنمية المواهب الفنية في مجال الخط العربي .
- تنمية الثروة اللغوية والفكرية ؛للتمكن من الاتصال والتواصل مع الآخرين بلغة عربية فصيحة بيسر وسهولة وتلقائية .
- تعزيز الميول والمواهب الأدبية وصفله، وتنمية التذوق الجمالي؛ وصولاً للابتكار والإبداع.
- الإفادة من الوسائل السمعية والبصرية المتوسلة باللغة العربية الفصيحة (الخطوط العربية العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها ، 1998 : 3-5) .

ب. الأهداف الخاصة:

- تسعى اللغة العربية إلى تكوين المواطن الصالح المؤمن بعقيدته السمحاء ، ووطنه ، وعرويته الإسلامية .
- توعية الطالب بما تمثله اللغة العربية له باعتبارها أداة التفكير، ووسيلة التعبير والاتصال بينه وبين مجتمعه، فيقبل على تعلمها بقناعة واهتمام.
- تذوق الطالب اللغة العربية، ومعرفة أسرارها، وما بها من جمال في أساليبها ومعانيها
- تعويد الطالب أصول القراءة السليمة، بما تحويه اللغة العربية من مفردات، وجمل، وتراكيب، وتنمية مهارات القراءة لديه من فهم للمقروء، وسرعة مناسبة، وحسن أداء واستماع، وتوجيهه إلى المطالعة في الكتب، والمصادر و المراجع الخاصة بها.
- تنمية قدرات الطالب التعبيرية حديثاً وكتابةً، وتعلمه كيفية توظيف اللغة في التعبير عما يدور في نفسه بصورة سلمية، وتنظيم وترتيب ما يعرضه من أفكار، والتزامه بأسس الصياغة الصحيحة.
- وصل الطالب بترائه الأدبي في عصوره المختلفة، وتعريفه بأحواله، وفنونه، وما يحتويه من أساليب بلاغية رائعة، وما يزر به من مفردات، وجمل وتراكيب.
- تعريف الطالب بالأعلام البارزين من اللغويين والأدباء الذين أسهموا في إثراء العربية ؛ مما يدفعه إلى السير على دربهم ، والاقتداء بهم .

- تعويد الطالب استخدام أسلوب التفكير المنطقي السليم في العرض والتحليل في دروس النصوص ، والأدب ، والنقد ، والقواعد وغيرها (زقوت ، 1999 : 87-89) .
- تدريب الطالب على تصحيح الأخطاء اللغوية قراءة وكتابة بعد اكتشافها؛ مما يساعده على فهم المقروء، وينمي لديه القدرة على التلخيص، واستنتاج النتائج.
- تنمية القدرة على الاستماع الجيد الذي يساعد على فهم الحديث، وحسن الحوار، وأدب المناقشة.
- إكساب الطالب القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالاً صحيحاً (نطقاً وقراءةً، وكتابةً).
- تدريب الطالب على استخدام أساليب الحكم، والموازنة، والنقد لما يقرأه (إسماعيل، 1999 : 50-52) .
- محاكاة الأنماط اللغوية محاكاة سليمة عن طريق المقارنة و القياس ، واستخدامها استخداماً سليماً .
- مساعدة الطالب على استيعاب الأفكار الرئيسية والجزئية، فيما يسمعه أو يقرأه.
- حفظ مختارات من الآيات القرآنية الكريمة ، والأحاديث الشريفة ، والأناشيد والنصوص الأدبية (خليل ، 2000 : 122 ، 123) .

مهارات اللغة العربية : لقد تعددت مهارات اللغة العربية ،وهي :

- مهارة القراءة.
- مهارة الاستماع.
- مهارة الكتابة.
- مهارة التعبير.
- مهارة القواعد اللغوية والنحوية .

وترى الباحثة أن اللغة هي رمز إرادة الحياة ، ومؤشر المستقبل ، وعنوان الثقافة الأصيلة ، وليست اللغة مجرد أداة للقول أو كساء للفكرة ، أو وسيلة للتعبير، بل هي أداة تلقي المعرفة وأداة التفكير ورمزه وتجسيده ، أي إنها الفكر نفسه في حالة العمل، ولذا تعد اللغة العربية وسيلة لحفظ التراث الثقافي، فهي تمكن الإنسان من حفظ تراثه الثقافي والحضاري، وتهيئ له الطريق كي يوجه جهوده إلى البناء ، وبسبب أهمية اللغة وارتباطها بالقرآن الكريم، فلقد اجتهد النحاة واللغويون في دراستها وتحديد معالمها، من نواحي الأصوات، والصيغ والأبنية والدلالة، وترتيب الجملة ، ووظيفة الكلمة في داخل الجملة؛ لذا يرتفع مقام اللغة ونقرر لها العديد من الوظائف منها الاجتماعية ،

والثقافية ،والنفسية ، والعقلية ، ومن هنا ندرك أن مسؤولية المعلم هي مسئولية شاملة فهو مسئول عن النمو المتكامل للطالب ، حيث مسئوليته تتعلق بتكوين شخصية الطالب ، كما يشترك معلم اللغة مع غيره من معلمي المواد الأخرى في الصفات والخصائص العامة ، ولكن مهمته في تعليم اللغة العربية صعبة ، فلا بد أن يكون ملماً باللغة العربية وآدابها ، ويجب عليه أن يجتهد دائماً في التعامل مع اللغة العربية نطقاً وحديثاً وكتابة بصورة صحيحة ، ويشجع طلابه باستمرار الحديث بلغة عربية فصيحة أثناء المناقشة والقراءة ، ومرشداً طلابه في استقامة اللسان وصحة الأسلوب ، ويكون ملماً بأهداف اللغة العربية ومسيطرأ على مهاراتها المختلفة حديثاً وسماعاً وكتابة وقراءة ، ومن هذا المنطلق لقد آن الأوان أن يدرك القائمون على الجهاز العلمي أن التهاون والقصور في استخدام اللغة العربية الفصيحة له أثر سيئ على تعلم الطلبة وعلى فهمهم للمواد التعليمية بصورة عامة ، وبالتالي يجب محاسبة كل من يتهاون في ذلك ، وعلى الموجهين التربويين العناية بهذا الأمر ، ولفت أنظار المعلمين لهذه القضية .

المحور الثاني: نشأة النحو العربي:

لما أشرقت شمس البعثة النبوية على ربوع الجزيرة العربية ، أرشدت العقول وهددت القلوب واستثمرت عناصر الخير ، وأصول الفضل في هذه الأمة ، كما تستنبت البذور الصالحة في الأرض الطيبة ، وكان من ذلك لسان هذه الأمة الذي ظهر فضله ، وتميزه حين وعى ما في القرآن الكريم من حكم وتشريعات ونظم ، ومواعظ ونصائح وقصص وأخبار (الطويل، 1991: 178).

وعندما انتشر الإسلام ودخل الناس في دين الله أفواجاً ، وامتزجت الثقافات ، وتبدلت العادات والتقاليد، مما أثر على اللغة العربية ، فضعفت السليقة اللغوية ، وأخذ اللحن في الظهور شيئاً ، فشيئاً إلى أن كثر وشاع ، وأصبح بلاءً عاماً وشرأ مستطيلاً (زقوت ، 1999: 165).

حتى إذا حاولت العجمة أن تختال الفصاحة في اللسان العربي هبّ أبناؤه لوضع الضوابط ، وتقعيد القواعد التي تصونه من عائلة الاستعجام وتحفظه من الضياع .

وفي الحقيقة انبثق الخوف على العربية من تسرب اللحن إلى بنياتها من معين حب الإسلام وخاف عليه ، وبدأه المري الأول محمد . صلى الله عليه وسلم . حيث قال للمسلمين عندما لحن أحدهم في كلامه : " أرشدوا أحاكم فقد ضل " ثم من بعده قال أبو بكر . رضي الله عنه . " لئن أقرأ فأسقط أحب إلى من أن أقرأ فألحن " (سعيد ، ب ت : 143).

وزاد الإحساس بالخطر من بعدهم فقال عبد الملك بن مروان : " اللحن في الكلام أقبح من التفثيق في الثوب ، والجدرى في الوجه " . وفي موضع آخر قيل له: " لقد عجل عليك الشيب يا أمير المؤمنين ، قال : شيبني ارتقاء المنابر وتوقيع اللحن " (الأندلسي ، ب ت : 308) من هنا

هب أصحاب تلك اللغة إلى التفكير في إنقاذها ، ودرء الخطر المحدق بها ، فكان تأليفهم لقواعد النحو ، ووضع الضوابط لها ، ولذا لابد الاهتمام بتدريس النحو في المدارس لما له فائدة لغوية وأهداف.

أهداف تدريس النحو:

ليست القواعد النحوية غاية تقصد لذاتها ، ولكنها وسيلة إلى تقدم اللسان وضبط الكلام وتصحيح الأساليب ، ومن الأهداف التي ترمي دروس النحو إلى تحقيقها :

1- صون الألسنة من الخطأ في الكلام، وحفظ الأقلام من الزلل في الكتابة، وتعويد الطلبة التدقيق في صياغة العبارات حتى تخلو مما يشينها ويذهب بجمالها.

2- تساعد في تعويد الطلبة دقة الملاحظة والموازنة والحكم ، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي ؛ لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب ، والتمييز بين صوابها وخطئها ومراعاة العلاقات والتراكيب والمعاني(شحاته ، 1996 : 202).

3- تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه وبيحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب والمعاني الصحيحة البلاغية.

4- تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقداً ، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون وفيما يقرؤون .

5- تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة ، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها ، أو يقرؤونها أمراً مبنياً على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون مجرد محاكاة آلية .

6- شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم ؛ لأنهم في أثناء تعلمها يفكرون في الألفاظ والمعاني المجردة لا في الأشياء المحسوسة ، كما يتعقلون الفروق الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل عليها .

7- تعيينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم .

8- تساعد على فهم التراكيب المعقدة والغامضة ، وتبين أسباب غموضها ، و تفصل أجزاءها تفصيلاً تساعد الطلاب على تركيبها من جديد تركيباً واضحاً لا تعقيد فيه ولا غموض .

9- توفيقهم على أوضاع اللغة وصيغها؛ لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الصيغ، وبيان التغيرات التي تحدث في الألفاظ، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها (سمك، 1979: 748-749).

10 - تعيين قواعد اللغة دارسها على تعرف خصائص اللغة العربية وثرء صيغها ؛لأن هذه القواعد تكشف من أوضاع اللغة المختلفة وصيغها المتنوعة والتغيرات التي تحدث في ألفاظها ، وتركيبها ،

هذا ما يلفت كثيراً من الدارسين عندما يتأملون مثلاً تغير الصيغ مع (ما) : " ما جاء أحد ، ما اسمك ؟ ، ما أجمل السماء ، سرني ما قلته " (عامر ، 1992 : 101) .

و ترى الباحثة أنه يجب النظر لهذه الأهداف في ضوء المنحى التكاملي لفروع اللغة العربية الذي ينظر من خلاله إلى اعتبار أن كل فرع من هذه الفروع لا يؤدي وظيفته على خير وجه دون تداخل وانسجام مع بقية الفروع الأخرى ، فهي تتكاتف جميعاً على العمل في وحدة متكاملة مع تحقيق الأهداف اللغوية وإنماء المهارات اللغوية لدى المتعلمين ، هذا مع التسليم إنه ليس عيباً في اللغة العربية أن يتميز كل بمعانيه ومدلولاته و وظائفه الحيوية في الإطار اللغوي العام ؛ لأنه مهما قيل عن وحدة اللغة سنظل القواعد النحوية منفردة بوظيفة في حفظ لسان المتعلم وقلمه أن ينطق الأول ويخطي الثاني ما لا يتفق مع قواعد الضبط الصحيح مع أواخر مما لا يضل بالقارئ أو السامع عن المعنى المقصود .

أما أهداف تدريس النحو كما أقرتها وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2009-2010:

1. عصمة اللسان من الخطأ والقلم من الزلل .
2. استعمال الأساليب اللغوية استعمالاً سليماً في المواقف المحددة لكل أسلوب .
3. حمل الطلبة على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل .
4. تنظيم معلومات الطلبة اللغوية تنظيمياً يسهل عليهم الانتفاع بها .
5. فهم وظائف الكلمات في الجمل فهماً جيداً وسريعاً مما يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب.
6. تنمية المادة اللغوية للطلبة وتكوين العادات اللغوية الصحيحة .
7. ترقية عبارات الطلبة الأدبية باستخدام ما يعرفونه من أصول بلاغية تضيف على الكلام جمالاً.
8. تزويد الطلبة مادة لغوية جديدة يستخدمونها فيما يدرسونها .

2004/3/4 م الساعة العاشرة

www.khanedu.net/veb/19zk

اتجاهات تدريس النحو:

إن من أخطر القضايا التي أحدثت خلافاً واضحاً والتي شغلت أذهان المربين المتخصصين في هذا الشأن قضية الأساس التي يقوم عليها النحو ، و يشير الأدب التربوي المتعلق بهذه القضية إلى انقسام المربين في نظرهم إلى تدريس النحو إلى اتجاهين :

الاتجاه الأول:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن تدريس النحو ينبغي أن يتم من خلال الطريقة العرضية، حيث تحمل عدة مسميات مثل: " اللاشعورية " ، أو " الاقتضائية " ويرى مؤيدو هذه الطريقة أن تدريس

النحو يأتي عرضاً لدرسٍ من دروس القراءة ، أو المحفوظات ، أو النصوص الأدبية ، فيكون تدريسها عملية من غير أن تخصص لها حصص مستقلة في دراسة المادة . (سمك ، 1979 : 176 - 177) .

ولا سيما أن الفرص تسنح بمعالجة موضوعات النحو خلال دروس القراءة ، والتعبير ، والنصوص ، والإملاء ، ولا داعي لإفراد حصة مستقلة في الجدول الدراسي للنحو ، كما يرون أن خير وسيلة لتقويم اللسان وسلامة الأسلوب هي كثرة حفظ الطلبة للنماذج اللغوية السليمة وتقليدهم لها (إبراهيم ، 1996 : 203) .

علماً بأن اللغة العربية موجودة قبل وضع النحو ، وكان العرب في جاهليتهم وفي صدر الإسلام يتحدثون بلغة عربية سليمة بالاستماع ، والمحاكاة ، وكان تعليمهم في هذه البيئة اللغوية الصالحة دون الحاجة إلى معلمٍ فلم يكن العرب عرفوا ذلك الحين النحو ، وعندما وضع النحو بعد ذلك حفاظاً على اللغة من اللحن والخطأ الذي أصابها على أيدي العجم والمولدين ، واعتمد علماؤه في وضعه على الشواهد اللغوية الفصيحة لعرب الجاهلية والإسلام (أحمد ، 1996 : 188) .

كما يرى أنصار هذا الاتجاه أن العرب تعلموا اللغة عن طريق التقليد أمثال : قس بن ساعدة ، والنابغة الذبياني ، وزهير بن أبي سلمى ، تداولها اللاحقون السابقون ، كما أن الرسول صلى الله عليه وسلم . تلقى أصول اللغة من البادية دون الرجوع إلى قواعد معينة . وهم يرون أن القواعد صعبة جافة تسئم الطلبة وتتفرهم ، وهي ليست إلا نوعاً من التحليل الفلسفي المنطقي ، كما ثبت أن القواعد قليلة الجدوى في صيانة اللسان والقلم عن الخطأ بدليل أن أكثر الطلبة حفظاً لها ، واستظهاراً لمسائلها يخطئ في كتابته خطأ فاحشاً ، وأنها كذلك عديمة الجدوى في مقدرة الطلبة على التعبير ، فكثير منهم يحفظون القواعد ولكن أسلوبهم ركيك وعباراتهم رديئة وإنشأؤهم ضعيف بوجه عام ، وقد لوحظ أن كثيراً من الأدباء المرموقين قليلي الإلمام بالقواعد ، ومن هذا يتبين أنه لا صلة بين حفظ القواعد وإجادة التعبير (إبراهيم ، 1994 : 204) .

وترى الباحثة بأن الصلة وثيقة بين فهم القواعد وإجادة التعبير؛ لأن الطالب إذا استطاع أن يكتب جملة صحيحة مشكولة فإنه قد طبق قواعد النحو والتعبير .

الاتجاه الثاني:

ويرى أنصاره أن تدريس القواعد أمر لا مفر منه وضرورة ملحة تقتضي إفراد حصص في الجدول الدراسي لمسائلها بطريقة منظمة تعتمد على الأمثلة ومناقشتها واستنباط الأحكام منها والتدريب عليها وتسمى هذه الطريقة " الطريقة القاصدة" أو " الطريقة المقصودة" .

ويسوق أصحاب هذا الاتجاه من الأدلة والحجج ما يدعم وجهة نظرهم فهم يرون " أن محاكاة اللغة العربية الفصيحة غير متوفرة في المدارس في الوقت الحالي حتى معلم اللغة العربية لا يتحدثها بطلاقة ، ولو صادف أن خاطب أحد المعلمين طلابه باللغة العربية الفصيحة ، وطلب منهم تقليده فإن بقية المعلمين لا يراعون ذلك ، ومن ثم يفقد الطالب ما تعلمه من لغة صحيحة ناتجة عن اختلاط الطلبة بأفراد أسرته ومجتمعهم الذين يلهجون بالعامية (إسماعيل، 1995: 207).

وفي حالة المحاكاة ونماذجها، فالحاجة إلى القواعد ضرورية؛ لضبط هذه النماذج، وحمايتها من كل خطأ قد يتسرب إليها، ولا حارس يدافع عنها، ويحافظ عليها سوى القواعد (أحمد ، 1996: 190).

وهي تضع أسساً دقيقة للمحاكاة ، والمران على الأساليب الصحيحة ؛ وذلك لأن التكرار في المران العملي لا يكسب الطالب صحة النطق إذا حدث بدون قيد أو ضابط ، ولا يمكن ذلك بالتدريب المقيد الذي يقوم على أسس محددة ؛ لأن اللغة العامية السائدة في البيت والشارع والملعب والسوق تفسد كل مران وكل تدريب على استعمال الأساليب الصحيحة ، وإذن لابد من قواعد يرجع إليها حين الشك واللبس وشتان بين عادة تقوم على المحاكاة المجردة ، وأخرى تعتمد على أحكام وأصول (إبراهيم ، 1994 : 205).

كما لا يمكن تشبيه المدرسة الحالية بالصحراء العربية التي كانت تخرج النوابع الذين يتحدثون بالفطرة ، والسليقة اللغوية ويراعون اللغة العربية الفصحى ، ويهتمون بأدائها التعبيري ويستخدمونها بتلقائية وعفو خاطر ، ويجدون اللحن فيها خروجاً عن التعبير السليم والذوق الفطري ، ويمجون سماعه ؛ لأن آذانهم لا تستريح للكلام الشاذ أو ما خرج عن سليقتهم اللغوية (عطا ، 1996 : 74) .

كما يرون أن الدراسة العارضة لا تجدي مع كثرة قواعد النحو وتشعبها ، وأن الدراسة القاصدة هي اللون الطبيعي في كسب القدرات والمهارات اللغوية وعن طريقها يتم الاتصال بأنماط الكلام وكيفية بنائه (ظافر ، والحمادي ، 1984 : 294) . فمسائل النحو العربي - مهما صفيناها - أكثر مما يتسع لها العلاج العرضي ، ولابد لها لتفيد من دراسة منظمة وتطبيق واسع النطاق ، وهذا لا يأتي إلا في حصص تخصص لها ، ومعالجة القواعد في حصص القراءة ، والنصوص ، والتعبير ، والإملاء يفسد الحصص ، ويخرج بها عن الغاية والمقصودة منها (أحمد ، 1996 : 189) .

كما يرى المؤيدون لهذا الاتجاه أن القواعد تنمي قدرات الطلبة على التفكير والتعليل والاستنباط والقياس المنطقي ، وهذه من الجوانب الهامة التي تسعى المدرسة لتحقيقها ولا تتوافر في عنصر المحاكاة والتقليد (زكريا ، 1995 : 208) .

أما ما يذكره المعارضون من صعوبة هذه القواعد وما ينسبونه إليها من عيوب وإخفاق في تحقيق الغاية منها ، فالقواعد بريئة من هذا الاتهام، ولعل الذنب راجع إلى أمور أخرى كالمنهاج ، والكتاب ، والمدرس ، وأساليب الامتحانات ، والجهل بالغرض من القواعد والمبالغة في فهم منزلته (إبراهيم ، 1994 : 205) .

وقد حاول الكثير من المربين المختصين في هذا المضمار التوفيق بين الفريقين وإبداء وجهات نظرهم حول مزايا كل من الطريقتين ، فيرى (إبراهيم ، 1994 : 204) " أن استخدام الطريقة العرضية في السنوات الأولى ، وتأجيل دراسة القواعد بالطريقة المنظمة المقصودة إلى آخر المرحلة الابتدائية ، إذ يكون الطالب أكثر نضجاً وتقبلاً للقواعد العامة . كما يرى أن يختار من القواعد ماله أهمية وظيفية وفائدة في الكلام، ولا داعي لكثرة التفصيلات، وسرد المذاهب المختلفة وحفظ الصيغ المعهودة " .

كما يرى (شحاته ، 1992 : 207) " أن أحسن طريقة لتعليم القواعد هي الطريقة العرضية ولا خلاف في أن القدرة على الكلام لا تساعد على الكتابة ، إنما تتكون عن طريق خلق فرص وافرة للتدريب أكثر ؛ مما تتكون عن طريق حفظ القواعد ومناقشة الصواب والخطأ ، ثم إن محاولة فهم الأصول التي يقوم عليها أسلوب من الأساليب حينما يحاول الطالب أن يستعمل هذا الأسلوب أجدى من تركه في محاولاته العشوائية ، ودروس القواعد تتيح الفرصة للطلبة تحليل الأساليب التي يستعملونها ؛ ليروا الطريقة التي تتكون بها، وأثرها في المعاني التي يعبرون عنها " وترى الباحثة أنه ليس هناك تعارض بين الاتجاهين ، فمن أن أراد أن يستقم لسانه ، فالعلم بالقواعد لا يكفي لأن يكون النطق سليماً ، والبيان قوياً ، ما لم توازي ذلك القراءة والمحاكاة اللذان يطبعان اللسان على الصواب ، ويعودانه على عدم الالتواء ، أو التلعثم ، أو اللحن والخطأ ، ومن هنا نفهم أننا بين ركنين عظيمين لا يمكن الاستغناء أحدهما عن الآخر ، ولهما الأثر كل الأثر في استقامة اللسان ، وتكوين الملكة اللغوية الصحيحة لدى المعلمين . ويتفق رأي الباحثة مع ما ذكره (أبو الخشب ، 1981 : 35) " أن على المعلمين القائمين بتوجيه الطلاب أن يجعلوا في الاعتبار أنه لا بد من الاهتمام بهذين الركنين في تقويم اللسان على الصواب وتعوده على المنطق الصحيح " .

كما يتفق - أيضاً- مع ما ذكره (عبد العزيز ، 1985 : 123) حيث أشار إلى أنه " لا تعارض في حقيقة الأمر بين النظرة إلى اللغة بوصفها سلوك تحكمه العادة ، والنظرة إلى اللغة بوصفها سلوكاً تحكمه القواعد ، فنحن حين نتعلم لغتنا أو أي لغة أخرى نحتاج إلى فهم القواعد ، كما نحتاج إلى التدريب المكثف على استعمال اللغة حتى نتمكن في النهاية من استعمالها استعمالاً صحيحاً .

وكذلك فإن الباحثة ترى - بالرغم من الصعوبة بمكان الانتصار لأحد الفريقين - أنه من المبالغة الاعتماد على الطريقة العرضية في تدريس القواعد النحوية ، ولاسيما أننا نفتقر لتلك البيئة اللغوية السليمة الخالية من اللحن والخطأ ، ولتلك النماذج اللغوية الراقية التي كان يسمعاها العربي في كل مكان ، كما لا يخفي على أحد أن السليقة العربية لم يعد لها وجود في عصرنا وواقعنا ، وذلك على خلاف ما عرف به العربي من سليقة تعبيرية سليمة ، وبراعة متميزة .

فلاشك أن هناك بوناً شاسعاً بين العرب القدامى الذي يتكلمون بالسليقة حتى إنه لو أراد أن يخطي ما أخطأ و بين العرب اليوم ، ويكفي لدحض هذا الرأي ما نراه من اختلاف الظروف بيننا وبين العرب القدامى اللغة والبيان والفصاحة ، فالعصر غير العصر ، والحياة غير الحياة ، فعصرهم عربي بحت ، وحياتهم عربية خالصة ، مما دعا لسلامة نطقهم وحسن إبانتهم وصحة لغتهم .

ونستنتج مما سبق أنه إذا أريد النظر إلى المشكلة من هذا المنظور ،والاكتفاء بالطريقة العرضية في تدريس النحو فلا بد من دراسة عميقة ومتشعبة وشاملة في الوقت نفسه لكافة الصعوبات والمعوقات التي تعرقل ، بل ما يقوم معلم اللغة العربية ببناؤه عن طريق المحاكاة والتقليد ، هذا إذا أجاد في البناء ولا بد من دراسة أثر البيئة والمنزل والمدرسة والصحافة والإذاعة والجرائد ، بل المؤسسات المختلفة وعلى رأسها المؤسسات التعليمية .

صعوبة القواعد علي الطلبة :

إن القواعد النحوية صعبة جافة تتطلب عملاً عقلياً شاقاً، ومن أجل هذا كانت مبعوضة من الطلبة، وترجع هذه الصعوبات إلى الأسباب الآتية:

- تحتاج بطبيعتها إلى حصر الفكر والانتباه ؛ لاعتمادها على التعليل المنطقي والتحليل الفلسفي للغة ، والملاحظة ،والموازنة، والتجريد ،والتعميم ؛لاستنباط الأحكام العامة من الأمثلة الكثيرة المتنوعة ، وهذا كله يقتضي قدرة خاصة لا تتضح إلا في سن المراهقة أو زهاتها؛ ولذلك أرجئ تدريسها للمرحلة الإعدادية .

- القواعد معقدة تكثر فيها الأقوال، والأوجه الجائزة والشاذة، وقد أمكن التغلب على هذه الصعوبة بتنقيح المناهج ، وتحريرها من الأبواب التي ليست لها فائدة عملية في الكلام ، والاختصار فيها على موضوعات النحو الوظيفي .
- تبحث في الألفاظ المجردة من مسمياتها ، أي في المعاني دون الذوات في حين الاسم مرتبط بمسماه ارتباطاً وثيقاً في أذهان الطلبة ؛ ولذلك فإنهم يجدون صعوبة كبيرة في حل هذه الارتباطات وفي إدراك الفروق الدقيقة بين المعاني التي تعتمد القواعد عليها، ويمكن التغلب على هذه الصعوبة باستنباط القواعد من أمثلة كثيرة تتبع من بيئة الطلبة وتتصل بمدركاتها .
- دراسة القواعد لا توصل إلى هدف مباشر، كإحساسهم بالأهداف المباشرة للمواد العملية مثل: الرسم، و الأشغال، والعلوم، ولكن إذا ربطت قواعد اللغة يشعر المدرس طلابه بأن للقواعد هدف يحسونه.
- تدريس القواعد بطريقة إلقائية آلية جافة ، لا تستثير في الطالب شوقاً و اهتماماً ، وخاصة إذا كانت الأمثلة مبتذلة متكلفة ، الواجب أن يراعى في تدريسها ميول الطلبة و اهتمامهم ، وأن تكون القواعد وأمثلتها مستمدة من النصوص الأدبية والكلام البليغ ، وأن تكون طريقتها التي تعالج بها طريقة استنباطية تثير نشاط الطلبة وشوقهم واهتمامهم .
- أنها تحتاج إلى محصول وفير من الألفاظ والأساليب المتعددة الواضحة ، حيث الطلبة في السنين الأولى تكون ثروتهم اللغوية محدودة في الألفاظ والأساليب ، وهي على الرغم من قلتها تكون لديهم غامضةً مبهمَةً ؛ ولذا يجب إرجاء دراسة القواعد حتى يحصل الطلبة على قسط كبير من ألفاظ اللغة وأساليبها ، وحتى يكونوا قد تدربوا تدريباً كافياً على التعبير والفهم (سمك ، 1979 : 751-752) .

وترى الباحثة بأن الوسائل التي تساعد على النجاح في تدريس القواعد وبلوغ الغاية منها ما يلي:

- 1- أن تكون دروس القواعد وثيقة الصلة بالأدب والحياة ، فنختار النصوص الممتازة والأمثلة الجيدة التي تبين استعمال القواعد ، وبذلك يكون الدرس شيقاً ، ويتناسب مع ميول الطلبة وحاجاتهم .
- 2- البعد بالطلبة عن الأمثلة المتكلفة المصنوعة؛ لأن ذلك يزيد القواعد جفافاً، ولا يفيد في تربية أذواقهم تربية سليمة.
- 3- كثرة تمرين الطلبة وتدريبهم تدريباً عملياً منظماً يقوم على المحاكاة والتكرار، حتى تتكون لديهم العادات اللغوية الصحيحة، وتتطبع ألسنتهم على النطق السليم.

4- التدرج في تدريس القواعد طبقاً للقواعد المقررة في علم النفس، وذلك بالانتقال من المحسوس إلى المعنوي، ومن السهل إلى الصعب، وتكون وحدة الفكرة في الجملة لا الكلمة هي الأساس الذي يبني عليه استخلاص القاعدة.

ضعف الطلبة في استخدام القواعد النحوية :

لقد احتلت مشكلة تعليم النحو العربي ، وتعلمه مكاناً بارزاً في فكر المسؤولين في جهاز التربية والتعليم في العالم العربي سواء أكان ذلك على مستوى التخطيط أو التنفيذ، وأن إدراك قواعد النحو وحسن استخدامها من أعقد المشاكل التربوية لدى الطلبة ، حتى لقد اشتد نفورهم منها ، وقوى عداؤهم لها ؛ بحيث أصبح ضعفهم في القواعد ملموساً في قراءتهم وحديثهم وكتاباتهم (زقوت ، 1999 : 174) .

ولعل الداء يكمن في الأسباب التالية :

- كثرة القواعد النحوية، حيث يضيق بها احتمال الطلبة في مراحل التعليم العامة.
- سوء عرض القواعد النحوية التي تدرس لطلبة المدارس العامة على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم ؛ بحيث يبعدون بها غالب الأحيان عن الوظائف الكلامية التي ينبغي أن تؤديها في حياة الطلبة .
- تحدث الطلبة في المدرسة، وفي المجتمع الكبير مع الرفقاء، والزملاء، والأصحاب دون استخدام القواعد النحوية؛ لأنهم يتكلمون في أحاديثهم عادة باللغة العامية.
- عدم وجود تعاون بين مدرسي المواد الأخرى، ومدرس اللغة العربية في مراعاة القواعد النحوية، والتحدث على مقتضاها في وضوح ودقة وسلامة العبارة.
- جهل القائمين بالعملية التعليمية أن قواعد النحو يجب اعتبارها مهارة من المهارات.

محاولات تيسير النحو:

لقد قامت حركات علمية عديدة هدفت جميعها إلى وضع الحلول؛ لمعالجة مشكلة النحو في اللغة العربية، فبعض هذه الحركات رفض المشكلة رفضاً قاطعاً، ودعا إلى إلغاء النحو من اللغة العربية بحجة أنه المعوق الرئيسي في تقدم العربية وازدهارها ؛ لتواكب التطور العلمي والحضاري الحديث .

والبعض الآخر من هذه الحركات يتفق مع رأي الفريق الأول في محاولته التخلص من النحو وأثاره، ولكن كان أذكى منه إذ حاول أن يدعم رأيه ووجهة نظره بأدلة علمية ومنطقية؛ ليبدو أنه منطقي متعقل.

أما التوجه الثالث من هذه القضية فكان يمثلها معظم المدرسين الذين لم يكلفوا أنفسهم عبء مناقشة المشكلة أساساً، ولكنهم اتجهوا مباشرة إلى تيسير و تسهيل تعلم النحو وقواعده ورفعها ما يروونه مناسباً معتمدين على خبراتهم الشخصية واجتهاداتهم الفردية (زقوت ، 1994 : 58) .

جاءت على يد إبراهيم مصطفى في كتابه " إحياء النحو عام 1937م والذي أخذ فيه على مقرر النحو في الإعراب والبناء ، إهمالهم لخصائص الكلام من تقديم و تأخير ونفي وإثبات وغير ذلك ، وكان مؤيداً لإيفاء العامل الذي أدى إليها ابن مضاء القرطبي قديماً، ثم جاءت المحاولة الثانية ؛ لتيسير النحو عام 1938م من لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التي ألقت من وزارة المعارف المصرية آنذاك. . حيث رأت اللجنة أن أهم الصعوبات التي تعترض تعليم النحو وتعلمه ، تتمثل في كثرة الاقتراحات والعلل ، والإصلاحات ، واقترح إلغاء الإعراب التقديري والمحلي ، وتجميع بعض الأبواب النحوية ذات الصلة وغير ذلك من المقترحات

(زقوت ، 1999 : 187)

لقد كان من أبرز محاولات تيسير قواعد اللغة العربية في العصر الحديث لطلابنا أن اتخذت مسارات عدة من الدراسة والبحث والتطوير لقواعد اللغة العربية وتعليمها ، ولعل من أبرزها الصيحة التي انطلقت من مؤتمر مفتشي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية 1975م ، ثم توالى المؤتمرات للغرض نفسه في دار العلوم عام 1976م ، 1986 ، وفي الرياض بالمملكة العربية السعودية 1985 (مذكور ، 1991 ، 382) .

وترى الباحثة أنه على الرغم من تلك المحاولات وغيرها؛ لتذليل صعوبة النحو وتيسير تعلمه إلا أن هذه المحاولات لا تكفي لبلوغ الهدف المنشود ؛ وذلك لأن غالب هذه المحاولات وكما هو واضح اتجهت وتركزت على طبيعة المادة النحوية ومحاولة تهذيبها ، ومع أن هناك الكثير من الأمور غير صعوبة المادة تؤثر على ضعف الطلبة في النحو مثل : طرائق التدريس المتبعة ، ومعلم المادة ، والكتاب المدرسي وغير ذلك مما سبق عرضه

وبناء على ما تقدم ذكره فإن هناك مبالغة في إلقاء تبعية ضعف الطلاب في قواعد اللغة على المادة النحوية ؛ وذلك لأن من المعروف أن لكل لغة قواعد خاصة بها ، وليست اللغة العربية بمعزل عن تلك اللغات في ذلك ، والإنسان العربي يتعلم قوانين الحساب والهندسة والكيمياء والفيزياء ، وغيرها من العلوم ، ويجيد تعلمها وتطبيقها وليست قواعد اللغة العربية أصعب ولا أعقد من تلك القواعد العلمية إذا ما أحسن التعامل معها وفق الأسس والأصول الصحيحة

(السيد، ب ت: 132)

ومن هنا اتجهت الدراسات والأبحاث المتعلقة بمشكلة النحو العربي اتجاهات أخرى ، فمنها ما تناول صعوبات تعلم النحو وتشخيصها ، ومنها ما تناول طرائق حديثة في تدريس النحو في مراحل

التعليم المختلفة ، ومنها لمعرفة أكثر الطرائق فاعلية في تدريس هذه المادة ، ومحاولة لتحسين الأساليب المستخدمة في التدريس وتطويرها.

وهناك من الدراسات التي حاولت التعرف إلى صعوبات تعلم النحو وبناء برامج ؛ لعلاج تلك الصعوبات منها دراسة السيقلي (2001) ودراسة حرب(2004) وغيرها من الدراسات السابقة. ومن هذا المنطلق، وضمن هذا المجال فقد جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى أثر برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة.

طرائق تدريس النحو:

لقد تنوعت الطرائق المستخدمة في تدريس القواعد النحوية، وعند استعراض الباحثة للأدب التربوي المتعلق بتدريس القواعد النحوية وجدت منها القديمة والحديثة، ونذكر أهمها فيما يلي:

1. الطريقة القياسية:

وقد احتلت مكانة عظيمة في تدريسها قديماً وتسير في خطوات ثلاث :

- أ. استهلال المدرس بذكر القاعدة، أو التعريف، أو المبدأ العام.
- ب. ثم يوضح هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها .
- ت. ثم التطبيق على القاعدة ، والأساس الذي تقوم عليه عملية القياس هو انتقال الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية ، ومن الكل إلى الجزء ، ومن المبادئ إلى نتائج ، وهي بذلك إحدى طرائق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول (الدليمي ، الوائلي ، 2005 : 208-209) .

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها تمتاز بسهولة السير وفقاً لها ، وسرعة الأداء فيها فالطالب الذي يفهم القاعدة فهماً جيداً ، يمكن أن يستقيم لسانه أكثر من الذي يستتبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكر القاعدة نفسها ، ولا يجد له سبيلاً إلا في حفظ القاعدة على نحو يعينه على تذكرها (عصر ، ب ت : 323) .

أما معارضو هذه الطريقة فيرون أنها تفوت على الطالب استخدام التفكير الناقد، أو التفكير السابر، والقدرة على استخلاص الأحكام واستنتاجها، والقدرة على تطبيق القاعدة واستخدامها استخداماً وظيفياً سليماً (المنفوحة، 1996: 261).

وترى الباحثة أن هذه الطريقة تمكن المعلم من إدراك الحقائق والقوانين وفهمها ، و استيعابها وتصلح هذه الطريقة؛ لتدريس الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، ولكنها تعود المتعلم المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره ، وتضعف في الطالب قوة الابتكار، والأفكار، والآراء ، وتفوت عليه استخدام التفكير الناقد.

2. الطريقة الاستقرائية :

الاستقراء وسيلة للوصول إلى الأحكام العامة بالملاحظة والمشاهدة ، به يصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم (القوانين العلمية أو الطبيعية) أي عن طريق الاستقراء يتم الانتقال من الجزئيات المحسوسة إلى الكليات المجردة والتعميم (الدليمي، 2004: 53).

ويعتمد أساس هذه الطريقة على المراحل الخمس التي تقدم عليها طريقة هيربرت الألماني، وهي المقدمة أو التمهيد أو الإثارة ، والعرض ، والربط والموازنة ، والاستنتاج ، والتقويم ، وهذه الطريقة تقوم على نظرية الترابط في علم النفس والتي تسمى أيضاً الكتل المتألفة (سمك، 1979 : 768).

والطريقة الاستقرائية هي الطريق الطبيعي ، والتي يسير فيها التفكير للوصول إلى المعرفة وكشف المجهول ، واستنباط الغامض بالتعرف على الجزئيات واستقراء المقررات وإحاط النظر بنظيره والتدرج حتى الوصول إلى القاعدة العامة أو القانون الشامل (أحمد ، 1996 : 192) .

ومن مميزات هذه الطريقة أن الطالب يشترك في استخدام القاعدة وصياغتها، وأنه يمارس اللغة فعلاً من خلال قراءة وكتابة الجمل المتضمنة القاعدة، ولذلك يصبح التعميم مفهوماً ذا دلالة.

ويؤخذ عليها أنها تستغرق وقتاً طويلاً أكثر من الطريقة القياسية، بالإضافة إلى أن بعض الطلاب يفضلون معرفة القاعدة اللغوية أولاً قبل ممارسة الأمثلة عليها (يونس، الناقه، مذكور، 1987: 86).

وترى الباحثة أن هذه الطريقة تتمشى مع التفكير المنطقي المتدرج من الجزء إلى الكل ومن المثال إلى التعميم ، ولكنها تفتقر إلى إثارة مهارات التفكير العليا والطاقات الكامنة ، ويكون الدور الأكبر فيها للمعلم بما يتماشى مع النظريات التربوية الحديثة التي تعتمد على المتعلم محور العملية التعليمية .

3. الطريقة المعدلة " طريقة النص الأدبي:

تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المفصل ، أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة ، حيث يعرض المعلم نصاً متكاملًا يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس والأساس العلمي والتربوي في هذه الطريقة أن القواعد النحوية ظواهر لغوية ويتبع المعلم الموازنة الآتية :

- تحديد الأهداف السلوكية اللغوية والنفسية والاجتماعية المراد تحقيقها من خلال النص .
- تجهيز الوسائل التعليمية المناسبة التي تعبر عن النص.
- قراءة النص قراءة جيدة من قبل المعلم ثم الطلبة، وشرحه من خلال مناقشة أفكاره الرئيسية.
- الإشارة إلى العبارات والجمل المقصودة ، وتحديد الكلمات المراد دراستها .
- ينبه المعلم والطلبة إلى موضع الكلمة ، أو الجملة وإعرابها، وما يميزها عن غيرها توطئة لاستخلاص القاعدة.

- يستنتج الطلبة القاعدة ،ثم يأتون بأمثلة مشابهة ، ومن ثم تطبيقات شاملة عليها

(الدليمي ، 2004 : 71-73)

وتمتاز طريقة النص بأنها تخرج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدائي متكامل، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في الفهم والتراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب

(الدليمي ، الوائلي ، 2005 : 224)

وما يؤخذ على الطريقة أن بعض كتب النحو تأتي بنصوص طويلة تستغرق مناقشتها وفهمها وقتاً طويلاً، ويكون ذلك على حساب فهم القواعد وتطبيقها؛ لذا يجب أن يكون النص قصيراً، ويرتبط بحياة الطلبة وخبراتهم (المفتوحة، 1996: 263).

4. طريقة الإلقاء (المحاضرة) :

تعد الطريقة الإلقاءية من أكثر الطرائق شيوعاً لدى المتعلمين في مدارسنا ، رغم أنها من أقدم طرائق التدريس ، حيث يقوم المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على مسامع الطلبة في كافة الجوانب وتقديم الحقائق التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى ، وهذا الطريقة تعتمد على المعلم في تدريس المادة ، إذ يبدأ المعلم بإلقاء مادته والطلبة يأخذون ملاحظاتهم وأهم ما تتميزه هذه الطريقة أنها تختصر الوقت والجهد وتقدم كمّاً كثيراً من المعلومات في زمن قليل ، ومألوفة لدى المتعلمين ، ويتحكم فيها المعلم وفقاً لما يراه مناسباً لمستويات طلابه

(الأغا ، عبد المنعم ، 1997 : 242) .

ولكي تكون هذه الطريقة فاعلة يمكن اتباع الإرشادات الآتية :

- تنوع الأسلوب والنبرة الصوتية أثناء عملية الشرح .
 - يبدأ المعلم بطرح سؤال جديد يثير الطلاب ويدفعهم للتفكير .
 - يطرح المعلم سؤالاً بعد كل مرحلة؛ لتجديد النشاط.
 - الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة؛ لكسر الملل بين الطلبة .
 - تثبيت العناصر الأساسية على السبورة لكي يستطيع الطلبة متابعة ما يقال.
 - عدم الإكثار من الخروج عن الموضوع؛ لأن ذلك يشتت انتباه الطلبة.
 - تكيف سرعة العرض حسب سرعة الطلبة (جامل، 1998: 90).
- وترى الباحثة أن طريقة المحاضرة تستخدم مع طلبة المراحل العليا والجامعات ؛ لأنها تحتاج إلى قدرات عقلية قادرة على التجريد .

5. طريقة النشاط :

تعتمد هذه الطريقة على فاعلية الطلبة ونشاطهم ، فيكلف المعلم طلابه جمع الأساليب والنصوص والأمثلة والشواهد وما يروونه من خلال دروس المطالعة ، أو من المقالات في الصحف أو المجلات ، أو غيرها ، ثم تتخذ هذه الأساليب ، وتلك الأمثلة محوراً للمناقشة التي تنتهي باستنباط القاعدة (سمك ، 1979 : 769) .

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على عدة أمور منها :

الحضور النحوي لمعلم اللغة العربية، وذلك بالسيطرة على كل الأبواب والقواعد النحوية التي يكلف بها الطلبة، ونشاط الطلبة من حيث إرجاعهم إلى مصادر البحث المتعددة، وفهمهم للقاعدة النحوية التي يتم على أساسها تجميع الشواهد أو الأساليب والجمل (عطا، 1986 : 91). وترى الباحثة أنه على الرغم من تنوع طرائق التدريس وكثرتها لا توجد طريقة مثلى على إطلاقها تناسب كافة الظروف ، وينبغي على المعلم أن يختار طريقة مناسبة تؤدي إلى تحقيق الأهداف ببسر وسهولة وفق ما تمليه الظروف .

6. طريقة المناقشة:

وتقوم هذه الطريقة على إجراء حوار ونقاش خلال الحصص ، والمدرس هو الذي يدير ويشرف على الحوار والمناقشة، وهو الذي يوزع الأسئلة وينوعها ، ويوجه طلابه ويرشدهم للإجابة الأفضل، وعندما تكون المناقشة في أحسن صورها وباجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة بقصد الوصول إلى حل لها أو الاهتمام إلى رأي في موضوع (شحاته، 1996: 31).

وتتنوع أساليب المناقشة ، فتارة يكون المعلم هو الذي يدير النقاش وينظمه ويخطط له حيث يبدأ بطرح الأسئلة على طلابه في موضوع الدرس ، وتارة أخرى يوكل الأمر للطلاب ، حيث يقوم أحدهم أو بعضهم بطرح الأسئلة ويجب عليها بقية الطلاب ، ويقف المعلم في ذلك كله موقف الموجه والمرشد للنقاش ، ولا يتدخل فيه إلا في التوجيه والتعديل ومحاولة جعل المناقشة تتمركز حول الموضوع المطروح، وعدم خروجها عنه(زقوت ،1999: 36).

تمتاز هذه الطريقة أنها تجعل الطالب محور العملية التعليمية مما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة ، وتزيد من التفاعل الصفي ، وتكشف عن أنماط تفكير الطلبة وتساعد عن تشخيص نواحي القوة والضعف لديهم ، وتزيد من فرص تدريب الطلبة على طرائق التفكير السليمة ، كما تشيع جواً من الحب والتفاهم المتبادل بين المعلم وطلابه ، وتساعد على بقاء أثر التعلم (السامرائي ، هاشم وآخرون ، 1994 : 52).

كما يؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تصلح للصفوف التي تضم أعداداً كبيرة من الطلبة وتحتاج إلى كثير من الجهد ؛ ليصل المعلم بالمتعلمين إلى تحقيق الأهداف المنشودة ، وقد تؤدي إلى حدوث بعض المشكلات الانضباطية في الفصل (العلي ، 1995: 363).

وقد تؤدي إلى احتكار عدد قليل من الطلبة للعمل كله ، ولجوء بعضهم إلى المجادلة ، كمحاولة فرض آرائهم على الآخرين (الهندي ، وعليان ، 1983: 204).

وترى الباحثة أن هذه الطريقة أنها لا تتناسب الصفوف كبيرة العدد؛ ليشرك المعلم أكبر عدد من الطلبة ، كما أنها تحتاج إلى مهارة ودقة ونشاط وانتباه من المعلم والمتعلم.

7. طريقة حل المشكلات:

تقوم هذه الطريقة على أساس معالجة المشكلات التي تعين الطلبة أثناء كلامهم أو كتاباتهم ، ويثري هذه الطريقة توفر القاعدة التي يخطئ فيها الطلبة من خلال التعبير والاختبارات والمذكرات والقصص ومجلات الحائط والدعوات الاجتماعية والرسائل الإخوانية والمكاتبات الرسمية والمادة الإذاعية بالمدرسة ، وكل ما يقع من الطلبة من أخطاء أثناء القراءة إلى غير ذلك .

ويقوم المدرس بحصر الأخطاء وتصنيفها ورسم خطة لمعالجتها بدءاً بالخطأ الشائع ثم الذي يليه وهكذا ...

وتعتبر هذه الطريقة من حيث تناولها لكل ذلك حلاً للمشكلات النحوية التي تواجه الطالب (عطا ، 1996: 92).

8. الطريقة الإقتضائية : وهي تدريس المعلم طلابه القواعد النحوية ، عرضاً أثناء دروس المطالعة أو المحفوظات أو الأدب ، تدريساً عملياً من غير حصص مستقلة ، وإن هذا التدريس يقتصر عادة على مجالين أساسيين هما :

- المراجعات النحوية.
- التدريس لموضوع واحد .

غير أن هذه الطريقة هي أيسر على المعلم في موضوع المراجعات النحوية، بل لا بد منها والممارسات التطبيقات النحوية على نطاق واسع، لتكوين العادات النحوية، وفي كل مجال لغوي (الهاشمي، 1993: 248).

وترى الباحثة ، أنه قد تكون معظم هذه الطرائق المتداولة في تعليم النحو العربي في المدارس وربما الجامعات ، وقد يميل البعض إلى إحدى هذه الطرائق ، ويحبها ويقو لب نفسه ،

وفق خطواتها ، ويتخذها له طريقة مثلى؛ لتدريس هذه المادة التي تعد لطالماً اشتكى منه الطلبة ، ونفروا من حصصها، وكرهوا الامتحانات التي تتضمنها .

ربما يرى البعض أن هناك طريقة فضلى ، أو كما يسميها خير الطرائق في تدريس القواعد النحوية كالهاشمي (1993: 250) مثلاً ، أن خير الطرائق في تدريس النحو الابتداء بالطريقة القياسية ، ثم الانتقال ما بين الاستجواب ، والاستقراء ، والإلقاء ، حيث البدء بالقاعدة ، ثم السير بعد ذلك في الدرس ، أو البدء في الطريقة الاستقرائية ، حيث البدء بكتابة الأمثلة ، ثم المضي في خطوات الدرس إلى القاعدة .

وترى الباحثة (إن فضل الهاشمي هذه أو تلك ، وإن اختار آخرون طرقاً أخرى)؛ فإن النحو يبقى نحواً ، والصعوبة تبقى صعوبة ، والشكوى من النحو تبقى قائمة ، إذا ما الحل في ضوء المعطيات جميعاً؟! .

وقد أورد (الكخن 1992: 112: 116) بعض الشروط المختلفة إذا توافرت تصبح الطريقة ذات

فاعلية ومن هذه الشروط ما يلي :

1. ملاءمة الطريقة للأهداف .
 2. ملاءمة الطريقة للمحتوى .
 3. ملاءمة الطريقة لطبيعة المتعلمين ومستوياتهم .
 4. مدى مشاركة المتعلم في الطريقة المستخدمة .
 5. مدى التنويع والتجديد في طرائق التدريس .
 6. مدى اهتمام الطريقة بالأحداث الجارية على المستوى المحلي، والقومي، والعالمى .
- أما الحل من وجهة نظر الباحثة يكمن في إيجاد بدائل معقولة في طريقة تدريس النحو ، كاستخدام وسائل جديدة ؛ لتدريس هذه المادة التي تعدّ لطالماً شكاً كثيراً من الطلبة، والمعلمين، ومن هذا المنطلق فإن الباحثة تسعى من خلال بحثها هذا إلى تقديم طريقة جديدة في تدريس النحو ، ألا وهي تدريس النحو عن طريق الدراما التعليمية ، كما أكدنا دراسة (رائد، 2009) ، و دراسة (اللوحي، 2001) ، و توصلنا إلى أن استخدام المدخل الدرامي له أثر فعال في إكساب وتنمية المهارات بصفة عامة ، ومهارة القواعد النحوية بصفة خاصة.

وترى الباحثة من خلال العرض السابق للمحور الثاني أن إجابة المتعلمين لقواعد اللغة العربية يكون عن طريق الحفظ والاستظهار لتلك القواعد ، أو يكون بإعطاء جرعات إضافية من النحو أو زيادة الدروس ، أو الحصص له ، بل لابد من التركيز على استخدام الطالب لذلك المخزون من القواعد النحوية التي سبق دراستها ، وتحصيلها في المرحل التعليمية المختلفة .

أما بالنسبة لمعلم اللغة العربية فلا بد أن يتقن لغته ويتكلم اللغة العربية الصحيحة، ويكون على اتصال مع معلمي المواد الأخرى؛ لتهيئة الفرصة أمام الطلبة للتدريب على اللغة واستعمالاتها. ويكون ملماً بطرائق التدريس المختلفة؛ لأنه لا توجد طريقة مثلى لتدريس النحو، حيث أن لكل طريقة مزاياها وعيوبها تجعل من الصعب على الباحث المنصف تفضيل إحداها على الأخرى، يستدل على ذلك من رأي الخبراء المتخصصين في تدريس اللغة العربية، وأوصوا بإجراء التجارب الميدانية نختار في ضوءها الطريقة المناسبة؛ لتدريس النحو العربي، والتغلب على الصعوبات التي يعترضها المعلم أثناء تدريسه.

المحور الثالث:

Difficulties learning صعوبات التعلم

يعدّ موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، والتي شهدت نمواً، واهتماماً فريداً، بحيث أصبحت محوراً للعديد من الأبحاث والدراسات، فقد شاع الحديث عنها مع بداية العام (1960)، وكانت تعرف من قبل المتخصصين بعدد من المصطلحات وذلك مثل: عدم القدرة على التعلم واضطرابات التعلم، وإعاقة التعلم، ومشكلة التعلم، والعجز عن التعلم أو الإعاقة الخفية، فالملاحظ أن أدبيات التربية الخاصة تزخر بالتسميات والمصطلحات التي استخدمت في النصف الأول من هذا القرن (التاسع عشر)؛ للإشارة إلى صعوبات التعلم (الخطيب والحديدي، 1998: 166).

إذا فلماذا هذا الإقبال وهذا الاهتمام المتزايد بدراسة صعوبات التعلم، وتفريدها، وجعلها علماً يقبل عليه كثير من الباحثين في مجالات التربية، وعلم النفس والعلاج النفسي، لذا كان من الضروري عرض مبررات الاهتمام بصعوبات التعلم، وقبل الحديث عن المبررات، فيجب أن

نعرف ما المقصود بصعوبات التعلم؟

مفهوم صعوبات التعليم: أولاً:

هناك العديد من التعريفات والمفاهيم والمصطلحات التي أطلقت لتدل على الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم، فقد أكدت معظم تعريفات صعوبات التعلم على الصعوبات الدراسية، في حين حاول بعضها الربط بين مستوى القدرة العقلية ومستوى التحصيل، والقليل منها تناول اضطراب الحواس، وتلف المخ والجهاز العصبي، فمنهم من عرفها: بأنها كل ما يعوق التلاميذ عن استيعاب مفهوم أو الوصول إلى حل مشكلة. أو هي: إحدى العوامل التي تؤدي إلى حدوث الخطأ الشائع، أو: بعدم القدرة إلى الوصول للإجابة الصحيحة الشاملة عن السؤال نتيجة عدم المعرفة أو فهم محتوى المادة ومهاراتها العقلية، أو: هي القصور في قدرة أو أكثر من القدرات العقلية المهمة في تحصيل المادة الدراسية، وعلى جانب آخر يرى البعض، أن صعوبات التعلم

تشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تعيق في اكتساب واستخدام القدرات من حيث الاستماع ، والانتباه ، الكلام ، والقراءة ، والكتابة ، والحساب ، ونفترض في هذه الاضطرابات أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، أو أنها ليست تخلفاً عقلياً ، أو تخلفاً حسيماً ، أو لسبب اضطرابات نفسية ، أو حرمان بيئي ثقافي اقتصادي (العدل ، 1998 : 11-12) .

وقد سنت اللجنة الأمريكية الوطنية الاستشارية للمعوقين عام (1986) تعريفاً لصعوبات التعلم ، وينص هذا التعريف على أن: الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، إنهم أولئك الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية ، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية ، أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات (الروسان ، 2001 : 203) .

كما يعرفها (اللقاني والجمال ، 1999 : 151) بأنها: "الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبة مرتبطة بالتلميذ نفسه، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها من أساليب التدريس، أو شخصية المعلم، أو المناخ السائد داخل المدرسة.

الخط بين مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى :

من الضروري التفرقة بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى ، كالتأخر الدراسي وبطء التعلم ، والضعف العقلي ، حيث إن البعض يخلط بين هذه المفاهيم ، فمصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مصطلح التأخير الدراسي ؛ وذلك لأن المصطلح الأخير يشير إلى ذلك الطالب المتخلف الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة ، لسبب من أسباب العجز العقلية أو الاجتماعية أو النفسية أو الجسمية ، كما يشير هذا المصطلح إلى انخفاض نسبة الذكاء العام عن المتوسط ، وبناء على ذلك فالتأخر الدراسي يمكن أن يكون خلقياً ، أو وظيفياً ، وكما يمكن أن يكون وظيفياً وخلقياً في الوقت نفسه .

أما حالات بطء التعلم مصطلح يشير إلى الطلبة الذين يتمتعون بمستوى ذكاء عادي ويتم اكتشافهم سواء في المدارس ؛ لأنه يجد صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية ، أو في العيادات النفسية ، وهي حالات غير سوية من الجانب النمائي، وغير قادرة على التعلم (عبد المنعم ، 1989 : 179) .

أما الضعف العقلي فيعرف بأنه : حالة نقص أو تأخر ، أو توقف ، أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي ، يولد بها في الفرد أو تحدث له في سن مبكرة ، نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو

بيئية تؤثر على الجاهز العصبي ، ما يؤدي إلى نقص الذكاء وتوضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج ، والتعلم والتوافق النفسي (الفوري ، 2003 : 4) .

أما أصحاب الصعوبات في التعلم ، فهم الطلبة الذين لا يقدرّون على الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في حجرة الدراسة أو خارجها ، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكنه الوصول إليه، على الرغم من أنهم يتمتعون بذكاء متوسط ولا يعانون من إعاقات جسمية أو انفعالية ، إلا فرقا بين تحصيلهم الدراسي وقدرتهم الحقيقية على التحصيل بين ما هو كائن ، وما يجب أن يكون (يحيي ، 1999 : 372) .

مفهوم التعلم والتعليم:

قبل التعرض لصعوبات التعلم ينبغي أن نتعرف على مفهومي التعلم والتعليم، وما الفرق بينهما ؟ يعد التعليم من المجالات الرئيسية التي استقطبت اهتمام كثير من علماء التربية المفكرين في كل زمان ومكان، فهو موضع اهتمام الأفراد والمجتمعات. فالتعليم لا يقتصر على سن معينة من العمر، بل هو عملية مستمرة باستمرار الحياة، فقد شغل هذا الموضوع المربين والآباء والمصلحين، منذ قديم الزمان، فالمعلم يعلم طلابه والأب يعلم أبناءه، والعامل الماهر يعلم صبيانه.

التعلم : هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة .

أما التعليم فهو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة ، كالكسب الميول والاتجاهات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية (أبو شقير ، جلس ، 2009 : 22).

ويرى الشرفاوي : " أنه ليس من السهل تعريف التعلم كمفهوم ، لأننا لا نستطيع ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر ، وإنما يمكن ملاحظة السلوك ذاته ، ولا نستطيع عزل عملية التعلم بشكل مباشر عن باقي جوانب السلوك " (الشرفاوي ، 1993 : 59) . ويرى عبد الهادي أن :

"التعليم عملية مكتسبة تشمل على تغيير في الأداء أو السلوك أو الاستجابات، ويحدث نتيجة النشاط الذي يمارسه المتعلم والتدريب الذي يقوم به والمثيرات التي يتعرض لها، والدوافع التي تسهم دفعه بهدف تحقيق النضج " . (عبد الهادي ، 2000 : 15).

ويعرف جيتس " نقلاً عن راشد عملية التعلم بأنها " تغيير أداء الفرد أو تعديل في سلوكه عن طريق الخبرة والمران . وهذا التعديل يحدث أثناء إشباع الحاجات وبلوغ الأهداف، بغرض التكيف مع المواقف الجديدة " (راشد، 1993 : 59) .

وعرف " كرونباخ " نقلاً عن قطامي بأن التعلم : " تغيير دائم نسبياً في السلوك نتيجة للخبرة " ويعرف أبو حطب وصادق التعلم بأنه " تغيير شبه دائم في الداء يحدث نتيجة لظروف الخبرة أو الممارسة أو التدريب " . (قطامي ، قطامي ، 2000 : 17).

ويرى كل من الأغا وعبد المنعم أن " التعلم والتعليم عمليتان مترادفتان ، والعلاقة بينهما وطيدة حيث يصعب الفصل بينهما " .

ويرى أيضاً أن التعليم هو: مساعدة المتعلم على اكتساب المعارف والعادات والمهارات، والاتجاهات اللازمة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة، وهو مساعدة المتعلم على التعلم.

ومن ذلك يتضح أن التعليم عملية أشمل من التعلم ؛لأن عملية التعلم هي التي توجه السلوك لدى الفرد (الأغا وعبد المنعم، 1997: 20) . ويرى قرافزة أن : " الغاية من عملية التعليم ، هي تيسير عملية التعلم والمعيار السليم لنجاح عملية التعلم . فلا يكون التعليم فعالاً إلا إذا عالج المتغيرات النفسية التي تتحكم في عملية التعلم ، وتشمل هذه المتغيرات الانتباه ، الدافعية الاستعداد عند الأفراد المتعلمين (قرافزة ، 1996: 77).

في ضوء ما تقدم تتفق الباحثة مع كل من الأغا وعبد المنعم وترى أن : عمليتي التعلم والتعليم متكاملتان ، ولا يمكن الفصل بينهما ولكن بالرغم من ذلك ، فإن هناك فرقاً جوهرياً بين كل منهما ، إذ أن عملية التعلم تهتم بالمتعلم وما يتعلق بسلوكه أثناء عملية التعلم ، وما يطرأ على هذا السلوك من تغيرات إيجابية . وتعتمد عملية التعلم على نشاط المتعلم، وخصائصه وشخصيته واستعداده لعملية التعلم . بينما عملية التعليم تهتم بالمعلم، وما يقوم به في غرفة الصف من أدائه ، وطريقة عرضه للمادة التعليمية ، وطرائق تقويمه وتحسين وتطوير أدائه ومهمته التعليمية .

وترى دروزة أن هناك فرقاً بين عمليتي التعلم والتعليم ، وذلك من حيث : نظريات التعليم تهتم بما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف ، وتهدف إلى التحسين والتطوير في طريقة عمله ، وفق ما تظهره الدراسات في هذا المجال ، ففي حين تهتم نظريات التعلم بسلوك الطالب ، وما يطرأ عليه من تغيرات إيجابية دائمة نسبياً ، كدلالة من دلالات التعلم ، وتهدف إلى تحسن هذا السلوك وتطويره وفق ما تظهره الأبحاث العلمية ، حيث تبحث نظريات التعليم بإيجاد أفضل الطرائق التعليمية ، التي من شأنها أن تحقق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وجهد ، وأقل تكلفة ، كمنظريتي جانبيه ، بلوم ، أوزيل ... الخ.

أما نظريات التعلم تبحث في ماهية الطالب وما يطرأ على سلوكه من تغير ، نتيجة استجابته للمتغيرات التعليمية المحيطة به ، شرط أن يكون هذا التغير إيجابياً دائماً نسبياً . ومن نظريات التعلم مثل نظرية بافلوف ، سكرن ، وهيل وغيرها (دروزة ، 2000: 36-37).

ويرى عليان وآخرون أن : " غاية عملية التعلم هي تيسير عملية التعلم والتعليم ، هو المقياس الممكن والموضوعي لنجاح عملية التعلم ، ولا يكون التعليم فعالاً إلا إذا عالج المتغيرات النفسية التي تتحكم في عملية التعلم ، كالانتباه والدافعية ... " ويقول " سميث " نقلاً عن عليان وآخرون : "

إذا لم يتعلم الطلبة فإن ذلك يعني أن المعلم لم يعلم أولاً ، أو أنه علم طلابه بطريقة غير ملائمة ، أو على نحو غير كاف (عليان وآخرون ، 1987: 34).

العوامل المؤثرة في فاعليتي التعلم والتعليم :

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في فاعلية عمليتي التعلم والتعليم ، لكي يحقق الأهداف المرجوة منهما . ومن هذه العوامل ما يأتي :

1. **خصائص المعلم :** لا يقتصر تأثير المعلم على شخصية المتعلم ، بل إنما يتعداه على كل ما يتعلمه هذا المتعلم ، حيث يتأثر بدرجة كفاءة وذكاء وقيمة واتجاهات وميول شخصية المعلم .

2. **سلوك المعلم والمتعلم :** هناك تفاعل مستمر بين سلوك المعلم والمتعلم وهذا التفاعل له أثر في نتائج عملية التعلم، والمعلم الواعي يختار أفضل الطرق؛ لتحقيق هذا التفاعل.

3. **خصائص المتعلم :** وتعد خصائص المتعلم من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم؛ وذلك لأن المتعلمين يختلف بعضهم عن بعض في القدرات العقلية والحركية والصفات الجسمية ويختلفون في ميولهم واتجاهات وتكامل شخصياتهم.

4. **الصفات الطبيعية للمدرسة:** ترتبط فاعلية التعلم بمدى توافر التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية المتعلقة بمادة التعلم، كتعلم اللغة الأجنبية تكون أفضل في مختبر اللغة الأجنبية في المدارس.

5. **خصائص المادة الدراسية:** يميل بعض الطلبة بطبيعتهم إلى مواد دراسية معينة وينفرون من أخرى، فكل مادة دراسية لها طبيعتها التي تجذب إليها بعض الطلبة إلا أن التنظيم الجيد والعرض الواضح، يزيد من فاعلية التعلم.

6. **صفات مجموعة الأقران :** يتكون الفصل الدراسي من مجموعة من الأفراد يختلفون في قدراتهم العقلية وقدراتهم الحركية وصفاتهم الجسمية وفي ميولهم واتجاهاتهم ويختلفون في خبراتهم السابقة فذلك يؤثر في فاعلية التعلم والتعليم (راشد ، 1993: 65-66) .

7. **القوى الخارجية :** وهي تؤثر في فاعلية التعلم، كالأسرة، والجيران، والبيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم.

ويتضح مما سبق : أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في فاعلية التعلم والتعليم منها .

- **المعلم :** ويعتبر عنصراً فعالاً في علميتي التعلم والتعليم ، ولكي يكون التعلم فعالاً لابد أن يكون المعلم ، على دراية بتخطيط الدروس وكيفية تنفيذها ، وتقويمها والعمل على تطويرها . هذا علاوة على معرفته بخصائص المتعلمين والأكاديمية، وكيفية التعامل مع المشكلات والوصول إلي حلها فضلاً عن خصائصه الشخصية والجسدية والوجدانية.

- أما بالنسبة للمتعلم: فلا بد أن يكون لديه الاستعداد والدافعية للتعلم ، وكذلك خصائصه المعرفية والوجدانية والعقلية والانفعالية . فهذا يعتبر من العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم والتعليم .

وبناء علي ما تقدم تلقي الباحثة الضوء على بعض المصطلحات:

1- مشكلات التعلم:

ويعرف " ريان " المشكلة بأنها: " حالة يشعر فيها الطلبة بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال، يجهلون الإجابة عليه ويرغبون في معرفة الإجابة الصحيحة، وقد يصاغ المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات، مما يعني ضرورة إتباع طريقة المشكلات في تدريسه، وقد يكون المقرر في صورة موضوعات ، ويتناول المدرس بعضها بالتدريس بطريقة المشكلات . وللمدرس دور هام في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى نضج الطلبة، والمرتبطة بالمادة وعرضها بصورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها أو الإجابة عنها. ذلك أنه بدون إحساس الطلبة بالمشكلة والرغبة في حلها، لا ينجح في استخدام هذه الطريقة في التدريس (ريان ، 1984 : 249).

وتعرف خاطر المشكلة: بأنها حالة تحدٍ تتطلب بحثاً وتحقيقاً (خاطر، 1999: 7).

وتعرف الباحثة مشكلات التعلم بأنها: حالة يحس بها المتعلم عندما تواجهه عدة عقبات، أو أسئلة لم يعرف حلها أو يريد المتعلم البحث عنها.

2- بطء التعلم:

يفضل بعض المربين استعمال كلمة بطيء التعلم أو البطء في التعلم، للإشارة إلى أن سير الطفل في تعلمه أقل من سير المتوسط أو البطء الناتج عن العوامل الأخرى، كالضعف في السمع أو الفروق البيئية (ريان، 1984: 251).

ويوضح شحاتة وأبو عميرة أنه : يمكن تعريف مصطلح بطيء التعلم على أساس ، التحصيل الدراسي من خلال اختبارات التحصيل . وهنا يعتبر حالة التأخر عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عقلية ، أو اجتماعية أو انفعالية ، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي . ويرى " وايز " نقلاً عن شحاتة و أبو عميرة أن : " الطلاب بطيئي التعلم بأنهم الطلاب الذين يعانون من ضعف دائم في التحصيل " . (شحاتة و أبو عميرة ، 1994 : 100) .

ويرى (منسي ، 1998 : 15) أن بطء التعلم هو : مصطلح يطلق على كل طفل يجد صعوبة في ملائمة نفسه للمناهج الأكاديمية بالمدرسة ؛ بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم .

وترى الباحثة أن بطيء التعلم هو: الطالب الذي يعاني من انخفاض واضح في تحصيله الدراسي لسبب ما من الأسباب.

3- صعوبات التعلم:

يشير هذا المصطلح إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع ، الانتباه والكلام ، والقراءة ، والاستدلال الرياضي . ويفترض في هذه الاضطرابات أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز المركزي ، وأنها ليست تخلف عقلي أو تخلف حسي (الزراد ، 1991 : 172) . ويشير الخطيب والحديدي أن التعريف لصعوبات التعلم الأكثر قبولاً ما قدمته اللجنة الأمريكية الوطنية الاستشارية للمعوقين (1961) وينص على : أن الصعوبات التعليمية هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة ، في فهم اللغة أو استخدامها ، سواء كانت شفوية أو كتابة وهذا الاضطراب ، يظهر على شكل عجز في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو غيرها " (الخطيب والحديدي ، 1998 : 166) .

وتعرف غرفة المصادر صعوبات التعلم بأنها : " حالة ينتج عنها انخفاض مستمر في التحصيل الدراسي للطالب ، عن أقرانه في الصف الدراسي رغم أن قدرته العقلية تبدو عادية ، أو فوق العادية ، ولا يكون السبب المباشر في ذلك وجود إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو صحية أو اضطراب سلوكي أو ظروف أسرية أو اجتماعية أو بيئية . (<http://www.yahoo.com>) . وترى الباحثة أن صعوبات التعلم هي : العوائق التي تحول دون توصل المتعلمين إلى الحل السليم في الاختبارات التحصيلية ، في أي مادة من المواد التعليمية المختلفة دون إعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو حركية أو ظروف أخرى .

ويرى عدس (1998 : 40) أن : " من أعراض صعوبات التعلم ، هي عدم التوافق عند الفرد بين قدرته على التحصيل وبين قدرته العقلية ، وأنه يتعلم بالأساليب والطرائق والمواد التي يتعلم بها معظم الطلبة ، إنما يحتاج إلى إجراءات خاصة ، وقد لا تعود هذه الصعوبات بشكل رئيس إلى تلف في الدماغ ، أو أي مشاكل عاطفية أو حسية ، أو انعدام الفرصة للتعلم " . وترى الباحثة أن من أسباب صعوبات التعلم قد ترجع إلى الطالب نفسه من حيث شخصيته العقلية والنفسية والمعرفية واستعداده للتعلم ، ومنها قد يرجع إلى طبيعة المادة الدراسية من حيث ، أهدافها ومحتواها ، وطريقة عرضها في الكتاب المدرسي وطريقة تدريسها أو من حيث عدم ملاءمتها لحاجات الطلبة ومستوياتهم العقلية وميولهم ، أو من حيث عدم مراعاتها للفروق الفردية بينهم . هذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة ، كدراسة حرب (2004) ، ودراسة الناقة (2000) وغيرها من الدراسات .

الفرق بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم :

أنه لا يوجد فرق بين المفهومين من الناحية الإنسانية أو النفسية ولكن يوجد فرق من الناحية الاصطلاحية، إذ يشير السيد إلى أن مصطلح صعوبات التعلم (learning difficulties))

إلى مجموعة الأطفال الذين لديهم انخفاض طفيف في الذكاء وترجع صعوبات تعلمهم إلى ظروف معوقة تعود إلى البيئة .

ويستخدم هذا المصطلح في المملكة المتحدة ليصف طفلاً يعاني من مشكلات في تعلمه مقارنة بأقرانه، تجعله لا يواصل تعليمه بصورة جديدة، وقد ترجع هذه المشكلات إلى المنهج ومحتواه وطبيعة مستواه.

أما مصطلح مشكلات التعلم (learning difficulties) يشير إلى: الأطفال الذين ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية ، لا تخص انخفاض نسبة الذكاء وكذلك يستخدم هذا المفهوم ، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل عن القدرة العامة ، مقارنة بأقرانه من نفس العمر والذكاء (السيد 2000 : 144) ، وفي ضوء ما تقدم يظهر أن الذين يعانون من صعوبات تعلم : هم الأفراد يعانون من مشكلات المتعلمين وحاجاتهم، بينما مشكلات التعلم هم الأفراد الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، بسبب قصور أو عيوب في العمليات النفسية الأساسية أو قصور في الذكاء أو ظروف معوقة من البيئة .

أولاً: مبررات الاهتمام بصعوبات التعلم :

إن الاهتمام بصعوبات التعلم خطوة نحو واقع التعلم، وما يحدث فيه من مشكلات والمعلم يسهم بدور كبير في علاج هذه الصعوبات والمشكلات. وقيام الكثير من الباحثين للدراسة في مجال صعوبات التعلم حيث كشفت معظم هذه الدراسات ، عن وجود طلبة يعانون من صعوبات في التعلم في مختلف المواد الدراسية ، كالحساب والقراءة والنحو وغيرها من المواد الأخرى ودليل ذلك ما كشفته دراسة شيفمان Schiffman عن وجود طلبة يعانون من صعوبات في تعلم القراءة ، ووجد أن التعرف عليهم وعلاجهم مباشرة من الصف الأول يؤدي إلى تحسنهم بنسبة تصل إلى 84% . بينما تنخفض هذه النسبة عندما تعالج الطلبة في الصف الثالث لتصل إلى 46% ، وتنخفض إلى 18% عندما يعالج الطلبة في الصف الخامس ، وتهبط عندما يؤجل إلى الصف السادس (السيد 2000 : 73).

وترى الباحثة أن : من مبررات الاهتمام بصعوبات التعلم بين المتعلمين بسبب الجو الضاغط عليهم ، وكثرة الأعداد المتزايدة في الفصول مما يؤدي إلى ضغط نفسي من جو التنافس العام الذي يضغط على الآباء والمعلمين والمسؤولين ، وهو جو قلق تتزايد معه صعوبات التعلم في كافة مستوياته ومراحله .

كما ترى الباحثة أن من مبررات الاهتمام لصعوبات التعلم أنه : خطوة للإسهام في علاج هذه الصعوبات والتخفيف منها ، والاهتمام بها قد يفيد المعلم والمتعلم معاً ، إذا أن التعرف على صاحب الصعوبة من المعلم ، تفيد في مساعدته للتخفيف من هذه الصعوبة ، وخصوصاً إذا قام باكتشافها مبكراً منذ بدايتها ، فبالتالي تقل احتمالات تعرض المتعلم بصعوبات تالية ، ويكون علاجها أيسر ، فهذا يخفف من المشكلة بدلاً من تفاقمها ، ووصولها للمرحلة الجامعية ، حيث وجد أن هناك طلاباً يعانون من صعوبات في التعلم لدى طلبة الجامعة ، وفي هذا المجال نجد موريس و ليفنبرجر (Morris&Levenberger) يشيران في بحث لهما نقلًا عن السيد (2000: 73) أن : التقارير المسحية لسنة (1982) تفيد أن وجد 67% من طلبة الجامعة هم ذوي صعوبات تعلم . وهذا يشير إلى انزعاج شديد في المرحلة ، حيث يشكل عبئاً جسيماً لاحقاً لكليات التربية، فهذا يؤكد على أن صعوبات التعلم منذ بداية ظهورها تتزايد بتطور العمر ، وأثارها السلبية تنذر بعواقب وخيمة تهدد المجتمعات ، وتشكل عبئاً على الحكومات .

من الخطأ ترك صعوبات التعلم يقتضي الأمر المبكر بها عند بداية ظهورها ، فكلما انتبهنا إليها في بداياتها كان تناولها وعلاجها أفضل وأيسر ، وعدم إهمالها ؛ لأن ذلك يعطل ويعوق التعليم ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم يترتب على وجودهم مشكلات مدرسية وأسرية وسلوكية تؤدي بهم إلى سوء التوافق وربما تؤدي بهم إلى ردود فعل سلبية ، وضرورة الاستفادة من صعوبات التعلم من قبل المعلم ؛ لأن ذلك يعطيه عمق استبصار في عملية التعلم ؛ ولأن توجيه قدر من اهتمام المعلم إلى التعرف على صعوبات التعلم ، والإسهام في علاجها يزيد من اندماجه وتعمقه في عملية التعلم ، كما يتطلب منا الاهتمام بصعوبات التعلم التحدي والتراجع عن كثير من الأفكار حول أمور سلمنا بها، واستقرت بيننا وأفناها ، إنها دائماً لا تخضع للمراجعة ولا للتطوير ، منها أصدر الحكم على الطلاب بالضعف العقلي والقصور المعرفي .

أسباب صعوبات التعلم:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدارسات السابقة ، تبين أن هناك العديد من أسباب صعوبات التعلم منها ما يعود إلى طبيعة المتعلم ، وعدم ميله للمادة الدراسية ، أو إلى الكتب المقررة والمناهج . ومنها ما يعود إلى طريقة التدريس، أو إلى أسباب سيكولوجية أو اجتماعية ووجدانية، تجعل من ذوي الصعوبات متأخرين عن الطلاب العاديين. وسنوجز بعض هذه الأسباب كما يراها بعض الباحثين التربويين ، حيث يشير عدس(1998: 80) أن لصعوبات التعلم أسباباً منها العارض البسيط والتي تزول بزوال مسبباتها ومنها البليغ المستديم ، وله آثاره المستديمة كما لو كانت ناجمة عن إصابة عضوية في الدماغ ، أو في الجهاز العصبي مثلاً أو كانت خلافاً وظيفياً أفقد هذه الأجهزة القدرة على القيام بوظيفته شكل طبيعي .

ويرى الددع وأبو مغلي أن : من أسباب صعوبات التعلم الاضطراب النفسي والتعثر في الدراسة ، والإخفاق في التعليم ، القلق وما ينتاب الفرد من نوبات القلق الشديد أثناء الدرس ، كذلك الخوف والفرع اللذان يؤثران تأثيراً مباشراً على قدرة الفرد على التعلم ، والتحصيل والتقدم الدراسي ، وهناك نقص الخبرات الثقافية والتعليمية المبكرة ، التي تزيد في نموهم الاجتماعي والعقلي .
وهناك أسباب ترجع إلى: عوامل وراثية تكوينية، وذلك بانخفاض قدرة الطالب على التعلم نتيجة لضعف عام في قدرته الذهنية، وإمكانياته اللغوية كالقدرة على الكلام والحركة والإدراك (الددع وأبو مغلي 1992: 20).

ومن أسباب صعوبات التعلم أيضاً:

تراكم الصعوبات أثناء المراحل الدراسية المختلفة فهي بمثابة حواجز يترتب على الطالب اجتيازها لبدء المرحلة التي تليها، ومن خلال هذه المراحل يتعرض الطالب لشتى التفاعلات مع زملائه ، ومعلميه من جهة ومع المنزل والمجتمع من جهة أخرى ، فيصاب الطالب بخيبة أمل أثناء حياته الدراسية وذلك بتراكم العديد من مشكلات التعلم ، فيجدون أنفسهم غير قادرين على متابعة السير بالنسبة للطلاب الآخرين ، فيتأخرون عن زملائهم ويشعرون بأنهم يستوعبون بصعوبة أكبر ، وهناك أسباب تتعلق بانتباه الطالب وعدم تركيزه وقلة الاستيعاب عنده ، مما يؤدي إلى عدم فهمه لأساسيات المادة المختلفة (عدس، 1998: 43).
ويرى أيضاً أن: من المحتمل أن ترجع صعوبات التعلم إلى تلف دماغي نتيجة إصابة الفرد للإصابة بالحمى المرتفعة أو لحالة من حالات التسمم ونتيجة العلاج بالأشعة لكل الجسم الذي تزيد من صعوبات التعلم عند الفرد.

ويرى (الخطيب والحديدي ، 1994 : 120) أن : هناك أسباباً بيوكيميائية وهي المواد الاصطناعية المضافة إلى الطعام ، ودور اضطراب عمليات التمثيل الغذائي في الصعوبات التعليمية . إضافة إلى ذلك الأسباب النمائية ، وما ينجم عن الصعوبات التعليمية من تأخر نضج الجهاز العصبي المركزي . وكذلك هناك الأسباب البيئية مثل التدخين والإشعاع ، والإثارة الخاصة والكحول والعقاقير ، ويشير (شحاتة وأبو عميرة ، 1994 : 102) أن الصعوبات التعليمية ترجع أسبابها إلى : طرائق التدريب الختأ ، وذلك مثل: شرح العمليات شرحاً زائداً للطلبة ، والمبالغة في طول المنهج ، وبدء الطلبة في تعلم خطوة جديدة قبل أن يجيد تعلم الخطوة السابقة ، وعدم كفاية الزمن المخصص لتعلم بعض الموضوعات .
ومن أسباب الصعوبة كما يراها (فيدرستون ، 1963 : 137) أيضاً ضعف التغذية ، أو سوء الصحة ، أو التوتر الانفعالي ، أو المتاعب من الوالدين ، أو الأخوة، والأخوات ، أو ضعف البصر أو السمع ، أو عدم وجود البيئة الثقافية في البيت .

وترى الباحثة أن من أسباب صعوبات التعلم قد ترجع إلى أسباب معرفية منها : طبيعة المتعلم ودرجة دافعيته وميله للتعلم ، وطبيعة المادة الدراسية من حيث صعوبتها ،أو ملاءمتها للمتعلمين وحاجاتهم وخصائصهم ، ومنها ما يرجع إلى المعلم وطريقة تدريسه وعرضه للمادة التدريسية .

وهناك أسباب نفسية تتعلق بنفسية المتعلم ، كالخوف والقلق من التعلم ،وهناك أسباب أخرى لصعوبات التعلم كوجود مشكلات وظيفية في السمع ،أو البصر والدماغ قد يعوق عن التعلم وكذلك هناك البيئية ،كالأسرة ،أو المشكلات الاقتصادية ،والمشكلات الاجتماعية وغيرها من المشكلات التي قد تعيق المتعلم عن التعلم وتشكل صعوبة عنده .

تشخيص صعوبات التعلم:

إن التعرف المبكر لذوي صعوبات التعلم أفضل في العلاج فكما يتخذ الطبيب من التشخيص أساساً لعلاج المريض ، كذلك المعلم يستطيع أن يشخص حالة المتعلم ، ويحدد ما يواجهه كل متعلم من صعوبة فيساهم في تحليل هذه الصعوبات وحلها .

ويؤكد ذلك (بلوم وآخرون ، 1983 : 36) بقوله أن المعلم لابد تكون لديه القدرة على تشخيص الصفات اللازمة لطلابه قبل بداية العملية التعليمية ، متضمناً ذلك مدى استعدادهم العقلي مهام تعليمية معينة ونقطة البداية المناسبة لكل فرد منهم أو للمجموعة فضلاً عن الإعداد المسبق والتوجيه المناسب واللائم قبل أن يبدأ طلابه التعلم .

ويرى (عبد العزيز 1976 : 365) أن : " التشخيص يهتم المعلم ، ويهتم موظفي المدرسة ، وقديماً كان التقييم هو موضع التأكد ، حيث أصبح من السهل على المعلمين عن طريق التقييم أن يحددوا مدى ضعف كل فرد في الفصل في كثير من الأمور ، ما يواجهه من صعوبات تعليمية " .

ومن واجب المدرسة نحو تشخيص صاحب الصعوبة كما يراها (عثمان، 1990: 23) وذلك في التعرف المبكر عليها وإحالتها إلى الجهات المختصة والقيام بدورها في توفير الأنشطة العلاجية خارج المدرسة ويوجه كل طالب حسب صعوبته " . ويمكن تشخيص صعوبات التعلم بعدة وسائل منها : دراسة تقدم الطلبة في الأعمار أو المستويات الدراسية المختلفة ، عمل سجل لكل طالب ، وذلك للتعرف على مركز الطالب من حيث السن والسنة الدراسية ، بتقديم معلومات مناسبة عن الطلبة في حالة عدم قدرة الطالب بتحديد ما إذا كان الطالب يعاني من صعوبة خاصة ،أي يتمتع بقدرة عقلية عادية ومع ذلك تحصيله الدراسي منخفض عن المستوى المتوقع لهذا الطالب،وقياس مستوى التحصيل الدراسي الحالي بهدف تشخيص نواح الفشل مواطن العجز والصعوبة واكتشاف الأسباب التي أدت إلى عدم قدرة الطالب على التعلم (الناقاة، 2000 : 27).

وترى الباحثة أن: التشخيص المبكر لحالة المتعلم تساعد في علاجه ، وعرضه على مؤسسات خاصة للاهتمام به ، ولتحديد نوع الصعوبة التي يعاني منها ، ومن ثم علاجه واكتشاف الأسباب التي أدت عدم قدرته على التعلم ، وذلك بالتعاون مع المدرسة والأسرة والمؤسسات الاجتماعية الخاصة .

ثانياً: صعوبات التعلم في مجال اللغة العربية :

إن اللغة العربية في العصر الحديث تهيأت لها أسباب وعوامل كثيرة أعانت على النهضة وساعدت على إحرار التقدم ، فقد ارتقت الصحافة وانتشر التعليم وأنشأت مجامع اللغة العربية ، وهي الآن لغة التعليم في المدارس والمعاهد والجامعات ، وهي كذلك لغة الصحافة والإذاعة والقضاء والتأليف في بلاد العرب (سبيعي ، 1990 : 64) .

ويرى إبراهيم أن اللغة العربية جعلت إحدى اللغات الرسمية في المحافل والمؤتمرات الدولية ؛ لذا فمن حق اللغة علينا أن نخلص لها وتبذل الجهود ؛ لرفع شأنها وسيادتها في المجتمع العربي ، ومن حقها في الميدان التعليمي أن نوليها أكبر قسط من العناية وألا نضن عليها بالجهد والوقت . ولعل من مظاهر الاحتفاء باللغة العربية الولاء لها في ميدان التعلم وضرورة التعرف على ما يكتف هذه اللغة وتعلمهما من صعاب ، حتى نتجه إلى تذليل هذه الصعوبات وتوجيه تعلمها تعليمياً مثمراً ميسراً (إبراهيم ، 1980 : 48) ، ويرى إبراهيم أيضاً أن اللغة العربية في الواقع يكتنفها بعض الصعوبات التي لا سبيل إلى تجاهلها ، وهذه الصعوبات منها ما هو أصيل ومنها ما هو طارئ دخيل .

تصنيف صعوبات التعلم:

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات المحيرة وغير الواضحة بشكل كبير للأخصائيين، حيث إن الطالب لديه قدرات عقلية ، كالعاديين، ولكنه يخفق في ناحية، أو أكثر من النواحي الأكاديمية وغيره، وإليك تصنيف صعوبات التعلم:

1. صعوبات تعلم نمائية :

وهذه تتعلق بالوظائف الدماغية ، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطالب في تحصيله الأكاديمي ، مثل الإدراك الحسي (البصري و السمعي) ، والانتباه ، والتفكير ، واللغة ، والذاكرة ... الخ.

وهذه الصعوبات ترجع أصلاً إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي

(خير الزاد ، 1991 : 129) ، حيث إن أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تقع ضمن بعدين هما :

- 1- الصعوبات النمائية الأولية : وهي الانتباه ، والذاكرة ، والإدراك .
 - 2- الصعوبات النمائية الثانوية : وهي التفكير ، واللغة الشفوية .
- بدارسة ناظرة إلى الصعوبات النمائية الأولية ، تجدها عملية عقلية أساسية ، وهي كما هو معروف متداخلة يؤثر بعضها في البعض الآخر ، ولهذا سميت أولية ، فإذا ما أصيب أحدها باضطرابات فإنها تؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل ، ولقد سمي التفكير واللغة لشفوية بالصعوبات الثانوية ؛ لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية (القاسم ، 2000 : 21) .

صعوبات تعلم أكاديمية :

وهي تتعلق بالموضوعات الأساسية ، أي المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل أطفال المدارس ، مثل صعوبة القراءة والكتابة ، وإجراء العمليات الحسابية ، بالإضافة إلى صعوبة التهجي ، فصعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية ، وينتج عنها (خير الزاد ، 1991 : 129) ، وقد تكون تلك الصعوبات نوعية تظهر عندما يفشل في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية (الفوري ، 2003 : 1) ، ويقدر كل من (whitmore &Maker) أن أكثر من 12 % من مجتمع ذوي صعوبات التعلم هم من المتفوقين عقلياً أو الموهوبين (الزيات ، 2002 : 562) .

وقد أشار السرطاوى في دراسته (1996 : 462) ، إلى أن مصطلح صعوبة التعلم يرجع إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبة واضحة في أحد الموضوعات الأكاديمية السابقة الذكر ، بالرغم مما يتمتعون من قدرات عقلية عادية ظهرت في أدايمهم المناسب في بقية الموضوعات الأخرى .

من هنا تكمن الخطورة في صعوبات التعلم ، من حيث كونها صعوبات خفية ، لا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة .

ولهذا يجب علينا أن ننتبه إلى موضوع صعوبات التعلم مع بداية مراحل الطفولة للطفل ، أي قبل دخول المدرسة ، فنكشف صعوبات التعلم النمائية ، والتي من خلالها نستطيع أن نحل المشكلات التي تظهر في الصعوبات الأكاديمية ؛ لأنه إن كانت هناك مشاكل ، وصعوبات عدم التركيز ، والانتباه - مثلاً - أبعد ما تكون لعدم اكتمال النضج والنمو عنده (عدس ، 2000 : 283) .

الخصائص السلوكية والتعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم :

تشمل الخصائص السلوكية والتعليمية هؤلاء الأطفال ، صعوبة في الإدراك والتمييز بين الأشياء ، مثل : عدم التمييز بين صورة الحرف والاستمرار في النشاط دون توقف ، وكذلك عندهم اضطرابات في المفاهيم ، والسلوك الحركي واللغوي والمعرفي والاجتماعي (الغرة، 2002: 140). ومن خلال ضعف الذاكرة السمعية فيما يتعلق بالكلمات وأصوات الكلام والقصور في الاعتماد على يد واحدة والتحكم بها، وحركات زائدة قابلة لشروء الذهن فضلاً عن قصور التعبير اللفظي (عبيد، 2001: 257).

ويرى الزيات أن تفاعل الصعوبات والمشكلات الاجتماعية والانفعالية ؛ لتفرز العديد من الأنماط والخصائص السلوكية التي يختص بها هؤلاء الطلبة ، والتي تؤثر على مختلف المناشط الاجتماعية الانفعالية والأكاديمية منها : انخفاض في مستوى الذات من تكون صورة بالية لذاته ، أو التشتت ، أو اللانتماسية ، أو الانتباهية ، أو الاندفاعية ، أو السلوك العدواني أو التخريبي ، أو السلوك الانسحابي والخلج ، والانتواء ، والاعتماد على النفس (الزيات ، 1998 : 628) ، هذا بالإضافة إلى القهرية وما يغلب على سلوكهم وتصرفاتهم ، يسلكون دون تفكير غير قادرين على تأخير رغباتهم بإلحاح ، ومقاتلة ، وما يصطحب ذلك من نوبات الغضب الحادة ، أو فقدان الأعصاب (الغرة ، 2002 : 160).

أسباب صعوبات التعلم :

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم ؛ وأرجعت معظم هذه الدراسات أسباب تلك الصعوبات يعود إلى طبيعة المتعلم وميله للتعلم ، بالإضافة إلى نظام التدريس نفسه أو إلى صعوبة المادة الدراسية نفسها ، أو قد يكون السبب المعلم نفسه وغيره من الأسباب ، والتي من خلالها تجعل فئة هؤلاء الطلاب في تأخر دراسي مستمر ، ما لم تنزل هذه الصعوبات ، فقد يكون لصعوبات التعلم أسباب عديدة ، منها البسيط والذي يزول بسهولة ، ومنها المعقد ، كما لو كانت ناجمة عن إصابة عضوية في الدماغ ، فقد اتفق معظم المتخصصين في مجال صعوبات التعلم على العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم مع اختلافهم في التصنيفات لها.

ولهذا فإن الأسباب الأساسية وراء صعوبات التعلم تتلخص بالتالي:

1- أسباب عضوية بيولوجية :

يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم ، وترجع إصابة الدماغ هذه والتي تعني تلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية ، أهمها : التهاب السحايا (التسمم) أو التهاب الخلايا الدماغية ، والحصبة الألمانية ، ونقص الأكسجين ، أو صعوبة الولادة ، أو الولادة المبكرة أو تعاطي الأم للعقاقير ، ومن هنا ظهرت المصطلحات الطبية التي تدل على الأساس البيولوجي لموضوع صعوبات التعلم ، إصابة الدماغ أو إصابة الدماغ البسيطة الوظيفية (الروسان ، 2001 : 209) ، والذي من خلالها تؤثر على بعض جوانب النمو العقلي .

2- أسباب وراثية (جينية):

ترى معظم الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم أن ما نسبته (25% - 40%) من الأطفال من اليافعين ممن يعانون من صعوبات التعلم ، قد انتقلت إليهم بفعل الوراثة ، فقد يعاني الإخوة والأخوات داخل العائلة الواحدة من صعوبات مماثلة ، وقد توجد عند العم و العمة ، أو الخال و الخالة ، أو عند أبنائهم وبناتهم ، وترى الدراسات التي أجريت على العائلات ، وعلى التوائم أن العامل الوراثي هو العامل الهام في حصول مثل هذه الصعوبات (عدس ، 2000 : 42) .

3- الحرمان البيئي (الحسي) وسوء التغذية:

حيث إن ضعف الإحساس المبكر وعدم تعرض الطفل للمثيرات الحسية، يضعف من مدركاته، وبعض الوظائف العقلية، وأن نقص التغذية والحرمان البيئي والاجتماعي خاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل، هما أكبر العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم عند الأطفال (القاسم، 2000: 140) .

4- عوامل كيميائية :

وهذه العوامل متمثلة في الأدوية ، والعقاقير ، والأحماض الأمينية وغيرها ، فقد نجد التلوث البيئي المحيط بالطفل قد يسبب صعوبات تعلم ، فهذه المواد السامة ، قد تتسرب عبر التربة إلى الغذاء المتناول ، أو عبر المياه التي يشربها الإنسان ، كما قد يسبب ضرراً في خلايا الدماغ ، وكذلك تعرض الطفل للإشعاعات الكيميائية أو الذرية ، كما في حالة علاجه من بعض الأمراض كالسرطان ، والذي قد يعرضه لمشكلات تعليمية مستقبلاً

(طيبة وأبو نيان 2002: 2002).

5. المؤثرات الجسمية : المتمثل في ضعف البصر والسمع الذي لا يصل إلى حد الإعاقة.

6. المؤثرات النفسية:

وذلك مثل ، تراجع في الذاكرة البصرية أو تأخر في اللغة والنطق أو اضطرابات الانتباه والقدرات التفكيرية غير المناسبة ، وانعكاسات ذلك نفسياً على الطالب .

7. المؤثرات البيئية :

ومن المؤثرات البيئية والتي هي أحد أسباب صعوبات التعلم ، مثل : حجم الأسرة والمتمثل بعدد أفرادها ، وكذلك دخلها ، وسوء معاملة الآباء للأبناء وعدم رعايتهم ، والبيئة المدرسية والمتعلق بسلوك المعلم وطريقة التدريس غير المناسبة وعدم جاذبية المادة الدراسية وصعوبتها ، بالإضافة إلى سوء العلاقة بين الطالب وزملائه ، وعدم القدرة على العمل الجماعي مع جماعة الرفاق وعدم القدرة على التحاور مع الزملاء ، كل هذه الأسباب والتي ترتب عليها مجموعة من العوامل الوظيفية أو الجسمية تساهم في صعوبات التعلم .

تشخيص صعوبات التعلم :

يعتبر تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهم المراحل التي يبني عليها إعداد وتصميم البرامج التربوية العلاجية، حيث إنه يحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل ، والطريقة العلاجية الخاصة بهذا النوع من الصعوبات ، فعادة ما يشتبه المعلم بوجود صعوبة في التعلم لدى الطالب عندما يلاحظ لديه عجز عملي في أداء واجباته المدرسية ، مع صعوبة في التعلم واكتساب تفوق معظم الطلبة الآخرين ، أو الضعف في أداء أنواع من السلوك يقدر عليها غيره من نفس العمر ، والمستوى العقلي ، ويلاحظه المعلم من خلال التدريبات والامتحانات والأنشطة (الزراد، 1997 : 187).

فتكمن أهمية قياس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتشخيصهم في كونها البوابة الرئيسية التي تدخل من خلالها للتعرف على فئات الطلبة غير القادرين ، بما فيهم ذوي الصعوبات التعليمية ، مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة ، ويستطيع كل من المعلم العادي ، ومعلم التربية الخاصة أن يتعرف من خلالها إلى هؤلاء الطلبة ، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية والعلاجية المناسبة لهم ، أو تحويلهم للمكان المناسب لتلقى هذه الخدمات (عبد الهادي ونصر الله و شقير ، 2000: 229).

وترى عبيد (2000: 214) أن الإخفاق في اختيار مجموعة من أدوات القياس (مجموعة من الاختبارات) والتي تشمل المدخلات المتعددة سوف يعيق استجابة الطفل بشكل ملائم ، وعادة فإن الذي يقوم بعملية التشخيص والتصميم هو فريق عمل متعدد التخصصات ، حيث يقرر ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات في التعلم أم لا .

وترى الباحثة ، أنه من الضروري عند تشخيص صعوبات التعلم الأخذ بعين الاعتبار المحكات التالية منعاً للالتباس مع الحالات الأخرى المشابهة في ضعف التحصيل الدراسي ، وهذه المحكات هي :

1- محك الاستبعاد:

ويعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي ترجع إلى: إعاقة عقلية، حسية، حالات الإضراب النفسي الشديد، حالات الحرمان البيئي، حالات نقص فرص التعلم.

2- محك التباعد:

و ينص على أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم يظهرون تباعداً في واحدة من النقطتين التاليتين:

أ . تباعد في مستوى النمو العقلي (الذكاء العام أو الخاص)، عن مستوى التحصيل الدراسي للطالب، حيث يكون مستوى التحصيل الدراسي لديه أقل من مستوى قدراته العقلية، والتي تكون في حدود المتوسط.

ب . تباعد في نمو بعض الوظائف العضوية، مثل: اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة ، القدرة البصرية - الحركة ، إدراك العلاقات ...الخ، حيث نجد الطفل ينمو بشكل عادي مثلاً: تنمو اللغة ، ويتأخر في الإدراك البصري ، أو في المشي .

3- محك التربية الخاصة:

ويعتمد هذا المحك على فكرة ، أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مجالات التعلم يحتاجون إلى طرائق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم ، وتختلف عن الطرائق العادية في التعلم (السرطاوي ، 1995 : 132 - 133) .

وعادة تجري عملية تشخيص صعوبات التعلم حسب الخطوات التالية:

- تحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مجال التعليم، ومن ضعف في مستوى التحصيل الدراسي في مواد القراءة والكتابة والحساب، ومن بعض المشكلات الأكاديمية، وكذلك الاعتماد على ملاحظة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين للطلبة ذوي الأداء المنخفض.

- الأخذ بعين الاعتبار محك الاستبعاد ؛ وذلك لاستبعاد الحالات التي لا تدخل مستوى القدرة العقلية لدى الطلبة ، واختبار الطلبة الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من قدراتهم العقلية (محك التباعد) ، وبهذا يتم تحديد عينه الدراسة النهائية .

- تحديد مستوى الطلبة التحصيلي العام ، أو المادة التي قصر فيها الطالب .

- تطبيق مجموعة اختبارات نمائية مختلفة لتحديد الصعوبات النمائية ،و الحسية ، والحركية ، اللغوية ، الإدراكية ، والمعرفية ويمكن الكشف عن التاريخ النمائي للطلبة بمساعدة الأهل ، والوقوف على بعض الدلالات في اضطرابات النمو ، كما يمكن الاعتماد في ذلك على القوائم المبنية على الملاحظة .
- ثم عملية التشخيص الفوري ؛ لتحديد ما إذا كانت هناك مشكلة حادة تتطلب علاجاً ، أو إجراءات وقائية ، وتتعلق بجانب تخصص عميق ، مثل : نمو اللغة والكلام ، أو النمو الحركي ، أو العصبي ، أو الحسي .
- كتابة نتائج التشخيص في تقرير يشمل العوامل التي أدت إلى صعوبة التعلم ، مع توضيح العلاقة بين النواحي النمائية والأكاديمية (السرطاوي : 1995 : 134 ، 135) ويرى الغرة (202 - 143) لابد وضع افتراضات تشخيصية بناء على ما جمع من معلومات عن الحالة ، وتطوير خطة تدريبية في ضوء الفرضيات التشخيصية ، أي تحديد الأهداف التعليمية والمواد المناسبة وطرائق التدريس .

وفي ضوء الخطة العلاجية نوجه بعض التوجيهات، وذلك من خلال:

الابتعاد عن تكثيف الواجبات المعطاة للطالب ،كتقوية للضعف الذي يعانيه ، والمجهود الذي سيبدله مضاعفاً مقارنة بالطالب العادي ، بالإضافة إلى أن قدرته على التعلم الضعف من الطالب العادي ، فذلك يؤدي إلى نتيجة عكسية ، وإحباط مع زيادة كرهه للمادة ، ومن المهم أن يعرف المعلم أن الطفل غير مهمل عن قصد وليس مصاباً بالغباء ، ولكن لديه إعاقة تسمى صعوبات التعلم ، عندها يستعمل التشجيع المستمر لرفع المعنويات سواء كان في البيت أو المدرسة (حكيم ، ب ت : 2) .

وترى الباحثة ضرورة الأخذ بعين الاعتبار جميع الخطوات السالفة الذكر ، والتي من خلالها تقدم تشخيصاً لصعوبات التعلم ، مع ضرورة التركيز على تشخيص المدرسة لذوي صعوبات التعلم وخاصة عند دخولهم المدرسة ، وهم في السادسة من عمرهم ؛ للتعرف المبكر على هذه الحالات والقيام بعملية علاجية لأولئك الطلاب سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها.

ثالثاً: صعوبات تتعلق بتعلم فروع اللغة العربية :

من المعلوم أن الأداء اللغوي لا يجذب انتباه السامعين ، إلا إذا كان مرتب الفكرة ، مسلسل العبارة ، خالياً من عيوب النطق والكلام ، كذلك الكتابة التي لا تترك الأثر الطيب إلا إذا حكمتها الكتابة الصحيحة ، وقواعد النحو والصرف والبلاغة وغيرها ، من هنا برزت أهمية فروع اللغة العربية (النجار ، 1994 : 12) ، وذلك يرى (إبراهيم 1980 ، 48) أن اللغة العربية بالرغم من تمسكها وقوتها ، إلا أن يعترها بعض الصعوبات التي لا سبيل إلي تجاهلها ، واعتبر هذه

الصعوبات منها : ما هو أصيل (جوهرى) ، كالتعليم الأطفال تعدد صور الحروف العربية ، باختلاف مواقعها من الكلمة ومنها ما هو طارئ (دخيل) ، والمتمثل في تزامم اللغة العامية وبسط نفوذها ، وسلطانها في البيت ، والشارع ، والملعب ، والسوق والمدرسة ؛ لأنها اللغة التي تربوا عليها منذ نعومة أظافرهم ، وهي اللغة التي يسمعونها ، وبها يتحدثون ، ويعبرون ، وهي التي تعيش معهم ، و تصاحبهم في شؤون الحياة ، بالإضافة إلى ما تقوم به وسائل الإعلام ، وقاعات التدريس ، وما يدور بين الناس ، من وصم العربية بالعسر والعقم ، واتهام علومها بالتعقيد والانتشار ، بذر الانبهار باللغات الأوروبية المؤنقة ، وتكريس الاهتمام بها ؛ ولأنها مصدر العلوم والحضارة (قباوة ، 1999 : 74) .

وقد أشار زقوت قائلاً : إن اللغة العربية بصفة خاصة تحمل صعوبات جمّة ، لا نجدها مجتمعة في لغة أخرى ، فالقواعد اللغوية والرسم الإملائي فيهما الصعوبة الكثيرة إلى جانب صعوباتهما في القراءة والبلاغة وغيرها (زقوت ، 1999 : 83) .

وإلى جانب تلك الصعوبات ، فقد تناولت الكثير من الأبحاث والدراسات موضوع صعوبات تعلم فروع اللغة العربية ، وذلك للكشف عن الصعوبات التي تعترى لغتنا العربية ، لذلك كان من الضروري أن نتعرف إلى الصعوبات حتى نستطيع التعرف إلى هذه الصعوبات والعمل على تذليلها.

ولعل ما أشارت إليه تلك الأبحاث والدراسات أن أسباب صعوبات تعلم العربية ترجع في معظمها إلى كل من (الطالب - المعلم - الكتاب المدرسي - طريقة التدريس - طبيعة اللغة - النظام التعليمي - أساليب التقويم ، وغيرها من الأسباب) .

وستتناول الباحثة كل فرع من فروع اللغة العربية، ومعرفة الصعوبات التي تعترى وتكتنف كل فرع من تلك الفروع، والمتمثلة في القراءة، والكتابة، والخط العربي، والنصوص الأدبية والبلاغة، والتعبير، وقواعد النحو والصرف، وذلك لشدة ارتباط كل فرع مع باقي الفروع.

1. صعوبات تعلم القراءة :

فالقراءة هي من أهم فروع اللغة العربية ؛ لصلتها بكل فرع ، فالطالب الذي لا يستطيع أن يتقدم في أي مادة من المواد الدراسية ، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة ، والقراءة - في رأي كثير من المفكرين - عملية عقلية - تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز ، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة (أحمد ، محمد ، 1998 : 29) ، فإذا ما أخفق الطالب في القراءة وكانت عنده بعض من عيوب النطق (اضطراب الكلام) ، أصبح هذا الطالب متأخراً في القراءة ضعيفاً فيها، وهذا ما لاحظته العاملون في العيادات النفسية بدولة الكويت ، بأن نسبة كبيرة

من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) الذين يحاولون لعلاج مشكلة الكلام ، ليسوا في الواقع إلا طلاباً متأخرين في القراءة ضعافاً فيها (أبو علاء و شريف ، 1983 : 204) .

ويرى (سك 1979: 346) أن علاج مشكلة العسر القرائي تقع تبعته إما على المدرسة ، أو على المنزل ، وإما عليهما معاً ، فينبغي علاج جسمه وحواسه ، وتعهده بالصقل والتنمية ، والعمل على حل مشكلاته الشخصية و الاجتماعية ، وإثارة الحوافز لديه ، وإشعاره بالأمن والطمأنينة ، والثقة ، واستخدام طرائق التدريس المشوقة ، وتشجيعه ، واختبار المنهج القرائي الملائم لتنميته ... وهكذا حتى تصبح القراءة عنده لذة وممتعة . ويرى (أبو مرق ، 2001 : 33) أنه يمكن التغلب على تلك الصعوبة باستخدام طرائق غير تقليدية في عملية القراءة والتركيز على أسلوب التوجيه الفردي .

مظاهر الضعف في القراءة :

تحدد مظاهر الضعف القرائي كما يراها ظافر والحمادي فيما يأتي :

- البطء القرائي حيث نجد بعض المعلمين لا يولون اهتمامهم في القراءة الصامتة فهي تدرب على السرعة.
- التعثر في الأداء حيث نجد القراءة المتقطعة التي تنتقل فيها العين من حرف إلى حرف ومن مقطع إلى مقطع ومن كلمة إلى كلمة.
- ومن مظاهر الضعف أيضاً الفهم السطحي غير المتعلق والجزئي وغير المستوعب والمضطرب ، الذي يعي به المقروء شيئاً ، وتغيب عن ذهنه منه أشياء ، وعدم تطويع القراءة أنواع المادة المقروءة وغرض القارئ منها ، وعدم الانتفاع بثمرة القراءة في الخبرات و السلوك ومواقف الحياة (ظافر والحمادي ، 1984: 159).

أسباب الضعف في القراءة :

- هناك العديد من الأسباب تكمن وراء ضعف الطلاب في القراءة ونذكر منها:
- غياب التنسيق اجتماعياً بين اللغة المقروءة والدارجة.
- كثافة الفصول الدراسية زيادة عن الحد المعقول بشكل لا يعطي فرصة للحوار والمناقشة بين المعلم وطلابه، وبالتالي تهمل الحالات الفردية.
- كثرة تنقلات المدرسين بعد بدء العام الدراسي من مدرسة إلى أخرى ومن صف إلى آخر ، الأمر الذي من شأنه أن يحد من فاعلية أدائهم ، وهناك أيضاً نسبة كبيرة من الطلاب لا يؤدون واجباتهم فهي لا تثير اهتمامهم (الدعليس ، 1995 : 139) ومن أسباب الضعف أيضاً عوامل جسمية

ترتبط بقدرة الطالب على القراءة ،كقوة السمع ،وقوة الإبصار، والاستعداد ، ومنها فرصة للتخفيف من عناء العمل ، فيبعث في نفوس طلابه الفتن والتراخي وتفتر حماسهم .

ومنها ما يعود إلى طريقة التدريس، إذ يجمد بعض المدرسين في دروسهم على طريقة عقيمة واحدة وليس لديهم القدرة على تنوع الطرق ومواجهة كل فصل.

ويكمن علاج هذه المشكلة بالتعاون مع الأسرة والمدرسة، فعليهما تقع تبعة الواجب في علاج جسمه وحواسه، فعلى المدرسة تتعهد للطلاب بالصقل والتنمية فتقدم له وسائل العلاج، وعلى المدارس استخدام الطريقة المشوقة التي تبعث نشاط الطلبة وتضاعف فائدتهما من الدرس (إبراهيم، 1980: 136).

ويرى الزيات أن صعوبات التهجي تمثل أكثر صعوبات التعلم تأثيراً على البالغين الراشدين ، فبعد استعراض الزيات لبعض الدراسات وجد أن هناك أفراداً عانوا من صعوبات في القراءة في مرحلة الطفولة يعانون عند كبرهم مشكلات حياتية يومية ، في استخدام اللغة وفهم معانيها ، وإدراك تراكيبها وتكون مصحوبة بضعف القدرة على التمييز السمعي ، أو الصوتي ، أو اضطراب في الذاكرة وفهم التراكيب اللغوية (الزيات ، 1998: 668).

ومنها ما يرجع للمعلم كعدم اهتمامه بمادة القراءة، وعدم التعامل معها بالجدية التي يستحقها، وكذلك عدم إجادة بعض المدرسين التحدث باللغة العربية الفصيحة وذلك لضعفهم في استخدام هذه اللغة، وضعف في تأهيلهم المهني والأكاديمي.

وعلاج هذه المشكلة ، بزيادة تشويق الطلبة للقراءة ، عن طريق توضيح ما للقراءة من أهمية في نبوغ العلماء والعظماء الذين تركوا بصماتهم في الحضارة الإنسانية ، كذلك تشجيع الطلاب على الانخراط في ألوان النشاط اللغوية خارج الصف ،كالإذاعة المدرسية ،والصحف ،والمجلات الأدبية (زقوت ، 1997: 118).

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أن للقراءة أهمية كبيرة ، فهي وسيلة للاتصال بين الأمم بالرغم من ذلك إلا أن بعض الطلاب يعانون من صعوبات في تعلم القراءة ، وقد ترجع هذه الصعوبات إلى عدة أسباب منها :

ما يعود إلى المدرس، الذي قد يكون لديه ضعف في الإعداد الأكاديمي والمهني أولديه عيوب في النطق مما يساهم في صعوبة تعلم القراءة ، ومنها ما يرجع للكتاب المدرسي نفسه من حيث الإخراج الفني فيه غير واضح من حيث الطباعة والورق وغلاف الكتاب وغيرها ، وهناك أيضاً من الأسباب مثل بعض الأخطاء اللغوية والإملائية والقرائية التي يشاهدها الطالب في وسائل الإعلام المختلفة .

وكذلك عدم تشجيع الطلبة نحو المكتبة والإطلاع والقراءة الحرة. كما يوجد هناك أسباب أخرى تتعلق بالأسرة، أو البيئة وغيرها من الأسباب التي تسهم في ضعف الطلاب في القراءة وصعوبات تعلم مهاراتها.

صعوبات تعلم الكتابة (الإملاء) :

نجد أن الكتابة والقراءة وجهان لعملة واحدة ، فلولا الكتابة لما استطعنا الحفاظ على تراثنا الثقافي والحضاري ، وهذا التراث الذي يزخر بشتى صنوف المعرفة ، والذي انتقل إلينا بواسطة الكلمة المكتوبة ، لذلك كانت صحة الكتابة وسلامتها أمراً لازماً للمتعلمين منذ المراحل الأولى لالتحاقهم بالمدرسة وحتى قبل ذلك إن أمكن ؛ لأنه يتوقف عليه مدى فهمهم واستيعابهم لأصول القراءة والكتابة التي تعد المفتاح الأساسي في شتى الميادين (زقوت ، 1999: 215) ، والملاحظ أن أبرز صعوبات الطلاب في الكتابة تكمن في عكس الأحرف والأعداد ، وخط في الاتجاهات وترتيب أحرف الكلمات ، وعدم الالتزام بالكتابة على السطر نفسه (الخطيب ، 1999 : 178) . ويرجع أسباب الخطأ في الإملاء (الكتابة) ، وصعوبة تعلمها إلى عوامل كثيرة متداخلة ومنها : ضعف السمع والبصر ، ضعف قوة العضل والأعصاب ، عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة بالمخارج، استعمال المد دون داعٍ ، عدم تذكر القاعدة الضابطة ، الضعف في القراءة والكتابة ، تنوع رسم الكلمات بحسب الإعراب ، عدم التدريب الكافي للطلاب (عامر ، 1992 : 74) ، مم ينجم عن ذلك (ليس) ، وعدم القدرة على القراءة بشكل سليم .

حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن أوراق الطلبة و كراساتهم مملوءة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد والتراكيب واستخدام علامات الترقيم وكافة أنواع الكتابة اليدوية ، ومن الدراسات التي اهتمت في هذا المجال دراسة (الزراد ، 1991) ودراسة زقوت ،(1999) وغيرها من الدراسات .فقد تبين من نتائج دراسة (الزراد ، 1991:170) أن صعوبات الكتابة لدى طلبة الصف الرابع بلغت حوالي 85% بينما كانت نسبة الصعوبة لدى طالبات الصف الرابع في الكتابة 75% وبلغت عند طلبة الصف الخامس بنسبة 80% أما الصف السادس بلغت صعوبات الكتابة لدى الذكور 66%.

وأيضاً من أسباب صعوبات تعلم الكتابة هو ما يتعلق بالطالب نفسه كنمو القدرات الطبيعية اللازمة للقراءة والكتابة كالقبض على القلم ، وحركة العين اللازمة للقراءة ، رغبة الطفل نفسه في التعلم ، وإقباله على الكتابة في اهتمام وشغف وهذا يتطلب من المدرس إثارة دافعية الاستطلاع عنده ، وتعزيزه وهو أساس رغبة الطلاب في التعلم عادة . وهناك أسباب تتعلق بالكتب المقررة والمناهج وذلك لعدم ملاءمة الكتب لهؤلاء الطلاب، فهي في معظمها غير مشوقة وقد تكون صياغتها غير واضحة ولا تتوفر فيها الصور والرسوم والإيضاحات.

ويرى بعض المربين ومنهم " ننتسوري" نقلاً عن سمك أن : أن المعلم لا بد أن يقوم بتدليل الصعوبات الكتابية التي تعترض الأطفال في بداية تعلمهم ، وذلك بمحاولة تربية أعضاء الكتابة عندهم ، وتعلمهم كيف يحركون أذرعهم عند القيام بها وتدريبهم على تمييز الأشكال والسطور بعضها عن بعض ، ثم الانتقال بهم إلى حروف محفورة على قطع الخشب ، أو المعدن وتعويدهم أن يملأوا عليها بأصابعهم ، أو بأداة مناسبة يمسكونها بأيديهم كما تمسك الأقلام حتى يعرفوا كيف يرسمون أشكال الحروف ، وكيف يقومون بجميع الحركات التي تؤدي إلى كتابتها (سمك ، 1979: 225).

ويرى ظافر والحمادي أن : الكتابة تبدأ بتكوين الكلمات من أعواد خشبية ، ثم عمل كلمات من الصلصال أو الورق الملون المصمغ ، أو الكتابة على الرمل ثم الكتابة بالطباشير ثم التدرج إلى أقلام الرصاص ، ثم الأقلام الجافة ، وتقديم كتب القراءة بخط اليد وبحجم الحرف الكبير ، والبدء بخط الانحناء ؛ لأن الانحناء فيه لا يكلف من الجهد ما تكلفه زوايا خط الرقعة (ظافر والحمادي ، 1984 : 185) ، ويرى (إبراهيم ، 1980 : 44) أنه من المستحسن تأخير وقت القراءة ؛ لتساعد الملاحظة القرائية عليها والعناية بالتهيئة الخاصة ، وقد بذلت محاولة في هذه التهيئة في رياض الأطفال وكان ممن عنوا بها فروبل ومنتسوري "

وترى الباحثة أن هناك صعوبات يعاني منها الطلبة في الكتابة والإملاء ، وترجع هذه الصعوبات إلى أسباب منها طبيعة اللغة العربية واختلاف لهجاتها ، وقرب تهجئتها وقرب مخارجها، الأمر الذي يؤدي بالطلبة إلى صعوبة تعلمها والخط بينها .

صعوبات تعلم الخط العربي:

لا يختلف اثنان في إدراك ما للخط من مكانة مرموقة في المجال التعليمي، وهو من لوازم الحياة المتحضرة ومظهر من مظاهر الفنون الجميلة الراقية التي تشد المواهب، وترقي بالأذواق، وتهذب المشاعر وترهف الأحاسيس، وتعزي بالجمال ، وتعود دقة التنسيق، والخط الجميل يعتبر وسيلة من وسائل الإيضاح الهامة المعنية على تعلم الطلبة في جميع المراحل التعليمية ، وأن أسس جودة الخط والكتابة في ثلاثة شروط (الوضوح - السرعة - الجمال)

(سمك، 1979 : 539 - 540)

عند ذلك يمكن تحديد الغاية من الخط وهي إقدار الطلبة على أن يكتبوا بسرعة معقولة خطأ واضحاً تسهل قراءته ، وعليه مسحة من الجمال ، أما السرعة فتكون بتمرين اليد و الاسترسال والانطلاق في غير إفراط ، حتى لا تذهب السرعة بجمال الخط (إبراهيم ، 1980 : 365) .

وبالرغم من أهمية الخط في جمال الكتابة ، فإنه أيضاً دافع قوى من دوافع تنمية الرغبة في القراءة والاطلاع ، بالإضافة إلى أنه يعود الطلبة الدقة و النظام والنظافة ، ويربي فيهم ملكة الحكم والنقد والتقويم السليم ، ويعودهم الصبر ، كما أنه ينمي الذوق ، ويساعد هم على السيطرة على

حركات اليد والتحكم في الكتابة في الكتابة والتنسيق بين الألفاظ والمفردات في الجملة العربية (زقوت ، 1999 : 235) .

ومن الملاحظ أن في جميع المراحل التعليمية - ولا سيما - المرحلة الجامعية ، أن كثيراً من الطلبة يجدون صعوبات في كتابتهم ، إما لعدم معرفتهم بأسس وقواعد الخط ، أو لأنهم لا يستطيعون أن يكتبوا بخط جميل ، وقس ما يترتب على ذلك من سوء الكتابة ، وضعف في القراءة، وعدم الاتصال .

فيرى (خاطر وآخرون، 1981 : 310) أنه يجب على الطالب أن يكون مدركاً للكلمات والحروف التي يكتبها، وأن ذلك يتم عن طريق استخدام مختلف الحواس بمتابعة الأنموذج بالسبابة مع النطق بالحرف، ومتابعة الحرف عدة مرات بالسبابة، ثم بالقلم ، وتغطية الحرف ثم كتابته على ورقة، ومقارنة المكتوب بالأنموذج ، ويجب أن نلتفت بعد ذلك كله إلى ضرورة التكرار المنظم لبعض العناصر التي تحتاج إلى إتقان .

صعوبات تعلم النصوص الأدبية :

لا أحد يستطيع أن يذكر ما للنصوص الأدبية من ضرورة ؛ ذلك لمعرفة تاريخ الأمة وماضيها وحاضرها هذا من ناحية ، بالإضافة إلى ما يحويه من قطع فريدة تهذب النفس وترهف الإحساس وتصلق الذوق، وتغرس وتنمي قيماً إنسانية ، مواقف أخلاقية من ناحية أخرى ، وبالرغم من هذه الأهمية للنصوص الأدبية، فقد نجد الكثير من الطلبة يعزفون عن تلك النصوص ، ويرجعون السبب في ذلك إلى عدم تناسب هذه النصوص لمستويات الطلبة ، وذلك من تحميل النص ، بالكلمات الصعبة، والتراكيب الغريبة ، خلو الموضوعات من الحركة ، والحوار ، أو التمثيل ، كذلك اختبار موضوعات بعيدة عن محيط الطلاب ، وخبراتهم ، أو فوق مستواهم العقلي (سمك ، 1979 : 682) .

وكذلك شكوى الكثير من الطلبة من حفظ لتلك النصوص ، فالطالب الذي لا يقدر على فهم النصوص من الصعب عليه حفظه ، ولا شك في أن حفظ النصوص الأدبية يعين على تكوين الحاسة الفنية التي تتذوق الأدب ، ويوسع خيال الطلبة ، وينمي عندهم القدرة على النطق الجيد والصحيح ، والإنسان من مواقفه في الحياة يحتاج إلى الاستشهاد بآيات الذكر الحكيم ، والحديث النبوي الشريف ، والشعر البليغ ، والبيان الساحر (أحمد ، 1979 : 89) .

وترى الباحثة أن تدريس الأدب والنصوص له أهمية كبيرة في التعرف على مآثر التاريخ العربي من تراث خالد والوقوف على ما في هذا التراث من جمال فني بلاغي ، إلا أن هناك العديد من الصعوبات يكتنف تعلم الأدب والنصوص وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها : -

اختيار النص الأدبي بعيداً عن بيئة المتعلم وخبراته السابقة ، وقد تكون ألفاظه معقدة وصعبة
وبعيدة عن متناول المتعلم .

- استخدام المعلم طريقة تقليدية في عرض النص الأدبي وشرحه
- كثرة الألوان البلاغية الجافة التي يحملها النص الأدبي.

صعوبات تعلم البلاغة :

إذا كان الأدب فن القول الجميل شعراً ونثراً ، فإن البلاغة دعامة لما لها من ضرورة فنية
لفهم الأدب وتذوقه ، والوقوف على خصائصه ومواطن الجمال فيه ، والتعرف إلى أسرار هذا
الجمال ، وأسباب سيطرته على النفوس ، فالبلاغة من الجانب التعليمي تنمي التذوق الفني للأدب
لدى الطلاب ، فالنص الأدبي بالنسبة للبلاغة عشاها ، مرتع جمالها .

(عامر ، 1992 : 145) فالصلة بين الأدب والبلاغة وثيقة ، فالأدب لا يسمى أدباً إلا إذا كان
قائماً على أساس علم البلاغة ؛ لأنها الوسيلة لفهم الأدب ونصوصه والاستمتاع بها .

ويرى (إبراهيم ، 1999 : 251) ، أن البلاغة إذا ما درست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على
حفظ قواعدها دونما التمتع بالنصوص الأدبية ، وتمعن الآيات القرآنية فإنها تفقد قيمتها كمادة أدبية
أساسها إدراك الجمال ، وغايتها تربية الذوق السليم .

فالبلاغة تمكن الطلبة من استخدام اللغة استخداماً سليماً يسهل نقل أفكارهم وآرائهم إلى الآخرين
بالإضافة إلى استمتاع الطلبة بألوان الأدب المختلفة من النصوص وقصص وتمثيلات ، وما بها
من روعة وبيان (زقوت ، 1999 : 158) ، بالإضافة إلى أنهم يتعلمون الإنشاء الجيد للكلام
محاكاة للأنماط البلاغية التي يستجدونها ، ومعرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي ، والحكم على
الأدباء والمفاضلة بينهم ، تقويم إنتاجهم تقويماً فنياً سديداً (أحمد ، 1979 : 290) .

وعلى الرغم من هذه الأهمية للبلاغة ، إلا أن الكثير من الطلاب يشكون من تعلمها ، إما
لصعوبتها ، أو لعدم الفهم الجيد لمفرداتها و الاختلاط فيما بينها ، فهذه الأسباب قد تعود للمادة
نفسها ، أو طريقة التدريس أو المعلم والمتعلم وغير ذلك .

صعوبات تعلم التعبير :

التعبير هو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاراً بلغة سليمة ، وتصوير جميل ، وهو
الغاية من تعليم اللغة العربية، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفوي والتحريري ،
فالتعبير يستمد أهميته من أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات ، لأنه وسيلة الإفهام وهو
أحد جانبي عملية التفاهم ، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد .

والتعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره فإذا تفوق الطالب في تعبيره ،تفوق في دراسته اللغوية وفي حياته الدراسية ، بل تفوق فيما بعدها في الحياة العملية ، وأن العجز عن التعبير له أثر كبير في إخفاق الطلبة ، وفقد الثقة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري، كما يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة (الزهراني، 2002: 1-2) .

بالرغم من أهمية التعبير وعلو منزلته وفائدته ، فالملاحظ أن كثيراً من الطلبة يواجهون صعوبة في تعلم التعبير ، وهذا ما تدله كتاباتهم أثناء حصص التعبير والامتحانات وغيرها ، من عدم الإلمام بجوانب وعناصر الموضوع ، وعدم الترتيب المنطقي للأفكار ، وشيوع الأخطاء الإملائية ، والتخبط في استخدام علامات الترقيم ، وغيرها من الأمور التي تشوه المعالم الأساسية كتابة التعبير .

ويرى (سك 1978 : 496) أن صعوبة التعبير تكمن في سوء اختيار الموضوعات ، فقد يطلب من الطلاب الكتابة في موضوع معين ليس من اختيارهم ، ولا يلاءم اهتماماتهم أو حاجاتهم، ويضيف (إبراهيم، 1998 : 168) أن من مظاهر صعوبات تعلم التعبير ، إهمال الربط المنطقي والربط بين الكلمات والأفكار وعدم التشخيص في موضوعات الوصف ، والالتجاء إلى الأوصاف العامة واضطراب الأسلوب ، والتواء عباراته حتى أنها لا تؤدي معنى ، أو يصعب على القارئ فهم المراد ، فكل هذه الصعوبات وغيرها تؤدي في النهاية إلى ضعف عام لدى الطلبة في مادة التعبير الشفوي والكتابي على حد سواء والمؤدي في النهاية إلى ضعف عام في امتلاك مهارات اللغة العربية .

ومن خلال ذلك كله، ترى الباحثة أن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في كافة فروع اللغة العربية من قراءة، وكتابة، وخط، ونصوص أدبية، وبلاغة، وتعبير تعود مجتمعة إلى كل من: الطالب ، وذلك بعزوفه ، وعدم إقباله على العلم ، بالإضافة إلى بعض الأسباب الصحية التي يعاني منها ، وكذلك المادة المقررة على الطلبة ، من حيث صعوبتها ودرجة تعقيدها ، وما للكتاب المدرسي من دور ، وذلك من خلال طريقة عرضه للموضوعات المقررة ، وسوء الإخراج الفني للكتاب ، ولا نغفل دور المعلم من قلة اهتمامه بحاجات الطلبة وميولهم ، ومتابعتهم والاهتمام بهم وعدم تنوعه لطرائق وأساليب تدريسه ، ولا ننسى دور البيئة السرية ، والبيئة المدرسية ، والمجتمع الذي يعيش من تأثيرهم المباشر في سلوك المتعلمين من استخدام اللغة العامية بدلاً من الفصيحة ، وعدم متابعة الطلبة في أعمالهم البيئية ، وغير ذلك .

وهذا أشارت إليه الدراسات السابقة التي تناولت كافة فروع اللغة العربية، ومنها دراسة (عبد النبي، 1988)، ودراسة (عطا، 2001).

صعوبات تعلم القواعد النحوية والصرف :

لشدة ارتباط الصرف بالنحو ، جمع أكثر العلماء بينها ، وأطلقوا عليها اسماً واحداً هو قواعد اللغة (الرشيدى وصلاح ، 1999: 223) ، فالدارس للنحو والصرف ، يدرك العلاقة المشتركة بينها ، كونها علمين يكمل أحدهما الآخر ، ولا نستغني عن أحدهما دون الآخر؛ نظراً لأن كلا من النحو والصرف يمتلكان قواعد وأساساً ونظريات ، لا يستطيع أحد منا تجاهلها ، أو القول بعدم أهميتها ، لذا كان جديراً بنا أن ندرك ونعي هذه القواعد ؛ حتى يتسنى لنا الحفاظ على لغتنا من الضياع ، وأن نرتقي بلغتنا العربية إلى المستوى المطلوب .

ويشير (زقوت ، 1999 : 196) قائلاً " إنه لا يمكن تعلم العربية ، وإجادتها دون الإلمام بقواعدها (النحوية والصرفية) ؛ التي تكفل عصمة اللسان ، وصحة الأداء ، وسلامة الكتابة" ويرى (عطا 1986: 171) أن الهدف الأول الذي وضع من أجله النحو . باعتبار اللغة لغة معربة . هو حفظ اللغة من الفساد ، وبخاصة القرآن الكريم والحديث الشريف ، ويشير (شحاته 1995 : 144) إلى أن دراسة قواعد اللغة العربية ضرورة تقوم على أساس ديني عقائدي لحفظ اللسان من الزلل ، وخاصة ونحن نعيش في واقع من العامية ، لأن لغة التحدث في البيت والشارع ، فخلو التعبيرين الشفوي والكتابي من الأخطاء المتوقعة على معرفة القواعد النحوية ، بالإضافة إلى فهم المعنى عن طريق القراءة ، أو الاستماع والمحادثة على الوجه الأفضل ، وإدراك وظيفة الكلمة في الجملة ودورها فيه ، كل ذلك متوقف على معرفة القواعد النحوية التي لا تدرس على أنها هدف في حد ذاتها ، وإنما وسيلة لتقويم القلم ، واللسان من الاعوجاج والزلل (السيد ، 1980: 119).

وبالرغم من أهمية النحو والصرف ، إلا أنه من الملاحظ عزوف وشروء الكثير من الدارسين عن تعلم النحو والصرف ، ويعلمون ذلك بأنهم يجدون صعوبة في تعلم تلك القواعد ، ويرى (سك ، 1979: 760) أن إدراك قواعد النحو وحسن استخدامها من أعقد المشاكل التربوية لدى الطلبة ، حتى لقد اشتد نفورهم منها ، وقوى عداؤهم لها ، بحيث أصبح ضعفهم في القواعد ملموساً في قراءتهم وحديثهم وكتاباتهم ، على اعتبار مواضع علم النحو مدمجة مع علم الصرف في المقررات الدراسية .

أسباب صعوبات تعلم قواعد النحو والصرف :

لعل السبب في ضعف الطلبة في تعلم قواعد النحو والصرف، و إحساسهم بصعوبة في تعلمها يرجع إلى عدة أسباب منها : المادة الدراسية نفسها ، والمتعلم ، وطريقة التدريس والوسائل التعليمية ، والمعلم ، والبيئة اللغوية وغير ذلك من الأمور التي تعمل بطريقة أو بأخرى على ظهور هذه الصعوبات .

أولاً : الصعوبات التي تعود إلى المادة الدراسية :

ويرى بعض المربين أن القواعد النحوية والصرفية بالصعوبة والجفاف في قواعدها ، وأحكامها ؛ لكثرة ما تحتاجه من عمليات عقلية عليا ، كالفهم والاستيعاب والتحليل والاستنباط والربط والموازنة والتطبيق ، وهذا كله يتطلب جهداً عقلياً وفكرياً ، يعجز عنه الكثير من الطلاب ، ويقول (سويلم والسنباطي ، 1965: 7) : قد رأينا أن المبتدئين في تعلم قواعد النحو مثلاً يجدون صعاباً مضمينة في التطبيق العملي ، ويعانون عناءاً مرّاً في طريقة تفهمه ، والإحاطة بمغزاه ، ويرى (السرطاوي وأبو جودة ، 2000: 141) أن بعض المشكلات تظهر التي يمر بها الطالب أثناء تطور علم النحو والصرف لديهم منها : التجزئ الختأ ، حيث يفشل الطالب في تجزئ كلمات كان قد اكتسبها بشكل كلي ، فيواجه صعوبة في معرفة أصلها .

- تقسيم كلمة لا تقسم .

ومما يزيد في صعوبة القواعد النحوية ما نلاحظ من تعدد للأوجه الإعرابية للأنموذج الواحد ، وهذا يتفق مع (عبد العال ، ب ، ت : 134) بقوله : ترجع صعوبة القواعد إلى كثرة ما فيها من أقوال ، وأوجه جائزة وشاذة ، وبضيفا (ظافر والحمادي : 1984 : 283) أن الإسراف في الإعراب التقديري والمحلي ، وتجميل الكلام من الضمائر المقدره لا مبرر له ، هذا بالإضافة إلى اقتحام اللهجات العربية بخصائصها المتباينة في قواعد النحو ، مما أدى على اختلاف الأقوال في المسألة النحوية الواحدة (الرشيدى وصلاح ، 1999 : 223).

ثانياً: الصعوبات التي تعود إلى طبيعة المنهاج :

يعتبر منهاج القواعد النحوية والصرفية من الأسباب التي تؤثر في ضعف الطلبة في مادة القواعد ، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدة أسباب منها:

تعدد القواعد النحوية والصرفية ، وكثرتها ما أدى إلى ضعف الطلاب بها ، وسوء اختيار القواعد النحوية التي يدرسها الطلبة في المدارس ، وعدم ربط القواعد بمواقف الحياة (البجة ، 1999 : 25) ، وهي في النهاية لا تلبي حاجات الطلبة وميولهم ، وكذلك ما لكتاب القواعد المقرر على الطلبة من حيث الإخراج الفني للكتاب له من الأثر الكبير في جذب الطلبة لقراءته ، وشعور الطالب بالمتعة في صحبته ، أما إذا غلب عليه الطابع التقليدي المنفرد من طبع وتغليف، وتتابع في الموضوعات، وخلو وسائل الإيضاح ، وطريقة مملّة في عرض الأمثلة ، وأسلوب معقد في البحث والتحليل ؛ لاستنتاج القاعدة وتطبيقاتها ، كل ذلك يؤدي إلى نفور الطالب من الإقبال على الكتاب المدرسي ، الأمر الذي يجعله يعزف عن دراسة القواعد

(زقوت ، 1999 : 180)

ثالثاً :الصعوبات التي تعود إلى طريقة التدريس والوسائل التعليمية :

مما يجعل من طريقة التدريس صعوبة في التعلم ، وجمودها ، والالتزام بجمودها في المدارس ، كما يرى (عبد العال ، ب ت : 134) أن طريقة تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها ، وسهولتها ، ويضيف عبد العال قائلاً (ب ت : 132): ليست صعوبة القواعد أو سهولتها في مادتها ، وإنما يرجع السبب إلى طريقة تدريسها ، وإلى مهارة المدرس ، فبالرغم مما هو سائد ومعروف بشأن صعوبة القواعد ، وأن الطلبة لا يجدون لذة في دراستها ، لثقلها على أسماعهم ، وعدم ميلهم إليها ونفورهم منها، كل ذلك يرجع إلى عدم التزام المعلمين بالطرائق السليمة في تدريس القواعد ، ويرى (سمك ، 1979 : 751) أن القواعد إذا كانت تدرس بطريقة إقائية جافة آلية لا تستثير الطلبة ، ولا تراعي ميولهم واهتماماتهم ونشاطهم ، يجد المتعلم صعوبة في تعلم تلك القواعد ، ويرى (زقوت ، 1999 : 180) أن الأمر الذي لا شك فيه ، أن الطريقة الجيدة القائمة على أسس صحيحة تستطيع أن تذلل من صعوبة المادة ، وتجعلها مقبولة عند المتعلمين بما يضيفه المعلم على طريقته من تنوع وإيضاح ، وطرافة ، وجدية تجذب الطلاب إليه وتحببهم في مادته ، ويرى (عامر ، 1992 : 113) بأن الحد من الصعوبات كان لابد من بعض الوسائل التي تيسر على الطلاب تعلم قواعد لغتهم القومية ، وتمكن المدرس من تعليمها في أفضل المواقف التربوية وأنسب الظروف التعليمية.

رابعاً : الصعوبات التي تعود إلى معلم اللغة العربية :

أما النسبة لمعلم اللغة العربية ، فقد دلت الدراسات على أنه يعاني من انخفاض في المستوى اللغوي ، وإن هؤلاء المعلمين لا يعتنون باستخدام اللغة العربية الفصيحة والسليمة في التدريس ، لذلك فإن الضعف الأكاديمي والمهني لمعلمي اللغة العربية قد انعكس أثره سلباً على الطلبة في شتى المراحل التعليمية ، ويرى (زقوت 1999 : 181) أن هذا الضعف قد يعود إلى أن العديد من هؤلاء المعلمين ليسوا من ذوي الاختصاص ، وكما أن بعضهم من خريجي معاهد المعلمين الذين لم يحالفهم الحظ في الالتحاق بالكليات العلمية ذات المكانة المحبوبة .

واعتبر عامر (1998 : 189) أن من أخطر الصعوبات يعود إلى ضعف إعداد مدرس اللغة العربية على نحو متميز ، وفق ما ينتظره في الأيام بعد تخرجه ، وهذه قضية خطيرة مازالت غائبة في التخطيط التربوي لمعاهد المعلمين والكليات التربوية ، وأن مدرساً جيد الإعداد لكفيل بتخطي كل الصعوبات ، لكل هذه الأسباب وغيرها هبط مستوى معلم اللغة العربية خاصة في قواعد النحو العربي وأوجد بين طوائفهم من التباين والتناقض والاختلاف في المستوى الفكري ، مما أصبح مشكلة أخرى تحتاج إلى حل (أحمد ، 1979 : 189).

، ويضيف (البجة 1999: 250) أن ما يزيد من ضعف الطلبة في القواعد النحوية ، تحمل مدرس اللغة العربية مسئولية اللغة وحده ، وعدم تعاون مدرسي المواد الأخرى في مراعاة القواعد النحوية ، والتحدث بموجبها .

خامساً : الصعوبات التي تعود على المتعلم :

ومن الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة تعلم القواعد ، ما يلاقيه الطلبة من عنق ، وصعوبة في دراستهم للقواعد ، ومحاولاتهم لفهمها وعدم قدرتهم على ذلك ، فإن كثيراً من الطلبة يكره تلك القواعد ، ويبعد عنها ، ولا يهتم بدراستها ، ومن أهم الأسباب التي تعود إلى المتعلم يرى (البجة ، 1999 : 251) في إغفال المقاصد الحقيقية للنحو ، ووظيفته إذ أن الطلبة يحفظون هذه القواعد دون تبيين الهدف الصحيح من دراستها ، ودون أن تحقق لهم حاجاتهم التعليمية ، فينجم عنه انصرافهم عنها ، ومن هنا نلاحظ انعدام الدافعية لتعلم أية مادة تعليمية يؤدي إلى الانصراف في تعلم هذه المادة ، وهذا ما ينتج عنه من سلبية المتعلم وعدم مشاركته في العملية التعليمية ، وإقباله على التعلم.

ومن الأسباب التي تجعل من المتعلمين لا يقبلون على دراسة تلك القواعد، ما يراه (زقوت ، 1999 : 183) من قلة الدرجة المخصصة لهذه المادة ، كفرع من فروع اللغة العربية ، وإحساس الطلبة أنه يمكن تعويضها في دروس القراءة ، والنصوص والتعبير ونحوها ، على اعتبار أنها ليست مادة رسوب ، وأن درجاتها تمثل جزءاً يسيراً من الدرجة الكلية المخصصة للغة العربية ، الأمر الذي لا يعزز اتجاه الطلاب نحو تعلم القواعد ، يؤدي إلى إهمالهم لحصتها وكتابتها .

سادساً : صعوبات أخرى متفرقة :

يشير (البجة ، 1999 : 250) قائلاً : إن ما يزيد من ضعف الطلبة في القواعد ، تحمل مدرس اللغة العربية مسئولية اللغة وحده ، وعدم تعاون مدرسي المواد الأخرى في مراعاة القواعد النحوية ، والتحدث بموجبها ، فقد تبين أن من أهم عوامل ضعف اللغة العربية ، أن مدرسي المواد الأخرى يعتبرون أنفسهم في عزلة عن المجال اللغوي ، فينعكس ذلك على أعمالهم ، حتى أن الواحد منهم لا يضع فكرته أو المادة العلمية في قالب سليم ، ولا يعني بأخطاء طلابه اللغوية ، ولا يحاول تعويدهم على استعمال اللغة ، ظناً منه أن مادته ذات طابع علمي فقط ، غير مدرك أن لمادته مجالاً حيويًا هو التعبير عنها باللغة العربية ، وإذا لم يتعاون الجميع تعاوناً صادقاً على تحقيق أهداف وخدمات وظائفها ، فإن الأداء اللغوي السليم ينهار بانحياز كل أداء علمي آخر) الشافعي ، (1999 : 5- 6) .

أما فيما يتعلق بالبيئة اللغوية التي يحياها الطالب والتي تؤدي إلى ضعفهم في القواعد ، فهي بيئة سيطرت عليها العامية في مختلف ميادين الحياة ، وأن ما يتعلمه الطلبة من لغة صحيحة

داخل المدرسة ما يلبث إلا أن يذوب ، ويتلاشى بمجرد خروجه منها ، فتراه يستخدم العامية في البيت والشارع ، بالإضافة إلى البيئة المدرسية ، والمتمثلة في زيادة أعداد الطلبة داخل الفصل الواحد ، الأمر الذي جعل من تعلم القواعد أمراً يصعب الاهتمام به بكل الطلبة، وكذلك مراعاة الفروق الفردية ، أضف إلى ذلك كل ما تحمله وسائل الإعلام المقروءة أو المسموعة ، أو المرئية من وجود بعض الأخطاء الكتابية ، والحديث بلغة عامية ، واستخدام بعض الألفاظ غير السليمة ، ويرى (زقوت 1999: 184) أن هذا التناقض أدى إلى عدم التوافق والانسجام اللغوي عند الطلبة ؛ الأمر انعكس على سلوكهم اللغوي ونظراتهم إلى لغتهم على أنها غامضة يسودها التخبط والاضطراب .

ومن الممكن أن نلخص بعض النصائح التي تفيد في تسهيل دراسة قواعد النحو والصرف:

أ - من حيث دور المعلم :

إن الكثير من الطلبة ينظرون إلى درس القواعد على أنه من أعقد وأصعب الدروس ، لذا يجب على المدرسين أن يبذلوا جهدهم لتذليل هذه الصعوبة المزعومة ، وأن يصاحب دروسهم الحيوية والنشاط والتشويق ، وأن يسهلوا القاعدة بأقصى ما يستطيعون (العلي ، 1998 : 212) ، هذا من ناحية أما من ناحية أخرى ، فلا يمكن أن ترسخ القواعد في الأذهان إلا بالتطبيق العملي الكثير ، ولذلك فإن دراسة القواعد لا تنتهي بانتهاء حصة القواعد ، وإنما تستمر بعد ذلك في كل حصص اللغة العربية (أبو مغلي ، 1999 : 61) ، ويرى (عبد العال ، ب ت : 134) أن المدرسين لو انتهزوا الفرص المناسبة لإصلاح الخطأ في القواعد عند وقوعه في دروس القراءة والمحفوظات لأدى هذا إلى نجاحهم ، واستفادة طلبتهم ، وعدم شعورهم بصعوبة القواعد ، على ألا يطغى التطبيق على تلك الفروع ويأخذ وقتاً كبيراً ، بالإضافة إلى التزام كل معلمي اللغة العربية الحديث باللغة العربية الفصيحة ، وأن يطالبوا بذلك طلبتهم ، وذلك دون تعسف قدر الإمكان .

ويرى شحاته (1993 : 203) أنه يمكن تثبيت كثير من أبواب النحو والصرف بسهولة على السنة الطلبة ، وأقلهم من خلال التطبيق العملي دون حاجة إلى دراسة نظرية تشرح فيها القواعد ، أو تحدد فيها التعاريف والمصطلحات .

وترى الباحثة ضرورة تركيز معلمي اللغة العربية على التطبيق العملي لقواعد النحو والصرف ، فلا تقتصر على حصة القواعد فقد ، إنما تتعدى إلى كل حصص فروع اللغة العربية - ما أمكن - ، فقد يلجأ المعلم إلى ربط موضوعات القواعد مع دروس القراءة ، و النصوص في

أغلب الأحوال ؛ حتى يتعود الطلبة على تعلم القواعد ،ويتسنى لهم فهمها ، بالإضافة إلى ضرورة التركيز على أسلوب المحاكاة في تعلم القواعد ، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية .

ب - من حيث المنهاج:

ينبغي أن تكون الموضوعات التي تقدم إلى الدارسين في القواعد النحوية والصرفية موضوعات وظيفية ، بمعنى أن تخدم الإنسان في حياته ، فتلبي حاجته اللغوية ،وتسهل له عمليات التفاعل الاجتماعي ، حيث يقرأ بصورة سليمة ، ويكتب بأسلوب سليم ، ويعبر بشكل صحيح ، وفهم ما يسمع ، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت ثمة ما يدفعه إلى التعلم ، ولن يتوفر الدافع إلا إذا أحس المتعلم أن الموضوعات التي يتعلمها تلبي حاجاته ، وترضي اهتماماته ، ومن هنا تأتي أهميته أن تكون تلك الموضوعات وظيفية ، وذات نفع اجتماعي (السيد،1982: 132) .

وترى الباحثة أن تكون أمثلة القواعد مرتبطة بالنصوص الأدبية والبلاغة وألا تدرس من خلال أمثلة مبتورة ، إضافة إلى كثرة المران والتدريبات على قواعد اللغة العربية ، ويرى (عامر ، 1992 : 113) إذا اضطر المدرس إلى استعمال الأمثلة المبتورة المتكلفة في بعض الدروس خاصة في أبواب الصرف ، فلتكن هذه مقبولة من الطالب في صياغتها ومعانيها ، قريبة من واقع حياته ، وبفضل أن تعتمد دراسة النحو في المرحلة الابتدائية على الممارسة والتدريب مع عدم التركيز على حفظ القواعد (أبو الهيجاء ، 2001 : 131) .

ج - من حيث طبيعة المادة :

لتحسين المادة الدراسية، وعدم وصفها بالصعوبة والجفاء، يرى (أبو مغلي، 1999: 61) أن ذلك لن يأتي إلا بالابتعاد عن الإلغاز ومسائل الإعراب التقديرية والمحلية والتي تحتل آراء مختلفة ، كما يرى (فضل الله ، 1998 : 189) بأن الدرس ينبغي ألا يتعدى الحد الذي يعين على تحقيق غايته الأساسية ، وهي أن دراسة قواعد النحو أو الصرف منه ليست غاية تقصد لذاتها ، وإنما وسيلة لضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان .

وترى الباحثة بضرورة الابتعاد عن القواعد الصعبة والشاذة، والابتعاد عن المواضيع التي لا تضبطها قاعدة خصوصاً في النحو العربي، وذلك في المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية.

د - من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية :

فيجب على معلمي اللغة العربية من أساتذة وموجهين الابتعاد عن طرائق التدريس البالية والضعيفة وأساليب التلقين ، وترديد القوالب الجامدة مما يسمونه بقواعد اللغة و قوانينها ، لأنهم بهذه الطرائق ، أو الأساليب لا يساعدون الطلبة على تشكيل ملكاتهم اللغوية العلمية التي لا بد منها لتعنيهم على فهم اللغة العربية (الملا : 1995 : 59) ، فعلى المعلم أن يغير أسلوبه وطريقة

تدريسه عندما يكتشف عدم فهمهم للموضوع ، وعليه أن يستخدم وسائل الإيضاح المتوفرة خير استخدام، وأن يعرضها في وقتها المناسب من الحصّة (أبو الهيجاء، 2001: 113) ، وعليه أن يتدرج في طريقة عرضه من السهل إلى الصعب ، ومن المحسوس إلى المعنوي ، طبقاً لقواعد علم النفس (الهاشمي ، 1993 : 204) .

ترى الباحثة ضرورة التنوع في طرائق التدريس ، بحيث تراعى الفروق الفردية بين الطلبة ما أمكن وكذلك عرض ما يشد انتباههم ، ويجذبهم نحو تعلم المادة من وسائل تعليمية مساعدة ، مع طرائق التدريس ، وأن تكون طرائق التدريس المستخدمة ، والوسائل التعليمية المعروضة كذلك محققة للفائدة المرجوة ، وليس للعرض فقط ، أو التزين ... الخ، دون تحقيق الفائدة.

هـ _ من حيث وسائل التقويم:

يتمثل دور وسائل التقويم في تسهيل دراسة قواعد النحو والصرف من خلال تركيز الاختبارات على تحقيق الأهداف، أن تتجنب التركيز على المصطلحات، أو تسميع القواعد (البجة ، 1999 : 252) .

وترى الباحثة ضرورة تحقيق أساليب التقويم للهدف الذي وضعت من أجله ؛ بغية التعرف إلى مستوى تحصيل الطلبة للقواعد النحوية والصرفية ، الأمر الذي أن يجعلنا نصدر حكماً على ما توصل إليه الطلبة من تقدم في القواعد النحوية الصرفية ، كذلك حساب مدى ما حققه الطلبة من فهم واستيعاب لتلك القواعد .

و - من حيث البيئة اللغوية والمدرسية:

ترى الباحثة ضرورة التركيز على الحديث باللغة العربية الصحيحة ما أمكن حتى يتسنى لكل طالب أن يجاري ، ويواكب ما تعلمه داخل المدرسة ، ويشعر بالاهتمام بذلك ، هذا بالإضافة إلى ضرورة تعاون الإدارة المدرسية على توفر المناخ الجيد لتعليم الطلبة ، والاهتمام بدروس اللغة العربية وعمل المسابقات في ذلك ، وتشجيع الطلبة على دراستها والإقبال عليها ومنحهم الجوائز القيمة ، ومن خلال ذلك كله ترى الباحثة ضرورة العمل على تذليل صعوبات تعلم قواعد النحو والصرف والتي جاءت مجتمعة في المادة الدراسية نفسها ، والمنهاج ، والمعلم و المتعلم وطرائق التدريس وغيرها من الأساليب ، وضرورة الأخذ بعين الاعتبار بتلك النصائح التي وردت والتي تفيد في تسهيل دراسة قواعد النحو والصرف ، من أجل الحد من هذه الصعوبات والسير قدماً لبلوغ الهدف المنشود .

البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم :

يمكن للمعلم أن يعلم طلبته بثلاث طرق: تنافسية، تعاونية، فردية . وفيما يلي:

1. **التعليم التنافسي** : في هذا يتنافس الطلبة مع بعضهم البعض لتحقيق هدف معين ، ويمكن تقييمهم على أساس سرعتهم ودقتهم في إتمام العمل ، ولذلك فإن بعضهم يعملون بجدية للوصول إلى إتمام المهمة المعطاة لهم ، بينما بعض الطلبة لا يعملون بنفس الجدية لاعتقادهم بأنهم لن ينجحوا في ذلك .
2. **التعليم الفردي**: يعمل الطلبة؛ لتحقيق أهداف وضعت خصيصاً لهم وليس مقارنة بغيرهم، ويتم تقييمهم على أساس معايير خاصة بهم في هذا النوع من التعليم حيث يحاول بعض الطلبة تحقيق نتائج مفيدة لهم شخصياً بغض النظر عن أقرانهم الآخرين.
3. **التعليم التعاوني**: في هذا النوع يعمل الطلبة معاً؛ لتحقيق هدف عام مشترك، ويتم تقييمهم على أساس تحصيل المجموعة والعمل بروح الفريق (العزة، 2002: 243).

دور المعلم في علاج صعوبات التعلم :

على المعلم الذي يتعامل مع صعوبات التعلم أن يعرف نوع العلاج الطبي الذي يتعاطاه الطالب ، وما لهذا من آثار جانبية عليه ، وأن يحسن مراقبته أثناء تصرفاته وأعماله ، وأن يكون حذراً في تعامله ، فيحترم مشاعره ، ويحفظ له كرامته واحترامه ومن الخطوات التي يجب أن يتبعها المعلم ، وهي :

1. **توفير أفضل بيئة تعليمية** : يجب أن يكون تصميم غرفة الصف بشكل يتناسب مع احتياجات الطلبة وأن تقل في الغرفة المثيرات التي تعمل على تشتت الانتباه ،كالنوافذ الكثيرة ، والأبواب المفتوحة ، وأن لا يكون قريباً من الأماكن التي تزدحم بها حركة المرور ، وأن لا يسمح بوجود حركة نشطة داخل الصف لا لزوم لها تبعد الانتباه وتشتته .
2. **تزويد الطالب بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة** : عند إعطاء المعلم تعليماته ، وتكليف الطالب بالواجبات المطلوبة عليه أن يشفع الاتصال معه بحركات العينين ، وإشارة اليد التي تدعم ما يقوله ، وتوحي بالهدف الذي يريده ، ويعزز أقواله بما تدل عليه حركاته من معان ودلالات ، وأن تكون هذه التعليمات والإرشادات واضحة ومحددة ، وأن يكون عامل الثبات متوافراً بين تعليماته وإرشاداته ، وبين ما يتوقعه من إنجاز لها ، كما عليه أن يتأكد أنه فهم واستوعب هذه التعليمات ، فلا يكتفي بمجرد قراءتها له ، أو إملاءها عليه وقبل أن يبدأ العمل وأن يعيدها على سامعه فهي أخرى إذا دعت الحاجة إلى ذلك دون التعرض إلي ضيق أو حرج .

3. تصنيف أنواع السلوك غير مقبول:

يجب أن يتبع المعلم قواعد النظام وأسسها الواضحة المفهومة، وأن يكون المعلم عند تطبيقها أقرب إلى الثبات والقوة وأن يكون في تعامله معه معلماً ومربياً ، وليس موبخاً ومعنفاً ، وأن يكون رد فعله على كل نجاح وتقدم من الطالب إيجابياً ، وأن يحتفظ باتزانته وهدوئه أثناء أي نقاش يجريه معه ، وتجنب الحدة في ذلك ، والبعد عن كل ما يثير إحساسه ، وألا يجرح شعوره.

4. رفع المعنويات وتقدير الذات :

إن بناء كيان الفرد والمساعدة عليه أمر هام من واجب المعلم ، وأن يكافأ الطالب على تقدمه وإنجازاته وبأسلوب معتدل بعيد عن التطرف والمغالاة ، وأن ينتهز كل فرصة ممكنة تشجعه على الإنجاز وتحفزه على العمل ، وتعزز ثقته بنفسه وبقدراته مهما كانت بسيطة في نظر الآخرين ، وأن يكون على اتصال وتواصل معه؛ ليستأنف الحوار في كل ما يعرض له من أمور ، وأن يقف عند بعض المشاكل ؛ للوصول إلى حلول لها تخضع للتجربة والاختبار وإعادة النظر بعد ذلك (جدوع، 2003: 130-133).

وترى الباحثة من خلال العرض السابق للمحور الثالث بأن الصعوبات هي عبارة عن الإعاقات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبة مرتبطة بالتلميذ نفسه، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها من أساليب التدريس، أو شخصية المعلم، أو المناخ السائد داخل المدرسة.

وترى الباحثة بأن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في فاعلية عمليتي التعلم والتعليم ، لكي يحقق الأهداف المرجوة منهما ، ومنها: خصائص المعلم ، و سلوك المعلم والمتعلم، وخصائص المتعلم ،والصفات الطبيعية للمدرسة ، و خصائص المادة الدراسية ، و صفات مجموعة الأقران، والقوى الخارجية، كالأسرة، والجيران، والبيئة الثقافية التي يعيش فيها المتعلم.

كما ترى عرض بعض النصائح التي تفيد في تسهيل دراسة قواعد النحو والصرف:

فيجب على معلمي اللغة العربية التطبيق العملي لقواعد النحو والصرف ، فلا تقتصر على حصة القواعد فقد ، إنما تتعدى إلى كل حصص فروع اللغة العربية - ما أمكن - فقد يلجأ المعلم إلى ربط موضوعات القواعد مع دروس القراءة ، و النصوص في أغلب الأحوال ؛ حتى يتعود الطلبة على تعلم القواعد ،ويتسنى لهم فهمها ، بالإضافة إلى ضرورة التركيز على أسلوب المحاكاة في تعلم القواعد، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية ،وينبغي أن تكون الموضوعات التي تقدم إلى الدارسين في القواعد النحوية والصرفية موضوعات وظيفية ، بمعنى أن تخدم الإنسان في حياته ، فتلبي حاجته اللغوية ،وتسهل له عمليات التفاعل الاجتماعي ، حيث يقرأ بصورة سليمة ، ويكتب بأسلوب سليم، ويعبر بشكل صحيح ، وفهم ما يستمع ،و أن تكون أمثلة القواعد مرتبطة بالنصوص

الأدبية والبلاغة وألا تدرس من خلال أمثلة مبتورة ، إضافة إلى كثرة المران والتدريبات على قواعد اللغة العربية .

كما يجب الابتعاد عن القواعد الصعبة والشاذة، والابتعاد عن المواضيع التي لا تضبطها قاعدة خصوصاً في النحو العربي، وذلك في المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية.

وعلى معلمي اللغة العربية من أساتذة وموجهين الابتعاد عن طرائق التدريس البالية والضعيفة وأساليب التلقين ، وترديد القوالب الجامدة مما يسمونه بقواعد اللغة وقوانينها ؛ لأنهم بهذه الطرائق ، أو الأساليب لا يساعدون الطلبة على تشكيل ملكاتهم اللغوية العلمية التي لا بد منها ؛ لتعينهم على فهم اللغة العربية ، فعلى المعلم أن يغير أسلوبه وطريقة تدريسه عندما يكتشف عدم فهمهم للموضوع ، وعليه أن يستخدم وسائل الإيضاح المتوفرة خير استخدام ، وأن يعرضها في وقتها المناسب من الحصة وعليه أن يتدرج في طريقة عرضه من السهل إلى الصعب ، ومن المحسوس إلى المعنوي ، طبقاً لقواعد علم النفس.

وضرورة التنوع في التدريس ، بحيث تراعى الفروق الفردية بين الطلبة ما أمكن وكذلك عرض ما يشد انتباههم ، ويجذبهم نحو تعلم المادة من وسائل تعليمية مساعدة ، مع طرائق التدريس ، وأن تكون طرائق التدريس المستخدمة ، والوسائل التعليمية المعروضة محققة للفائدة المرجوة ، وليس للعرض فقط ، أو التزين ... الخ، دون تحقيق الفائدة.

وأيضاً يتمثل دور وسائل التقويم في تسهيل دراسة قواعد النحو والصرف من خلال تركيز الاختبارات على تحقيق الأهداف، وأن يتجنب التركيز على المصطلحات، أو تسميع القواعد، وضرورة تحقيق أساليب التقويم للهدف الذي وضعت من أجله؛ بغية التعرف إلى مستوى تحصيل الطلبة للقواعد النحوية والصرفية، الأمر الذي أن يجعلنا نصدر حكماً على ما توصل إليه الطلبة من تقدم في القواعد النحوية الصرفية، كذلك حساب مدى ما حققه الطلبة من فهم واستيعاب لتلك القواعد.

كما يمكن التركيز على الحديث باللغة العربية الصحيحة ما أمكن حتى يتسنى لكل طالب أن يجاري ويواكب ما تعلمه داخل المدرسة ، ويشعر بالاهتمام بذلك ، هذا بالإضافة إلى ضرورة تعاون الإدارة المدرسية على توفر المناخ الجيد لتعليم الطلبة ، والاهتمام بدروس اللغة العربية وعمل المسابقات في ذلك ، وتشجيع الطلبة على دراستها والإقبال عليها ومنحهم الجوائز القيمة.

كما ترى الباحثة لا بد لمعلم اللغة العربية الذي يتعامل مع صعوبات التعلم أن يعرف نوع العلاج الطبي الذي يتعاطاه الطالب ، وما لهذا من آثار جانبية عليه ، وأن يحسن مراقبته أثناء تصرفاته وأعماله ، وأن يكون حذراً في تعامله ، فيحترم مشاعره ، ويحفظ له كرامته واحترامه ومن الخطوات التي يجب أن يتبعها المعلم ، وهي :

توفير أفضل بيئة تعليمية، وتزويد الطالب بالتعليمات اللازمة والواجبات المطلوبة، وتصنيف أنواع السلوك الغير مقبول، ورفع المعنويات وتقدير الذات .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم في فروع اللغة العربية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم النحو.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بتدريس النحو العربي بوجه خاص.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

اللغة العربية وحدة متكاملة ، وكل لا يتجزأ ولكن تقسيم اللغة إلى فروع هو تقسيم اعتمده التربويون بكل فرع من فروع هذه اللغة الخالدة ، فقد تواصلت جهود الباحثين في الكشف عن صعوبات ، ومشكلات اللغة العربية وتعلمها بفروعها المختلفة لتسهل على المتعلمين تخطي هذه الصعوبات ، ومن خلال إطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة ، فقد حصرت بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة ؛ لذا آثرت الباحثة أن تقسم هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: تناولت الباحثة فيه الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم في فروع اللغة العربية، كصعوبات اللغة، والقراءة، والكتابة، والتعبير، والقواعد.

المحور الثاني: تناولت الباحثة في هذا المحور الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم النحو.

المحور الثالث: تناولت الباحثة فيه الدراسات المتعلقة بتدريس النحو العربي بوجه خاص.

أولاً : الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم في فروع اللغة العربية دراسة (أبو طعيمة ، 2010):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج بالعيادات القرائية ؛ لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس ،وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ،واختار عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين : المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس ، ومن الأدوات المستخدمة برنامج العيادة القرائية ، واختبار قرائي ، و بطاقة ملاحظة ؛ لتشخيص الضعف في المهارات القرائية ، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة، والتي استمرت ثمانية أسابيع وإجابة أفراد العينة على الاختبار ، وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة ،لقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى لصالح المجموعة التجريبية التي درست ببرنامج العيادات القرائية ، ولقد خرجت ببعض التوصيات من أهمها : العناية بالطالب في مادة اللغة العربية وخاصة في الصفوف الدراسية الأولى ،و إعداد معلم الصف إعداداً جيداً في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها .

دراسة (العطار ، 2009):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج علاجي بالوسائط المتعددة ؛ لعلاج بعض صعوبات مبحث الصرف لدى طلبة الصف الثامن الأساسي ، ولقد استخدم الباحث في هذه الدراسة منهجين: المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة ، و المنهج التجريبي الذي اعتمد على بناء برنامج وتجريبه ، كما اختار عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي ، والبالغ عددهم (3845) طالباً وطالبةً ، ومن الأدوات المستخدمة : الاستبانة نصف المفتوحة ، والاختبار التشخيصي ، والبرنامج المقترح ، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة، والتي استمرت ثمانية أسابيع ، وإجابة أفراد العينة على الاختبار ، وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة ، لقد توصلت الدراسة إلي عدد من النتائج أهمها: وجود فروق فردية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .

دراسة (الفقاوي ، 2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، كما استخدم الباحث المنهج التجريبي. ومن أدوات الدراسة المستخدمة : الاستبانة نصف المفتوحة ، والاختبار التشخيصي ، والبرنامج المقترح . وبعد تطبيق إجراءات الدراسة، والتي استمرت شهرين، وإجابة أفراد العينة على الاختبار ، وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة ، لقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق فردية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى لصالح المجموعة التجريبية ، وخلصت الدراسة بعدة توصيات أهمها : العناية بالطالب في مادة اللغة العربية وخاصة في الصفوف الدراسية الأولى ، وأهمية إعداد معلم الصف إعداداً جيداً في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها .

دراسة (وادي ، 2008):

هدفت الدراسة إلى اقتراح خطة ؛ لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة ، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، كما استخدم الباحث الاستبانة ، والاختبار التشخيصي ، واختار الباحث عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي حيث تكونت (482) طالباً وطالبةً موزعين بالتساوي بين مجموعة من المدارس الحكومية ومن مدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين، كما قام الباحث باختيار مجتمع الدراسة من معلمي ومشرفي اللغة العربية بمحافظة خان يونس للإجابة على استبيان أسباب الأخطاء الإملائية ، وبلغ

عدد أفراد العينة (85) معلماً ومشرفاً، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها : أن أسباب الأخطاء الإملائية : الأسرة ، ثم النظام التعليمي ، ثم الطالب ، ثم تعلم الإملاء ، ثم مقرر الإملاء ، ثم المعلم ، كما أوصت الدراسة بضرورة عقد اجتماعات ودورات وورش عمل ودروس توضيحية حول الإملاء ومشكلاته ، وإطلاع أولياء أمور الطلبة على مستويات تحصيل أبنائهم وتبصيرهم بنواحي ضعفهم وإشراكهم في علاج قصورهم .

دراسة (عثمان ، 2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على مهارة ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي . استخدم الباحث المنهج التجريبي ، كما اختار عينة الدراسة من (69) طالباً من الذكور من ذوي صعوبات الفهم القرائي وجميعهم من طالبات الصف الخامس الابتدائي ، وقد قسمت العينة عشوائياً إلى المجموعتين : الأولى تجريبية تتكون من (40) طالباً ، والثانية ضابطة وتتكون من (29) طالباً ، ومن أدوات الدراسة المستخدمة : اختبار الفهم القرائي ، ومقياس بينيه للذكاء ، والبرنامج التدريبي ، وبعد تطبيق البرنامج لقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها : وجود تحسن مستوى ما وراء الفهم ، كذلك الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في المجموعة التجريبية ، ولم يظهر التحسن لدى أقرانهم في المجموعة الضابطة ، وأوصت الدراسة بالعناية بالطالب في مادة اللغة العربية وخاصة في الصفوف الدراسية الأولى .

دراسة (دحلان ، 2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات تعلم البلاغة العربية لدى طلبة الصف الحادي عشر وأسبابها في مدارس قطاع غزة، وبناء برنامج علاجي لها، وبيان أثر هذا البرنامج. لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التجريبي ، واختار عينة الدراسة من ثماني فصول دراسية بلغ عددها (350) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الحادي عشر - من القسمين العلمي والأدبي - موزعة على النحو الآتي : أربعة فصول : فصلين من القسم العلمي وفصلين من القسم الأدبي - حيث بلغ عدد الطلاب (167) طالباً من مدرسة كمال ناصر الثانوية للبنين في محافظة خان يونس ، وأربعة فصول أخرى من مدرسة القدس الثانوية للبنات في محافظة رفح - فصلين من العلمي وفصلين من الأدبي ، وقد استخدم الباحث أدوات الدراسة الآتية : الاستبانة المفتوحة ، و الاختبار التشخيصي ، و المقابلة الشخصية مع عينة من طلبة الصف الثاني عشر الذين درسوا مادة البلاغة العربية ، والاختبار التحصيلي ، و البرنامج المقترح ، الذي

يهدف لعلاج صعوبات تعلم البلاغة ، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث تحديد أسباب تعلم البلاغة ، فهناك أسباب تتعلق بكل من المحتوى ، طرائق التدريس ، الطالب ، والمعلم ، وأساليب التقويم ، ومن أهم التوصيات التي خرجت منها الدراسة : بناء المناهج الدراسية بما يتلاءم مع قدرات الطلبة وميولهم وحاجاتهم اللغوية والوجدانية والنفسية واستخدام طرائق تدريسية تعتمد على ايجابية المتعلمين وتنمي عندهم روح المنافسة ، وتؤدي لزيادة روح الحماس لديهم.

دراسة (حرب، 2004):

هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وتحديد المستوى ، و لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث كان مجتمع الدراسة يتكون من فئتين : فئة المعلمين حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي والمعلمات اللغة العربية للصف السادس الأساسي بالمدارس التابعة لوكالة الغوث بمحافظة شمال غزة ، والبالغ عددهم (57) معلماً ومعلمةً ، و فئة الطلاب : يتكون من جميع طلبة الصف السادس الأساسي ، التابعة لوكالة الغوث بمحافظة شمال غزة ، المسجلين على العام الدراسي (2003 - 2004) . والبالغ عددهم (443) طالباً وطالبةً، كما اختار عينة الدراسة من فئة المعلمين ، وتكون من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف السادس الأساسي التابعة لوكالة الغوث بمحافظة غزة ، والبالغ عددهم (55) معلماً ومعلمةً (96.5%) الأساسية ، التابعة لوكالة الغوث بمحافظة شمال غزة من المجتمع الأصلي ، كما اختار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طلبة الصف السادس الأساسي ، التابعين لوكالة الغوث والمسجلين في العام الدراسي (2003 - 2004) والبالغ عددهم (500) طالباً وطالبةً ، وفئة (250) طالباً ، (250) طالبةً بنسبة (29.11%) من المجتمع الأصلي ، ومن أدوات الدراسة المستخدمة : استبانة للتعرف على صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي من وجه نظر المعلمين، وبطاقة ملاحظة للتأكد على ما ورد مع الاستبانة من صعوبات . واختبار تشخيصي في الصرف العربي للتعرف إلى مستويات صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وأسفرت الدراسة عن اهتمامات الطلبة وتختلف باختلاف مستواهم ، فالطالب المتفوق يعني دائماً إلى ازدياد ، ما يدفعه إلى تقبل العلم والإقبال عليه ، بالرغم من وجود بعض الصعوبات التي تعيقه . بخلاف أقرانهم من متوسطي ومدني التحصيل ، والمتمثل بقلة ، اهتمامهم ومتابعتهم لدروسهم ، والإقبال على التعليم بدرجة كبيرة ، بالإضافة إلى ما يتعرضون له من عقبات وصعوبات ومشكلات من قله فهم ، وقلة استيعاب وعدم مواكبة التعلم ومجاراته أثناء دراستهم ، كما أوصت الدراسة العناية بالطلاب في مادة اللغة العربية وخصوصاً في مادتي النحو والصرف، و أهمية إعداد المعلم إعداداً جيداً في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها .

دراسة (زقوت ، 2004):

هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وتمثل المجتمع الأصلي من طلبة الصف التاسع ، وقد اعتمد الباحث في الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، واشتملت عينة الدراسة على (436) من الطلبة المسجلين في العام الدراسي (2003-2004) والبالغ عددهم (3829) طالباً وطالبة ، وهو ما يشكل (12%) من مجتمع الدراسة ، وقد أعد الباحث أداتين للدراسة هما : عبارة عن استبانتين : الأولى خاصة بالمعلم ، وذلك للتعرف على أهم الصعوبات التي يواجهها الطالب عند حفظ النصوص الأدبية المقررة من وجهة نظر المعلمة ؛ والثانية خاصة بالطالب يجيب عنها الطلبة ، وذلك من خلال التعرف على صعوبات حفظ النصوص الأدبية المقررة من وجهة نظرهم .

وأوضحت نتائج الاستبانة الخاصة بالمعلم وجود صعوبات في حفظ النصوص الأدبية لدى الطلبة ترجع إلى المعلم والنص الأدبي والطالب ، كما أنها خرجت ببعض التوصيات أهمها : قدرة اختيار النصوص الأدبية المقدمة للطلبة حسب أسس ومعايير يتم وضعها من قبل التربويين المختصين ، وكذلك ضرورة اهتمام المعلمين بمادتهم الطرائق والأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية ، وضرورة انسجام النصوص الأدبية المقررة مع بعضها ، وتكاملها مع فروع اللغة العربية الأخرى بما يخدم منهاج اللغة العربية .

دراسة (اللبودي ، 2004):

هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية وإستراتيجية علاجها ، وتمثلت عينة الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي ، كما اختار الباحث طلبة من خلال إجراء مقابلات مع معلمي هؤلاء الطلبة ، وتحديد الطلبة الذين يعانون من انخفاض ملحوظ ومستمر في التحصيل الدراسي ، وتمثلت أدوات الدراسة في : اختبار تشخيصي لقياس صعوبات التعلم ، ومقابلات فردية ، واختبار الذكاء المصور ، ومقابلات مفتوحة مع معلمي هؤلاء الطلبة للحصول على البيانات المطلوبة ، ولقد أسفرت الدراسة نتائج من أهمها : ضرورة التعامل مع ذوي صعوبات التعلم باعتبار ذوي حاجات خاصة ، ويحتاجون إلى برامج وإستراتيجيات علاجية تصمم خصيصاً لتناسب نوعية الصعوبات التي يعانون منها . كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بطلبة المرحلة الابتدائية في القراءة والكتابة، وأهمية إعداد المعلم إعداداً جيداً في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها.

دراسة (حلس، 2004):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أبعاد مشكلة أخطاء الرسم الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدينة غزة ، وتشخيص وتحليل نوع أخطاء الرسم الكتابي والتعرف على نسبة الخطأ، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التقييمي ، ولقد استخدم الباحث الأدوات الآتية : الاستبانة المعيارية لمعلمي اللغة العربية للحكم على مقرر الرسم الكتابي ، والمقابلة مع مشرفي مرحلة الأساس ، و تطبيق بطاقة الملاحظة لمعلمي اللغة العربية و الاختبار التشخيصي . وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: شيوع الخطأ الإملائي بين الطلبة حيث وصل حد الشيع في عشرين مجالاً من تسعة وثلاثين مجالاً، كما أوصت الدراسة بضرورة إشراك المشرفين والمعلمين ، وأولياء الأمور ، ورجال الثقافة ، والإعلام في تحديد أهداف الرسم الكتابي في مرحلة الأساس.

دراسة (عايش، 2003):

هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية . غزة وبرنامج مقترح لعلاجها ، فلقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الأصلي والمكون من طلاب وطالبات قسم اللغة العربية في المستوى الرابع لكليتي الآداب والتربية ، المسجلين للعام الدراسي (2001 - 2002) والبالغ عددهم (53) طالباً وطالبةً ، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد استبانة استطلاعية لتحديد المباحث الأكثر صعوبة في مباحث البلاغة الثلاثة (معاني ، وبيان ، وبديع) وتم تطبيقها على عينة عشوائية من طلبة قسم اللغة العربية ممن أتموا دراسة مساق البلاغة في الجامعة الإسلامية ؛ وذلك لتحديد أكثر المباحث صعوبة ، وكان المعيار الذي تم الحكم من خلاله على صعوبة المبحث (60 %) ، كما تم إعداد اختبار تشخيصي متضمن المباحث الأكثر صعوبة .

قد أظهرت نتائج الدراسة بالكشف عن وجود صعوبة في المباحث التالية (اللف والنشر ، والتجريد ، والتورية) ، وأرجعت هذه الصعوبة إلى طبيعة مادة البلاغة نفسها، وكذلك إلى طريقة التدريس . وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريس المباحث التي اتسمت بالصعوبة طبقاً لرأي الطلبة ، بحيث يكون هناك برنامج واضح لعلاج هذه المباحث ، تحدد فيه أهداف تدريس هذا البرنامج ، وتحديد إستراتيجية واضحة لتدريس هذه المباحث ، ومدى ارتباط وملاءمة طرائق التدريس المستخدمة لأهداف المنهج ، وضرورة توفير وسائل يتم توظيفها في تدريس البلاغة .

دراسة (فورة ، 2003):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في غزة . ولقد اتبع الباحث المنهج الوصفي ، كما اختار الباحث عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبةً من

(3) مدارس في المرحلة الأساسية والمدارس هي : (صفد والحرية الأساسية للبنين ، ومدرسة المجدل الأساسية للبنات) ، وتمثلت أدوات الدراسة في :

اختبار تشخيصي يهدف إلى الكشف عن صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة في مهارتين هما : (الفهم ، والنطق القرائي) ؛ وذلك لبناء برنامج علاجي مناسب للتغلب على هذه الصعوبات ، و بطاقة ملاحظة ؛ لتحديد أهم صعوبات القراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الابتدائية بغزة ، قد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف لدى الطلبة في مهارة ضبط أواخر الكلمات ضبطاً سليماً (الإعراب) ، وكذلك ضعف في القراءة الجهرية في مهارة التنوع في نبرات الصوت حسب الأساليب المختلفة ، وضعف في وضع علامات الترقيم بمكانها المناسب عند القراءة ، وقد أظهرت أيضاً ، أن أداء الطلبة في القراءة في القياس البعدي كان أفضل عنه في القياس القبلي ، كما وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة سرعة التعلم الخاص بكل طالب ، والتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، كحالة خاصة منفردة في إطار المجموع ، وليس العكس ، ومراعاة هؤلاء الطلبة ، وتعليمهم ، ومشاركتهم في المواقف التعليمية ، والعمل على وجود خطة واضحة في المدارس من أجل الاكتشاف المبكر للحالات التي يعاني من صعوبات التعلم .

دراسة (عطار ، 2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى معوقات تدريس الخط العربي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الدارسين بكلية المعلمين في مكة المكرمة ، والوصول إلى بعض المقترحات التي يمكن من خلاله النهوض بتدريس الخط العربي في تلك المدارس ، حيث كانت هذه الدراسة دراسة ميدانية ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، واختار عينة الدراسة من (30) دارساً من كلية المعلمين ، وهم معلمون في المرحلة الابتدائية ، وأتيحت لهم الفرصة ؛ لتحسن مستواهم العلمي من خلال مواصلة دراستهم بالكلية كلاً في تخصصه ، وتمثلت أدوات الدراسة بناء استبانة ، يقصد من خلالها التعرف على آراء الدارسين حول موضوع الدراسة ، وتشمل الاستبانة على ستة أبعاد تمثل المعوقات ، وبعداً سابغاً يمثل المقترحات للنهوض بالخط العربي ، وكل بعد يشمل على عدد من العبارات التي تقيس البعد، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم معرفة الطلاب لقواعد أسس الخط العربي ؛ يرجع إلى عدم فهمهم لأهمية الخط ، وهذا ناتج عن عدم التوجيه السليم والتشجيع للنهوض ، وكذلك لوجود بعض المدرسين غير معدين ، لتدريس الخط مع عدم معرفتهم بفنونه وقواعد الخط العربي ، بالإضافة إلى عدم اهتمامهم بميول وحاجات ودوافع الطلاب عند تدريس الخط ، وعدم تحديد الطريقة والوسيلة المناسبة للتدريس ، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد مدرس الخط العربي إعداداً فنياً تربوياً

مدرکاً؛ لما للخط من أهمية في حياتنا مراعيًا ميول ودوافع الطلاب ، مختاراً أفضل الطرائق والوسائل ، وتوفير الحوافز المثيرة ؛ لتجويد الخط والعناية به وإتقانه ، وكذلك ضرورة وجود كتاب لقواعد الخط العربي يوضح فيه الأساس النظري والتدريبات العملية مدعمة بالشرح الكافي.

دراسة (السليطي ، 2001) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مظاهر الضعف في مهارة القراءة لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي ، وبرنامج مقترح لعلاج الضعف في القراءة ، حيث تم اختيارهن من ثلاث مدارس من مدارس البنات بدولة قطر ، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (32) طالبة من الطالبات المتأخرات في القراءة ، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (32) طالبة ، فقد قامت الباحثة بإعداد اختبار للقراءة ؛ لتحديد جوانب الضعف في مهارتي التعرف والنطق في القراءة ، وتحديد الطالبات اللاتي يعانين من مشكلات في القراءة ، كما قامت الباحثة بتصميم برنامج علاجي لمشكلات تعلم القراءة ، ولقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها :وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج ، ومساعدته للطالبات في التغلب على المشكلات التي يعانين منها، كما خرجت بعدة توصيات منها: ضرورة الاهتمام بمهارات القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى ؛ لأنها مرحلة التأسيس ، و ضرورة إشراك البيئة الأسرية في العملية التعليمية.

دراسة (أحمد ، 1997):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى معوقات حفظ طلاب الصف الأول الثانوي للنصوص الأدبية في مدارس البحرين ، ومعرفة أسبابه وطرائق علاجه ، وتكونت عينة الدراسة من (296) طالباً وطالبة ، مقسمين إلى (139) طالباً ، و (157) طالبة ، الذين درسوا مقرر النصوص المخصص للصف الأول الثانوي للعام (1995.1996) ، وكذلك من (47) معلماً ومعلمة ، و (30) موجهاً أجابوا عن الاستبانة ، وبذلك يكون إجمال العينة (373) فرداً . وتمثلت أدوات الدراسة في مقابلات مع طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في مدارس البحرين ، وكذلك بعض المعلمين والمعلمات ، وبعض الموجهين والموجهات ، وتبين من خلال ذلك ، وجود بعض المشكلات التي ما زالت تشكل عائق تحول دون حفظ هذه النصوص ، كما تم تصميم استبانة تضم أربعة محاور، هي (النصوص نفسها ، والمعلم ، وطريقته، والطالب)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المعلومات الواردة في الاستبانة ذات درجات مرتفعة في

تأثيرها ؛ على انصراف بعض طلاب الصف الأول الثانوي عن حفظ النصوص الأدبية في مدارس البحرين ، وأن المعوقات الخاصة بحفظ النصوص الأدبية في الصف الأول الثانوي في مدارس البحرين تزداد عند البنات أكثر من البنين ، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالحفظ ، وزيادة الدرجة المخصصة لحفظ النص الأدبي ، وبيان فائدة حفظ النصوص، وحث الطلبة على فهم النص ، ثم حفظه ، مع الاحتفاظ بحقه في اختيار الأبيات التي يحفظها .

التعقيب على المحور الأول في الدراسات السابقة :

اشتركت جميع الدراسات السابقة ، واتفقت على وجود صعوبات في اللغة العربية وتعلمها ، وذلك في مختلف فروعها من قواعد ، وإملاء ، وتعبير ، وقراءة ، وكتابة ، حيث اتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في تحديد الصعوبات ، والقواعد النحوية أحد فروع اللغة العربية بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تناولت موضوعاً جديداً ، وهو كيفية التغلب على هذه الصعوبات عن طريق الدراما التعليمية ، وذلك في حدود الباحثة .

منهج الدراسة :

تعددت المناهج في الدراسات السابقة تبعاً لاختلاف موضوع وهدف الدراسة على النحو التالي : استخدمت بعض الدراسات في المحور الأول المنهج البنائي ، كدراسة ، (وادي ، 2008) ، ودراسة السليطي (2001) ، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد صعوبات التعلم ، واقتراح برنامج لعلاج الصعوبات ، كما اختلفت هذه الدراسة عنها بتجريب هذا البرنامج وبيان أثره.

كما استخدم المنهج التجريبي البنائي ، كدراسة (أبو طعيمة، 2010) ، و دراسة (العطار ، 2009)، دراسة (الفقاوي ، 2009)، ودراسة (عثمان، 2007)، و دراسة (فورة ، 2003) ، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج التجريبي ، واختلفت عنها في اختيار موضوع الدراسة ، حيث اعتمدت الدراسة الحالية صعوبات تعلم النحو ، وكيفية علاج هذه الصعوبات عن طريق بناء برنامج مقترح وتطبيقه.

و اعتمد المنهج الوصفي في بعض الدراسات السابقة ، كدراسة (دحلان ، 2006) ، ودراسة (حرب ، 2004)، ودراسة (زقوت ، 2004)، ودراسة (اللبودي ، 2004)، ودراسة (جلس، 2004)، ودراسة (عايش ، 2003) ، ودراسة (عطار ، 2001)، و دراسة الصليبي (2001)، ودراسة (أحمد ، 1997) ، حيث اتفقت الدراسة الحالية في تحديد صعوبات التعلم ، واختلفت عنها ببناء برنامج وتجريبه أي باعتمادها البرنامج التجريبي البنائي وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية عن بقية الدراسات .

عينات الدراسة :

اختلفت الدراسة الحالية مع بعض دراسات المحور الأول في عينة الدراسة ، فمنها ما استخدم عينة من طلاب الجامعة الإسلامية ، كدراسة (عايش ،2003) ، و دراسة (عطار ، 2001)، وعينة من طلاب المرحلة الثانوية ، كما في دراسة (دحلان ، 2006) ، و دراسة (النجار ، 2001) ، ودراسة (أحمد ،1997) ، وعينة من طلاب المرحلة الإعدادية ، كدراسة (الفقعاوي ، 2009)، و دراسة (زقوت ،2004)، ودراسة (العطار ، 2009) ، حيث اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة باختيارها أفراد العينة ، بينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (وادي ، 2008) ، ودراسة السليطي (2001) ، ، ودراسة (أبو طعيمة ، 2010)، و دراسة (العطار ،2009)، ، ودراسة (عثمان ،2007) ، و دراسة (فورة ، 2003) ، ودراسة (حرب ،2004)، ودراسة (اللبودي ، 2004) ، ودراسة (حلس،2004)، ودراسة (عايش ،2003) ، ، و دراسة الصليبي(2001)، حيث جميعها اختارت عينة من المرحلة الابتدائية.

وتميزت الدراسة الحالية بأنها اختارت عينة من طلبة الصف السادس الأساسي .

أدوات الدراسة :

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة باستخدامها الاستبانة ، كأداة رئيسة لدراساتها ، كدراسة (زقوت ،2004) ، ودراسة (عطار ، 2001) ، ودراسة (أحمد ،1997) ، كما اتفقت مع ، دراسة (وادي ، 2008) ، ودراسة (اللبودي ، 2004) ، ودراسة (حلس،2004) في اعتمادها الاستبانة والاختبار التحصيلي ، واختلفت معهم في استخدامها البرنامج المقترح . و اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (أبو طعيمة ، 2010)، ودراسة (العطار ،2009)، ودراسة (الفقعاوي ، 2009)، ودراسة (عثمان ،2007)، ودراسة (دحلان ، 2006) ، باستخدامها الاستبانة ، والاختبار التحصيلي ، والبرنامج المقترح ، بينما اختلفت عن الدراسات عنها باستخدامها الاختبار التشخيصي لحصر صعوبات التعلم .

وقد استفادت الباحثة في دراستها من نتائج تلك الدراسات السابقة بالآتي:

اختيار العينة الدراسية المناسبة للموضوع ، وكذلك الاستفادة من خطوات بناء أدوات الدراسة الحالية ، والأساليب الإحصائية الواردة في بعض الدراسات ، كدراسة (الفقعاوي ،2009) ، ودراسة (دحلان ، 2006) ، ، وغيرها من الدراسات ، والاستفادة من خطوات بناء البرنامج المقترح وأساليب تقويمه ، كدراسة(الفقعاوي ،2009) .

كما أجمعت واتفقت تلك الدراسات على وجود صعوبات كثيرة في مختلف فروع اللغة العربية تفق عائقاً أمام الطلبة عند دراستهم ؛ وهذا مما ينعكس بالسلب على تحصيلهم في تلك

المادة ، وأن تلك الصعوبات غير مرتبة على جهة معينة دون الأخرى ، فقد جاءت متجمعة ، عائدة على طبيعة المادة (الكتاب المدرسي) ، والمتعلم ، والمعلم ، وطرق التدريس ، وأساليب التقويم ، وغيرها ، كما في دراسة (حرب ، 2004) ، ودراسة (زقوت ، 2004) . وأوصت الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي، وضرورة تطوير المعلم لطرائق تدريسه، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ، كما في دراسة (عطار، 2001)، وغيرها من الدراسات ، مع ضرورة الاهتمام بالطلبة وخصوصاً متوسطي ومنخفضي التحصيل في تعليمهم ، كدراسة (الفقاوي ، 2009) ، بالإضافة إلى الاهتمام بالطلبة وتدريبهم على صحة الأداء ، وضبط الكلمات خلال تدريس فروع اللغة العربية ، وتجنب الحديث بالعامية ، كدراسة (زقوت ، 2004) ، مع ضرورة إعادة النظر في المباحث المقررة التي اتسمت بالصعوبة ، وإعداد المدرس المتخصص ، كدراسة (الفقاوي، 2009).

ثانياً : الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم النحو دراسة (المقوسي ، 2008):

هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء الصوتية والقرائية لدى طالبات الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة غزة في مدارس الحكومة ، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ،وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول التابعة لمديرية التربية والتعليم بغزة ، والمسجلة للعام الدراسي 2006-2007م ، والبالغ عددهم (5828) طالباً، كما استخدمت الباحثة عينة قصدية من طالبات الصف الأول الابتدائي البالغ عددهم (30) طالبةً من مدرسة أسماء بنت أبي بكر الأساسية للبنات ، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : وجود تسعة أحرف تشكل الأخطاء الصوتية والقرائية الشائعة ، والحروف هي (ث، ج ، ذ، ز، س، ش، ظ. ق . ك) ، كما أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تعليمية لعلاج مشكلات النطق والقراءة لجميع المراحل التعليمية .

دراسة(الصليبي، 2001):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات طالبات الصف التاسع نحو تعلم مادة القواعد النحوية، واتجاهات المعلمين ،وأثر ذلك على التحصيل لديهم ، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ،وشملت عينة الدراسة على (800) طالباً وطالبةً موزعين على (16)مدرسةً (8) من مدارس الوكالة، و(8) من مدارس الحكومة ، و عينة المعلمين فقد بلغت (100) معلماً ومعلمةً،وهم نفس المعلمين الذين يدرسون الطالبات موضع الدراسة ،وبعد تحليل نتائج الاختبار

ومقياس الاتجاه للطالبات والمعلمين ،لقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها :غلبة الطابع السلبي على اتجاهات أفراد العينة الكلية على المقياس الكلى بالنسبة للطلاب ،و غلبة الطابع الايجابي على اتجاهات أفراد العينة الكلية على المقياس الكلى بالنسبة للمعلمين ، كما أوصت بضرورة الاهتمام بمحتوى مادة النحو كماً وكيفاً وكتابةً ،والاهتمام بمعلم مادة النحو من حيث التدريس وحسن التأهيل ،والعمل على إيجاد وسائل وطرائق حديثة للتعامل مع مادة النحو وعدم الاكتفاء بالطرائق التقليدية القديمة ،والعمل على إدخال التقنيات التي تساعد على فهم هذه المواد .

دراسة (زقوت ،2000) :

هدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليتي التربية والآداب بالجامعة الإسلامية في غزة ،ولتحقيق هذه الدراسة ، قام الباحث بتحليل كتابين لـ (104) طالباً وطالبة في الامتحان النهائي لمادة الأدب الحديث ، وحصر أخطائهم النحوية الشائعة فيه ، والتعرف إلى المباحث النحوية موضوع الخطأ ، وكذلك نسبة شيوعه لديهم ، وقد دلت نتائج الدراسة على أن (87) من مجموع الطلبة وقعوا في الخطأ النحوي وأن الخطأ لديهم قد شاع في (14) مبحثاً نحوياً ، وأن أكثر الأخطاء شيوعاً كانت في مباحث : (الفعل المضارع ، المفعول به ، النسب ، وكان وأخواتها ، والتمييز) ، وقد أوصت الدراسة على الاهتمام بالقواعد النحوية ، وضرورة التحدث باللغة العربية الفصيحة المشكولة الخالية من الأخطاء النحوية .

دراسة (السيقلي ، 2001):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح ، لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة ، كما استخدمت الباحثة المنهج البنائي ،وتكونت عينة الدراسة البالغ عددها من (64) طالباً وطالبة ، المسجلين في المستوى الرابع بقسم اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية في الجامعة الإسلامية للعام الجامعي (2000 - 2001) ،حيث استخدمت الباحثة استبانة استطلاعية ؛ لتحديد أكثر الموضوعات صعوبة ، وأعدت اختبار تشخيصياً لمباحث موضوع الدراسة ، والتي بلغت سبعة مباحث هي:(البدل . الاستثناء .إعراب الجمل . الإضافة . المفعول معه . المفعول به . الحال)، وقد خرجت الدراسات بعدة نتائج الدراسة منها : وجود صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية وكشفت عن بعض صعوبات تعلم الإعراب التي تبلورت في ثلاث مباحث هي: (الإضافة . الاستثناء . المفعول معه) ، وقد خرجت الباحثة من خلاله إلى بناء البرنامج ، ومحتواه ، في المباحث الثلاثة السابقة ، ومثلت نسبة الصعوبات في كل مبحث أكثر من 60%، كما أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في تدريس المباحث التي اتسمت بالصعوبة طبقاً لرأي الطلبة ، وكذلك طريقة التدريس ، وأوجه النشاط ، والتقويم المستمر ، والتطبيق والتدريب على استمرار القواعد النحوية شفهاً وكتابياً ،

في مواقف لغوية وظيفية ، وعدم الاقتصار على الكتب التقليدية في تدريس النحو و الإعراب ، والروابط بين القرآن الكريم ودراسة النحو على اعتبار أنه المنبع الصافي للغة العربية وقواعدها ، واهتمام الطالب الجامعي بدراسة النحو والعمل على محاسبة الطالب على أخطائه اللغوية والنحوية ،بالإضافة إلى إعداد المدرس الجامعي المتخصص في النحو.

دراسة(مصطفى سالم وسعيد لافي ، 1998) :

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف الأول الإعدادي بمدارس مدينة رفح الإعدادية بمحافظة شمال سيناء .
ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان عدداً من الأدوات : اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى طلبة الصف الأول الإعدادي في وحده الإعراب والبناء ، كما استخدم اختبار الذكاء المصور الذي أعده أحمد زكي صالح ؛ للتمييز بين الطلبة متوسطي ومرتفعي الذكاء من ناحية ، ومنخفضي الذكاء من ناحية أخرى ،واستخدم الباحثان أيضاً استبانة لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات تعلم النحو،كما يدركها أصحاب الصعوبة من طلبة الصف الأول الإعدادي ،وبعد الوثوق في أدوات الدراسة قام الباحثان باختيار عينة البحث الأساسية والتي بلغ عددها(420) طالباً موزعة على ثلاث مدارس،وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الملائمة توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن هناك مجموعة من العوامل تؤدي إلى صعوبات التعلم في مادة النحو لدى طلبة الصف الأول الإعدادي وبعض الصعوبات يمكن إرجاعها إلي : عدم توفر موصفات الكتاب الجيد في كتب النحو المقررة سواء من حيث المحتوي ،أو الإخراج الفني للكتاب ،أو طريقة عرض الموضوعات ، أو توفر الأسئلة الكافية عقب كل موضوع ، وبعضها يمكن إرجاعه إلى المعلم من حيث أساليب تدريسه والنواحي الشخصية له وعلاقاته طلبة ، وإعداده التربوي ، ومن الصعوبات ما يمكن إرجاعه إلى الطالب ؛ كالقدرة المخفضة على التذكر والانتباه والاستنتاج والتفكير المجرد ،أو بعض الخصائص الانفعالية والاجتماعية والأسرية التي قد يكون له أثر في إحساسه بالصعوبات ، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي وتوفير الأسئلة الكافية عقب كل درس.

دراسة (يعقوب ، 1998):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستويات المفاهيم والمهارات اللغوية ، وكما هدفت الدراسة إلى تحديد مواطن الضعف في مهارات الفهم والاستيعاب القرائي التي يجب يمتلكها طلبة الصف السادس الأساسي ، وإعداد الخطط العالية المناسبة للتصدي لمواطن الضعف التي قد يكشف عنها الاختبار ، وتكونت عينة الدراسة من (1010) طالباً وطالبةً من الصف السادس الأساسي في

المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة ، وتم تصميم اختبار تحصيلي في اللغة العربية ، لقياس مهارات الفهم والاستيعاب لطلبة الصف السادس الأساسي ، وأوضحت النتائج وجود ضعف في المهارات الرئيسية التي شملها الاختبار في الفقرات التي حصلت على أقل من 60% ، وأوصت الدراسة بأهمية بضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي ، وتأهيل المعلمين في تدريس اللغة العربية ، والاهتمام بالطلبة في المرحلة الأساسية ، وخاصة في النطق القرائي .

دراسة (الصليبي ، 1995) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية الشائعة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في قطاع غزة ، ومعرفة أسبابها وطرائق علاجها ؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية طبقية من (14) مدرسة من مجموع مدارس القطاع البالغ عددها (45) مدرسة (7) مدارس ذكور ، (7) مدارس إناث ، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين : اختباراً تشخيصياً مقنناً اشتمل على جميع الموضوعات النحوية التي درسها الطلاب في الصف الثاني الإعدادي ، واستبانة استطلاع آراء المعلمين والمعلمات والموجهين التربويين ؛ لمعرفة أسباب هذه الظاهرة ، وقد ضمن الباحث هذه الاستبانة أربعة أبعاد هي: (المعلم ، الكتاب المدرسي ، طريقة التدريس ، الامتحانات) وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : أن الطلبة بصفة عامة؛ ذكوراً وإناثاً يعانون ضعفاً ظاهراً في القواعد النحوية التي درسوها، وقد كانت أكثر المباحث أخطاء: مبحث (الحال) حيث بلغت نسبة الأخطاء فيه (65.5 %) ، ثم مبحث (كان وأخواتها) ، حيث بلغت نسبة الأخطاء فيه (57.91 %) كما دلت النتائج على أن الذكور أكثر وقوعاً في الأخطاء من الإناث ، كما أشارت إلى أن أسباب شيوع الأخطاء لا تعود فقط إلي المعلم ، أو الكتاب أو طريقة التدريس ، أو الامتحانات ، وإنما تعود ، إليها جميعاً ، ولكن بنسب متفاوتة ، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي ، وتأهيل المعلمين في تدريس اللغة العربية.

دراسة (زقوت ، 1994) :

هدف هذه الدراسة معرفة مستوى التحصيل النحوي لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات ، كالجنس والتحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو مادة النحو؛ ولأجل ذلك الغرض قام الباحث باختبار عينة عشوائية قدامها (720) طالباً وطالبة (360) طالباً ، و(360) طالبةً نصفهم من القسم العلمي والنصف الآخر من القسم الأدبي ، كما قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مستويات التحصيل النحوي وبناء مقياس الاتجاه نحو مادة النحو، كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وبعد إجراء الدراسة دلت النتائج على أن مستوي التحصيل

لدي الطالبات بوجه عام أعلى من متوسط تحصيل الطلاب ،ومتوسط التحصيل لدي طلبة القسم العلمي (ذكوراً ، وإناثاً) بوجه عام أعلى من مستوى طلبة القسم الأدبي ، وطالبات القسم العلمي من فئات العينة من حيث مستوى التحصيل النحو ، يليهم طلاب الفرع العلمي ،ثم طالبات الفرع الأدبي ،ويقع طلاب القسم الأدبي في المرتبة الأخيرة من حيث مستوي التحصيل. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة منخفضة ذات دلالة بين اتجاهات مجموعة الطلبة الخاضعين للدراسة نحو مادة النحو وبين تحصيلهم في هذه المادة ، وكذلك وجود علاقة موجبة منخفضة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مجموع الطلبة الذكور بوجه عام نحو مادة النحو وبين تحصيلهم في هذه المادة ،كما أظهرت وجود علاقة منخفضة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مجموع الطلبة الذكور بوجه عام نحو مادة النحو وبين تحصيلهم في هذه المادة.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مجموع الطالبات بوجه عام نحو مادة النحو وبين تحصيلهم فيها ، وقد وجدت علاقة موجبة منخفضة ذات دلالة بين اتجاهات مجموع طلبة الفرع الأدبي ونحو مادة النحو وبين تحصيلهم فيها ، حتى أن النتائج أسفرت عن عدم وجود علاقة ذات دلالة بين اتجاهات الفرع العلمي نحو مادة النحو وبين تحصيلهم في تلك المادة ، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الطلبة بدراسة النحو ،والعمل على محاسبة الطلبة على أخطائهم اللغوية والنحوية بالإضافة إلى إعداد المدرس المتخصص في النحو.

التعقيب على المحور الثاني في الدراسات السابقة :

تتفق جميع دراسات المحور الثاني، في كونها تناولت موضوع النحو والصرف بالدراسة والبحث ، فقد جاءت جميع الدراسات السابقة بالحديث عن النحو ، على اعتبار أن موضوعات النحو المقررة على كل مرحلة دراسية تعتبر عبء كبير على الطلبة لا بد التخفيف من هذا العبء. حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد صعوبات تعلم النحو لدى الطلبة ، كدراسة (السيقلي ، 2001) ، ودراسة(مصطفى سالم وسعيد لافي ، 1998)، ودراسة(الصليبي ، 1995) ، ودراسة (زقوت ، 1994) ، ودراسة (زقوت ، 2000) ، ودراسة (المقوسي ، 2008). بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تناولت الصعوبات ، وكيفية التغلب على هذه الصعوبات ، وهو أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس بغزة ، وذلك في حدود علم الباحثة .

منهج الدراسة : تعددت المناهج في الدراسات السابقة تبعاً لاختلاف موضوع وهدف الدراسة - حيث استخدمت بعض الدراسات في المحور الثاني المنهج البنائي ، كدراسة (السيقلي ، 2001) ، أما بقية الدراسات فقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي ، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة السيقلي ، (2001) في بناء البرنامج ، واختلفت عن بقية الدراسة ، حيث استخدمت المنهج التجريبي البنائي .

عينة الدراسة: استخدمت بعض دراسات المحور الثاني عينة من طلبة الجامعة، كدراسة (السيقلي ، 2001)، ودراسة (زقوت ، 2000) ، كما استخدمت بعض الدراسات عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، كدراسة(زقوت ، 1994)، وعينة من طلبة المرحلة الإعدادية، كدراسة (الصليبي ، 1995)، ودراسة(مصطفى سالم وسعيد لافي ، 1998) ، وعينة من المرحلة الابتدائية ، كدراسة (المقوسي ، 2008)، حيث اختلفت الدراسة الحالية في اختيارها عينة الدراسة عن كلٍ من: دراسة (السيقلي ، 2001) ، ودراسة (زقوت ، 2000) ، ودراسة (زقوت ، 1994) ، ودراسة (الصليبي ، 1995) ، ودراسة (مصطفى سالم وسعيد لافي ، 1998) ، واتفقت مع دراسة (المقوسي ، 2008) في اختيار العينة ، حيث اختارت عينة من طلبة المرحلة الابتدائية ، واختلفت مع بقية الدراسات ؛ لأن الدراسات السابقة كانت عينتها من طلبة الجامعة ، والمرحلة الثانوية ، والإعدادية .

أدوات الدراسة : اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اعتمادها الاستبانة والاختبار أداة رئيسة ، كدراسة (السيقلي ، 2001) ، ودراسة (المقوسي ، 2008) ، ودراسة

(زقوت ،2000) ، ودراسة (زقوت ، 1994) ، ودراسة (الصليبي ، 1995) ، ودراسة (مصطفي سالم وسعيد لافي ، 1998) ، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها الاختبار والاستبانة ، واختلفت مع دراسة (مصطفي سالم وسعيد لافي ، 1998) في اعتمادها اختبار الذكاء المصور، وتميزت الدراسة الحالية باعتمادها البرنامج المقترح والاختبار التشخيصي القبلي والبعدي .

وقد استفادت الباحثة في دراستها من نتائج تلك الدراسات السابقة بالآتي:

كيفية اختبار العينة الدراسية المناسبة للموضوع ، وكذلك الاستفادة من خطوات بناء أدوات الدراسة الحالية ، والأساليب الإحصائية الواردة في بعض الدراسات ، كدراسة (السيقلي 2001) ، والاستفادة من خطوات بناء البرنامج المقترح وأساليب تقويمه ، كدراسة (السيقلي ،2001) ، فقد أجمعت وانفقت تلك الدراسات على وجود صعوبات كثيرة في مادة النحو ، وأن تلك الصعوبات غير مرتبة على جهة معينة دون الأخرى ، فقد جاءت متجمعة ، عائدة على طبيعة المادة (الكتاب المدرسي) ، والمتعلم ، والمعلم ، وطرائق التدريس ، وأساليب التقويم ، وغيرها ، كما في دراسة (الصليبي ، 1995) ، ودراسة (مصطفي سالم وسعيد لافي ، 1998) ، ودراسة (المقوسي ، 2008).

وأوصت الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي، وضرورة تطوير المعلم لطرائق تدريسه، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، كدراسة (الصليبي، 1995)، ودراسة (سالم ،ولافي، 1998) ، ودراسة (المقوسي ، 2008)، ودراسة (السيقلي ، 2001) مع ضرورة الاهتمام بالطلبة وخصوصاً متوسطي ومنخفضي التحصيل في تعليمهم ، كدراسة (مصطفي سالم ، وسعيد لافي)، (1998)، ودراسة (السيقلي ، 2001) ، ودراسة (المقوسي ، 2008) . بالإضافة إلى الاهتمام بالطلبة وتدريبهم على صحة الأداء ، وضبط الكلمات خلال تدريس فروع اللغة العربية ، وتجنب الحديث بالعامية ، مع ضرورة إعادة النظر في المباحث المقررة التي اتسمت بالصعوبة ، وإعداد المدرس المتخصص ، كدراسة (السيقلي ، 2001) ، ودراسة (مصطفي سالم، وسعيد لافي ، 1998) ، ودراسة (المقوسي ، 2008) .

ثالثاً : الدراسات المتعلقة بتدريس النحو العربي بوجه خاص : دراسة (أبو هذاف ، 2009):

هدفت هذه الدراسة إلى أثر استخدام المسرح التعليمي في تدريس بعض موضوعات النحو العربي على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي ، واتباع الباحث المنهج التجريبي ، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظات غزة للعام الدراسي (2009/2008) ، حيث اختار الباحث العينة القصدية ، حيث تضمنت أربع شعب دراسية ، وقد بلغ عددهم (100) طالباً وطالبة ، ولقد قام بإعداد أدوات الدراسة المتمثلة في الاختبار التحصيلي، المسرحية التعليمية ، وخرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: وجود فروق إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، لصالح المجموعة التجريبية ، كما أوصت بضرورة استخدام المسرح التعليمي في تدريس النحو ، وتفعيل الغرفة الصفية .

دراسة (الأغا ، 2007) :

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تقني في تنمية بعض مهارات الأصوات اللغوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي البنائي ، فاختار الباحث عينة الدراسة من (62) طالباً قسمت إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية عددها (31) طالباً ، وأخرى ضابطة عددها (31) طالباً ، وتمثلت أدوات الدراسة التي أعدها الباحث في : اختبار لقياس المهارات المعرفية، وبطاقة ملاحظة لقياس المهارات الأدائية ، والبرنامج التقني ، وبعد تطبيق البرنامج وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة ، فقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في بعض المهارات المعرفية للأصوات اللغوية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، كما أوصت الدراسة على ضرورة الاهتمام بالطفل في المرحلة الابتدائية وتأسيسه ، ومعرفة العيوب اللغوية المنطوقة ، وكيفية علاجها ، وفي علاج الضعف القرائي.

دراسة (شتات ، 2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على التحصيل لطلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها، فاستخدم الباحث المنهج الوصفي التجريبي، كما قام الباحث ببناء برنامج محوسب تضمن محتويات الوحدة الثانية من كتاب التدريبات اللغوية لصف الحادي عشر ، وذلك بهدف تدريس هذا البرنامج للمجموعة التجريبية من الطالبات عددهن (32) عن طريق الحاسوب ، وبناء اختبار تحصيلي والاستعانة بمقياس الاتجاه ، و تكونت عينة

الدراسة من مجموعتين من الطالبات (التجريبية والضابطة)، والبالغ عددهن (64) طالبةً من مدرسة الخنساء بمحافظة خان يونس ، ومن نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة الحاسوب ، وكذلك القدرة على الاحتفاظ بقواعد النحو ، مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة ، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس لجذب انتباه الطلبة .

دراسة (الشاعر، 2004) :

هدفت الدراسة إلى أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ، فاستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينتين مستقلتين من طلبة الصف السادس ، لقد قام البحث ببناء أداتين للدراسة هما :الإستراتيجية القائمة على التعلم التعاوني، الاختبار القبلي ،بعد تطبيق الاختبار البعدي على العينة ورصد الدرجات وإدخال البيانات ، وإجراء المعالجات الإحصائية ، لقد خرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالطريقة التعاونية ، كما أوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس ، وتأهيل معلم اللغة العربية تربوياً.

دراسة (دحلان، 2003) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس النحو على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي ، ومعرفة أثر الإستراتيجية على تحصيل الطلاب ذوي التحصيل المرتفع مقارنة بالطريقة التقليدية ، فاستخدم الباحث المنهج التجريبي ، وذلك باستخدام مجموعتين : الأولى تجريبية تدرس بإستراتيجية المنظمات المتقدمة ، والثانية ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية ،ويتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثامن الأساسي الذين يدرسون في مدارس المرحلة الأساسية العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة خان يونس للعام الدراسي (2001- 2002 م) ، كما يبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (1764) طالباً موزعين على (44) شعبةً في ثلاث عشرة مدرسة وذلك وفق الكشوف الرسمية التي حصل عليها الباحث من مديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس ، واختار الباحث عينة الدراسة بطريقة قصدية ، وهي جزء من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة عبد الله صيام الأساسية العليا (بنين) ؛ وذلك لأن الباحث يعمل معلماً فيها ، ويبلغ عدد أفراد العينة (106) طالباً ، وتم استبعاد (6) طلاب منهم بسبب الإعادة ، وذلك لخبرتهم السابقة في المحتوى الدراسي للوحدة التي تم اختيارها للتجربة ، ولضبط متوسط وتنشيطه كمتغير من المتغيرات التي حرص الباحث على ضبطها قبل تنفيذ التجربة لتصبح عينة الدراسة (100) طالباً وزعت على مجموعتين : الأولى

تجريبية وتشمل (50) طالباً ، والثانية ضابطة تشمل (50) طالباً ، حيث قام الباحث ببناء أدوات الدراسة ، والتي تمثلت في إعداد اختبار الخبرات السابقة في القواعد النحوية ، وكتيب الطالب ، ودليل المعلم ، والاختبار التحصيلي ، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المنظمات المتقدمة في تدريس النحو العربي لطلاب الصف الثامن الأساسي له أثر ملموس على رفع مستوى بقاء أثر التعلم لدى الطلاب ، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمعلم اللغة العربية، وتأهيله تربوياً .

دراسة (الدخيل، 2003) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في اللغة العربية باستخدام الأسلوب التكاملي على التحصيل المعرفي واكتساب مهارات القراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لطلاب الصف الأول المتوسط ، فاستخدم الباحث المنهج التجريبي، ومن أدوات الدراسة التي استخدمها الباحث الاختبار وهو الذي تبناه باحث آخر ، ومقياس أداء الطلاب للقراءة الجهرية ، ومقياس أداء الطلاب لمهارات الكتابة الوظيفية ، وقام الباحث بتطبيق البرنامج على عینتين : المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة ، وبعد تطبيق البرنامج ، وإجراء المعالجات الإحصائية ، وتحليل الاختبار فقد خلصت الدراسة بعدة نتائج أهمها: وجود فروق فردية بين طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في مهارة القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية ، كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام الأسلوب التكاملي في تدريس اللغة العربية .

دراسة (كلوب، 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية مقترحة لتدريس مفاهيم النحو وتنمية الاتجاه نحوه لدى طلبة الصف الخامس من التعليم الأساسي ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ، وانقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة ، حيث تكونتا من (86) طالباً وطالبةً لكل منهما ، وبعد إجراء التجربة بواسطة الإستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية المقترحة على المجموعة التجريبية والضابطة ، فقد تبين وجود فروق بين متوسط تحصيل طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) بالكلية ، وقد خلص الباحث بمجموعة من التوصيات منها: إعادة الطرائق المتبعة في تدريس المفاهيم النحوية ، والاهتمام بالمفاهيم عند الاختيار .

دراسة (اللوح، 2001):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في قواعد النحو واتجاهاتهم نحوها ، فاتباع الباحث المنهج التجريبي ؛ لمعرفة أثر

استخدام النشاط التمثيلي في تدريس قواعد النحو على زيادة التحصيل ، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحوها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع فصول الصف الخامس الأساسي في المدارس التالية لمديرية التربية والتعليم في خان يونس ، والمسجلة في عام الدراسي (2000-2001م) والبالغ عددهم (111) فصلاً دراسياً ، فهم (2869) طالباً وطالبة انتظموا في (23) مدرسة ، حيث اختار الباحث عينة عشوائية من طلبة الصف الخامس الأساسي من المدارس الحكومية بقطاع غزة ، وهما مدرسة عبد الله بن رواحة الأساسية ومدرسة العائشية الأساسية الدنيا ، حيث تم اختيار فصلين من كل مدرسة ، فصل يمثل المجموعة التجريبية والفصل الآخر يمثل المجموعة الضابطة ، وبعد إجراء التجربة ، فقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : أن استخدام طريقة النشاط التمثيلي في تدريس موضوعات قواعد النحو تؤدي لزيادة تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في تلك الموضوعات ؛ مما أدى إلى تنمية الاتجاه الإيجابي داخل الحصة ، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام النشاط التمثيلي في تدريس القواعد من قبل المعلمين والموجهين والمسئولين في مجال تدريس اللغة العربية كأحد أساليب التدريس الفعالة ، وضرورة توفير المسرح المدرسي ، ومراعاة مخططي المناهج قابلية المحتوى للمسرح ، ذلك كخطوة لجعل الحجرة الدراسية مشوقة محببة لدى الطلبة ، مما يحد من المشكلات التي تؤدي إلى هدر تربيوي وفاقد تعليمي في العملية التربوية .

دراسة (الزيان، 2000):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة النحو لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة ، فاتبع الباحث المنهج التجريبي الذي يتناسب وطبيعة الدراسة ، فقد اختار كانت عينة من طالبات الصف الخامس الذي بلغ عددهن (161) طالبة موزعة على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) ، وقام الباحث بإعداد أداتي الدراسة المتمثلة بدليل المعلم لتدريس الوحدة السادسة من كتاب التدريبات اللغوية المقررة على الصف الحادي عشر بطريقة حل المشكلات ، والاختبار ، وبعد إجراء التجربة ، وتحليل النتائج بواسطة اختبار (ت) ، فقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ، لصالح المجموعة التجريبية ، وقد أوصت الدراسة بمراجعة الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس النحو في مدارسنا ، وكذلك تدريب معلمي مبحث اللغة العربية على إعداد المواقف التعليمية في النحو العربي بطريقة حل المشكلات ، ومراجعة صياغة محتوى المواد الدراسية وخاصة النحو، والعمل على إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم وآرائهم .

دراسة (حجو ، 1999).

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة النحو العربي في محافظة غزة مقارنة بالطريقة التقليدية ، فاستخدم الباحث المنهج التجريبي ، واشتملت عينة الدراسة على (179) طالبةً من طالبات الصف التاسع من مدرسة أسماء بنت أبي بكر العليا ، وقام الباحث بتصميم البرنامج التجريبي ، والاختبار ، وبعد إجراء التجربة القائمة على إستراتيجية التعلم التعاوني ، وتطبيق الاختبار البعدي ، فقد أسفرت الدراسة بعدة نتائج أهمها :وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات في المجموعتين والتجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب التعلم التعاوني ، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام أسلوب التعلم التعاوني واستخدامه جنباً إلى جنب مع الأساليب الأخرى في التدريس ، وكذلك تدريب الطالبات المعلمات في كليات التربية على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في العملية التعليمية ، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ؛ لتدريبهم على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في التدريس .

دراسة (فتحي علي ، وماجدة زيان ، 1998) :

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر مسرحية المناهج في فهم طلبة المرحلة الابتدائية لقواعد النحو، ولتحقيق هدف الدراسة؛ قام الباحثان بإعداد نص مسرحي يتناول درس (كان ،وأخواتها) وبعد التحقق من مدى مناسبه ، وتم تدريب عينة البحث على تمثيل أدوار المسرحية ، كما أعد الباحثان مقياساً لقياس الاتجاهات نحو الاستخدام المسرحية كوسيلة ، وللتعرف إلى مدى نجاح المسرحية ، وبعد التحقق من صدقه وثباته ، تم تطبيقه على مجموعة الطلبة المشاهدين قبل تمثيل المسرحية وبعدها وقد شملت عينة الدراسة (60) طالباً من طلبة الصف الخامس الابتدائي الذين قاموا بمشاهدة المسرحية التعليمية (كان ، وأخواتها) داخل المدرسة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من جميع فصول المدرسة ، وأختير من بينهم بعض الطلبة الذين قاموا بعملية التمثيل ،وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الملائمة ، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي عند مستوي (a = 0.01). لصالح الاختبار البعدي ،وهذا يؤكد تأثير المسرحية في فهم قواعد النحو، وأوصت الدراسة بكتاب دليل المعلم بحيث يشمل نماذج من الموضوعات المسرحية ، وإرشاد المعلمين كيفية استخدامها.

دراسة (كلوب ، 1997):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التعلم بالاككتشاف الموجه على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة النحو العربي ، فقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصف العاشر المنتظمين في المدارس الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة غزة - حيث يبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي سبعة وعشرون فصلاً من طلبة الصف العاشر والبالغ عددهم (1184) طالباً وطالبةً وفق الكشوفات الرسمية التي جملها الباحث من المدارس ،وقد اعتبر الجنس ، كمتغير تصنيفي فقط ،حيث بلغت عينة الدراسة مائة وستين طالباً وطالبةً ، ثمانين مجموعة تجريبية موزعة في مدرستين بالتساوي : (أربعين طالباً ، وأربعين طالبةً) ، ثمانين مجموعة ضابطة موزعة بالتساوي في مدرستين ،(إناث ، ذكور) ، كما أعد الباحث أداتي الدراسة المتمثلة في الاختبار ، والإستراتيجية القائمة على التعلم بالاككتشاف ،وبعد إجراء التجربة توصلت الدراسة إلى وجود فروق لصالح المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم بالاككتشاف الموجه ، حيث استطاعت أن تنمي قدرة الطالبات في المجموعة التجريبية على التذكر ،ولم يكن الأمر كذلك بالنسبة لطلاب المجموعة الضابطة ،وقد أوصت الدراسة بمراجعة الطرائق والأساليب المستخدمة في تدريس النحو في مدارسنا ، وتأهيل معلمي اللغة العربية تربوياً ، وإطلاعهم على أفضل وأنسب الطرائق المستخدمة في التدريس .

دراسة (عبد الرحمن محمود، 1996) :

هدفت هذه الدراسة إلى تعريف الطلاب المتعلمين المتخصصين في اللغة العربية بطريقة مقترحة في تدريس النحو هي طريقة الصور التركيبية فاستخدم الباحث المنهج التجريبي ، ولتحقيق هدف الدراسة؛ اختار الباحث العينة وقسمها إلى مجموعتين:المجموعة التجريبية، وقد بلغ عددها(35) طالباً في الصف السادس الابتدائي في مدرسة تحفيظ القرآن الكريم في الظفير ، وقد قام أحد الطلاب المعلمين من المتخصصين في اللغة العربية بتدريس موضوعات النحو التالية: (أنواع الخبر - ترتيب الخبر - المفعول به - الصفة أو النعت) لطلبة هذه المجموعة بطريقة الصور التركيبية ، والمجموعة الضابطة : وقد بلغ عددها (23) طالباً في الصف السادس الابتدائي في مدرسة تحفيظ القرآن الكريم في (الرقوش) ،وقد قام أحد الطلاب المعلمين من المتخصصين في اللغة العربية بتدريس موضوعات النحو نفسها السابق ذكرها في المجموعة التجريبية لطلبة هذه المجموعة بالطريقة المعتادة حالياً في تدريس النحو في المرحلة الابتدائية ؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطبيق اختبار فهم واستخدام المفاهيم النحوية ،كاختبار قبلي على طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) ؛للتعرف إلى خبراتهم السابقة في القواعد النحوية، وبعد تدريس المجموعة التجريبية الموضوعات سابقة الذكر بطريقة الصور التركيبية ، وتدريب

المجموعة الضابطة الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة في تدريس النحو ، قام الباحث بتطبيق الاختبار نفسه (كاختبار بعدي) على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة .
وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، فقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:
وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الإعراب ، وضبط الشكل ؛ لصالح المجموعة التجريبية ، ولعل سبب ذلك يرجع إلى أن طريقة الصور التركيبية تعتمد على تحديد وبيان مواقع الكلمات وإظهار علاقاتها، وأوصت الدراسة بضرورة تأهيل الطلبة المتخصصين في اللغة العربية في المرحلة الجامعية ، وإطلاعهم على أفضل الطرائق المتبعة في تدريس النحو.

دراسة (البسيوني ، 1994) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس قواعد النحو العربي لطلاب المرحلة الثانوية ، فاستخدمت الباحثة المنهج التجريبي؛ ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء وحدة دراسية باستخدام الكمبيوتر وتحققت من ملاءمتها وصلاحيتها، و بإعداد اختبار تحصيلي وتحققت من صدقة وثباته، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين متساويتين من حيث العدد: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية من طلاب الصف الثاني الثانوي ، وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقاً قليلاً على عينة الدراسة ، ثم تدريس المجموعة التجريبية بالدروس المبرمجة على الحاسب الآلي ، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي التطبيق البعدي على عينة الدراسة ، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الملائمة توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في التحصيل النحوي لصالح المجموعة التجريبية ، و أوصت الدراسة بضرورة استخدام الأجهزة والوسائل الحديثة في عملية التدريس لجذب انتباه الطلاب.

دراسة (الصيفي، 1992) :

هدفت هذه الدراسة إلى فعالية وبناء برنامج ؛ لتدريس النحو الوظيفي لطلبة المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي ، فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي البنائي، وقد قام الباحث باختيار عينة الدراسة عشوائياً من مدرسة أبي بكر الصديق الإعدادية بمحافظة الغربية في جمهورية مصر العربية، وتكونت من (84) طالباً موزعين على فصلين ، وأحد هذه الفصول يمثل المجموعة التجريبية (42) طالباً ، والآخر يمثل مجموعة ضابطة (42) طالباً؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتحديد أسس بناء البرنامج ، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي ، والاستعانة

بآراء الخبراء والمتخصصين ، وفي ضوء ذلك قام ببناء البرنامج ، والاختبار التحصيلي ، ومقياس الميول ، فاختار الباحث وحدة دراسية من وحدات البرنامج ، وقام بعرضها على المحكمين لإقرار ؛ صلاحيتها ومناسبتها لمستوى طلبة الصف الثالث الإعدادي ، كما قام الباحث بتطبيق أدوات التقويم قبل تدريس الوحدة المقترحة للوقوف على مستوى الأداء القبلي للمجموعتين ، ثم تم تدريس الوحدة الدراسية المقترحة للمجموعة التجريبية ، وإعادة تطبيق أدوات التقويم القبلي نفسها بعد الانتهاء من تدريس الوحدة ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : وجود فروق دالة إحصائية عند كل المستويات بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الميول إلى دراسة النحو ؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي ، وتأهيل المعلم تربوياً .

دراسة (زقوت ، 1991) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أي الطريقتين (المحاضرة و المناقشة) أكثر فاعلية في تدريس النحو لدى طلبة طليتي الآداب والتربية - قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية - غزة ؛ ولتحقيق هدف الدراسة ، قام الباحث باختيار عينة (80) طالباً وطالبة (62) طالباً ، (18) طالبةً ، وتم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين بطريقة عشوائية على طريقتي التدريس الخاضعتين للدراسة ، وقد قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل النحوي في موضوع المبتدأ والخبر ، وبعد تطبيق تجربة الدراسة ، والتي استمرت فترة أسبوع ، وإجابة أفراد العينة على الاختبار ، وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها : عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذين تم تدريسهم بطريقة المحاضرة ، وبينما وجود فروق لصالح الذين درسوا بطريقة المناقشة ، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل طريقة المناقشة داخل الغرفة الصفية .

دراسة (الطراونة ، 1990) :

هدفت هذه الدراسة إلى موازنة أثر كل من الطريقة العرضية والترتيبية في تدريس قواعد اللغة العربية في استيعاب النصوص لدى طلبة الصف الأول الإعدادي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبةً ، وتم تدريس كل مجموعة بإحدى الطريقتين ، وقد أعد الباحثة خطة وأسلوباً ؛ لتطبيق عملية التدريس في حصة التعبير ، حيث استمرت عملية التدريس شهراً كاملاً وبعد إجراء التجربة ؛ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط الذين تعلموا بالطريقة العرضية قواعد اللغة العربية أعلى من متوسط أقرانهم الذين تعلموا قواعد اللغة العربية بالطريقة الترتيبية ، وأن

الفروق بين متوسطي الطريقتين دالة إحصائية ،وأوصت الدراسة بضرورة أهمية الطريقة العرضية في التدريس ، والتكامل في تدريس اللغة العربية.

التعقيب على المحور الثالث في الدراسات السابقة :

تتفق جميع دراسات المحور الثاني ، في كونها تناولت موضوع النحو والصرف بالدراسة والبحث ، فقد جاءت جميع الدراسات السابقة بالحديث عن طرائق مختلفة في تدريس النحو والصرف ، على اعتبار أن موضوعات النحو المقررة على كل مرحلة دراسية تعتبر عبئاً كبيراً على الطلبة ولا بد التخفيف من هذا العبء .

حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تخفيف العبء على الطلبة باستخدام طرائق حديثة كما في دراسة (أبو هدايف ، 2009) الذي استخدم المسرح التعليمي في تدريس النحو ، ودراسة (دحلان ، 2003) الذي استخدم طريقة المنظمات المتقدمة في تدريس النحو ، بينما اعتمدت الدراسة الحالية الدراما التعليمية بجانب بعض الألعاب التربوية في تدريس النحو.

المنهج الدراسات :

استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي ، كدراسة (الأغا ، 2007) ، والمنهج الوصفي التحليلي ، كدراسة مطاوع الصيفي (1992) ، أما بقية الدراسات اعتمدت المنهج التجريبي ، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة باعتمادها المنهج التجريبي .

عينات الدراسات : اختلفت دراسات المحور الثالث في عينة الدراسة فمنها ما استخدم عينة من طلبة الجامعة ، كدراسة (زقوت ، 1991) ، ودراسة (محمود، 1996)، وعينة من طلبة المرحلة الثانوية ، كدراسة سامية البسيوني (1994) ، ودراسة الزيان (2000) ، ودراسة (كلوب، 1997) ، وعينة من طلبة المرحلة الإعدادية ، كدراسة (أبو هدايف ، 2009) ، ودراسة (دحلان ، 2003) ، ودراسة (حجو ، 1999) ، ودراسة (الدخيل ، 2003) ، ودراسة (الصيفي ، 1992) ، ودراسة (الطراونة ، 1990) ، وعينة من المرحلة الابتدائية ، كدراسة (الشاعر ، 2004) ، ودراسة (كلوب ، 2002) ، ودراسة (اللوحي ، 2001) ، ودراسة (فتحي علي، وماجدة زيان ، 1998) ، ودراسة (الصليبي ، 1995)

حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت المرحلة الابتدائية ، واختلفت مع بقية الدراسات .

أدوات الدراسة : اعتمدت بعض الدراسات السابقة الاختبار ومقياس الاتجاه ، كدراسة (شتات ، 2005) ، ودراسة (الدخيل ، 2003) ، ودراسة (فتحي علي وماجدة زيان ، 1998) ، ودراسة (الصيفي ، 1992) ، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها الاختبار ،

واختلفت معها في اعتمادها مقياس الاتجاه ،واعتمدت بعض الدراسات المقابلات ، بينما اعتمدت بعض الدراسات الاختبار والاستبانة ،كدراسة (محمود ، 1996) ،أما بقية الدراسات فقد اعتمدت الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) ، والإستراتيجية المتبعة في تدريس النحو ، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها الاختبار والإستراتيجية المتبعة في حين اختلفت معها في اعتمادها الاستبانة والاختبار التشخيصي .

وقد استفادت الباحثة في دراستها من نتائج الدراسات السابقة بالآتي :

اختيار العينة الدراسية المناسبة للموضوع ، وكذلك الاستفادة من خطوات بناء أدوات الدراسة الحالية ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في بعض الدراسات ،كدراسة (أبو هدايف ،2009) ، ودراسة (دحلان ،2003) ، وغيرها من الدراسات ،وكيفية إعداد البرامج التعليمية المستخدمة كدراسة (الصيفي ، 1992) ، ودراسة (اللوح ،2001) .

توصيات الدراسات:

أوصت الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام الكتاب المدرسي وضرورة تطوير وإعداد المعلم، وإعادة الطرائق المتبعة في تدريس المفاهيم النحوية ، والاهتمام بالمفاهيم عند الاختيار ، كدراسة (كلوب ،2002) ، كما اهتمت بعض الدراسات بضرورة استخدام النشاط التمثيلي في تدريس القواعد من قبل المعلمين والموجهين والمسؤولين في مجال تدريس اللغة العربية كأحد أساليب التدريس الفعالة وضرورة توفير المسرح المدرسي، هذا واتفقت معه الدراسة الحالية ،كدراسة (أبو هدايف ،2009) ، ودراسة (اللوح ،2001) ،ومراعاة مخططي المناهج قابلية المحتوى للمسرحة ، ذلك كخطوة لجعل الحجرة الدراسية مشوقة محببة لدى الطلبة ، مما يحد من المشكلات التي تؤدي إلى هدر تربوي وفاقد تعليمي في العملية التربوية.

* تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال التعقيب على الدراسات السابقة، والتعقيب على ما جاء في كل محور من محاورها الثلاث، يتضح الآتي:

إن اللغة العربية بكافة فروعها يعترئها بعض من الصعوبات ، بالرغم من تمسكها وقوتها وترابطها ، شأنها شأن أي لغة ، والملاحظ أن كثرة فروعها ، وما يحمله كل فرع من فروع اللغة العربية من مفاهيم ، وقواعد ، وأسس ، يجعل من الصعب فهم ، وإدراك كل ما تحويه فروع اللغة العربية ؛ لذلك أخذت الدراسات ، والدوريات بالبحث عن هذه الصعوبة ، بغية الوصول إلى حلول ، وعلاج للتغلب على هذه الصعوبات .

لذلك كله جاءت الدراسات السابقة، والتي تناولت كافة فروع اللغة العربية للكشف عن هذه الصعوبات، والعمل من أجل حلها ما أمكن.

وانتقدت الدراسات السابقة على ما جاءت به من صعوبات تحملها كافة فروع اللغة العربية، إنها قادرة على جهة معينة دون الأخرى، إنما متجمعة إلي:

- طبيعة المادة الدراسية المقررة ، وما تحمله من صعوبات في موضوعاتها ، وعدم مناسبتها لمستويات الطلبة ، وطريقة عرضها في الكتاب المدرسي .
- المتعلم، وذلك من عدم اهتمامه بتعليم اللغة العربية واصفاً إياها بالصعوبة والجفاء، بالإضافة إلى ما يعانيه من مشاكل صحية إن وجدت.
- المعلم، والذي لا يهتم بطرائق تدريس كافة فروع اللغة العربية، أو عدم تنوعه لها، الأمر الذي ينبثق عنه عدم تقبل الطلبة لمواضيع اللغة العربية، وكذلك عدم تطوير المعلم؛ لأدائه ورفع مستواه الأكاديمي.
- كذلك البيئة التي تحيا فيها اللغة العربية ، من عدم الاهتمام بها ، والحديث بالعامية ، وعدم الحديث باللغة الفصيحة ، كل ذلك وغيره أجمعت عليه الدراسات السابقة .
- لذ جاءت التوصيات مجتمعة بضرورة الاهتمام بكافة فروع اللغة العربية ، وما تحمله من موضوعات حتى يتسنى لنا نحن أبناء العربية الحفاظ عليها والرفق بها بين سائر اللغات ، وذلك من خلال الاهتمام باستخدام الطرائق المناسبة لتدريسها في كافة المراحل التعليمية، إضافة إلى إعداد مدرس اللغة العربية أكاديمياً وتربوياً ، مع ضرورة استخدام جميع معلمي المواد الأخرى لقواعد اللغة العربية ما أمكن في أثناء تدريسهم .
- توجيه دعوة إلى أولياء الأمور بضرورة الاهتمام باللغة العربية ، مع ضرورة العمل بواعدها قدر الإمكان .

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

أولاً : منهج الدراسة .

ثانياً: مجتمع الدراسة .

ثالثاً : عينة الدراسة .

رابعاً : أدوات الدراسة

1. الاستبانة

2. الاختبار التشخيصي.

3. الاختبار التحصيلي .

خامساً : البرنامج المقترح .

سادساً: ضبط العوامل (ضبط بعض المتغيرات المتوقع تأثيرها على الدراسة).

سابعاً : خطوات الدراسة .

ثامناً : المعالجة الإحصائية .

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة التي اتبعتها الباحثة ؛ لاختبار فرضيتي الدراسة ، حيث تم الحديث عن منهجية الدراسة ، ومجتمع الدراسة ، وعينتها ، وأدوات الدراسة ، ومن ثم التأكد من صدقها وثباتها ، وضبط متغيرات الدراسة ، وإجراءات تنفيذ البرنامج ، كما يحتوي هذا الفصل على ملحوظات الباحثة في أثناء تنفيذ البرنامج ، والأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة ، وتقدم الباحثة وصفاً للعناصر السابقة فيما يلي:

أولاً : منهج الدراسة :

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي البنائي ؛ لبيان أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة ، وذلك باستخدام مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة .

ثانياً : مجتمع الدراسة :

يتألف مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي، الذين يدرسون في المدارس الأساسية الدنيا، التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في منطقة شرق غزة للعام الدراسي 2009-2010م للفصل الدراسي الثاني، حيث يبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (2854) طالباً وطالبة.

ثالثاً: عينة الدراسة ومبررات اختيارها :

- تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية ، مدرسة بنات الزيتون الإعدادية "ب" ؛ ولذلك نظراً لتوفر الأجهزة اللازمة ولتطبيق البرنامج في هذه المدرسة ، ولإستعداد إدارة المدرسة بتقديم التسهيلات اللازمة للباحثة ، ولكون الباحثة تعمل معلمة لغة عربية للصف السادس في هذه المدرسة.

- كما تم أيضاً اختيار عينة قصدية ، مدرسة ذكور الزيتون (أ) ؛ وذلك نظراً لتوفر الأجهزة اللازمة لتطبيق البرنامج في هذه المدرسة ، ولإستعداد إدارة المدرسة بتقديم التسهيلات اللازمة للباحثة ، ولكون الباحثة تعمل معلمة لغة عربية للصف السادس قريبةً من هذه المدرسة .

- تم اختيار عينة الطالبات داخل مدرسة بنات الزيتون الإعدادية (ب) بالطريقة القصدية ، أي الفصول التي تعلمها الباحثة المتمثلة في شعبة سادس (4) تمثلت المجموعة التجريبية ، وشعبة سادس (2) تمثلت مجموعة ضابطة من بين ست شعب دراسية.

أما اختيار عينة الطلاب كانت بالطريقة العشوائية البسيطة ، من خلال جدول الأرقام ، حيث تم حصر عدد شعب الصف السادس الأساسي في مدرسة ذكور الزيتون (أ) ، والبالغ عددها ثلاث شعب صفية ، وبذلك تم تحديد الشعبتين اللتين تمثلان عينة الدراسة من بين ثلاث شعب عن

طريق القرعة ، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (89) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي ، حيث مثل الصف السادس (3) المجموعة التجريبية الذي بلغ عددها (45) طالباً ، والصف السادس (2) المجموعة الضابطة الذي بلغ عددها (44) طالباً ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (4.1)

توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة

العدد المتبقي	المستبعد	العدد المسجل	الجنس	المجموعة	الشعبة
46	.	46	إناث	التجريبية	سادس/4
45	.	45	إناث	الضابطة	سادس/2
45	.	45	ذكور	التجريبية	سادس/3
44	.	44	ذكور	الضابطة	سادس/2
180	.	180	المجموع		

- تم اختيار طلبة الصف السادس الأساسي ؛ لأنهم أقدر على الوعي والتفكير والعتاء من الفصول الأساسية الدنيا ؛ لاستيعاب البرنامج المقترح في النحو، ولأن هذا الفصل يعتبر مرحلة انتقالية حرجة بين المرحلة الأساسية الدنيا والمرحلة العليا ، ولأن منهاج النحو لديهم زاخر بالموضوعات التي من الممكن أن تكون ثقيلة على مستواهم .

- عينة المعلمين والمختصين:

تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمةً من معلمي اللغة العربية للصف السادس الأساسي؛ وذلك بهدف التعرف على أهم صعوبات التعلم التي تواجه المعلمين في تدريس مادة النحو.

رابعاً: أدوات الدراسة :

اشتملت هذه الدراسة على الأدوات التالية :

أولاً : استبانة نصف مفتوحة لتحديد صعوبات التعلم :

خطوات إعداد الاستبانة :

1. الهدف من الاستبانة :

هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السادس في مادة النحو من وجهة نظر معلمي اللغة العربية والمختصين ؛ وذلك من أجل بناء البرنامج المقترح الذي يتغلب على صعوبات تعلم النحو ، وتقديم درس النحو بطريقة شيقة وجذابة .

2. مصادر إعداد الاستبانة :

اشتقت الباحثة بنود الاستبانة من المصادر التالية :

1. الدراسات والأبحاث التربوية التي تناولت المهارات النحوية .
2. الأدب التربوي المتعلق بكتب اللغة العربية وطرائق التدريس .
3. محتوى مقرر النحو للصف السادس الأساسي، وفقاً للمنهاج الفلسطيني المعدل، أي حسب طبعة 2009م.
4. استطلاع آراء بعض التربويين المختصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها.
5. لقاء عدد من معلمي اللغة العربية، وأخذ رأيهم حول صعوبات تدريس النحو.
6. استطلاع آراء عدد من الطلبة، وأخذ رأيهم في تدريس النحو، والصعوبات التي يواجهونها.
7. خبرة الباحثة في مجال تعليم اللغة العربية لمدة عشر سنوات، وخصوصاً أنها كانت متنقلة بين المراحل الدراسية الثلاث.

في ضوء ما سبق ، قامت الباحثة بإعداد الاستبانة في صورتها الأولية ، بحيث تضمنت ستة محاور تحتوي على (66) بنداً ، وتم تحديد أربعة بدائل لكل بند (عالية . متوسطة . ضعيفة . لا تمثل صعوبة) ؛ وذلك بهدف التعرف إلى مستوى صعوبة كل بند على حدة ، كما تضمنت سؤالاً مفتوحاً ، وهو " صعوبات إضافية أخرى ترونها تحتاج للدراسة لدى طلبة الصف السادس الأساسي

3. صدق الاستبانة: Validity

ويقصد بالصدق "مدى تحقيق الأداة للغرض الذي أعدت من أجله، فيقيس ما وضعت لقياسه فقط". (الأغا ، 1997: 188)

وقد استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من صدق الاستبانة هما :

أ . صدق المحكمين :

تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من متخصصي اللغة العربية وطرائق تدريسها ، والذين يبلغ عددهم (18) محكماً . (ملحق رقم 1) ؛ وذلك بهدف محاكمة بنود الاستبانة من حيث :

- إضافة أي عبارات يرونها أنها تساهم في إتمام الأداة .
- حذف أي عبارات يجدونها غير ضرورية.
- تعديل عبارات موجودة.

وبعد أن اطلعت الباحثة على آراء المحكمين تم التوصل إلى ما يلي:

هنالك صعوبات اقترحتها المحكمون إضافتها مثل:

- وضع سؤال مفتوح يحدد أهم صعوبات مادة النحو المقررة على طلبة الصف السادس أي صعوبات عقلية تتعلق بمادة النحو (ملحق رقم 2).

ب. صدق الاتساق الداخلي :

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من معلمي اللغة العربية للصف السادس ، وذوي الخبرة ، وتم حساب معامل سبيرمان بين درجات كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للاستبانة ، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4.2)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لكل محوري الاستبانة .

م	الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
المحور الأول: عوامل ترجع إلي محتوى كتاب لغتنا الجميلة			
1	كثرة المعلومات تحتاج لوقت كبير لتعلمها وفهمها .	0.443	0.016
2	المعلومات بكتاب لغتنا الجميلة غير مترابطة .	0.621	0.000
3	توجد بعض الاخطاء المطبعية.	0.661	0.000
4	افتقاره إلى الاشكال والرسوم التوضيحية.	0.525	0.039
5	طريقة عرض الموضوعات لاتتيح الفرصة للتفكير والاستنتاج.	0.485	0.008
6	احتواء الكتاب على أسئلة تقويم غير كافية لكل درس.	0.385	0.039
7	كتاب لغتنا الجميلة به الكثير من الجزئيات والتفريغات .	0.692	0.007
8	عدم تناسب محتوى الكتاب مع الميول و الاهتمامات .	0.649	0.004
9	وجود صعوبة عند الامام بأنواع المعارف لكثرتها .	0.530	0.000
10	اعتماد مادة النحو على التطبيق الحفظ .	0.597	0.000
11	عدم وجود ربط بين الموضوعات الجديدة والموضوعات السابقة .	0.435	0.001
المحور الثاني:عوامل تعود إلي المتعلم			
1.	عدم قدرة الطالب على فهم النحو .	0.725	0.000
2.	انخفاض مستوي الطلبة في اللغة العربية .	0.533	0.000
3.	ضعف دافعية الطلبة نحو تعلم النحو .	0.370	0.044
4.	تأدية الواجبات المنزلية بصورة نادرة .	0.711	0.000

م	الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
5.	قلة توظيف القواعد النحوية مع باقي فروع اللغة العربية .	0.524	0.022
6.	اعتماد الطلبة على الغش في القواعد النحوية .	0.382	0.011
7.	قلة مشاركة الطلبة في المناقشة والحوار في حصص النحو .	0.533	0.048
8.	صعوبة تذكره للمفاهيم النحوية بسهولة .	0.879	0.000
9.	ضعفه في الإعراب .	0.756	0.000
10.	وجود صعوبة في الربط بين الأمثلة والقواعد .	0.566	0.001
11.	ضعفه في استنتاج القواعد النحوية .	0.647	0.001
12.	تمكنه من حفظ القواعد النحوية دون فهمها .	0.632	0.002
13.	تطبيقه للقواعد النحوية بصورة ضعيفة .	0.544	0.016
14.	كثرة عدد التلاميذ في الفصل يؤدي إلي صعوبة في تعلم النحو	0.464	0.011
15.	قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين في التعليم .	0.616	0.040
16.	انخفاض التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء شرح دروس النحو.	0.514	0.045
17.	ضعف مستوي الطلبة العام في القواعد .	0.742	0.000
المحور الثالث: عوامل تتعلق بالمعلم			
1.	كثرة الأعباء الثقيلة الواقعة علي عاتق المعلم في شرح النحو بصورة جيدة .	0.512	0.046
2.	استخدام المعلم أسلوب العقاب والألفاظ النابية ؛ مما تزيد من نفور الطلبة من النحو .	0.776	0.000
3.	تدني كفاءة المعلم في شرح النحو .	0.834	0.000
4.	ضعف مهارات المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	0.692	0.000
5.	افتقاد المعلم الفرصة في المناقشة والاستفسار .	0.424	0.022
6.	تعصب المعلم لرأيه الشخصي، ولا يتقبل آراء الطلبة ومقترحاتهم.	0.758	0.001
7.	قلة اهتمام المعلم بعلاقات الطلبة الشخصية .	0.569	0.002
8.	اهتمام المعلم بالتعرف على احتياجات الطلبة، ولا يحاول تلبيتها .	0.874	0.000
9.	عدم تعديل المعلم لإجابات الطلبة الخطأ برقة وسماحة .	0.741	0.000
10.	تعزيز المعلم إجابات الطلبة الصحيحة بصورة قليلة .	0.644	0.000
11.	قلة رغبة المعلم في تدريس النحو .	0.700	0.000
12.	رغبة المعلم في التعامل مع مادة النحو بصورة نادرة .	0.785	0.000
المحور الرابع : عوامل ترجع إلي استخدام أساليب التدريس			
1.	استخدام المعلم لطريقة واحدة بشكل مستمر .	0.846	0.004
2.	عدم اعتماد المعلم على المواقف التمثيلية، والقصة، والألعاب التربوية في تدريس	0.582	0.001

م	الفقرة	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	النحو .		
3.	تركيز المعلم في أسئلته في تنمية الجوانب المعرفية.	0.453	0.014
4.	استخدام المعلم طريقة المناقشة والحوار بطريقة غير صحيحة.	0.803	0.000
5.	تطبيق المعلم للمواقف الحياتية في تدريس النحو بصورة قليلة.	0.822	0.000
6.	اعتبار المعلم التمهيد لدروس النحو مقدمة غير جذابة ومضیعة للوقت.	0.544	0.001
7.	عدم مراعاة المعلم الفروق الفردية بين الطلبة أثناء عرض دروس النحو .	0.829	0.002
8.	عدم اهتمام المعلم بعرض الأسئلة التي تعمل علي إثارة التفكير.	0.843	0.000
9.	تدريب الطلبة علي التعلم الذاتي بصورة قليلة .	0.741	0.000
10	عدم إرشاد الطلبة إلي مصادر أخرى تثري الموضوعات في النحو .	0.736	0.000
المحور الخامس: عوامل ترجع إلي استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية.			
1.	قلة مناسبة الوسيلة التعليمية لمحتوى الدرس .	0.810	0.000
2.	عدم إثارة انتباه الطلبة أثناء عرض الوسائل التعليمية.	0.904	0.000
3.	مناسبة الوسائل التعليمية لمستوى الطلبة تكون قليلة .	0.739	0.000
4.	عرض الوسيلة التعليمية في أوقات غير مناسبة .	0.569	0.000
5.	عدم وجود وسائل تعليمية تفي بجميع موضوعات النحو .	0.755	0.000
6.	قلة الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية .	0.741	0.001
7.	مناسبة الأنشطة التعليمية للفروق الفردية بين الطلبة يكون بصورة قليلة.	0.490	0.044
8.	قلة الفرصة المتاحة للمعلم في اختيار الأنشطة .	0.820	0.000
9.	الفرصة المتاحة للمعلم في ممارسة الأنشطة قليلة.	0.607	0.000
10	التنوع في الأنشطة التعليمية المقررة يكون قليلاً .	0.489	0.007
المحور السادس: عوامل ترجع إلي التقويم			
1.	اعتماد أساليب التقويم علي الحفظ لا الفهم.	0.833	0.000
2.	استخدام اختبارات من نمط واحد .	0.640	0.000
3.	عدم تنوع الأسئلة في الاختبارات .	0.743	0.000
4.	ارتباط الأسئلة بالأهداف يكون غير كافٍ.	0.765	0.000
5.	أساليب التقويم لا تحدد أوجه القوة لدى تعزيزها.	0.806	0.000
6.	قلة استغلال نتائج الامتحانات في تحسين مستوى الطلبة.	0.729	0.001

يتضح من الجدول السابق (2-4) مايلي :

- الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$
- الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى (0.5) = 0.355

ونستنتج من الجدول السابق رقم (2-4) بأن المحاور صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (4.3)

معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

م	المحور	معامل سبيرمان للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
1.	عوامل ترجع الى المحتوى .	0.598	0.001
2.	صعوبات تعود الى المتعلم .	0.765	0.000
3.	صعوبات تتعلق بالمعلم.	0.860	0.000
4.	صعوبات ترجع الى استخدام اساليب التدريس.	0.913	0.000
5.	عوامل ترجع الى استخدام الوسائل والانشطة التعليمية.	0.814	0.000
6.	عوامل ترجع الى التقويم .	0.890	0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

• رالجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى (0.05) = 0.355

فنلاحظ أن المحور الرابع حصل على صعوبة بلغت (0.913) ؛ هذا مما دفع الباحثة إلى إعداد برنامج مقترح يساهم في علاج صعوبات تعلم النحو.

4. ثبات الاستبانة: Reliability

ويقصد به " الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في نفس الظروف ".
(الأغا، 1997: 120)

وتم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية ، وذلك باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ .

أ. طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية ؛ لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية ، حيث احتسبت درجة النصف الأول للاستبانة ، وكذلك درجة النصف الثاني للاستبانة ، وذلك بحساب

معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معامل ارتباط بيرسون حسب المعادلة التالية .

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

(أبوناھية، 1994: 127)

ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة بيرسون براون (pearman –Brown) حيث كان معامل الارتباط بين الجزأين (0.8319) ، وبعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون التالية:

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}} + 1$$

(مراد وهادي، 2002: 194)

تبين أن معامل الثبات يساوي (0.896) مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب. طريقة ألفا كرونباخ : Alpha Coefficient Cronbach's

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات ؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة ، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا للاستبانة المكونة من (66) بنداً ، والمعادلة الخاصة بذلك كالآتي :

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

(أبو علام، 2001: 46)

ن_ك = عدد فقرات (أو أجزاء) الاستبانة .

ع_ف = تباين الفقرة (أو الجزء من الاستبانة) .

ع_ف = تباين درجات الطلاب على الاختبار .

مج ع2 = مجموع تباينات لعدد ن من الفقرات أو الأجزاء.

ولقد تبين أن معامل ألفا كرونباخ يساوي (0.840) ، مما يدل على أن هذه الاستبانة صالحة للدراسة ، حيث قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية وكل بعد من أبعاد المقياس، حيث بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (0.840) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (44)

نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ
1	عوامل ترجع الى المحتوى .	0.900
2	صعوبات تعود الى المتعلم.	0.884
3	صعوبات تتعلق بالمعلم.	0.857
4	صعوبات ترجع الى استخدام اساليب التدريس.	0.884
5	عوامل ترجع الى استخدام الوسائل والانشطة التعليمية.	0.865
6	عوامل ترجع الى التقويم .	0.864
	جميع محاور الاستبانة	0.840

واضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (4- 4) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وكانت محصورة بين (0.857. 0.90). كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة كانت (0.840) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، وتكون الإستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق رقم (2) قابلة للتوزيع، وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات إستبانة الدراسة؛ مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة و صلاحيتها لتحليل النتائج ، والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

ثانياً : الاختبار التشخيصي :

- تم إعداد اختبار تشخيصي يتضمن ستة مباحث نحو مقررة على طلبة الصف السادس الأساسي وهي: (المفعول به، أدوات نفي الجملة الاسمية، الفعل اللازم والفعل المتعدي، المفعول المطلق، المفعول لأجله، ظرفا الزمان والمكان)، حيث كان هذا الاختبار يتضمن (40) بنداً.

- تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من متخصصي اللغة العربية وطرائق تدريسها ، والذين يبلغ عددهم (17) محكماً (ملحق رقم 3) ؛ وذلك بهدف الاستئناس بأرائهم .

- تم تطبيق هذا الاختبار على (45) طالبةً من مدرسة بنات الزيتون الإعدادية (ب) من طالبات الصف السابع اللواتي درسن المهارات النحوية ، وذلك يوم السبت الموافق 2009/12/12م ، وعلى (44) طالباً من مدرسة المعري الإعدادية للذكور يوم الأحد الموافق 2009/12/13م ؛ بهدف تحديد صعوبات المادة التعليمية التي يخفقون بها الطلبة (ملحق رقم 4) ، وجاءت نتائج الاختبار التشخيصي كما هو موضح في الجدول التالي .

جدول رقم (45)

نتائج الاختبار التشخيصي

الرقم	المبحث	النسبة المئوية
1.	المفعول به	59%
2.	أدوات نفي الجملة الاسمية	60%
3.	الفعل اللازم والفعل المتعدي	40%
4.	المفعول المطلق	42%
5.	المفعول لأجله	33%
6.	ظرفا الزمان والمكان	53%

ثالثاً : اختبار المهارات النحوية (الاختبار التحصيلي) :

الهدف من الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الصعوبات ، وذلك عن طريق قياس الفروق بين التطبيق الأول لهذا الاختبار والتطبيق الثاني له ، ومدى نجاعة البرنامج المقترح في علاج بعض صعوبات تعلم النحو التي أظهرها الاختبار في التطبيق الأول له ، ولقد قامت الباحثة بإعداده طبقاً لجدول المواصفات ، وجدول رقم (6) يوضح ذلك .

حيث تم تصميم جدول المواصفات هذا بناءً على عدد فقرات الاختبار والتي تم تحديدها ب (30) فقرةً وهو على النحو الآتي:

جدول المواصفات (4 . 6)

الوزن النسبي	مجموع الأسئلة	مجموع الأهداف	الأهداف المعرفية								الدرس
			مهارات عليا		تطبيق		فهم واستيعاب		معرفة وتذكر		
			عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	
26%	8	10	2	3	2	2	2	3	2	2	الدرس الأول
24%	7	9	2	2	2	3	2	2	1	2	الدرس الثاني
21%	6	8	1	1	2	3	2	2	1	2	الدرس الثالث
29%	9	11	2	3	3	2	3	4	2	2	الدرس الرابع
	30	38	7	9	9	10	9	11	6	8	المجموع
100%			24%		26%		29%		21%		الوزن الفعلي

خطوات إعداد الاختبار :

قامت الباحثة بإعداد اختبار المهارات النحوية متبعة الخطوات الآتية :

1. الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المحلية والعربية التي اهتمت بمجال الصعوبات ، وكذلك الدراسات التي اهتمت بتقديم برامج في معالجة الصعوبات مثل : دراسة السيقلي (2001) ، ودراسة الناقة (2004) ، ودراسة الفقعاوي (2009) ، ودراسة دحلان (2006) وغيرها من الدراسات .
2. الإطلاع على مقرر النحو للصف السادس الأساسي .
3. تحليل للدروس المقررة، ووضع أهداف لها، وتم تصنيف الأهداف على حسب تصنيف بلوم كما هو موضح في الجدول السابق رقم (4-6).
4. وصلت الباحثة في ضوء ما سبق إلى قائمة البنود الاختبارية مع مراعاة عدم التكرار .
5. عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين .
6. تم وضع قائمة بنود بصورتها النهائية بعد عملية التعديل، في ضوء وجهات نظر المحكمين ومقترحاتهم. (ملحق رقم 5).
7. عند تصميم الاختبار أخذت الباحثة في اعتبارها أن تكون فقرات الاختبار :
 - سليمة إملائياً.
 - صحيحة نحويًا.
 - محددة وواضحة وخالية من الغموض.
 - منتمية للمحتوى وممثلة للأهداف المراد قياسها.

8. هذا وقد شمل الاختبار في صورته الأولى على خمس أسئلة متنوعة ، حيث يشمل السؤال الأول على خمسة بنود ، ويكون بوضع إشارة (/) أو (×) أمام كل بند ، أما السؤال الثاني فكان بالتوفيق بين المجموعة (أ) والمجموعة (ب) ، والسؤال الثالث والرابع ، فيجيب حسب المطلوب ، أما السؤال الأخير السادس ، فيحتوي على عشرة بنود ، ولكل بند من البنود أربعة بدائل واحدة منها صحيح ، وبعد كتابة البنود تم عرضه على (15) محكماً من أساتذة اللغة العربية ، ومناهج طرائق تدريسها بغزة كما هو موضح في ملحق رقم (6) وذلك للوقوف على .

1. مدى مناسبة فقرات الاختبار للأهداف المطلوبة .

2. مدى صحة صياغة فقرات الاختبار .

3. مدى دقة ووضوح التعليمات الخاصة بالاختبار .

وفي ضوء ما رآه المحكمون عدلت بعض بنود الاختبار، وحذفت أخرى، وأضيفت أخرى حتى أصبح الاختبار مشتملاً على (30) فقرة.

الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتجريب الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة المكون من (180) طالباً وطالبة، وكان الهدف من هذا التطبيق التجريبي ما يلي:

- تحديد مدى فهم الطلبة لفقرات الاختبار والتعليمات الخاصة به .
- تحديد المدة الزمنية اللازمة لفقرات الاختبار .
- التحقق من صدق وثبات الاختبار .
- تحليل أسئلة الاختبار لإيجاد معامل الصعوبة والتمييز .

زمن الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بحساب زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار ، وتم حساب متوسط الزمن الذي يستغرقه كل طالب وطالبة في الإجابة عن أسئلة الاختبار ، وذلك من خلال زمن انتهاء أول طالبة من الأسئلة ، وقد أنهت أول طالبة المقياس بعد مضي (25) دقيقة ، وآخر طالبة أنهت بعد مضي (35) دقيقة ، وكان متوسط زمن الإجابة عن الأسئلة حوالي (30) دقيقة .

تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بعد إجابة الطلبة أفراد العينة الاستطلاعية عن فقراته، حيث حدد درجة واحدة لكل فقرة، وبذلك تكون الدرجة التي يحصل عليه الطالب محصورة بين (صفر. 30) درجة.

صدق الاختبار :

ويعرّف صدق الاختبار بأنه " مدى تحقيق الاختبار للغرض الذي أعد لأجله ".
(عودة ،وملكاوي ،1992: 193)

وقد استخدمت الباحثة طريقتين للتأكد من صدق الاختبار هما:

1. صدق المحكمين :

قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تدريس اللغة العربية وطرائق التدريس من أساتذة الجامعات ، وبعض المشرفين التربويين ، والمعلمين الذين يبلغ عددهم (15) محكماً ، وطلبت الباحثة منهم إبداء الرأي في هذا الاختبار من حيث : الأهداف ، والمواصفات ، وطريقة تسلسل الأسئلة ، ومدى ملاءمته للمهارات النحوية المطلوب تتميتها. انظر ملحق رقم (5 ، 6)
وقد حصلت الباحثة على بعض الآراء البناءة ، والتي في ضوءها قامت بتعديل تلك الفقرات ، وبذلك يبقى الاختبار في صورته النهائية مكوناً من أربعة مباحث ، موزعة على الأسئلة الخمس ذاتها ، بحيث بقي الاختبار مكوناً من (30) فقرةً.

2. صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب معامل ارتباط درجة كل سؤال من الأسئلة بالدرجة الكلية له ، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية ، وذلك باستخدام معادلة بيرسون وباستخدام برنامج (Spss) والجدول رقم (4.7) يوضح معاملات الاتساق الداخلي .

جدول رقم (4.7)

معاملات الارتباط الداخلية بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل بعد في المقياس (ن =30)

م	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول:		
1.	,729	**
2.	,728	**
3.	,725	**
4.	,721	**
5.	,764	**

البعء الثاني:		
**	,715	1.
**	,730	2.
**	,741	3.
**	,725	4.
**	,729	5.
البعء الثالث:		
**	,746	1.
**	,744	2.
**	,741	3.
**	,767	4.
**	,710	5.
البعء الرابع:		
**	,724	1.
**	,766	2.
**	,718	3.
**	,751	4.
**	,765	5.
البعء الخامس:		
**	,745	1.
**	,709	2.

**	,766	3.
**	,725	4.
**	,730	5.
**	,743	6.
**	,739	7.
**	,744	8.
**	,742	9.
**	,721	10

** = دالة عند مستوى 0.01 ،

** = دالة عند 0, 05

- حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0.01 لدرجة حرية (2 - 30) = 470,
 - حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0.05 لدرجة حرية (2 - 30) = 367,
- يتضح لنا من الجدول السابق أن عبارات المقياس جميعها دالة عند (0.05،0.01) ، وهذا يدل على أنه يتمتع بصدق عالٍ ، وصلاحيته لاستخدامه في الدراسة.

جدول (4.8)

معاملات الارتباط البينية بين درجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

م	أسئلة مقياس	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
1.	السؤال الأول	.974	**
2.	السؤال الثاني	.984	**
3.	السؤال الثالث	.739	**
4.	السؤال الرابع	.695	**
5.	السؤال الخامس	.917	**
6.	الدرجة الكلية للمقياس	.972	**

يتضح من الجدول السابق رقم (4-8) أن جميع قيم كل من أبعاد مقياس التوافق والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.05،0.01) ، وهذا يدل على تميز المقياس وأبعاده الخمسة بالاتساق الداخلي.

3. ثبات الاختبار : **Reliability**

وهو أن تعطي مجموعة من الأفراد النتيجة نفسها على الاختبار، إذا ما طبق مرة أخرى في الظروف نفسها بشرط ألا يحدث تعلم، أو تدريب في القدرات ما بين إجراء الاختبار. (عبد السلام وآخرون ، 1992: 194)

ولقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقتين :

أ. طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزئين ، الأسئلة ذات الأرقام الفردية ، والأسئلة ذات الأقسام الزوجية ، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون (Person) بين القسمين ، حيث بلغ معامل الارتباط (.739) ، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط وفق معادلة (سبيرمان براون) وبلغ (.974) ، وهو معامل ثبات يفى بأغراض الدراسة.

ب. طريقة ألفا كرونباخ :

حيث تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكان معامل ألفا كرونباخ (0.974). وهو معامل مرتفع ، ويدل على ثبات الاختبار. وفي ضوء ما سبق نجد أن الصدق والثبات قد تحققا بدرجة عالية يمكن أن تطمئن الباحثة ؛ لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة .

4. تحليل فقرات الاختبار:

قامت الباحثة بتحليل فقرات الاختبار على النحو التالي :

أ. تحديد معامل الصعوبة:

ويقصد به تحديد النسب المئوية للطلبة الذين أجابوا على الفقرة الواحدة إجابة خطأ ، وذلك وفق المعادلة الآتية :

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة لكل سؤال}}{\text{المجموع الكلي للإجابات}} \times 100$$

وعليه ترى الباحثة واستناداً للأبحاث والدراسات السابقة أن تتراوح معامل الصعوبة المقبولة من (15% . 85%)، بحيث تكون هناك أسئلة في مستوى الضعفاء ، وأخرى تتحدى الأقوياء، وترى أيضاً الباحثة أن توسيع هذه الحدود يخلق تدرج في الأسئلة وتصبح ملائمة لمختلف المستويات ، أي تراعي الفروق الفردية .

ب . معامل التمييز:

معامل التمييز يعمل على تمييز الطلبة الممتازين وبين الطلبة الضعفاء. ويكون أي فقرة تقع ضمن (0 - 19) تعتبر ضعيفة التمييز وينصح بحذفها، وأي فقرة تتراوح ما بين (0.20 . 0.39) تكون ذات تمييز مقبول ، وأي فقرة أعلى من (0.39) تكون ذات تمييز جيد (عودة ، 1993: 295).

تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة التالية :

معامل التمييز = عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا / عدد إحدى أفراد المجموعتين .

$$\text{م ت} = \frac{\text{مج ع} - \text{مج د}}{\text{ن}} \times 1/2$$

م ت = معامل التمييز .

مج ع = عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة (في الفئة العليا).

مج د = عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة (في الفئة الدنيا).

ن = العدد الكلي للطلبة في المجموعتين (العليا والدنيا).
ولكي تحصل الباحثة على معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار قامت بتقسيم الطلبة إلى مجموعتين : مجموعة عليا ضمت (27%) من مجموع الطلبة ، وهم الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار ، ومجموعة دنيا ضمت 27% من مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار ، وقد بلغ طلاب كل مجموعة منهما (49) طالباً وطالبةً .
ثم حددت الباحثة معامل تمييز (20%) فما فوق كحد أدنى لتمييز الفقرة، ويتم حذف الفقرات التي قل معامل تمييزها عن (20%) والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (4.9)

يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

رقم السؤال	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
الأول	1.	0.375	0.255
	2.	0.416	0.20
	3.	0.569	0.26
	4.	0.625	0.533
	5.	0.75	0.505
الثاني	1.	0.277	0.305
	2.	0.152	0.21
	3.	0.277	0.20
	4.	0.222	0.225
	5.	0.263	0.265
الثالث	1.	0.513	0.425
	2.	0.569	0.56
	3.	0.638	0.525
	4.	0.375	0.355
	5.	0.555	0.225
الرابع	1.	0.486	0.25
	2.	0.681	0.525
	3.	0.457	0.25
	4.	0.805	0.44

0.225	0.486	5.	الخامس
0.455	0.791	1.	
0.355	0.763	2.	
0.411	0.621	3.	
0.375	0.562	4.	
0.323	0.55	5.	
0.275	0.515	6.	
0.411	0.551	7.	
0.275	0.452	8.	
0.425	0.437	9.	
0.475	0.462	10.	
10.52	14.918	المجموع	

5. إجراءات تطبيق أداة الدراسة :

تم الأخذ بعين الاعتبار الإجراءات ، والاحتياطات التي تساعد على نجاح عملية تطبيق أدوات الدراسة ، ويمكن إجمالها فيما يلي:

أ. الحصول على موافقة من وكالة الغوث بشأن السماح بتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة ، (ملحق رقم 5) ، وذلك بعد أخذ الإذن من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية.

ب. قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة في الفترة ما بين (23 /3/2010م، 6/5/2010) من العام الدراسي 2009-2010م)

ج. حرصت الباحثة على تطبيق الاختبار للعينة (طلاب، وطالبات) في نفس اليوم وفي الفترة الأولى من اليوم الدراسي، ولقد استغرقت عملية الإجابة على الاختبار (30) دقيقة.

د. تم تطبيق الأداة مع مراعاة الزمن الكلي للتنفيذ .

6. تصحيح الاختبار :

تم تصحيح الاختبار مع مراعاة ما يأتي:

* تم إعطاء الإجابة الصحيحة في الاختبار "1" .

* تم إعطاء الإجابة الخطأ "0" .

* تم إعطاء درجة "0" للطالب الذي يجيب على أكثر من إجابة على السؤال الأخير.

خامساً: البرنامج المقترح في النحو :

خطوات إعداد البرنامج المقترح

تهدف الدراسة الحالية الكشف عن أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي ، وفي ضوء ذلك اطلّعت الباحثة على الأدب التربوي ، وبعض البحوث والدراسات السابقة ، كدراسة (الجوجو،2004) ، ودراسة (أبو هذاف، 2009) ، ودراسة (السيقلي 2001) ، ودراسة الفقاوي (2009) ودراسة (مطر، 2004) ، وغيرها من الدراسات السابقة التي تناولت كيفية بناء البرامج المقترحة وتجريبها ، ومن ثم قامت بتحديد الخطوات التالية ؛ لإعداد البرنامج المقترح كما هو موضح فيما يلي :

أولاً: مكونات البرنامج:

اشتمل البرنامج على عدة مكونات منها : أهداف البرنامج ، محتواه ، خطوات السير فيه ، الوسائل التعليمية المساعدة ، أساليب التقويم ، ويذكر (على ، 1995: 165) أن تصميم البرنامج يجب أن يخضع لأهداف محددة ، وفق هذه الأهداف تتحدد عناصر ومكونات هذا البرنامج ، ويمكن لهذا البرنامج أن يكون مغلقاً بمعنى أن يصمم ، ويجرى تحكيمه ، وينفذ ، ويبقى دائماً صامتاً جامداً ، والبدل الآخر أن يكون هذا البرنامج مفتوحاً بمعنى أن يظل قابلاً للإضافة ، والحذف والتعديل وفق المتطلبات والاحتياجات والأهداف التي تتطور وتتعدل ، ومن الطبيعي أن البرامج الناجحة هي التي تكون لديها الفرصة ؛لتوفير تغذية راجعة لاستخدامها ، والمرونة في البرامج تتيح الفرصة ؛ لتوظيف هذه المعطيات الناجمة عن التغذية الراجعة في تعديل وتطوير هذا البرنامج ، وقد تكون البرامج المستخدمة في قطاع التعليم من أكثر البرامج احتياجاً ؛ لتوفير هذه الخاصية حتى يمكن أن تواكب أولاً بأول كل ما يطرأ من تحديث للعملية التعليمية بشكل عام.

ثانياً: معايير البرنامج المقترح :

حددت الباحثة المعايير التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج المقترح فيما يلي:

المعايير التي ينبغي توافرها في أهداف البرنامج :

- أن تتسق والأهداف التربوية العامة للبرنامج المقترح .
- أن تكون واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم والمتعلم .
- أن تتلاءم وقدرات طلبة الصف السادس الأساسي ، وتلبي حاجاتهم ، ورغباتهم ، وميولهم .
- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس .
- أن تشمل الجوانب المختلفة للنتائج التعليمية .
- أن ترتبط بالمضمون التعليمي (القواعد) .

• أن تؤكد ضرورة الأخذ بأسس التعلم ونظرياته (التعزيز ، و التغذية الراجعة ، والمحاولة والخطأ، والتعلم بالمعنى).

• أن تراعي الإمكانيات المادية المتاحة في المدرسة .

المعايير التي يجب توافرها في محتوى البرنامج :

• أن يكون مرتبطاً بالأهداف المخطط لها ، والمتعلقة بالأداء النحوي .

• أن يتمشى مع الخصائص النمائية للمتعلمين ، ويراعي حاجاتهم ، ميولهم ، ورغباتهم.

• أن يرتبط بالخبرات السابقة لدى المتعلمين .

• أن يكون المحتوى صادقاً .

• أن يحقق مبدأ التوازن من حيث الشمول والعمق ، وبين الجانبين النظري والعملي .

• أن يراعي مبدأ التكامل الرأسي بين مبحث النحو وفروع مادة اللغة العربية، والأفقي بين مبحث النحو والمواد الدراسية الأخرى.

• أن يحقق مبدأ التنوع في اختيار القصص التعليمية، وفي احتوائه على المفاهيم، والمهارات، والاتجاهات.

• أن يتم تنظيمه وفقاً للتنظيم المنطقي والسيكولوجي.

• أن يعزز المنظومة القيمية لدى الطلبة .

• أن يرتبط بالواقع .

• أن يكون قابلاً للتطوير المستمر .

• أن يشجع على تنمية بعض سمات التفكير الإبداعي لدى الطلبة (طلاقة ، مرونة ، أصالة ، وحل مشكلات .

المعايير الواجب توافرها في طرائق تدريس البرنامج :

• أن تتسق مع الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، والمتعلقة بالمهارات النحوية.

• أن تتلاءم وطبيعة المادة التعليمية (النحو) .

• أن تستخدم الوسائل التعليمية المعينة كلما أمكن ذلك .

• أن تتناسب والبيئة التعليمية المتاحة.

• أن تحث المتعلمين على التفكير ، والقيام بنشاطات تعليمية هادفة .

• أن تعمل على جذب انتباه الطلبة للموضوع المراد تدريسه .

• أن توفر فرصاً لكل من التعلم الفردي والجماعي.

• أن تأخذ بالاتجاهات الحديثة في استخدامها في عملية التعلم .

المعايير التي ينبغي توافرها في الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

- أن تكون منتمية إلى الهدف التعليمي الخاص بالمهارات النحوية .
- أن تتلاءم والخصائص النمائية لطلبة الصف السادس ، وتثير اهتمامهم .
- أن تعتمد الأسلوب العلمي في صدقها، وصحة معلوماتها، ودقة لغتها.
- أن تراعي الخصائص الفنية للوسيلة كالوضوح، وجودة الأداء، ومناسبتها لظروف التعلم.
- أن يتوفر فيها عنصر الأمان ، والتشويق ، والمرونة ، والاقتصاد في الوقت ، والجهد ، والمال .
- أن تكون متنوعة بحيث تراعي الفروق الفردية .
- أن يشترك المتعلم في إعدادها واستخدامها في عملية التعلم .
- أن توفر جواً من المشاركة الوجدانية والحوارية بين المتعلمين.
- أن تعمل على إثراء عملية التعلم .
- أن تراعي إمكانيات المعلم، وخبراته، ومهارته في كيفية استخدام الوسيلة.
- أن تستفيد من إمكانيات البيئة المحلية المتاحة في إعدادها .

المعايير الواجب توافرها في الأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج :

- أن تكون محققة للهدف المنشود .
- أن تتناسب مستوى الطلبة وإمكاناتهم ، وتلبي حاجاتهم ورغباتهم .
- أن تخضع للملاحظة الدقيقة والتسجيل.
- أن تكون متنوعة ، بحيث تراعي الفروق الفردية .
- أن تشجع العمل الفردي والجماعي لدى المتعلمين .
- تسهم في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين .

المعايير التي ينبغي توافرها في تقويم البرنامج :

- أن ترتبط بجميع عناصر العملية التعليمية .
- أن يكون شاملاً لمجالات الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية)
- أن يحقق مبدأ التعاون فيما بين المعلم والمتعلم.
- أن يعتمد الأسلوب العلمي من حيث الصدق، والثبات، والموضوعية.
- أن يستخدم أساليب تقويم متنوعة ، كما في الأسئلة الشفوية ، وأوراق العمل ، والألعاب التربوي ، والوظائف البيتية ، ولعب الأدوار .
- أن يوازن بين الجانب النظري والتطبيقي .
- أن يكون مستمراً منذ البدء في عملية التخطيط إلى تقويمه .

- أن يأخذ بمبدأ التعزيز كالدافع لعملية التعلم .
 - أن يراعي تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة .
- هذا وقد تم ترتيب المعايير السابقة وفقاً لأهميتها في البرنامج المقترح، وورودها فيه.

ثالثاً: أسس بناء البرنامج :

يستند البرنامج المقترح على الأسس التالية :

1. الاعتماد على الأسلوب العلمي في تحديد قائمة المهارات النحوية التي ينبغي أن تتوفر لدى طلبة الصف السادس الأساسي ، ولدى اختيار القواعد النحوية المقررة على الصف السادس الأساسي ، والتي سوف يتم تجريب البرنامج عليها ، حيث تم ذلك في ضوء الإطلاع على الدراسات السابقة ، وأدبيات الدراسة ، ومحتوى مقرر النحو للصف السادس الأساسي ، وبالإستعانة بآراء الخبراء والمختصين في مجال اللغة العربية والبرامج المقترحة ، ونتائج الاختبار التشخيصي الذي أجري على طلبة الصف السابع ، كما تم ذلك في ضوء خبرة الباحثة. 2. استخدام الدراما التعليمية :

- ويقوم على قولبة المهارات النحوية في إطار عمل درامي قصصي ممتع ومؤثر ؛ "إذ يسهم في تقديم الأفكار ، والخبرات ، والتجارب في شكل حي معبر مشوق جذاب مؤثر ، وعن طريقه نثري المفردات اللغوية للتلميذ" (شحاتة ، 1992: 52).
- مراعاة التنظيم المنطقي والسيكولوجي لمحتوى البرنامج التعليمي .
- اتخاذ أسلوب تحليل النظم أساساً لبناء البرنامج المقترح، وبناء القصة الدرامية.
- المساعدة على إثراء الموقف التعليمي بالخبرات، والأنشطة، والوسائل التعليمية الهادفة، وأساليب التقويم المناسبة.
- محاولة إتباع مبدأ الأسلوب التكاملي في البرنامج (رأسياً وأفقياً) .
- إعطاء المتعلم دوراً إيجابياً في عملية التعلم من خلال المشاركة الفاعلة في المناقشة والحوار، وتمثيل الدراما التعليمية، ولعب أدوار مسرح العرائس، بالإضافة إلى المشاركة في تنفيذ الألعاب التعليمية.
- تنمية بعض المهارات الإبداعية لدى المتعلمين ، كالأصالة ، والمرونة ، والطلاقة ، وحل المشكلات ، ويمكن أن تتم الأصالة من خلال تقديم الأنشطة الطلابية التي تتمحور حول المهارة مثل : توظيف المهارة في جمل وإعطاء جمل نادرة لصور من البيئة وغيرها من الأنشطة .أما حل المشكلات فيتم من خلال تقديم نهايات بديلة للعمل الدرامي ، وتتم الطلاقة من خلال كتابة عدة جمل تحتوي على المهارة المطلوبة ، أما المرونة فتتم من اقتراح أفكار متنوعة لاستخدامات الأشياء ، كما في قصة الرجل الغريب ، وبائع الصحف.

رابعاً : حدود البرنامج :

- سيقصر البرنامج على دروس: (الفعل اللازم والفعل المتعدي . المفعول المطلق . المفعول لأجله . ظرفا الزمان والمكان) .
- " وقد وقع تجريب البرنامج على الدروس السابقة فقط ؛ نظراً لما وقع بين يدي الباحثة من إخفاقات بعد إجراء الاختبار التشخيصي ، حيث تبين من نتائجه إخفاق الطلبة في المباحث السابقة كما هو موضح في جدول رقم (4-5) .

الهدف العام :

يلم الطلبة بالدروس القائم عليها البرنامج المقترح إماماً تاماً من خلال التمثيل والمناقشة والتدريبات .

خامساً : تحديد الأهداف الخاصة :

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج المقترح، يكون الطالب قادراً على أن:

1. يحدد الفعل اللازم والفعل المتعدي .
2. يميز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي .
3. يعرب ما بعد الفعل اللازم والفعل المتعدي إعراباً صحيحاً.
4. يلخص قاعدة الفعل اللازم والفعل المتعدي .
5. يحدد المفعول المطلق .
6. يميز بين أنواع المفعول المطلق .
7. يعرب المفعول المطلق إعراباً صحيحاً .
8. يلخص قاعدة المفعول المطلق .
9. يحدد المفعول لأجله .
10. يعرّف المفعول لأجله .
11. يلخص قاعدة المفعول لأجله .
12. يعرب المفعول لأجله .
13. يحدد ظرفي الزمان والمكان .
14. يقارن بين ظرفي الزمان والمكان .
15. يلخص قاعدة ظرفي الزمان والمكان .
16. يعرب ظرفي الزمان والمكان .
17. يلخص القاعدة النحوية عبر مسرح العرائس .
18. يتعاون مع أفراد مجموعته في تنفيذ الدراما التعليمية الخاصة بكل درس .
19. يشارك في تقويم ذاته بممارسته للألعاب التربوية .

20. يقارن بين أنواع المفاعيل التي درسها في هذا العام .

21. يشارك في تصميم أنشطة تعليمية تتناول أنواع المنصوبات التي درسها عن طريق البرنامج .

سادساً: اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه :

ويعرّف (عفانة، 1996: 153) المحتوى بأنه " مجموعة من الحقائق والأفكار التي ترتبط مع بعضها البعض ، بطريقة تسهل وتيسر على المتعلم المرور بخبرات تنمي ميوله ، واتجاهاته ، وقيمه ، ومهاراته اليومية " .

ويعرف أيضاً بأنه " نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختبار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواءً أكانت هذه المعارف مفاهيم، أم حقائق، أم أفكار أساسية "

(البجة، 2002: 41)

ويمكن تنظيم المحتوى تنظيمًا منطقيًا ، بحيث يرتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة المادة وخصائصها ، ويبدأ من المعلوم إلى المجهول ، ومن المحسوس إلى المجرد ، ومن البسيط إلى المركب ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن الماضي إلى الحاضر ، ومن الجزء إلى الكل . أما التنظيم السيكولوجي فهو الذي يتم فيه عرض الموضوعات وفقاً لقدرات الطلبة واستعداداتهم ، ومدى تقبلهم وحاجاتهم إليها (الوكيل ومحمود ، 2001: 89).

وقد اختارت الباحثة درس (الفعل اللازم والفعل المتعدي . المفعول المطلق . المفعول لأجله . ظرفا الزمان والمكان) ، مسترشدة في ذلك من أدبيات الدراسة ، ومما أسفرت عنه نتائج الاختبار التشخيصي الذي طبق على طلبة الصف السابع.

وبناءً على ذلك قامت الباحثة بإعداد منظومة درامية، تتناول مهارات النحو السابقة، روعي في تنظيمها الجمع بين التنظيم المنطقي والسيكولوجي.

وقد قامت الباحثة بتحديد دروس البرنامج في أربعة دروس على النحو التالي:

الدرس الأول: الفعل اللازم والفعل المتعدي.

الدرس الثاني: المفعول المطلق.

الدرس الثالث: المفعول لأجله.

الدرس الرابع: ظرفا الزمان والمكان.

سابعاً: طرائق التدريس المستخدمة في تدريس البرنامج :

يعرّفها (عفانة ، 1996 : 249) بأنها " الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم أثناء تفاعله مع عناصر الموقف التعليمي، بما في ذلك المتعلمين ؛ لتحديد مشكلة ، أو طرح أسئلة ، أو تخطيط لعمل مشروع معين ، أو محاولة لاكتشاف قاعدة أو مبدأ معين " .

وتتركز أهمية طريقة التدريس في كيفية استغلال المادة التعليمية ، بشكل يمكن الطلبة من الوصول إلى الهدف المنشود ؛ لذلك فإن كفاءة المعلم متوقفة على مدى قدرته على تحديد نوع طريقة التدريس المناسبة لتعلم طلابه (عليما وأبو جلاله ، 2001 : 189). هذا ولا توجد طريقة مثلى تحل مكان الصدارة في جميع المواقف التعليمية ، فالطريقة ينبغي أن تتلاءم وعناصر الموقف التعليمي ، باعتباره نظاماً تؤثر فيه مجموعة من العناصر من أهمها طبيعة المحتوى وخصائص الطلبة وحاجاتهم ، وإمكانات المعلم وخبراته ، وبيئة التعلم .

لقد ارتأت الباحثة تدعيم برنامجها بعدد من الوسائل التعليمية من أهمها :

1. جهاز الرأس العلوي والشفافيات:

ويستخدم في عرض الأمثلة، كما يستخدم في عرض بدائل الإجابة، وتقديم التغذية الراجعة، وتعزيز الإجابات الصحيحة .

2. السبورة التعليمية:

ويتم استخدامها للشرح والتوضيح .

3. جهاز الحاسوب :

لقد كانت الدروس الأربعة سابقة الذكر محوسبة على برنامج البوربونيت (P.P) مثل : التقويم القبلي ، والأمثلة ، والقاعدة ، والتقويم الختامي ، و بالإضافة إلى عرض صور من البيئة المحلية للتعبير عنها بجمل مفيدة .

4. اللوحة المغناطيسية :

كانت تستخدم في عرض البطاقات ، والشرائح الخاصة بالمهارة .

الألعاب التربوية :

1. لعبة "عالم الكلمات ":

وتقوم هذه اللعبة على سحب بطاقة من صندوق السحب، وتحديد نوع الفعل، أو نوع الظرف، وتهدف إلى تقديم التغذية الراجعة، وتعزيز الإجابات الصحيحة.

2. لعبة الشجرة :

تقوم هذه اللعبة على اختيار طالبين يمثلان ظرفي الزمان والمكان، وعرض مجموعة من الظروف على بطاقات على شكل ورق شجرة ، ويقوم كل طالب بتعبئة ورق الشجرة على حسب نوع الظرف المطلوب.

3. لعبة بائع الجرائد :

يمثل فيها الطالب بأنه بائع الجرائد أو الصحف، وينادي آخر الأخبار، فيشتري منه الطالب، فيقرأ الخبر، فمثلاً الظروف المشتركة بين ظرفي الزمان والمكان.

4. لعبة السفراء :

وتقوم هذه اللعبة على تبادل العمل فيما بين المجموعات ، تحدد الإجابة بشكل صحيح.

5. مسرح العرائس والدمى :

ويستخدم لتلخيص القاعدة النحوية .

6. لعبة ساعي البريد :

تقوم على تلخيص القاعدة النحوية على هيئة رسالة .

7. أوراق العمل:

وتستخدم كأسلوب من أساليب التقويم التكوينية والختامية.

8. البطاقات:

استخدمت بطاقات تعلم ذاتي .

9. بطاقات الدعوة :

يكتب في داخل كل بطاقة سؤالاً للمتفوقين.

ثامناً: الأنشطة التعليمية المصاحبة لتنفيذ البرنامج :

يعرّف النشاط بأنه " كل ما يقوم به الطالب أو المدرس داخل أو خارج الصف من جهد ، ويؤدي إلى نقل الخبرات إلى الطالب " (الأغا وعبد المنعم ،1990: 20) وقد أكد ديوى على فعالية الطفل ونشاطه في المنهاج ، وجعل الطفل مركز العملية التربوية ، وطالب بربط خبرات الطفل بشكل مباشر بموضوع الدراسة (صبح ،2003: 50). و تحقق الأنشطة أهدافاً تربوية منها: إكساب الطلبة مجموعة من المهارات، والعادات، والاتجاهات الإيجابية، وتنمية القدرة على التفكير، والعمل الجماعي والتعاوني، وتنمية القدرة على التخطيط والابتكار.

وتقترح الباحثة بعض الأنشطة التي سيتم تنفيذها في هذا البرنامج فيما يلي :

1. الأنشطة اللغوية:

تستخدم الدراما في تعويد الطلبة حسن الإصغاء، وفي التعبير عن مضمون القصة (شفوياً أو كتابياً).

2. الأنشطة الحركية:

ومنها الألعاب التعليمية التي تستخدم ، كأسلوب من أساليب التقويم .

3. الأنشطة الموسيقية:

عند استخدام الدمى في ترديد الأناشيد التعليمية، وتلخيص القاعدة النحوية.

تاسعاً : تقويم البرنامج :

يعرف التقويم بأنه " عملية الحصول على المعلومات بالاستفادة منها في عملية اتخاذ القرار المناسب، فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي أو التربوي " (إبراهيم وعبد الرزاق، 1982: 163). كما يعرف (الأغا وعبد المنعم، 1990: 195) بأنه " العملية التي يتم بها معرفة مدى ما تحقق من الأهداف ، ولم يتحقق ، واقتراح ما يلزم " .

ويمثل التقويم المرحلة أو الخطوة الحاسمة في تصميم خطة البرنامج التعليمي، سواءً بالنسبة إلى الطلبة أو المعلم، وفي هذه المرحلة يتم قياس نتائج التعلم المرتبطة بالأهداف التعليمية. (جبرولدكمب، 1987: 166)

ومن أنواع التقويم ما يلي :

1. التقويم القبلي:

"يقوم على تقويم العملية التعليمية قبل بدئها ، ويهدف إلى تحديد مستوى استعداد الأفراد المتعلمين ، ومستوى البدء به " . (زيتون ، 2001: 344)

2. التقويم التكويني (البنائي) :

ويعرفه (جبرولدكمب، 1987: 187) بأنه " ما يتم أثناء إعداد البرنامج وتجريبه ، وبفيد في معرفة أية جوانب ضعف في الخطة التعليمية ؛ مما يمكنك من إدخال تعديلات معينة على البرنامج ؛ لتحسينه قبل استخدامه على نطاق واسع "

3. التقويم الختامي (التجميعي):

يعرّف بأنه "ما يجرى في ختام التعامل مع المنهج أو البرنامج؛ لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه تقديراً شاملاً " (عميرة ، 1999: 261).

" ويقوم التقويم الختامي على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد انتهائها ، ويهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة " . (زيتون ، 2001: 345)

4. التقويم الذاتي:

" وهو أن يقوم الطلبة بأنفسهم بتحديد وتقويم مستوى ما تعلموه " (زيتون، 2001: 354) كما يعرف التقويم الذاتي بأنه " تقويم الطالب لنفسه أو المعلم لنفسه ، أو المدير لنفسه " .

(الوكيل ومحمود، 2001: 120)

4. التغذية الراجعة:

" وهي تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر؛ من أجل مساعدته على تعديل ذلك الأداء " . (الحيلة، 1999: 257)

واعتمدت الباحثة في تقويمها للبرنامج على أنواع التقويم التالية :

1. التقويم القبلي:

وتتمثل في اختبار في المسائل النحوية القبلية ، والتي تهدف إلى تحديد مستوى الطلبة بتطبيق البرنامج المقترح .

2. التقويم التكويني:

واستخدمته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج المقترح؛ وذلك بهدف تزويد المعلم بتغذية راجعة؛ مما يفيد في تحسين عمليتي التعليم والتعلم بصورة مرحلية، ومعرفة مدى تقدم الطلبة في النحو ومن أساليبه:

- أسئلة العصف الذهني الشفوية التي تتعلق بمضمون القصة الدرامية.
- تطبيق أوراق العمل، وحل التدريبات.
- تمثيل بعض الأدوار التي تهدف إلى تلخيص القاعدة النحوية، وذلك عبر مسرح العرائس، أو باستخدام الألعاب التربوية، أو التعبير عن صور من البيئة ملتزماً بالقاعدة النحوية.

3. التقويم الذاتي:

ويتم استخدامه من خلال تنفيذ الألعاب التعليمية الخاصة بالمهارة النحوية ، كما في لعبة صندوق السحب الورقي ؛ و يتم من خلالها تقديم التغذية الراجعة الفورية ؛ مما يساعده على تحديد مستوى تعلمه ، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه ، كما يمكن أن يتم التقويم الذاتي من خلال تصحيح المتعلم للتدريبات النحوية المعطاة بنفسه ، وحل بطاقة التعلم الذاتي ، على أن تتم متابعة المعلم للتصحيح فيما بعد .

4. تقويم النشاطات التعليمية البيئية:

ويقصد به العملية التي يتم بها معرفة قدرة بعض الطلبة على إنتاج نشاطات تعليمية تعليمية بيئية إبداعية ؛ بهدف تعلم المهارات النحوية السابقة الذكر ، مثل : رسم مخطط هيكلية لأنواع المنصوبات ، وتأليف قصص و أغانٍ تعليمية تتعلق بأنواع المنصوبات ، توظيف القرآن الكريم ، وكتاب لغتنا الجميلة في استخراج أكبر عدد من الكلمات التي تتعلق بالقواعد النحوية السابقة الذكر .

5. التقويم الختامي: (النهائي):

ويتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، ويهدف إلى الحكم على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، ومن أساليبه تطبيق الاختبار النحوي البعدي؛ لمعرفة مدى فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه.

عاشراً : مواصفات البرنامج المقترح :

تضمنت مواصفات البرنامج ما يلي :

1. بلغ عدد الدروس المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج أربعة دروس .

2. عدد الحصص اللازمة لتحقيق الأهداف ثمان لقاءات ، لمدة ستة أسابيع على أن هذه الخطة الزمنية تتسم بالمرونة، طبقاً لما يستجد من أمور في أثناء تطبيق البرنامج، وعلى حسب الخطة الفصلية المقررة على الصف السادس.

3. يعتمد هذا البرنامج على الحوار والدراما، والذي يسير وفقاً للمراحل الآتية:

أ. اللقاء الأول:

- رحلة معالجة البنود الاختبارية .

- **مرحلة التمهيد:**

يتم فيها تهيئة الطلبة نفسياً وذهنياً لتقبل الدراما، وإثارة تفكيرهم، ويتم ذلك بعرض موجز وسريع للدراما التعليمية، ومن ثم فهم صورة غلاف الدراما؛ وللتعرف على مضمون القصة الدرامية.

- **مرحلة العرض :**

وفيها يتم عرض الطلبة العمل الدرامي مع التوجيه والإرشاد، ويراعى الوقوف بين المشاهد الدرامية، أما في النهاية فتتم المناقشة والحوار حول القصة من خلال الأسئلة الشفوية.

- **مرحلة التقويم:**

ويتم فيها تقمص بعض الأدوار عن طريق مسرح العرائس ، ومطالبة الطلبة بحل التدريبات الموجودة على ورقة العمل ، كما يتم تكليف المتعلمين بعمل أنشطة تعليمية بيتية تتعلق بالمهارات النحوية .

أما اللقاء الثاني فيبدأ بمعالجة المتطلبات السابقة.

- **مرحلة التمهيد:**

والتي يتم فيها مناقشة عامة حول موضوع الدرس، حتى نصل إلى القاعدة المقصودة، وأيضاً يتم رسم مخطط تعليمي يدور حول موضوع الدرس.

- **مرحلة العرض :**

ويتم فيها حل تدريبات مختلفة ومنتمية على الدرس المراد مع مراعاة البدء من السهل إلى الصعب، أو تطبيق ورقة العمل الخاصة بالمهارة النحوية.

- **مرحلة التقويم:**

والتي يتم فيها تصحيح أعمال الطلبة ، ومتابعة الأنشطة البيتية التي قام بها الطلبة من خلال أوراق التعلم الذاتي .

الأمور التي أخذت في الاعتبار أثناء بناء محتوى البرنامج :

1. راعت الباحثة في بناء محتوى هذا البرنامج إعداد عمل درامي " مسرحية " واحدة لكل

مهارة نحوية ، كما حاولت التنويع بين المسرحيات التعليمية .

2. قد يحقق البرنامج مبدأ التنوع في الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وأساليب العمل الدرامي، وأساليب التقويم.

3. قد يسهم هذا البرنامج في تنمية بعض السمات الإبداعية لدى الطلبة ، كالأصالة ، والطلاقة والمرونة ، وحل المشكلات ، ويتحقق ذلك من خلال تقويم النشاطات التعليمية البيئية ، والمشاركة في لعب الأدوار ، وكتابة أكبر عدد من الجمل التي تتضمن المهارة النحوية ، واقتراح أفكاراً وعرض حلول بديلة للمشكلات ، مثل : التمييز بين الظروف المشتركة .

4. يهتم هذا البرنامج بأدب الأطفال ، ويتضح ذلك في اختيار المسرحية التعليمية ، ومسرح العرائس ، والأنشيد التعليمية لتعلم المهارات النحوية .

5. الاهتمام بالتقويم المنظومي ، بحيث يتضمن التقويم القبلي ، والتكويني، والتجميعي .

الحادي عشر : تحكيم البرنامج المقترح في النحو :

قامت الباحثة بعرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق التدريس، أو في مجال اللغة العربية من أساتذة جامعات، ومشرفين تربويين، ومعلمين، وبالبلغ عددهم (15) محكماً؛ وذلك بهدف إبداء آرائهم حول هذا البرنامج من حيث:

- مدى ملاءمة البرنامج للصف السادس الأساسي .

وفي ضوء آراء المحكمين استفادت الباحثة من توجيهاتهم البناءة، وعدّلت بما تراه مناسباً، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية صاحياً لإجراء الدراسة.ملحق رقم(7)

سادساً:ضبط متغيرات الدراسة :

- قامت الباحثة بضبط بعض المتغيرات المتوقع تأثيرها على التجربة ، وتمثل هذه المتغيرات

فيما يلي :

1. الجنس :

- تم إجراء الدراسة على مدرسة بنات الزيتون الإعدادية "ب"؛ وبذلك تم ضبط متغير الجنس في هذه المدرسة، فقد كانت العينة في هذه المدرسة من جنس الإناث فقط.

- تم إجراء الدراسة على مدرسة ذكور الزيتون الإعدادية "أ"؛ وبذلك تم ضبط متغير الجنس في هذه المدرسة، فقد كانت العينة في هذه المدرسة من جنس الذكور فقط.

2. البيئة الاجتماعية والاقتصادية:

تبين من كشوف الأحوال أن جميع الطلبة - عينة الدراسة - تعيش في ظروف اجتماعية واقتصادية متقاربة (الرمال) وتتبع منطقة شرق غزة التعليمية.

3. المعلم:

قامت الباحثة بتنفيذ التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة بنفسها ، لمدرسة بنات الزيتون الإعدادية (ب) ؛ وذلك لضبط متغير المعلم، أما بالنسبة لمدرسة ذكور الزيتون تم تطبيق البرنامج من قبل مدرس لغة عربية ، ولكن تحت إشراف وحضور الباحثة بواقع حصتين .

6. تكافؤ السن :

بالرجوع إلى كشوف الأحوال المدرسية، تم حساب متوسط أعمار طلبة الصف السادس في المجموعات التجريبية والضابطة، وباستخدام برنامج (SPSS) ؛ وذلك بهدف ضبط متغير السن ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (4.10)

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" وقيمة دلالتها، ومستوى الدلالة؛ للتعرف إلى الفروق في السن قبل البدء بالتجربة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

السن	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة "a"	مستوى الدلالة
	تجريبية "إناث"	46	11.212	0.266	0.114	0.136	غير دالة إحصائية
	ضابطة "إناث"	45	11.211	0.265			
	تجريبية "ذكور"	45	11.231	0.276	0.111	0.103	
	ضابطة "ذكور"	44	11.232	0.275			

- قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية، (87،89) وعند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ تساوي 2.000

- قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (87، 89) وعند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$ تساوي 2.660.

يتضح من الجدول (4-10) أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05, 0.01)$ ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في السن ، مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في السن قبل البدء في التجريب .

7. تكافؤ التحصيل في اللغة العربية :

تم التأكد من تكافؤ العينات التجريبية والضابطة عن طريق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ وذلك لتعرف الفروق بين تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في اللغة العربية في نهاية الفصل الأول للعام الدراسي (2009-2010 م) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4.11)

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" وقيمة دلالتها، ومستوى الدلالة؛ للتعرف إلى الفروق في التحصيل في اللغة العربية قبل البدء بالتجربة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

مستوى الدلالة	قيمة "a"	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	
غير دالة إحصائية	0.692	0.492	20.656	69.665	46	تجريبية "إناث"	التحصيل في اللغة العربية
			22.555	67.459	45	ضابطة "إناث"	
	0.679	0.458	20.566	69.555	45	تجريبية "ذكور"	
			22.566	67.458	44	ضابطة "ذكور"	

يتضح من الجدول (4-11) أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى $(\alpha \geq 0.05, 0.01)$ ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في مادة اللغة العربية ، مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (87، 89) وعند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ تساوي 2.000 قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (87، 89) وعند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$ تساوي 2.660.

مما يعني تكافؤ المجموعتين في التحصيل العام في اللغة العربية قبل البدء في التجريب.
8. التكافؤ في التحصيل في اختبار النحو القبلي :

جدول (4.12)

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" وقيمة دلالتها، ومستوى الدلالة؛ للتعرف إلى الفروق في التحصيل في اللغة العربية قبل البدء بالتجربة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

مستوى الدلالة	قيمة "a"	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	
غير دالة إحصائية	0.579	0.297	4.376	12.169	46	تجريبية "إناث"	التحصيل في اختبار النحو القبلي
			4.533	11.891	45	ضابطة "إناث"	
	0.479	0.135	4.433	11.978	45	تجريبية "ذكور"	
			4.875	12.112	44	ضابطة "ذكور"	

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (87، 89) وعند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) تساوي 2.000

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (87، 89) وعند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) تساوي 2.660.

يتضح من الجدول (4-12) أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05, 0.01$) ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في السن ، مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في السن قبل البدء في التجريب.

سابعاً: إجراءات تنفيذ البرنامج :

راعت الباحثة في أثناء تنفيذ البرنامج الخطوات التالية :

1. اختارت مدرسة بنات الزيتون الإعدادية (ب) ، بهدف تطبيق الدراسة فيها ، وقد وقع الاختيار على هذه المدرسة ؛ نظراً لعمل الباحثة مدرسة لغة عربية فيها وتوفر الأجهزة والإمكانات اللازمة لإجراء الدراسة ، مما يتطلب جهداً أقل في إجراء الدراسة ، ولاستعداد إدارة المدرسة بتقديم التسهيلات اللازمة ، كما اختارت الباحثة مدرسة ذكور الزيتون الإعدادية (أ) ؛ بهدف تطبيق البرنامج فيها ، وقد وقع الاختيار على هذه المدرسة ؛ نظراً لعمل الباحثة مدرسة لغة عربية قريبة من المدرسة ؛ لينسنى لها الإشراف على التطبيق ، ولاستعداد إدارة المدرسة بتقديم التسهيلات اللازمة .
2. اختارت الباحثة العينة بالطريقة القصدية من المدارس المذكورة أعلاه ، بحيث اشتملت كل مدرسة على مجموعتين : إحداهما تجريبية تتمثل في : سادس /4 إناث ، وعددهم (46) ، والأخرى ضابطة وتتمثل في: سادس(2) إناث عددهم (45) ، ومجموعة تجريبية ذكور تتمثل في سادس(2) ذكور عددهم (45) والأخرى ضابطة المتمثلة في سادس(3) ذكور عددهم (44) بحيث يصبح العدد الكلي (180) طالباً وطالبة .
3. بعد حصول الباحثة على الإذن من وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، بدأت الباحثة بضبط متغيرات الدراسة، وهي: الجنس، والسن، والبيئة الاجتماعية والاقتصادية، والمعلم، والتحصيل في اللغة العربية، مسترشدة بالكشوف الرسمية لأحوال الطلبة.
4. قامت الباحثة بإعطاء فكرة عن الدروس المراد شرحها والاختبار فيها قبل الامتحان القبلي بأسبوعين.
5. قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي للنحو ، على عينة استطلاعية ، مكونة من (30) طالبةً من داخل عينة الدراسة من مدرسة بنات الزيتون الإعدادية " ب" ؛ وذلك بهدف

إيجاد صدق الاتساق الداخلي وثبات الاختبار، وكان ذلك يوم الأحد الموافق 14/3/2010م ، وكانت مدة الاختبار (45) دقيقة ، بواقع حصة واحدة .

6. طبقت الباحثة اختبار النحو القبلي على أفراد المجموعات التجريبية والضابطة ، وذلك يوم الاثنين الموافق 2010/3/15 ، وكانت مدة الاختبار (45) دقيقة ، بواقع حصة واحدة ، وقد اعتمدت الباحثة في عملية التصحيح ما يلي:

1. تجاهل الأخطاء الإملائية .
 2. فيما يتعلق بالسؤال الرابع اعتبار الإجابة خطأ إذا وضع الطالب أكثر من بديل.
 7. قامت الباحثة بتطبيق البرنامج في مدرسة بنات الزيتون الإعدادية (ب) على المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الاثنين الموافق 2010/3/22م في الفصل الدراسي الثاني للعام 2009-2010م ، كما تم تطبيق البرنامج في مدرسة ذكور الزيتون الإعدادية (أ) يوم الخميس الموافق 2010/3/25م بواقع حصتين أسبوعياً ؛ تبعاً للخطة الفصلية ، في حين كانت تدرس المجموعة التجريبية في الحصتين الرابعة والخامسة ، والضابطة يوم الأحد الحصة الأولى والثانية ، أما بالنسبة لمدرسة الذكور ، فكانت تدرس المجموعة التجريبية يوم الخميس الحصة الرابعة ، وتدرس الضابطة الحصة الثانية من يوم الخميس .
- حاولت الباحثة أن تستثمر حصص النشاط الإضافي ؛ لاستكمال عملية التجريب ؛ وللاجابة عن أسئلة الكتاب المدرسي وأسئلة كتاب المساندة المتعلقة بالمهارة النحوية ؛ لئلا يشكل ذلك عائقاً في تطبيق المعلم /ة للخطة الدراسية ، كما حرصت الباحثة على أن يلتزم جميع الطلبة بحضور البرنامج .

8. حرصت الباحثة بشرح وحضور درسين في مدرسة ذكور الزيتون (أ)؛ لتكون إرشاداً ودليلاً للمعلم المنفذ.

9. قامت الباحثة بتطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ، في مدرسة بنات الزيتون الإعدادية (ب) وكانت مدته (45) دقيقة ، وذلك يوم الاثنين الموافق 2010/5/3 ، وفي يوم الخميس الموافق 2010/5/6م في مدرسة ذكور الزيتون الإعدادية (أ) ، وذلك بما يتلاءم والجدول المدرسي وتم تصحيح الاختبار ، ورصد النتائج، وإجراء الأساليب الإحصائية المناسبة ؛ من أجل اختبار فروض الدراسة ، والحصول على النتائج وتفسيرها ، ومن ثم وضع التوصيات والمقترحات اللازمة .

وقد لوحظ في أثناء تطبيق البرنامج ما يلي :

1. مشاركة الطلبة مشاركة فاعلة في الأسئلة التي تعقب سرد القصة التعليمية، وفي أثناء تطبيق الألعاب وخصوصاً في لعبة " صندوق عالم الكلمات "، و"لعبة الشجرة" ومسرح الدمى، وذلك بناءً على سؤال مفتوح وجه إلى الطلبة.

- ما الأمور التي نالت إعجابكم، وجذبت انتباهكم في البرنامج المقترح ؟
2. استجابة الطلبة بشكل منظم في أثناء تغيير البيئة الصفية من جلسة على شكل مربع ناقص ضلع إلى مجموعات ، وأبدى جميع الطلبة التعاون مع الباحثة ، حيث قامت الباحثة بالتنسيق مع الإدارة المدرسية باختيار الحصتين الرابعة والخامسة ؛ لتطبيق البرنامج على العينة التجريبية ، لكي تسنح الفرصة لتغيير نظام البيئة الصفية من جلسة إلى جلسة.
 3. ميل الطلبة إلى ترداد الأغاني التعليمية الواردة في الدراما ؛ مما أدى ذلك إلى تذكر القاعدة النحوية .
 4. استخدام الأسلوب التكاملي في النحو أفقياً ورأسياً، إضافة إلى ربط النحو بالواقع قد يسهم في تحقيق عملية الفهم والاستيعاب.
 5. استخدام مسرح العرائس حقق عنصر التشويق والإثارة، وساعد بشكل فاعل في تعلم المهارات النحوية.
 6. من الممكن إثارة تفكير الطلبة من خلال الوقوف أثناء عرض الدراما؛ لتلقي بعض الأسئلة، وتمثيل بعض المواقف الدرامية الساخنة.
 7. ميل الطلبة إلى تقويم أوراق العمل بأنفسهن، مع متابعة ذلك من قبل المعلمة.
 8. التنوع في استخدام الوسائل التعليمية (آلية . غير آلية) يسهل من عملية تعلم المهارات النحوية ، ولا سيما أجهزة (حاسوب ، الرأس العلوي ، اللوحات المغناطيسية) التي نالت إعجاب الطلبة .
 9. ميل الطلبة إلى تطبيق الأنشطة التعليمية اللاصفية في النحو .
 10. الجمع بين العمل الفردي والجماعي (أوراق عمل فردية، أو فيما بين المجموعات) يحقق نتائج تعليمية أفضل في النحو.
 11. تصحيح التدريبات النحوية، وبطاقات التعلم الذاتي في أثناء تطبيق البرنامج يعطى مؤشراً إيجابياً لتحسن مستوى الطلبة.
 12. انجذاب طلبة الصف السادس من خارج عينة الدراسة إلى تطبيق البرنامج عليهم؛ لذا فقد تم عمل مسرح عرائس من الكرتون خاص بالمدرسة بناءً على طلب الإدارة المدرسية .
 13. انجذاب عدد من معلمي اللغة العربية للبرنامج، وطالبوا بمسرحيات البرنامج ؛ليتم تنفيذها خلال دروس توضيحية وتدريبية في مدارسهم.
- من الصعوبات التي واجهت الباحثة ما يلي:**
1. عدم تمكن الطلبة من تطبيق القواعد النحوية الأساسية مثل أنواع الجملة، و أنواع الأفعال .

2. ضعف الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة.
3. كثرة التدريبات في الكتاب المقرر، وكتاب المساندة بالإضافة إلى تدريبات البرنامج؛ مما دعا الباحثة إلى التغلب على هذه الصعوبة من خلال الاستعاضة بحصص النشاط الإضافي:

كـ ثامناً: الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة :

1. التكرارات ، والمتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، والوزن النسبي ، والترتيب لكل بند من بنود الاستبانة .
2. معامل ارتباط سبيرمان .
3. معامل ارتباط بيرسون :
- تم استخدامه لإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، لكل من استبانة تحديد صعوبات التعلم.

$$r = \frac{N \text{ م ج س ص} - \text{م ج} \times \text{م ج ص}}{\dots}$$

$$[(N \text{ م ج س} - 2) - (\text{م ج س} - 2)] [(M \text{ م ج ص} - 2) - (\text{م ج})]$$

(أبو ناهية ، 1994:127)

4. اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين غير متساويتين :
- قامت الباحثة باستخدام اختبار T.test independent sample لعينتين متساويتين ؛ وذلك بهدف التعرف إلى الفروق بين تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار النحو البعدي والمعادلة هي :

T.test لعينتين مستقلتين وغير متساويتين

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\dots}$$

$$\frac{1}{2N} + \frac{1}{1N} \left[\frac{2E(1-1N) + 2E(1-1N)}{2-2N+1N} \right]$$

5. أسلوب حجم التأثير من خلال حساب مربع إيتا " η^2 " باستخدام المعادلة التالية :

$$n^2 = \frac{T^2}{T^2 + DF}$$

وعن طريق " η^2 " أمكن إيجاد قيمة d التي تعبر عن حجم التأثير للبرنامج المقترح باستخدام المعادلة التالية :

$$\frac{2t}{\sqrt{df}}$$

جدول رقم (4.13)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير .

حجم التأثير			الأداة المستخدمة
كبير	متوسط	صغير	
0.8	0.5	0.2	D
0.14	0.06	0.01	η^2

(منصور، 1997: 7557)

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات والمقترحات

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

- نتائج الفرضية الأولى

- نتائج الفرضية الثانية

- توصيات الدراسة

- مقترحات الدراسة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها ، والتوصيات والمقترحات

يعرض هذا الفصل أهم نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، بناءً على المعالجات الإحصائية التي أجريت باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، كما يقوم هذا الفصل بتحليل هذه النتائج ومناقشتها ، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة، وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

ما صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة من وجهة نظر المختصين ؟ قامت الباحثة بإعداد استبانة للتعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلمين ، حيث تكونت من ستة محاور ، وتحديد أربعة بدائل لكل مهارة وفقاً لمستوى صعوبتها (عالية . متوسطة . ضعيفة . لا تمثل صعوبة) ، كما طرحت الباحثة سؤالاً مفتوحاً لتحديد صعوبات عقلية تتعلق بالمادة يرونها مناسبة ، لدى طلبة الصف السادس ، ومن ثم قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية ؛ وذلك بهدف تحديد الصعوبة .

وبعد الاستئناس بآراء المحكمين قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على (30) معلماً ومعلمةً من معلمي الصف السادس ؛ لتحديد الصعوبات ، ومن ثم قامت الباحثة بحساب التكرارات ، والمتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، والوزن النسبي لكل بند من بنود الاستبانة ، وتم ترتيبها من البند الأكبر صعوبة إلى البند الأقل صعوبة ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5.14)

يوضح التكرارات والنسب المئوية وقيم اختبار الإشارة ومستوى المعنوية والترتيب لكل فقرة في كل محور من محاور الاستبانة.

م	الفقرة	النسبة المئوية			المتوسط	مستوى المعنوية	الترتيب في المحور
		مرتفع	متوسط	منخفض			
المحور الأول: عوامل ترجع إلي محتوى كتاب لغتنا الجميلة							
1	كثرة المعلومات تحتاج لوقت كبير لتعلمها وفهمها.	86.7	-	0.13	0.007	1	
2	المعلومات بكتاب لغتنا الجميلة غير مترابطة .	26.7	66.7	6.7	0.607	7	
3	توجد بعض الاخطاء المطبعية.	-	66.7	33.3	0.002	11	
4	افتقاره إلى الاشكال والرسوم التوضيحية.	26.7	40	33.3	0.027	10	
5	طريقة عرض الموضوعات لانتيج الفرصة للتفكير والاستنتاج.	20	66.7	13.3	0.090	9	
				2.06	0.68		

م	الفقرة	النسبة المئوية			المتوسط	الأهمية النسبية	مستوى المعنوية	الترتيب في المحور
		مرتفع	متوسط	منخفض				
6	احتواء الكتاب على أسئلة تقييم غير كافية لكل درس.	53.3	20	26.5	0.238	0.75	5	
7	كتاب لغتنا الجميلة به الكثير من الجزئيات والتفريغات.	66.7	13.3	20	0.210	0.82	3	
8	عدم تناسب محتوى الكتاب مع الميول و الاهتمامات	33.3	60	6.7	0.095	0.75	5	
9	وجود صعوبة عند الامام بأنواع المعارف لكثرتها .	40	60	-	0.002	0.8	4	
10	اعتماد مادة النحو على التطبيق الحفظ .	66.7	20	13.3	0.031	0.84	2	
11	عدم وجود ربط بين الموضوعات الجديدة والموضوعات السابقة .	26.7	60	13.3	0.804	0.71	8	
المحور								
		40	43	16.4	0.75	2.26		

المحور الثاني: عوامل تعود إلي المتعلم

1	عدم قدرة الطالب على فهم النحو .	71.4	28.6	-	2.7	0.000	4
2	انخفاض مستوي الطلبة في اللغة العربية .	6.7	39.3	-	2.61	0.000	5
3	ضعف دافعية الطلبة نحو تعلم النحو .	53.6	42.9	3.6	2.50	0.001	6
4	تأدية الواجبات المنزلية بصورة نادرة .	39.3	32.1	28.6	1.89	0.648	16
5	قلة توظيف القواعد النحوية مع باقي فروع اللغة العربية .	10.7	64.3	25.0	2.10	0.344	14
6	اعتماد الطلبة على الغش في القواعد النحوية .	39.3	32.1	28.6	1.89	0.824	16
7	قلة مشاركة الطلبة في المناقشة والحوار في حصص النحو .	39.3	46.4	14.3	2.250	0.118	11
8	صعوبة تذكره للمفاهيم النحوية بسهولة .	50.0	39.3	10.7	2.39	0.013	9
9	ضعفه في الإعراب .	89.3	10.7	-	2.80	0.000	2
10	وجود صعوبة في الربط بين الأمثلة والقواعد .	17.9	71.4	10.7	2.00	0.727	15
11	ضعفه في استنتاج القواعد النحوية .	39.3	50.0	10.7	2.2857	0.057	10
12	تمكنه من حفظ القواعد النحوية دون فهمها .	39.3	46.4	14.3	2.20	0.118	13
13	تطبيقه للقواعد النحوية بصورة ضعيفة .	53.6	39.3	7.1	2.46	0.002	8
14	كثرة عدد التلاميذ في الفصل يؤدي إلى صعوبة في تعلم النحو	89.3	10.7	-	2.89	0.000	1
15	قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين في التعليم .	60.7	28.6	10.7	2.500	0.003	6

م	الفقرة	النسبة المئوية			الترتيب في المحور	مستوى المعنوية	الأهمية النسبية	المتوسط	منخفض	متوسط	مرتفع
		منخفض	متوسط	مرتفع							
16	انخفاض التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء شرح دروس النحو.	39.3	50.0	39.3	11	0.118	2.27	39.3	50.0	39.3	
17	ضعف مستوى الطلبة العام في القواعد .	-	21.4	76.6	3	0.000	2.77	-	21.4	76.6	
المحور											
المحور الثالث: عوامل تتعلق بالمعلم											
1	كثرة الأعباء الثقيلة الواقعة علي عاتق المعلم في شرح النحو بصورة جيدة .	44.4	37.0	18.5	1	0.238	2.2	18.5	37.0	44.4	
2	استخدام المعلم أسلوب العقاب والألفاظ النابية ؛ مما تزيد من نفور الطلبة من النحو.	29.6	22.2	48.1	9	0.210	1.81	48.1	22.2	29.6	
3	تدني كفاءة المعلم في شرح النحو .	22.2	25.9	51.9	12	0.052	1.7	51.9	25.9	22.2	
4	ضعف مهارات المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	18.8	40.7	44.5	2	0.238	2.14	44.5	40.7	18.8	
5	افتقاد المعلم الفرصة في المناقشة والاستفسار .	33.3	37.0	29.6	5	0.090	2.00	29.6	37.0	33.3	
6	تعصب المعلم لرأيه الشخصي ،ولا يتقبل آراء الطلبة ومقترحاتهم.	33.3	25.9	40.7	4	0.664	1.92	40.7	25.9	33.3	
7	قلة اهتمام المعلم بعلاقات الطلبة الشخصية .	22.2	48.1	29.6	4	0.607	1.92	29.6	48.1	22.2	
8	اهتمام المعلم بالتعرف على احتياجات الطلبة ،ولا يحاول تلبيةها .	25.9	29.6	44.4	9	0.263	1.81	44.4	29.6	25.9	
9	عدم تعديل المعلم لإجابات الطلبة الخطأ برفقة وسماحة .	29.6	25.9	44.4	9	0.383	1.8	44.4	25.9	29.6	
10	تعزيز المعلم إجابات الطلبة الصحيحة بصورة قليلة .	29.6	55.6	14.8	2	0.581	2.14	14.8	55.6	29.6	
11	قلة رغبة المعلم في تدريس النحو .	33.3	29.6	37.00	6	0.664	1.69	37.00	29.6	33.3	
12	رغبة المعلم في التعامل مع مادة النحو بصورة نادرة.	40.7	25.9	33.3	4	0.090	2.07	33.3	25.9	40.7	
المحور											
المحور الرابع : عوامل ترجع إلي استخدام أساليب التدريس											
1	استخدام المعلم لطريقة واحدة بشكل مستمر .	46.4	50	3.6	1	0.001	2.46	3.6	50	46.4	
2	عدم اعتماد المعلم على المواقف التمثيلية،والقصة ،والألعاب التربوية في تدريس النحو .	39.3	39.3	21.4	4	0.323	2.16	21.4	39.3	39.3	
3	تركيز المعلم في أسئلته في تنمية الجوانب المعرفية.	35.7	57.1	7.1	3	0.039	2.2	7.1	57.1	35.7	

م	الفقرة	النسبة المئوية			الترتيب في المحور	مستوى المعنوية	الأهمية النسبية	المتوسط	منخفض	متوسط	مرتفع
		مرتفع	متوسط	منخفض							
4	استخدام المعلم طريقة المناقشة والحوار بطريقة غير صحيحة.	32.1	42.1	25	0.629	0.6	2.074				7
5	تطبيق المعلم للمواقف الحياتية في تدريس النحو بصورة قليلة.	32.1	42.9	25	0.804	0.64	1.92				6
6	اعتبار المعلم التمهيد لدروس النحو مقدمة غير جذابة ومضيعة للوقت.	21.6	25	28.6	0.189	0.56	1.7				9
7	عدم مراعاة المعلم الفروق الفردية بين الطلبة أثناء عرض دروس النحو .	28.6	25	49.4	0.523	0.60	1.82				7
8	عدم اهتمام المعلم بعرض الأسئلة التي تعمل علي إثارة التفكير .	10.7	46.3	25	0.344	.36	1.1				10
9	تدريب الطلبة علي التعلم الذاتي بصورة قليلة .	32.1	57.1	10.7	0.267	0.74	1.23				2
10	عدم إرشاد الطلبة إلي مصادر أخرى تثري الموضوعات في النحو .	17.9	46.3	17.9	0.090	0.66	2.00				5
	المحور	28.6	47.1	23.9	0.442	0.68	2.05				
المحور الخامس: عوامل ترجع إلي استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية											
1	قلة مناسبة الوسيلة التعليمية لمحتوى الدرس .	46.4	50	3.6	0.001	0.82	2.46				1
2	عدم إثارة انتباه الطلبة أثناء عرض الوسائل التعليمية.	39.3	39.3	21.4	0.323	0.72	2.16				4
3	مناسبة الوسائل التعليمية لمستوى الطلبة تكون قليلة.	35.7	57.1	7.1	0.039	0.73	2.2				3
4	عرض الوسيلة التعليمية في أوقات غير مناسبة .	32.1	42.1	25	0.629	0.6	2.074				7
5	عدم وجود وسائل تعليمية تفي بجميع موضوعات النحو.	32.1	42.9	25	0.804	0.64	1.92				6
6	قلة الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية .	21.6	25	28.6	0.189	0.56	1.7				9
7	مناسبة الأنشطة التعليمية للفروق الفردية بين الطلبة يكون بصورة قليلة.	28.6	25	49.4	0.523	0.60	1.82				7
8	قلة الفرصة المتاحة للمعلم في اختيار الأنشطة .	10.7	46.3	25	0.344	.36	1.1				10
9	الفرصة المتاحة للمعلم في ممارسة الأنشطة قليلة.	32.1	57.1	10.7	0.267	0.74	1.23				2
10	التنوع في الأنشطة التعليمية المقررة يكون قليلاً .	17.9	46.3	17.9	0.090	0.66	2.00				5
	المحور	28.6	47.1	23.9	0.442	0.68	2.05				
المحور السادس: عوامل ترجع إلي التقويم											

م	الفقرة	النسبة المئوية			الترتيب في المحور	مستوى المعنوية	الأهمية النسبية	المتوسط
		مرتفع	متوسط	منخفض				
1	اعتماد أساليب التقويم علي الحفظ لا الفهم.	50.0	33.3	13.3	0.481	0.79	2.37	
2	استخدام اختبارات من نمط واحد .	20.7	58.6	20.7	0.001	0.66	2	
3	عدم تنوع الأسئلة في الاختبارات .	10.3	65.5	24.1	0.001	0.6	1.8	
4	ارتباط الأسئلة بالأهداف يكون غير كافٍ.	37.9	37.9	24.1	0.078	0.7	2.13	
5	أساليب التقويم لا تحدد أوجه القوة لدى تعزيزها.	41.4	31.00	27.6	0.090	0.71	2.13	
6	قلة استغلال نتائج الامتحانات في تحسين مستوى الطلبة.	41.4	34.5	24.1	0.031	0.7	2.17	
	المحور	33.9	43.5	22.4	0.265	0.70	2.11	

جدول (5. 15)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية ومستوى المعنوية وترتيب محاور الاستبانة

م	المحور	المتوسط	الأهمية النسبية	مستوى المعنوية	الترتيب
1.	عوامل ترجع الى المحتوى .	2.11	0.70	0.265	2
2.	صعوبات تعود الى المتعلم .	2.40	0.8	0.000	1
3.	صعوبات تتعلق بالمعلم.	1.97	0.65	0.572	6
4.	صعوبات ترجع الى استخدام أساليب التدريس.	2.05	0.68	0.442	4
5.	عوامل ترجع الى استخدام الوسائل والانشطة التعليمية.	2.05	0.68	0.442	4
6.	عوامل ترجع الى التقويم .	2.11	0.70	0.265	2

يتضح من الجدول السابق بأن المجال الثاني المتعلق بالصعوبات التي تعود إلى المتعلم جاء في المرتبة الأولى بوزن نسبي (80%)، أما المجال الأول المتعلق بالمحتوى الدراسي ، و المجال السادس المتعلق بالتقويم جاء في المرتبة الثانية بوزن نسبي (70%) .
 فيما جاء المجال الرابع المتعلق بأساليب التدريس ، و المجال الخامس المتعلق باستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية لقد جاءت في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (68%) ؛ وهذا مما دفع الباحثة إلى بناء البرنامج المقترح للتغلب على صعوبة المحتوى ، والتنوع في استخدام الوسائل التعليمية والألعاب التربوية ، وجذب انتباه الطلبة.

أما المجال الثاني المتعلق بالصعوبات التي تعود إلى المعلم لقد كان في المرتبة السادسة بوزن نسبي (65%) ، حيث جاء في المرتبة الأخيرة .

أما فيما يتعلق بالسؤال المفتوح الذي ينص على:

صعوبات إضافية أخرى ترونها تحتاج للدراسة لدى طلبة الصف السادس ، فقد أشار (70%) من المعلمين إلى تشتت الطلبة بين دروس المفاعيل ، وعدم التمييز بينها بطريقة صحيحة؛ هذا مما دفع الباحثة الأخذ برأيهم بعين الاعتبار ، والتركيز عليهم أثناء إجراء الدراسة . أما عدم إدراك، و فهم الطلبة لدروس المصادر، فلم تأخذ بها الباحثة؛ بسبب ترحيل وكالة الغوث الدولية هذه الدروس إلى المرحلة الإعدادية بخلاف المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على:

" ما البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس في محافظة غزة؟ " ، فقد قامت الباحثة ببناء برنامج ؛ لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس كما هو موضح في الفصل الرابع .

الفرضية الأولى: للتحقق من صحة الفرضية الأولى، والتي تنص على:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالبرنامج المقترح في مادة النحو) و مستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) قبل تطبيق البرنامج .
أ- الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج.

جدول (5.16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " للتعرف إلى الفروق في التحصيل في اختبار النحو القبلي.

م	مجالات مقياس صعوبات التعلم	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1	السؤال الأول	الضابطة	89	0,66	0,28	0,66	غير دالة إحصائياً
		التجريبية	91	0,69	0,35		
2	السؤال الثاني	الضابطة	89	0,12	0,22	0,50	///
		التجريبية	91	0,13	0,11		
3	السؤال الثالث	الضابطة	89	0,21	0,26	0,30	///
		التجريبية	91	0,12	0,23		
4	السؤال الرابع	الضابطة	89	0,49	0,29	0,003	///
		التجريبية	91	0,49	0,36		
5	السؤال الخامس	الضابطة	89	0,41	0,33	0,72	///
		التجريبية	91	0,59	0,19		
8	الدرجة الكلية للمقياس	الضابطة	89	0,38	0,13	0,05	///
		التجريبية	91	0,38	0,15		

حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0,01، لدرجة حرية (1-180) = 2,576.
حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0,05، لدرجة حرية (1-180) = 1,960.

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة " ت " المحسوبة أصغر من قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ($a \leq 0,05, 0,01$)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أسئلة مقياس صعوبات التعلم لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، مما يعني تكافؤ المجموعتين في المهارات النحوية قبل البدء في التجريب.

السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الذي ينص على:

"ما أثر البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسية بمحافظة غزة؟" تم وضع الفرضية الثانية، والتي تنص على:

* "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح في النحو) ومستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة العادية) بعد تطبيق البرنامج."

وللتحقق من صحة الفرضية ، قامت الباحثة باستخدام اختبار

T.test independent sample لعينتين مستقلتين غير متساويتين ؛ وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار النحو البعدي ، والجدول التالي يوضح

جدول (5.17)

المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ، للتعرف إلى الفروق في التحصيل في اختبار النحو البعدي

م	مجالات مقياس صعوبات التعلم	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1	السؤال الأول	التجريبية	91	0,83	0,18	5.019	**
		الضابطة	89	0,65	0,30		
2	السؤال الثاني	التجريبية	91	0,67	0,26	5.400	**
		الضابطة	89	0,44	0,31		
3	السؤال الثالث	التجريبية	91	0,71	0,29	6.619	**
		الضابطة	89	0,42	0,30		
4	السؤال الرابع	التجريبية	91	0,64	0,29	3.387	**
		الضابطة	89	0,48	0,36		
5	السؤال الخامس	التجريبية	91	0,78	0,19	5.107	**
		الضابطة	89	0,59	0,28		
8	الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	91	0,73	0,15	7.832	**
		الضابطة	89	0,53	0,19		

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0,01 ، لدرجة حرية (1-180) = 2,576.

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة 0,05 ، لدرجة حرية (1-180) = 1,960.

= يتضح من الجدولين رقم (16،17) أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي كانت (0,38) ، بينما وصلت إلى (0,73) في القياس البعدي، و كانت المتوسطات للمجموعة الضابطة كانت (0,38) ، ووصلت المتوسطات الحسابية إلى (0,53) في القياس البعدي للدرجة الكلية للمقياس .

= كما يتضح من جدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار النحو البعدي (0,73) ، بينما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة يساوي (0,53) ، كما تظهر في قيمة (ت) ، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (7.832) ، بينما قيمة (ت) الجدولية تساوي (2,576) عند مستوى دلالة (0,01) ولدرجات حرية تساوي (1-180) ،

و قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) لدرجة حرية (180-1) (1,960) ،
 وبذلك فإن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، إذا نرفض الفرض الصفري ، ونقبل
 الفرض البديل ، وهذا يعني بأن : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)
 بين مستوى متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون البرنامج المقترح في النحو)
 ومستوى متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون المنهج المدرسي بالطريقة
 العادية) بعد تطبيق البرنامج لصالح الطلبة الذين يدرسون بالبرنامج.
 فيما يتعلق بحجم الأثر قامت الباحثة بحساب مربع ايتا " η^2 " باستخدام المعادلة التالية :

$$n^2 = \frac{T^2}{T^2 + DF}$$

جدول (5- 18)

الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم الأثر بالنسبة لكل مقياس من .

حجم التأثير			الأداة المستخدمة
كبير	متوسط	صغير	
0,14	0,06	0,01	η^2

يتضح من الجدول رقم (5-18) أن قيمة كل من " η^2 " و " d " تشير إلى أن حجم
 التأثير كبيراً طبقاً للجدول المعياري الموضح ، أي أن البرنامج القائم على الدراما التعليمية المقدم
 ذو فاعلية كبيرة وجيدة على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة . وترجع الباحثة هذه
 النتيجة إلى ما يلي :

1. مناسبة البرنامج لمستويات الطالبات ، كما أكد ذلك السادة المحكمون .
2. استخدام طريقة الدراما التعليمية في تدريس موضوعات النحو يزيد من تحصيل طلبة
 الصف السادس.
3. فعالية مدخل النشاط الدرامي في رفع مستوى تحصيل الطلبة؛ وذلك لأنها تعمل على إيجاد
 جو ديمقراطي ، ومناخ مريح داخل غرفة الصف، كما تعرض المعلومات في جو يفضلها
 الطلبة.
4. تثبيت القاعدة النحوية الصعبة وفهمها من خلال النشاط التمثيلي .
5. احتواء النشاط الدرامي على العديد من المثبرات ، وصور النشاط من خلال المواقف
 المختلفة ، والحوار الشائق ، وتقديم الفكر بطريقة جذابة ، ومسلية ، وقيادة المعلم للطلبة
 بطريقة واعية ، وكل ذلك خلق لدى الطلبة حباً ، وإقبالاً على المادة العلمية ، ورغبة في

- تكرار ممارسة هذا النشاط الدرامي ، واستمراره ، وهي بذلك تعمل على جذب الطلبة للمادة العلمية .
6. التنوع في استخدام الوسائل التعليمية (آلية ،وغير آلية) في تعلم النحو ، وجذب انتباه الطلبة نحوها .
7. ميل الطلبة إلى عمل أنشطة تعليمية بيئية ؛ أسهم في تعزيز الدافعية لديهم في تعلم مهارات النحو .
8. تطبيق الباحثة للبرنامج المقترح بنفسها في مدرسة بنات الزيتون الإعدادية للبنات ، وتحت إشرافها في مدرسة الذكور ؛ هذا مما أدى إلى نجاح البرنامج .
9. التنوع بين العمل الفردي والجماعي أثناء تعلم مهارات النحو .
10. مشاركة الطلبة الفاعلة في استنتاج القاعدة النحوية، من خلال استخدام أسلوب الدراما، ومسرح العرائس كوسيط تربوي؛ مما جعلهم يتوقنون لحصة النحو.
11. التجديد في نظام البيئة الصفية أثار حماسة الطلبة لتعلم النحو .
12. مشاركة الطلبة في تقويم أنفسهم ؛ مما أسهم في اطلاعهم على أخطائهم ، ومعالجتها بصورة فورية .

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

توصيات الدراسة

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تضمين منهاج قواعد النحو، واللغة العربية تمثيلات تعليمية هادفة تكسب الطلبة المفاهيم المختلفة، وتنمي الاتجاهات الإيجابية نحو المادة التعليمية .
2. ضرورة استخدام الدراما التعليمية في تدريس النحو للمرحلة الابتدائية والإعدادية لما لها من تعاون ومشاركة إيجابية بين الطلبة؛ لأنها تنقل محور العملية التعليمية من الاعتماد على الطالب.
3. تعويد الطلبة على مشاهدة الدراما ونقدها والتعلم منها .
4. التنوع في استخدام الوسائل التعليمية (آلية، وغير آلية) ، مما يخفف من صعوبات تعلم المهارات النحوية .
5. العمل على توفير أجهزة مصادر التعلم (التقنيات الحديثة) في مدارس المرحلة الأساسية (مثل :جهاز الحاسوب ، الرأس العلوي) وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها ، وصيانتها بشكل سليم .
6. العناية بإعداد المعلم وتأهيله من خلال إقامة دورات تدريبية؛ لتبصيرهم بفكرة البرنامج، وتزويدهم بأسس تدريسه، وبالمنشآت التعليمية.
7. تطوير اختبارات المهارات النحوية والإملائية ، بحيث تراعى المستويات العليا في التفكير ، ويتوفر فيها عنصر الإثارة والتشويق .
8. إعادة النظر في منهج القواعد النحوية للصف السادس الأساسي، بحيث يتم تصميم بعض المواقف التعليمية على شكل منظومة قصصية، أو خبرات درامية هادفة.
9. مراعاة استخدام الأسلوب التكاملي في النحو " رأسياً و أفقياً"
10. ضرورة استخدام المسرح التعليمي في تدريس قواعد النحو من قبل المعلمين والمشرفين والمسؤولين في مجال تدريس اللغة العربية كأحد أساليب التدريس الفعالة.
11. العمل على تجديد نظام البيئة الصفية؛ لتحقيق الهدف التعليمي المرجو.
12. مراعاة مخططي المناهج قابلية المحتوى للمسرحة ، وذلك كخطوة لجعل الجمرة الدراسية مشوقة محببة لدى الطلبة ، مما يجد من المشكلات التي تؤدي إلى هدر تربوي وفاقد تعليمي في العملية التعليمية.

13. تدريب الطلبة على التقويم الذاتي لأنفسهم، حيث أن طريقة الدراما التعليمية تساعد في الطلبة على الاستماع لكل طالب يقوم بالتحدث، وذلك سعياً للكشف عن الأخطاء ومحاولة تجنبها.

14. العناية بإعداد دليل المعلم، وتأهيله من خلال دورات تدريبية؛ لتبصيرهم بفكرة البرنامج، وتزويدهم بأسس تدريس النحو، والنشرات التعليمية.

مقترحات الدراسة :

من البحوث المقترحة التي لم يلتفت إليها البحث، والتي تفتح المجال أمام دراسات أخرى في هذا المجال ما يلي:

1. أثر الدراما التعليمية في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى غير القواعد النحوية مثل: الإملاء، والقراءة، والتعبير، والنصوص.
2. إجراء دراسة تجريبية تتعلق بأثر استخدام المخططات المفاهيمية في تدريس النحو والإملاء في مراحل مختلفة .
3. بناء برنامج محوسب يختص بتعليم طلبة الصف السادس مادة النحو العربي بأسلوب الدراما التعليمية والقصة .
4. تقويم منهج النحو في المنهاج الفلسطيني للصف السادس .
5. الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء مدخل الدراما التعليمية
6. تطبيق دراسة ميدانية تقوم على التدريس باستخدام النشاط التمثيلي للطلبة المتأخرين دراسياً في مادة اللغة العربية وقواعدها .
7. فاعلية الدراما التعليمية والألعاب التربوية في التدريس للمستويات التعليمية المختلفة.
8. مدى فاعلية الدراما التعليمية في تدريس القواعد النحوية على الأداء اللغوي ، والاتجاه نحو اللغة العربية .

المراجع

المراجع

القرآن الكريم

أولاً : الكتب و المصادر العربية

1. إبراهيم ، زكريا (1999) : " طرق تدريس اللغة العربية " ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة.
2. إبراهيم ، عبد العليم (1998): " النحو الوظيفي " الطبعة التاسعة ، دار المعارف.
3. إبراهيم ، عبد العليم (1996): " الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية " ، دار المعارف ، الطبعة العاشرة .
4. إبراهيم عطا الله (1998) : " طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية " ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
5. ابن جني ، أبو الفتح عثمان (2000) " الخصائص " . تحقيق محمد النجار ، الجزء الأول ، القاهرة ، دار الكتب المصرية .
6. ابن عقيل ، (1367):"شرح ابن عقيل " . تحقيق ح. الفاخوري ، دار الجيل ، بيروت
7. أبو الهيجاء ، فؤاد (2001): " أساليب طرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية" ، الطبعة الأولى ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
8. أبو علاء ، رجاء (2001):"مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية " ، الطبعة الثالثة ، دار النشر للجامعات ، القاهرة . مصر .
9. أبو علاء ، رجاء وشريف ، نادية (1983):" الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية " الطبعة الأولى ، دار القلم ، الكويت .
10. أبو مغلي، سميح (1992): " مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية " الطبعة الأولى.
11. أبو مغلي، سميح (1999):" الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية " ، عمان ، دار المريخ .
12. أبو ناهية ، صلاح الدين (1992):" القياس والتقويم " ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
13. أحمد ، أحمد وفهيم ، محمد (1998):" الطفل ومشكلات القراءة " ، الطبعة الأولى ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر .
14. أحمد، أحمد وفهيم محمد (1998):" الطفل ومشكلات القراءة " ، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، مصر .

15. أحمد، زاهر (1996): **تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام** " القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
16. أحمد، محمد عبد القادر (1979): **"طرق تعليم اللغة العربية"**، الطبعة السادسة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
17. إسماعيل ، زكريا (1999): **" طرق تدريس اللغة العربية "**، الإسكندرية ،دار المعرفة الجامعية .
18. الأغا ، إحسان (1997) : **" البحث التربوي ، عناصره ، مناهجه ، أدواته "**، الجامعة الإسلامية ، غزة .
19. الأغا ، إحسان وعبد المنعم ، عبد الله (1997): **" التربية العلمية وطرق التدريس "** الطبعة الثانية ، غزة : مكتبة اليازجي .
20. الأندلسي ،أحمد (ب ت) **" :العقد الفريد "**.تحقيق مفيد قمحية .الجزء الثاني،بيروت، دار الكتب العلمية .
21. البجة ،عبد الفتاح (2000) **" أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا"**، الطبعة الأولى ، دار الفكر ، عمان .الأردن .
22. بلوم ، س بنيامين و آخرون (1983) **" : تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني "** ، تقديم كوثر حسين كوجك ، الإسكندرية ، المركز الدولي دار ماكجر هيل للنشر .
23. جامل ، عبد الرحمن (1998): **" طرق التدريس العامة ومهارات وتنفيذ عملية التدريس "**،كلية التربية ، صنعاء .دار المناهج .
24. جامعة القدس المفتوحة (1996): **" القياس والتقويم "**، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن
25. الجدوع ، عصام (2003): **" صعوبات التعلم "**، الطبعة الأولى ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان .
26. الجمحي ، محمد (1980): **"طبقات فحول الشعراء "** الجزء الأول ، تحقيق محمود محمد شاكر القاهرة ، مطبعة دار المدني بجدة .
27. الجندي ، أنور (1992): **" الفصحى لغة القرآن "** دار الكتاب اللبناني مكتبة المدرسة ، بيروت .
28. جبر ولد كعب (1987) **" : تصميم البرامج التعليمية "** ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، القاهرة .دار النهضة .
29. الحيلة ، محمود (1999): **" التصميم التعليمي . نظرية وممارسة"**، تقديم ، محمد ذبيان غزاوي ، الطبعة الأولى ، عمان .الأردن .دار المسيرة .
30. خاطر ، رشدي وآخرون (1981): **" طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة "**، الطبعة الثانية ، القاهرة .دار المعرفة .

31. خاطر، محمود (1999): " طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة" ، الطبعة الأولى ، القاهرة . دار المعرفة .
32. الخرفي ، صالح (1990): " قضايا اللغة العربية المعاصرة " تونس ، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص 17 .
33. الخطيب ، جمال والحديدي ، منى (1998) : " التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة " ، الطبعة الأولى ، دار والتوزيع الفكر للطباعة ، والنشر .
34. الخطيب ، محمد جواد (1999):" سيكولوجية الطفولة " الطبعة الأولى ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر .
35. الدراويش ، محمود (1997) : " فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية" . الطبعة الثانية ، عمان . الأردن . مكتبة الوطنية .
36. دروزة، نظير (2000): " النظرية في التدريس وترجمتها عملياً" ، الأردن ، دار الشروق.
37. الددع ، عزة وأبو مغلي ، سميرة (1992): " تعليم الطفل بطيء التعلم " ، الطبعة الأولى ، عمان . الأردن . دار مجدلاوي .
38. الدقر ، عبد الغني(ب ت) : "معجم النحو" الطبعة الأولى ، مؤسسة الرسالة
39. الدليمي ، طه علي والدليمي ، كامل محمود (2004) : "أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية" ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، غزة ، الرمال الجنوبي ، جامعة الأزهر .
40. الدليمي ، علي والوائلتي سعاد (2005): " اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها " جامعة بغداد .
41. راشد، علي (1993): "المعلم الناجح و مهاراته الأساسية مفاهيم ومبادئ تربوية " القاهرة ، دار الفكر العربي.
- الرشيدى ، سعد وصلاح ، سمير (1999) : التدريس العام وتدريب اللغة العربية" ، الطبعة الأولى ، الدار المصرية اللبنانية : مصر .
42. الروسان ، فاروق (2001) : " سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة " الطبعة الخامسة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
43. ريان، فكرى حسن (1984): "التدريس أهدافه أسسه أساليب تقويم نتائجه و تطبيقاته" ، القاهرة ، عالم الكتب .
44. الزراد ، فيصل محمد (1997) : " التخلف الدراسي وصعوبات التعلم " الطبعة الثانية ، بيروت ، دار النفائس .

45. الزركشي ، بدر الدين (ب . ت): "البرهان في علوم القرآن " المجلد الثالث، الطبعة الثانية دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
46. زقوت ، محمد (1999) : " المرشد في تدريس اللغة العربية " الطبعة الثانية ، مكتبة الأمل التجارية ، غزة .
47. زكريا ، إسماعيل (1995): " طرق تدريس اللغة العربية "، دار المعرفة الجامعية .
48. الزيات ، فتحي مصطفى (1998): " صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية " ، الطبعة الأولى ، دار الناشر للجامعات : مصر .
49. الزيات، فتحي مصطفى (2002): " المتفوقون عقلياً ذو صعوبات التعلم"، كلية التربية، جامعة المنصورة.
50. زيتون، عايش (2001): " أساليب تدريس العلوم"، الطبعة الأولى ، الإصدار الرابع ، عمان . الأردن . دار الشروق للنشر والتوزيع .
51. السامرائي ، هاشم وآخرون (1994): فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية "، الطبعة الأولى ، اريد ، دار الأمل للنشر والتوزيع .
52. سبيعي ، عدنان (1990) : " الأصول التربوية في تعليم العلوم الإسلامية ومواد اللغة العربية " الطبعة الأولى دمشق.
53. السرطاوي ، عبد العزيز وأبو جوده، وائل (2000): " اضطرابات اللغة الكلام"، الطبعة الأولى ، الرياض . السعودية .
54. سمك ، محمد صالح (1979) : " فن التدريس للتربية اللغوية " مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة
55. سويلم ، زكي ، والسنباطي ، عبد السميع (1965) : " تيسير الصرف " ، الطبعة التاسعة ، مطبعة عاطف وسيد طه وشركاه : مصر .
56. السيد، عبد الحميد سليمان (2000): "صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها"، القاهرة: دار الفكر.
57. السيد، محمود (ب.ت): " في قضايا اللغة التربوية " الكويت وكالة المطبوعات .
58. السيد ، محمود أحمد (1980) : " الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها "، الجزء الأول ، الطبعة الأولى ، دار العودة : بيروت .
59. الشافعي، أمل (1999): " الإملاء، أهميته، مهاراته، قواعده "، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
60. شحاته ، حسن (1996): " تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق " ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ،الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع.

61. شحاته ، حسن وأبو عميرة ، محبات (1994) ، المعلمون والمتعلمون " ، مدينة نصر ، مكتبة دار العربية .
62. الطويل، السيد (1991) : " من قضايا اللسان العربي " . دراسة في الإعراب والبنية ، الجزء الثاني ، القاهرة ، دار الهدى للطباعة .
63. الشرفاوي ، أنور (1996): " التعلم وأساليب التعليم " ، الجزء الأول ، القاهرة . مصر . مكتبة الأنجلو المصرية .
64. طيبة ، نادية وأبو نيان ، إبراهيم (2002): " صعوبات تعلم ودور الوالدين في البيت والمدرسة " ، الطبعة الأولى ، أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض . السعودية .
65. ظافر ، محمد والحمادي ، يوسف (1984) : " التدريس في اللغة العربية " دار المريخ للنشر ، الرياض .
66. الظاهر ، قحطان أحمد (2008) : " صعوبات التعلم " ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان الأردن .
67. عامر ، فخر الدين (1992): " طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية " ، الطبعة الأولى ، الجماهيرية العظمى ، دار الكتب الوطنية .
- عبد الرحمن ، عائشة (1969) : " لغتنا والحياة " القاهرة . دار المعارف بمصر
68. عبد السلام ، فاروق وآخرون (1992): " مدخل إلى القياس التربوي والنفسي " ، الطبعة الثالثة ، مكة المكرمة . دار الإحياء والتراث .
69. عبد العال ، عبد المنعم (ب ت) : " طرق تدريس اللغة العربية " ، القاهرة ، مكتبة غريب .
70. عبد العال ، عبد المنعم سيد (1986) : " طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية " ، القاهرة . دار النهضة .
71. عبد العزيز ، صالح (1976) : " التربية الحديثة مادتها مبادئها تطبيقاتها العملية " مصر ، دار المعارف .
72. عبد النبي ، محمود (1988) : " العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية كما يدركها تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " ، ملخص البحوث والدراسات العربية للدكتور أنور الشرفاوي ، ج(1) ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص (254 . 257).
73. عبد الهادي ، نبيل ونصر الله ، عمر و شقير، سمير (2000) : "بطء التعلم وصعوباته " الطبعة الأولى ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان -الأردن .
74. عبيد، ماجدة السيد (2000): " تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة" ، الطبعة الأولى، دار العلمية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .الأردن.

75. عبيد، ماجدة السيد (2001): "مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجيات الخاصة"، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان .الأردن.
76. عثمان ، سيد أحمد (1990): " صعوبات التعلم " الطبعة الثانية ،مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة .
77. عدس ، محمود عبد الرحيم (2000) : " صعوبات التعلم " ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .الأردن .
78. العزة ، سعيد (2002): " صعوبات التعلم المفهوم . التشخيص . الأسباب " ، عمان ، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة .
79. عزيز ، صبحي (1985) : أصول وتقنيات التدريس والتدريب" ، بغداد : مركز التعريب والنشر.
80. عصر ، حسني (ب ت) : " الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية" ، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.
81. عطا ، إبراهيم محمد (1986) : " طرق تدريس اللغة العربية ، والتربة الدينية " ، الطبعة الأولى ، الجزء الثاني ، مكتبة النهضة المصرية : مصر .
82. عفانة ، عزو (1996): " تخطيط المناهج وتقويمها" ، الطبعة الثالثة ، مطبعة مقداد . غزة .
83. عفانة ، عزو (1998) : " الإحصاء التربوي . الجزء الثاني : الإحصاء الاستدلالي" ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
84. علامة ، طلال (1995) : " صناعة الكتابة وفن التعبير" ، الطبعة الأولى ، بيروت لبنان ، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر .
85. العلي ، فيصل طحيمر (1995): " البلاغة الميسرة في المعاني والبيان والبدع " ، عمان ، دار الثقافة .
86. العلي ، فيصل طحيمر (1998) : " المرشد الفني لتدريس اللغة العربية" ، عمان ، دار الثقافة .
87. عليان ، جوزيف كارتر ،و عبد الفتاح ،حسين ،وعليان ،يوسف (1997): "المحصص في علم النفس " ، عمان .الأردن ، وزارة الثقافة والإعلام .
88. عليمات ، محمد وأبو جلاله صبحي (2001): " أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي " ، الطبعة الأولى ، الصفاة ، الكويت . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
89. عميرة ، إبراهيم (1999): " المنهج وعناصره " الطبعة الثالثة والعاشره ، دار المعارف.
90. عودة ، أحمد (1993) : " القياس والتقويم في العملية التدريسية " ، دار الأمل، إربد .

91. عودة ،أحمد ومكاوي ، فتحي (1992): " أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية " ، الطبعة الثانية ، الأردن ، مركز بيضون للكمبيوتر .
92. الغرة ، سعيد حسني (2002) : " صعوبات التعلم . المفهوم والتشخيص والأسباب " ، الطبعة الأولى ، الدار الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .الأردن .
93. فضل الله ، محمد رجب (1998) : " الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية" ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب .
94. فيدرستون ، و ب (1963) : "الطفل بطئ التعلم ، خصائصه ، علاجه" ، ترجمة مصطفى فهمي ومحمد روحه ، القاهرة ، دار النهضة .
95. القاسم ، جمال مقال (2003) : " أساسيات صعوبات التعلم " الطبعة الأولى ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .الأردن .
96. قرافزة ،محمود عبد القادر علي (1996): " منتهى كمعلم " مراجعة محمد علي الملا لبنان،الدار العربية للعلوم .
97. قطامي ،يوسف وقطامي نايعة (2000): "سيكولوجية التعلم الصفي " عمان ، دار الشروق .
98. القلقشندي ، أبو العباس (1963) : " صبح الأعشى في صناعة الإنشاء" ، الجزء الأول ، القاهرة ، دار الكتب المصرية .
99. اللقاني ، أحمد ، والجمال علي (1999): " معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس" ، الطبعة الثانية . عالم الكتب . القاهرة .
100. اللقاني ، أحمد والجمال ، علي (2003) : " معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس" ، الطبعة الثانية ، القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة
101. مذكور،علي أحمد (1991) : " تدريس فنون اللغة العربية " ، الرياض، دار الشواف للنشر والتوزيع .
102. المقوسي ، أحمد (1995): " أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية " ، غزة ، مطبعة المقداد .
103. الملا ، محمد على (1995): " القياس التربوي" ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
104. النجار ، فاطمة (1994): "الموجه في الإملاء " دار البيات العربي ، قباوة ، جدة . السعودية
105. فخر الدين (1999) : " المهارات اللغوية وعروية اللسان " ، دار الفكر المعاصر ، بيروت . لبنان .

106. الهاشمي، عابد توفيق (1993): "الموجه العملي لمدرس اللغة العربية"، الطبعة الثالثة ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

107. والي، محمد فاضل(1998): " تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه، أساليبه، قضاياها " دار الأندلس للنشر والتوزيع.

108. الوكيل، حلمي أحمد، ومحمود، حسين بشير (2001): "الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى"، دار الفكر العربي . القاهرة.

ثانياً: الرسائل العلمية:

109. إبراهيم ،أحمد(1994):"علاقة المنظم المتقدم في التعليم الاستقبالي القائم على المعنى بالذاكرة طويلة المدى لدى طلاب الصف الأول من التعليم الثانوي" ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

110. إبراهيم ، عطالله (1998): "تدريس البلاغة العربية بالمرحلة الثانوية" . دراسة ميدانية تربوية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

111. أبو الخشب ، رزق (1990):" فاعلية تدريس مفاهيم نحوية بحسب نموذج جانييه ، ونموذج ميرل وتنسيون في تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي" ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية .

112. أبو طعيمة ، محمد (2010) : " أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .

113. أبو هدايف ، رائد (2009):" استخدام المسرح التعليمي في تدريس بعض موضوعات النحو العربي على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي" ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .

114. الأغا ، ماجد (2007) : " فاعلية برنامج تقني في تنمية بعض مهارات الأصوات اللغوية لدى طلبة الصف الأول الثانوي " ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .

115. أمين ، هبة محمد (2003):" أثر استخدام الكمبيوتر في اكتساب أطفال الرياض لبعض المهارات اللغوية " . رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

116. البسيوني ، سامية (1994) 'فعالية استخدام الكمبيوتر في تدريس قواعد اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية التربية . جامعة عين شمس .
117. الجوجو، ألفت (2004) : " أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
118. حجو ، يعقوب (1998) : " أثر أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة النحو العربي في محافظة غزة مقارنة بالطريقة التقليدية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
- حرب ، هاني (2004) : " صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة " رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية .
119. حلس ، داود (2004): "دراسة تقييمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة " . فلسطين ، مابين (2003 - 2004)، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الخرطوم . السودان .
120. حكيم، راببة إبراهيم (ب ت) : " صعوبات التعلم " ، (بحث منشور)، جدة . السعودية.
121. خير الزراد ، فيصل (1991): " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة " .
- دحلان ، عمر (2003) : " أثر المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثامن " رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية .
122. دحلان ، عمر (2006) " فعالية برنامج في علاج صعوبات تعلم البلاغة العربية لدى طلبة الصف الحادي عشر في قطاع غزة " ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البحوث والدراسات العربية . القاهرة .
123. الدخيل ،فهد عبد العزيز (2003): " برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية ، وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط واكسابهم للمهارات اللغوية في المملكة العربية السعودية " رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . السعودية .

124. الزيان ، علي (2000) : " أثر أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة النحو لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية . غزة .
125. زقوت ، شحادة(2004) : "صعوبات حفظ النصوص الأدبية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والطلبة" ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
126. زقوت ، محمد (1994) : " دراسة لمستوى التحصيل النحوي عند طلبة الثانوية العامة وعلاقته بالجنس والتخصص الأكاديمي " ، رسالة دكتوراة(غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم درمان ، السودان .
127. السليطي ، حمده(2001): "برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، بدولة قطر " ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، جامعة عين شمس .
- السليطي ، رجاء (2001): " برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في غزة " رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية الجامعة الإسلامية .
128. الشاعر، محمود (2004): " أثر استراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف السادس الأساسي " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الإسلامية . غزة .
129. شتات ، سمير (2005): " أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على التحصيل لطلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
130. صبح ، فاطمة (2003) : " فعالية منهج النشاط لأطفال الرياض بغزة على تنمية بعض جوانب نموهم في ضوء الفلسفة البنائية " رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية . جامعة عين شمس .
131. الصليبي، أسامة (2001) : "العلاقة بين اتجاهات طالبات الصف التاسع نحو تعلم مادة القواعد النحوية ، واتجاهات المعلمين وأثر ذلك على التحصيل لديهم "رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم درمان .
- الصليبي ، أسامة (1995): " الأخطاء النحوية الشائعة لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم درمان.

132. الصيفي ، مطاوع (1992): " برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لتلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي " ، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة طنطا.
133. عايش ، أمنة (2003): " صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
134. العزة ، سعيد حسني(2002): " صعوبات تعلم . التشخيص . الأسباب . أساليب التدريس . واستراتيجيات العلاج " ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية ، الإصدار الأول.
135. العطار ، أنور (2009) : " أثر برنامج علاجي بالوسائط المتعددة لعلاج بعض صعوبات مبحث الصرف لدى طلبة الصف الثامن الأساسي " ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
136. الفقاوي ، جمال (2009) : "فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس "رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية . غزة .
137. الفوري ، سعاد بنت مبارك (2003): " برنامج معالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى في مدارس التعلية الأساسية ودور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم " ، بحث منشور ، مسقط . عمان .
138. كلوب ، فتحي (1997): " أثر طريقة التعلم بالاكتشاف على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة النحو العربي " رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، الجامعة الإسلامية.
139. كلوب ، فتحي (2002): " أثر استراتيجية مقترحة لتدريس مفاهيم النحو وتنمية الاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي " ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس . البرنامج المشترك . مصر .
140. اللوح ، أحمد (2001) " أثر استخدام النشاط التمثيلي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في قواعد النحو واتجاهاتهم نحوها "رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية ، عين شمس .
141. المقوسي ، راوية (2008): " تحديد الأخطاء الصوتية والقرائية لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة غزة في مدارس الحكومة " رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة .

142. الناقة، صلاح (2004): "تعلم الكيمياء لدى طلبة كلية العلوم بالجامعة الإسلامية بغزة" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية . غزة.

143. وادي، حسين (2008): " خطة علاجية مقترحة لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة " . رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية التربية . جامعة الأزهر . غزة . فلسطين.

ثالثاً : الدوريات والمجلات التربوية

- أبو عميرة ، محبات (1995) : " فعالية برنامج إعداد معلمي الرياضيات " مستقبل التربية العربية ، عدد (4) ص 9- 138.

144. أبو مرق ، جمال (2001) : " العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل " ، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية (5) ، دار الفكر . عمان .

- أحمد، محمد (1991): "اللغة العربية . أصلها وأهميتها ووظائفها وتعليمها لطفل المرحلة الابتدائية"، مجلة التربية، (96)، 241-235.

-النكدي ، عارف (1969): " مقال اللغة العربية" ، مجلة مجمع اللغة العربية ، دمشق ، 44-46.

145. جاد ، محمد لطفي (2003) : " فعالية برنامج مقترح في التنمية مهارات الدرجة الأولى لدي طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم"،دراسات في المناهج وطرق التدريب "، العدد التسعون ، الجمعية المصرية ، كلية التربية، جامعة عين شمس - القاهرة.

146. حمزة ، محمد (1995) : " اللغة العربية بين الواقع والأمل " ، مجلة آفاق تربوية ،العدد (7) ، 137.132.

147. خليل ، أبو المجد (2000):" تصور مقترح في منهج اللغة العربية لتلميذات الصف السادس من المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين ، المتغيرات المستقبلية " ، مجلة كلية التربية وعلم النفس ، العدد الرابع والعشرون ، الجزء الأول ، مكتبة زهران السوق .

148. خير الزاد ، فيصل محمد (1991) : " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة" ، دراسة مسحية ، تربوية ، نفسية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، رسالة الخليج العربي ، العدد (38).

149. الدعليس، عبد الرحمن حمزة (1995): "ضعف الطلاب في اللغة العربية وعلاقة المواد الأخرى في ذلك" مجلة آفاق تربوية.
150. الزراد ، فيصل : " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة " رسالة الخليج (38) مكتبة التربية العربية . الرياض .
151. زقوت ، محمد (1998) : " اتجاهات أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس " ، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة ، (21)، 201-205.
152. زقوت ، محمد (2000) : " الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية بكلية الآداب والتربية في الجامعة الإسلامية في غزة " مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، جامعة الأزهر بغزة ، العدد الخامس عشر ، السنة الثامنة ص53.
153. الزهراني ، حناس سفر (2002): "التعبير أنواعه وطرق تدريسه " ، (بحث منشور) ، مركز الإشراف التربوي في المنطق ، السعودية .
154. سالم ، ومصطفى لافي ، سعيد (1998) : " تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف الأول الإعدادي " الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد الخمسون ، يوليو ص41.
155. السر طاوي ، زيدان أحمد (1996) : " خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم " مجلة تربوية المعاصرة ، العدد (37).
156. السرطاوي ، زيدان (1996) : " دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم " ، مجلة جامعة الملك سعود ، مجلة العلوم التربوية ، المجلد الثامن .
157. السرطاوي ، زيدان احمد (1995): " خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم " مجلة التربية المعاصرة ، العدد (37) السنة (12) ، يوليو .
158. سلام ، على (1999): " الحاجات التدريسية المنهجية والأكاديمية لمعلمي العربية وأثر كل من المؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية على احتياجاتهم إليها " مستقبل التربية العربية ، المجلد الثاني ، عدد (5).
159. السلوادي ، حسن (1987) : " حاضر اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية " ، مجلس التعليم العالي ، بحوث ومناقشات الندوة الأولى التي نظمها مركز الأبحاث الإسلامية ، كلية الآداب للبنات ، جامعة القدس .
- الشابي ، على (1990) : " اللغة العربية لغة القرآن ورسالة الإسلام " ، المجلة العربية للفنون ، (19) ، 1-21.

160. شحاته ، صلاح (1995) : " ضعف التلاميذ في النحو العربي أسبابه وطرق علاجه " أفاق تربوية ، العدد السابع ، سبتمبر ص 144.
161. عامر ، فخر الدين (1992) : " طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية " ، الطبعة الأولى ، منشورات جامعة الفاتح ، ليبيا .
162. عبد العال ، السيد (1997) : " الأخطاء اللغوية الشائعة في ضوء الدراسات المعاصرة " مجلة التربية قطر ، السنة الثامنة و الثلاثون ص40.
163. عبد المنعم، منصور أحمد (1989): "تقويم صعوبات تعلم الجغرافيا المرتبطة بمهارات قراءة الخرائط في المدرسة الثانوية : دراسة تشخيصية "، جامعة الزقازيق ،مجلة دراسات تربوية ،المجلد(4)،الجزء (19) :مصر.
164. عثمان ، ماجد (2007): "أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي " ، مجلة كلية التربية ، العدد الأول ، المجلد (23) ، جامعة أسيوط . مصر .
165. العدل ، عادل محمد (1998): "دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية " ، مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس ، العدد (22) ، الجزء الثالث ، مكتبة زهراء الشرق ، مصر .
166. عطا الله عبد الحميد زهري (2000) : " برنامج مقترح للتدريب علي بعض مجالات التعبير الوظيفي لدي طلاب الثانوي التجاري في ضوء احتياجاتهم المهنية " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثالث والستون .
167. عطار ،عبد الله (2001): "معوقات تدريس الخط العربي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين في مكة المكرمة " (دراسة ميدانية) جامعة أم القرى .السعودية.
168. علي ،فتحي وزيان ،ماجدة (1998): "أثر مسرحية المناهج في فهم تلاميذ المرحلة الابتدائية و تحصيلهم لقواعد النحو " الجمعية العربية للمناهج ، وطرق التدريس ،العدد التاسع والأربعون ، مايو ص 9.
- عوض، أحمد (1994) : " فضل اللغة العربية " ، مجلة الأزهر ، (5) ، 66.656، غزة ، مطبعة الأمل التجارية .
169. الطراونة ، محمد عبد الكريم (1990) : " أثر كل من الطريقة العرضية والترتيبية في تدريس قواعد اللغة العربية في استيعاب النصوص لدى طلبة الأول الإعدادي "،المجلة الثقافية ، الأردن .

170. محمود ، عبد الرحمن (1996) : " تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية " المجلة العربية للتربية ، مجلد (16) ، عدد (1) ص31.
171. مقبول ، محمد (1985): "لغتنا العربية وحققها على أبنائها " مجلة هدى الإسلام العدد(1)، 70- 75.
172. الملا ، بدرية سعيد إبراهيم (1991): " أثر برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية ، والقراءة على الأدب اللغوي لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر " ، مجلة حولية ، كلية التربية (8) جامعة عين شمس .
173. منسى ، حسن (1998): " مشكلات الطلبة بطئي التعلم في المرحلة الأساسية الأولى " ، مجلة المعلم الطالب (2).
174. منصور ، رشدي (1997): " حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية " ، العدد (16)، المجلد السابع (1) ، يونيه ، المجلة المصرية للدراسات .
175. الناقة ، محمود (1981): " الأخطاء اللغوية عند طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية " المملكة السعودية . جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية و النفسية .
176. الناقة ، محمود (1991) : " اللغة العربية ، والولاء ، الوحدة الوطنية ، و القيم والتقدم العلمي والتكنولوجي " ، مجلة دراسات تربوية من جل جيل تربوي عربي مستنير المجلد السادس ، الجزء الحادي والثلاثون ، القاهرة ، عالم الكتب.
177. الناقة ، محمود (1991): " واقع اللغة والأزمة والتحدي " مجلة دراسات تربوية ، مجلد السادس ، الجزء (36) ، 3-16
178. يحيى،خولة (1999):"الفروق بين مفهوم الذات بين مجموعات الطلبة المضطربين انفعالياً وذوي صعوبات التعلم والمعاقين عقلياً إعاقة بسيطة والعادين " ،مجلة دراسات ، المجلد (26) ، العدد(2).
179. يعقوب ، حسين (1998):" مستوى إتقان طلبة الصف السادس الأساسي لمهارة الفهم والاستيعاب القرائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الدول المضيفة : ، مجلة المعلم الطالب (2) ، عمان ، الأردن .
180. يونس ، فتحي والناقة ، محمود ومدكور ، علي (1981): "من مشكلات تعليم اللغة العربية" ، صحيفة التربية ، (2) ، 6-9.

رابعاً : المراجع الأجنبية

- page , G. Terry & Thomas ,J.B., "International Dictionary 181
Kagon."page,P.78.

- Bartett,L, (1993):The Evaluation ,Improvement and 182
Dissemination of guided Discovery method for teaching
Developmental mathematics unpubtrshed Doctoral Dissertation , Nova
, university .

خامساً : الشبكة العنكبوتية :

منتديات عيسى الأنصاري =[Http://www.qeyamhome.net/detail?t=](http://www.qeyamhome.net/detail?t=)

منتديات الشريف التعليمية =[Http://www. Alshraf .com/vb/showthread.php?=](http://www.Alshraf.com/vb/showthread.php?=)

نافذة الجنوب التعليمية

[.net /vb/19zk. www.khanedu](http://www.khanedu.net/vb/19zk)

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء محكمي الاستبانة

الرقم	الاسم	مكان العمل
1.	د. خليل حماد	وزارة التربية والتعليم
2.	د. عمر دحلان	وزارة التربية والتعليم
3.	د. محمد صادق	جامعة الأقصى
4.	د. حسين أبو جزر	جامعة الأقصى
5.	د. إبراهيم شيخ العيد	جامعة الأقصى
6.	د. سلام عاشور	جامعة الأقصى
7.	د. فتحية اللولو	الجامعة الإسلامية .
8.	د. محمود الأستاذ	جامعة الأقصى
9.	د. نائلة نجيب الخزندار	جامعة الأقصى .
10.	د. أشرف بريخ	جامعة الأقصى
11.	د. نايف العطار	أستاذ بوكالة الغوث .
12.	د. إياد عبد الجواد	جامعة الأقصى.
13.	د. نجاح السمييري	جامعة الأقصى .
14.	أ. زياد الخالدي	مشرف تربوي بوكالة الغوث.
15.	أ. عصام مقداد	مشرف تربوي بوكالة الغوث بمحافظة خان يونس
16.	أ.رائد أبو هدايف	مدرس لغة عربية " ماجستير مناهج وطرق تدريس "
17.	أ . ماجد الدلو	جامعة الأقصى.
18.	أمينة عمران	مدرسة لغة عربية بوكالة الغوث

م	مضمون العبارات	درجة الصعوبة			لا تمثل صعوبة
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
المحور الأول : عوامل ترجع إلي محتوى كتاب لغتنا الجميلة					
1	كثرة المعلومات تحتاج لوقت كبير لتعلمها وفهمها .				
2	المعلومات النحوية غير ترابط المعلومات .				
3	كثرة الأخطاء المطبعية الموجودة في الكتاب .				
4	افتقاره إلى الأشكال والرسوم التوضيحية .				
5	عرض الموضوعات لا تتيح الفرصة للتفكير والاستنتاج .				
6	احتواء الكتاب على أسئلة تقويم غير كافية لكل درس .				
7	احتواء الكتاب على الكثير من الجزئيات والتفريعات .				
8	عدم تناسب محتوى الكتاب المقرر مع ميول اهتمامات الطلبة.				
9	وجود صعوبة واضحة في الإلمام بأنواع المعارف لكثرتها .				
10	اعتماد مادة النحو على التطبيق .				
11	عدم وجود ربط بين الموضوعات الجديدة والموضوعات السابقة .				
المحور الثاني :عوامل تعود إلي المتعلم					
1	عدم قدرة الطالب على فهم النحو .				
2	انخفاض مستوي الطلبة في اللغة العربية .				
3	ضعف دافعية الطلبة نحو تعلم النحو .				
4	تأدية الواجبات المنزلية بصورة نادرة .				
5	قلة توظيف القواعد النحوية مع باقي فروع اللغة العربية .				
6	اعتماد الطلبة على الغش في القواعد النحوية .				
7	قلة مشاركة الطلبة في المناقشة والحوار في حصص النحو .				
8	صعوبة تذكره للمفاهيم النحوية بسهولة .				
9	ضعفه في الإعراب .				
10	وجود صعوبة في الربط بين الأمثلة والقواعد .				
11	ضعفه في استنتاج القواعد النحوية .				
12	تمكنه من حفظ القواعد النحوية دون فهمها .				
13	تطبيقه للقواعد النحوية بصورة ضعيفة .				
14	كثرة عدد التلاميذ في الفصل يؤدي إلي صعوبة في تعلم النحو				
15	قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين في التعليم .				
16	انخفاض التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء شرح دروس النحو.				
17	ضعف مستوي الطلبة العام في القواعد .				

م	مضمون العبارات	درجة الصعوبة			لا تمثل صعوبة
		عالية	متوسطة	ضعيفة	
المحور الثالث: عوامل تتعلق بالمعلم					
1	كثرة الأعباء الثقيلة الواقعة علي عاتق المعلم في شرح النحو بصورة جيدة .				
2	استخدام المعلم أسلوب العقاب والألفاظ النابية مما تزيد من نفور الطلبة من النحو .				
3	تدني كفاءة المعلم في شرح النحو .				
4	ضعف مهارات المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.				
5	افتقاد المعلم الفرصة في المناقشة والاستفسار .				
6	تعصب المعلم لرأيه الشخصي ولا يتقبل آراء الطلبة ومقترحاتهم				
7	قلة اهتمام المعلم بعلاقات الطلبة الشخصية .				
8	اهتمام المعلم بالتعرف على احتياجات الطلبة ولا يحاول تلبيةها .				
9	عدم تعديل المعلم لإجابات الطلبة الخطأ برقة وسماحة .				
10	تعزيز المعلم إجابات الطلبة الصحيحة بصورة قليلة .				
11	قلة رغبة المعلم في تدريس النحو .				
12	رغبة المعلم في التعامل مع مادة النحو بصورة نادرة .				
المحور الرابع : عوامل ترجع إلي استخدام أساليب التدريس					
1	استخدام المعلم لطريقة واحدة بشكل مستمر .				
2	عدم اعتماد المعلم على المواقف التمثيلية والقصة والألعاب التربوية في تدريس النحو .				
3	تركيز المعلم في أسئلته في تنمية الجوانب المعرفية.				
4	استخدام المعلم طريقة المناقشة والحوار بطريقة غير صحيحة.				
5	تطبيق المعلم للمواقف الحياتية في تدريس النحو بصورة قليلة.				
6	اعتبار المعلم التمهيد لدروس النحو مقدمة جذابة مضيعة للوقت				
7	عدم مراعاة المعلم الفروق الفردية بين الطلبة أثناء عرض دروس النحو .				
8	عدم اهتمام المعلم بعرض الأسئلة التي تعمل علي إثارة التفكير .				
9	تدريب الطلبة علي التعلم الذاتي بصورة قليلة .				
10	عدم إرشاد الطلبة إلي مصادر أخرى تثري الموضوعات في النحو .				
المحور الخامس : عوامل ترجع إلي استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية .					
1	قلة مناسبة الوسيلة التعليمية لمحتوى الدرس .				
2	عدم إثارة انتباه الطلبة أثناء عرض الوسائل التعليمية.				

م	مضمون العبارات	درجة الصعوبة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
3	مناسبة الوسائل التعليمية لمستوى الطلبة تكون قليلة .			
4	عرض الوسيلة التعليمية في أوقات غير مناسبة .			
5	عدم وجود وسائل تعليمية تقي بجميع موضوعات النحو.			
6	عدت الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية .			
7	مناسبة الأنشطة التعليمية للفروق الفردية بين الطلبة يكون بصورة قليلة.			
8	قلة الفرصة المتاحة للمعلم في اختيار الأنشطة .			
9	قلة الفرصة المتاحة للمعلم في ممارسة الأنشطة			
10	التنوع في الأنشطة التعليمية المقررة يكون قليلاً .			
المحور السادس: عوامل ترجع إلي التقويم				
1	اعتماد أساليب التقويم علي الحفظ لا الفهم.			
2	استخدام اختبارات من نمط واحد .			
3	عدم تنوع الأسئلة في الاختبارات .			
4	عدم ارتباط الأسئلة بالأهداف .			
5	أساليب التقويم لا تحدد أوجه القوة لدى تعزيزها.			
6	عدم استغلال نتائج الامتحانات في تحسين مستوى الطلبة			

صعوبات إضافية أخرى ترونها تحتاج للدراسة لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

وشكراً لكم على اهتمامك

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء محكمي الاختبار التشخيصي

الرقم	الاسم	مكان العمل
1.	د. خليل حماد	وزارة التربية والتعليم.
2.	د. عمر دحلان	وزارة التربية والتعليم.
3.	د. سلام عاشور	جامعة الأقصى.
4.	د. أشرف بريخ	جامعة الأقصى.
5.	د. إياد عبد الجواد	جامعة الأقصى.
6.	د. حسين أبو جزر	جامعة الأقصى .
7.	د. نجاح السمييري	جامعة الأقصى.
8.	أ. عصام مقداد	مشرف تربوي بوكالة الغوث بمحافظة خان يونس
9.	أ. ماجد الدلو	جامعة الأقصى.
10.	أ. زياد الخالدي	مشرف لغة عربية بوكالة الغوث.
11.	أ. جمال الفقعاوي	مدرس لغة عربية بوزارة التربية والتعليم .
12.	أ. رائد أبو هدايف	مدرس لغة عربية بوزارة التربية والتعليم .
13.	أ. محمد الغزالي	مدير مساعد بوكالة الغوث الدولية .
14.	أ. سعدي سلامة	مدرس لغة عربية بوكالة الغوث .
15.	جميلة الحطاب	مدرسة لغة عربية بوكالة الغوث .

ملحق رقم (4)

الاختبار التشخيصي بصورته النهائية

اختبار الخبرات السابقة في القواعد النحوية لطلبة الصف السادس الأساسي

عزيزي الطالب ، عزيزتي الطالبة

- يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الخبرات السابقة في القواعد النحوية لطلبة الصف السادس الأساسي .

- هذا الاختبار للبحث العلمي فقط ، وليس له أية علاقة في التأثير على درجاتك المدرسية ، فالرجاء قراءة كل سؤال على حدة والإجابة على كل بند من بنوده حسب المطلوب من السؤال بأمانة وصدق وجدية .

- يتضمن هذا الاختبار خمسة أسئلة وكل سؤال يتضمن عدداً من البنود، حيث يبلغ العدد الكلي لبنود الاختبار (40) بنداً.

بيانات خاصة بالطالب / ة

1. الجنس ذكر أنثي

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق

الباحثة

حنان أبو عمرة

السؤال الأول:

ضع علامة (/) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة.

1. () "ما" أداة من أدوات النفي التي تدخل على الجملة الاسمية.
2. () الفعل اللازم هو الفعل الذي لا يكتفي بالفاعل، ويأخذ مفعولاً به.
3. () ظرف الزمان يدل على مكان حدوث الفعل .
4. () المفعول لأجله اسم منصوب يذكر بعد الفعل لبيان سبب حدوثه.
5. () المفعول المطلق اسم مبني مأخوذ من لفظ الفعل .
6. () الفعل المتعدي هو الذي لا يكتفي بالفاعل ، ويأخذ مفعولاً به .

السؤال الثاني:

وفق المجموعة (أ) بما يعبر عنها في المجموعة (ب) مما تحته خط.

الرقم	المجموعة (ب)	المجموعة (أ)
1.	يستمع العامل إلى نصائح الآخرين .	() مفعول مطلق
2.	"إنا أعطيناك الكوثر" (سورة الكوثر:1)	() ظرف مكان
3.	يطوف الحجاج حول الكعبة .	() مفعول لأجله
4.	ذهبت إلى المدرسة صباحاً.	() فعل متعدّد
5.	أتقن العامل عمله إتقاناً .	() حرف يعمل عمل كان
6.	لا مستعمرّ طبيباً.	() ظرف زمان
7.	يصلي المسلم خشيةً لله .	() فعل لازم

السؤال الثالث:

ضع خطأً تحت الكلمة التي تعبر عما بين القوسين :

1. ضرب الطالب الكرة ضربيتين . (مفعول مطلق)
2. نذهب إلى المدرسة طلباً للعلم . (مفعول لأجله)
- 3.. ليس الكذب شائعاً . (خبر لأداة نفي)
- 4.. يقف المعلم أمام الطلبة . (ظرف مكان)
- 5.. تعود الطيور إلى أعشاشها مساءً . (فعل لازم)
6. صمم المهندسون الخريطة . (فعل متعدي)

السؤال الرابع :

أكمل المكان الخالي فيما يلي حسب ما هو مطلوب مما بين القوسين :

- 1.. - حياة خالدة . (حرف نفي)

- 2.. - الفلسطيني انتصارات عظيمة . (فعل متعدّ)
- 3.. - الحق - الباطل . (فعل لازم)
- 4..دافع الجندي عن الوطن - شديداً . (مفعول مطلق مبين للنوع)
- 5.. تسير الغواصة - الماء . (ظرف مكان)
6. شربت من النبع - . (مفعول مطلق مبين للعدد)
- 7.. يخرج الفلاح إلى حقله - . (ظرف زمان)
- 8.. قرأ الطالب الدرس - . (مفعول مطلق مؤكد للفعل)
- 9.. أسأل العالم - المعرفة . (مفعول لأجله)
10. ما القلوب - عند القصف . (خبر ما)

السؤال الخامس :

تخير الإجابة الصحيحة من بين البدائل المختلفة :

10. يأتي المفعول لأجله بعد فعل :

أ. من لفظه .

ب. ليس من لفظه .

ج. ناقص .

د. منفي .

2. أكرم الله الضيف إكراماً . إعراب الكلمة المخطوطة في العبارة السابقة :

أ. مفعول لأجله .

ب. مفعول مطلق .

ج. مفعول به .

د. اسم أكرم .

3.. المفعول لأجله إجابة عن سؤال مبدوء بـ :

أ. كم .

ب. لماذا .

ج. أين .

د. هل .

4. نشترى الكتب حباً في القراءة . إعراب كلمة (حباً) في العبارة السابقة :

أ. مفعول به منصوب .

ب. مفعول معه منصوب .

ج. مفعول مطلق منصوب .

د. مفعول لأجله منصوب

5. يكون المفعول المطلق :

أ. جملةً .

ب. اسماً .

ج. فعلاً .

د. حرفاً .

6. يأتي المفعول المطلق لـ :

أ. بيان نوع الفعل .

ب. يؤكد الفعل

ج. مبين للعدد .

د. جميع ماسبق .

7. يسير القائد أمام جنوده . إعراب الكلمة المخطوطة:

أ. ظرف زمان منصوب .

ب. ظرف زمان مبني .

ج. ظرف مكان مبني .

د. ظرف مكان منصوب .

37. تسعى الطيور طلباً للرزق . إعراب كلمة (طلباً) :

أ. ظرف زمان .

ب. مفعول به .

ج. مفعول لأجله .

د. مفعول مطلق .

8. ما التلميذتان مجتهدتين . إعراب الكلمة المخطوطة في العبارة السابقة :

أ. خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الألف .

ب. اسم (ما) مرفوع وعلامة رفعه الألف .

ج. خبر (ما) منصوب وعلامة نصبه الياء .

د. خبر (ما) منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

9. ما العلم ضاراً. الضبط الصحيح لكلمة (العلم) :

أ. الفتحة.

ب. الكسرة.

ج. الضمة .

د. السكون .

10. يقدم الفلسطينيون أرواحهم فداءً للوطن. الفعل (يقدم)

أ. فعل لازم .

ب. فعل متعدّد .

ج. فعل أمر .

د. فعل ماضي ناقص .

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (5)

كتاب موافقة من مدير برنامج التعليم بوكالة الغوث

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



هاتف داخلي: 1150

جامعة الإسلامية - غزة
The Islamic University

عمادة الدراسات العليا

ج س ع / 35
Ref 2010/03/17

Date

الأخ الدكتور/ رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،
حفظه الله،

الموضوع / تسهيل مشهه طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ حنان محمد سليمان أبو عمرة، برقم جامعي 220070105 المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص مناهج وطرق تدريس-اللغة العربية، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعد في إعدادها والمعنونة:

أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس
الأساسي بغزة

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

بمعلومات مهمة • تعليق استشارة - الحصول على معلومات إضافية

باز غزة، فلسطين هاتف +970 (8) 286 0700 فاكس +970 (8) 286 0800 P.O. Box 108, Binal Gaza, Palestine

ملحق رقم (6)

قائمة بأسماء محكمي الاختبار التحصيلي والبرنامج المقترح

الرقم	الاسم	مكان العمل
1.	د. خليل حماد	وزارة التربية والتعليم
2.	د. عمر دحلان	وزارة التربية والتعليم
3.	د. حسين أبو جزر	جامعة الأقصى
4.	د. سلام عاشور	جامعة الأقصى
5.	د. نجاح السميرى .	جامعة الأقصى .
6.	د.إياد عبد الجواد	جامعة الأقصى
7.	د. أشرف بريخ	جامعة الأقصى
8.	أ. عصام مقداد	مشرف تربوي بوكالة الغوث بمحافظة خان يونس
9.	أ. زياد الخالدي	مشرف تربوي بوكالة الغوث
10.	أ. محمد الغزالي	مساعد مدير بوكالة الغوث .
11.	أ. محمد أحمد	مدرس لغة عربية بوكالة الغوث .
12.	أ. رائد أبو هذاف	مدرس لغة عربية بوزارة التربية والتعليم .
13.	أ. محمد أحمد	مدرس لغة عربية بوكالة الغوث .
14.	سعدى سلامة	مدرس لغة عربية بوكالة الغوث.
15.	جميلة الحطاب	مدرسة لغة عربية بوكالة الغوث .

ملحق رقم (7)

الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية . غزة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس / لغة عربية

السيد / _____ حفظه الله ورعاه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،

الموضوع : تحكيم الاختبار التحصيلي لطلبة الصف السادس الأساسي

تتشرف الباحثة أن تضع بين أيديكم الاختبار التحصيلي في مادة النحو للصف السادس الأساسي .

الفصل الثاني ، حيث يتضمن المباحث الآتية:

(الفعل اللازم والفعل المتعدي ، والمفعول المطلق ، المفعول لأجله ، وظرفا الزمان والمكان)

- يهدف الاختبار قياس تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة النحو بعد تطبيق

البرنامج المقترح القائم على الدراما التعليمية .

لذا نرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا الاختبار في ضوء الموضوعات السابقة :

5. مدى اتفاق الأسئلة مع الأهداف .

6. المستوى الذي يقيسه كل سؤال (تذكر ، فهم ، تطبيق ، مهارات عليا) .

3. مناسبة الأسئلة لمستوى طلبة الصف السادس .

4. إضافة أي بنود أو مقترحات أخرى ترى أنها تساهم في إتمام الأداة .

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

حنان أبو عمرة

بسم الله الرحمن الرحيم
الاختبار التحصيلي في القواعد النحوية لطلبة الصف السادس الأساسي

- عزيزي الطالب ، عزيزتي الطالبة
- يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى التحصيل في القواعد النحوية لطلبة الصف السادس الأساسي .
- هذا الاختبار للبحث العلمي فقط ، وليس له أية علاقة في التأثير على درجاتك المدرسية ، فالرجاء قراءة كل سؤال على حدة والإجابة على كل بند من بنوده حسب المطلوب من السؤال بأمانة وصدق وجدية .
- يتضمن هذا الاختبار خمسة أسئلة وكل سؤال يتضمن عدداً من البنود، حيث يبلغ العدد الكلي لبنود الاختبار (30) بنداً.

بيانات خاصة بالطالب / ة

1. الجنس ذكر أنثي

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق

الباحثة
حنان أبو عمرة

الاختبار التحصيلي لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة النحو
السؤال الأول:

ضع علامة (/) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة غير الصحيحة:

1. () الفعل اللازم هو الفعل الذي يكتفي بالفاعل ، ولا يأخذ مفعولاً به .
2. () ظرف الزمان اسم منصوب يدل على مكان حدوث الفعل .
3. () المفعول لأجله اسم منصوب يذكر بعد الفعل لبيان سبب حدوثه .
4. () المفعول المطلق اسم مبني مأخوذ من لفظ الفعل .
5. () ظرف المكان اسم منصوب يدل على زمن حدوث الفعل .

السؤال الثاني :

اختر الإجابة الصحيحة مما في المجموعة (أ) بما يعبر عنها في المجموعة (ب) :

الرقم	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
1.	1. يستمع العامل إلى نصائح الآخرين .	() مفعول لأجله
2.	2. "إنا أعطيناك الكوثر". (سورة الكوثر: 1)	() ظرف مكان
3.	3. يطوف الحجاج حول الكعبة .	() فعل لازم
4.	4. " وكلم الله موسى تكليماً" سورة النساء /164	() فعل متعدّد
5.	5. أشرفت الرسالات السماوية تحقياً لمعاني الخير .	() مفعول مطلق

السؤال الثالث:

ضع خطأً تحت الكلمة التي تعبر عما بين القوسين في كل جملة مما بين القوسين:

1. ضرب الطالب الكرة ضربتين . (مفعول مطلق)
2. نذهب إلى المدرسة طلباً للعلم . (مفعول لأجله)
3. يقف المعلم أمام الطلبة . (فعل لازم)
4. تعود الطيور إلى أعشاشها مساءً . (ظرف زمان)
5. صمم المهندسون الخريطة . (فعل متعدّد)

السؤال الرابع :

أكمل المكان الخالي فيما يلي حسب ما هو مطلوب مما بين القوسين :

1. دافع الجندي عن الوطن - . (مفعول مطلق مبين للنوع)
2. تسير الغواصة - الماء . (ظرف مكان)
3. يخرج الفلاح إلى حقله - . (ظرف زمان)
4. أسأل العالم - للمعرفة . (مفعول لأجله)

5. - الطبيب على مرضاه . (فعل لازم)

السؤال الخامس :

اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المختلفة مما يلي :

1. حقق الفلسطيني انتصارات عظيمة . (حقق) في العبارة السابقة :
أ. فعل لازم .

ب . فعل متعدّد .

ج. مبتدأ .

د. فعل مضارع .

2. هجم الجندي على العدو هجوماً الأسد . إعراب الكلمة المخطوطة في العبارة السابقة :

أ. مفعول لأجله منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

ب. مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

ج. مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

د. مفعول فيه منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

3. تطير الفراشات بين الزهور . إعراب كلمة (بين) في العبارة السابقة :

أ. مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة.

ب. ظرف مكان منصوب ، وعلامة نصبه الفتحة .

ج. مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

د. ظرف زمان منصوب ، وعلامة نصبه الفتحة .

4. نشترى الكتب حياً في القراءة . إعراب الكلمة المخطوطة في العبارة السابقة

أ. مفعول به منصوب.

ب. فاعل مرفوع، وعلامة نصبه الفتحة.

ج. مفعول مطلق منصوب.

د. مفعول لأجله منصوب

5. يعتمد المؤمن على الله - كلياً. الكلمة المناسبة لملء الفراغ .

أ. اعتماداً .

ب. اعتماداً.

ج. اعتماد.

د. اعتماد .

6. يسير القائد أمام جنوده . إعراب الكلمة المخطوطة :
أ. ظرف زمان منصوب .
ب. ظرف زمان مرفوع .
ج. ظرف مكان منصوب .
د. ظرف مكان مجرور .
7. ضرب اللاعب الكرة . - (المفعول المطلق المبين للعدد المناسب) :
أ. ضربتان .
ب. ضربتين .
ج. ضرباً .
د. ضرباً شديداً .
8. يسجد المسلم للصلاة . (إعراب الكلمة المخطوطة) في العبارة السابقة :
أ. مفعول به .
ب. فاعل .
ج. مفعول مطلق .
د. ظرف مكان .
9. وصلت إلى المدرسة قبل الظهر . (قبل) في العبارة ظرف
أ. مكان .
ب. زمان .
ج. مفعول مطلق .
د. مفعول لأجله .
10. يفكر المفكرون - للبشرية . الكلمة المناسبة هي :
أ. إسعاد .
ب. إسعاداً .
ج. إسعادٍ .
د. إسعاداً .
- * انتهت الأسئلة بحمد الله *

ملحق رقم (8)

البرنامج المقترح بصورته النهائية (دليل المعلم)

الدرس الأول

الفعل اللازم والفعل المتعدي

الهدف العام : يلم الطلبة بالفعل اللازم والفعل المتعدي إماماً تاماً من خلال التمثيل والمناقشة والتدريبات .

أولاً: الأهداف السلوكية الخاصة :

أولاً : الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطلبة بعد مشاركتهم في أوجه النشاط المختلفة تحقيق النتائج التعليمية الآتية :

1. يعبر الطلبة عن فهمهم للعمل الدرامي من خلال الإجابة عن أسئلة شفوية .

2. يستنتج الطلبة الأمثلة من خلال مناقشة العمل الدرامي .

3. يحدد الطلبة الفعل اللازم .

4. يحدد الطلبة الفعل المتعدي .

5. يميز الطلبة بين الفعل اللازم والفعل المتعدي .

6. يحاكي الطلبة الأمثلة من خلال ذكر جمل مشابهة .

7. يستنتج الطلبة القاعدة كالاتي :

الفعل اللازم هو الذي يكتفي بالفاعل ويكون معنى تاماً.

الفعل المتعدي هو الذي لا يكتفي بالفاعل بل يحتاج إلي مفعول به ليصبح المعنى تاماً.

8. تضبط الفعل اللازم والمتعدي وما بعدهما ضبطاً صحيحاً.

9 . تعرب الطالبات ما بعد الفعل اللازم والفعل المتعدي.

10. يعبر الطلبة عن استيعابهم بالإجابة عن تدريبات منتمية للدرس .

ثانياً: المتطلبات الأساسية :

• يميز الطلبة بين أنواع الفعل من حيث الزمن .

ثالثاً: البنود الاختيارية :

أعزائي الطلبة هيا نحدد أنواع الفعل في الجمل التالية من حيث الزمن:

الرقم	الجملة	الفعل	نوعه
1.	يقف المصلون خلف الإمام خاشعين .		
2.	تردد الطلاب على مكتبة المدرسة .		
3.	حافظ على نظافة فصلك .		
4.	قرأ الطالب الدرس.		

رابعاً: تنظيم البيئة الصفية :

جلسة مربع ناقص ضلع . مجموعات .

خامساً : الوسائل التعليمية:

السيبورة ، الطباشير ، شرائح ، مسرح العرائس ، لوحة مرسوم عليها صور من البيئة ، أوراق عمل ، جهاز حاسوب ، طلبة مدربون على الأداء الدرامي ، بطاقات تعلم ذاتي ، ورق مقوى مكتوب عليه شخصيات العمل الدرامي التعليمي .

سادساً : محتوى العمل الدرامي

الفعل اللازم والفعل المتعدى

(يجلس المذيع و طالبان حول طاولة ويريد أن يتعرف على كل واحد منهما).

المذيع :السلام عليكم ورحمة الله وبركاته: اليوم نريد أن نتعرف على ضيفين من ضيوف لغتنا العربية .

الفعل اللازم والفعل المتعدى : وعليكم السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

المذيع : أولاً من أنتما ؟

الفعل المتعدى : أنا فعل .

الفعل اللازم : وأنا فعل .

المذيع : ينظر يميناً وشمالاً مظهراً الدهشة والاستغراب .

الفعل المتعدى : أنا فعل ألم تسمعوا عني ؟ .

الفعل اللازم : نعم ... نعم ... سمعت عنك كثيراً .

الفعل المتعدى : ماذا سمعت عني يا أخي ؟

الفعل اللازم :سمعت عنك بأنك الرجل الطماع الذي ينظر إلى لقمة غيره .

الفعل المتعدى : أنا لست طماعاً ، ولا أنظر إلى لقمة غيري .

المشهد الثاني

الفعل المتعدى: أرجوك ! من أنت لتقل عني هكذا وإنما أنا رجلٌ قويٌّ وشجاعٌ ، ولا أكتفي بالفاعل .

الفعل اللازم : أنا الفعل اللازم .

الفعل المتعدى : ها ..ها ... ها .. أنت الرجل الضعيف الذي يقولون عنك لا تستطيع أن تأخذ

مفعولاً به وتكتفي بالفاعل .

الفعل اللازم : لا... لا.... أنا لست ضعيفاً وإنما وقورٌ .

(اشدد النقاش والعراك بينهما)

- المذيع : أرجوكم .. أرجوكم كفى ! نريد التوضيح أكثر لإخواننا طلبة الصف السادس الأساسي .
الفعل اللازم : أنا فعل أكتفي بالفاعل ولا آخذ مفعولاً به ويكتمل معناني .
الفعل المتعدي : أنا فعل لا أكتفي بالفاعل وإنما آخذ مفعولاً به لكي يكتمل معناني .
المذيع : نريد الآن أن نأخذ رأي القاضي " السيد كلام " هو الذي يفيدنا بذلك .

المشهد الثالث

- القاضي "السيد كلام " : من أنت ؟
الفعل اللازم : أنا الفعل اللازم .
القاضي " السيد كلام " : (هات ما عندك) ما حجتك ؟
الفعل اللازم : ويقال عني بأنني رجل ضعيف .
القاضي "السيد كلام " : لماذا ؟
الفعل اللازم : لأنني أكتفي بالفاعل ولا آخذ مفعولاً به .
القاضي " السيد كلام " : وتأتي أيها الفعل اللازم بأنواعك الثلاثة (ماضي . مضارع . أمر)
الفعل اللازم : أجل .
القاضي " السيد كلام " ، وما مثالك ؟
الفعل اللازم : (يحكم القاضي بالعدل . حكم القاضي بالعدل . أحكم بالعدل)
القاضي : ينظر يميناً وشمالاً وأنت ؟!
الفعل المتعدي : يقولون عني ، بأنني الرجل الطماع .
القاضي " السيد كلام " : كيف ؟ أرجوك وضح .
الفعل المتعدي : لأنني لا أكتفي بالفاعل وآخذ مفعولاً به .
القاضي " السيد كلام " : وتأتي بأنواعك الثلاثة .
الفعل المتعدي : أجل .
القاضي " السيد كلام " : وما دليلك على ذلك ؟ (قرأ القاضي الحكم العادل)
المذيع: يعني عندما أقول " كتب الطلبة الدرس " هل الفعل هنا لازم أم متعد ؟
الفعل المتعدي : الفعل هنا " كتب " فعل متعد ؛ لأنه آخذ مفعولاً به .
القاضي "السيد كلام " : ما نوع الفعل في (يجلس الطلبة في الفصل)؟
الفعل اللازم : الفعل هنا " يجلس " فعل لازم ؛ لأنه اكتفى بالفاعل ولم يأخذ مفعولاً به .
المذيع : يعني نستطيع أن نلخص حديثاً بأن :
الفعل اللازم : هو الفعل الذي يكتفي بالفاعل ليصبح معنى الجملة تاماً .

الفعل المتعدي : هو الفعل الذي لا يكتفي بالفاعل وإنما يأخذ مفعولاً به لإتمام معنى الجملة.
القاضي " السيد كلام " أيها المتخصصين : الكل منكم له شأنه ومفيد في لغتنا العربية ولا أحد
أفضل من الآخر فهيا تصافحا .

أهلاً وسهلاً بكما في لغتنا الجميلة
أسئلة القصة الدرامية :

1. ما شخصيات القصة ؟
2. ما ضيفنا لغتنا اليوم ؟
3. ما الفعل اللازم ؟
4. هل يأتي بأنواعه الثلاث؟
5. من يذكر أمثلة على ذلك ؟
6. ما الفعل المتعدي ؟
7. هل يأتي بأنواعه الثلاث ؟ وضح بالأمثلة .
8. عرّف الفعل اللازم .
9. عرّف الفعل المتعدي .
10. لخص قاعدة الفعل اللازم والفعل المتعدي
11. ماذا تعلمت من القصة ؟

سابعاً : الإجراءات والأنشطة :

اللقاء الأول :

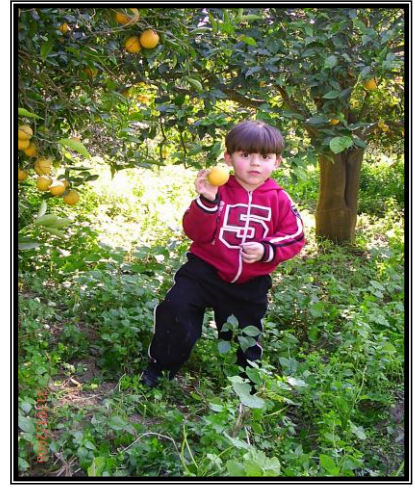
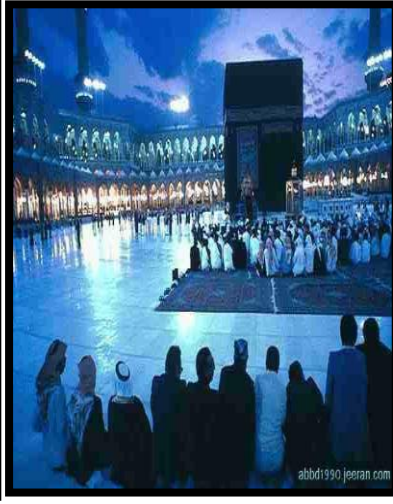
- تنظيم البيئة الصفية على شكل مربع ناقص ضلع .
 - مناقشة الطلبة في البنود الاختبارية الخاصة بالمتطلب السابق .
- النشاط التمهيدي: يبدأ المعلم بمناقشة لتهيئة الطلبة، بعرض فكرة موجزة عن العمل الدرامي للدرس الفعل اللازم والفعل المتعدي خلال ثلاث دقائق؛ بهدف التعرف على مضمون القصة.
- العرض: 1. تقوم جماعة التمثيل بعرض العمل الدرامي أمام الطلبة مرة أولى داخل الفصل.
3. مناقشة الأسئلة السابقة.

3. استخلاص الأمثلة التالية من خلال المناقشة ليتم تكوين نشاط سبوري شفوي .

الرقم	الجملة	الفعل	نوعه
1.	يحكم القاضي بالعدل .		
2.	يجلس الطلبة في الفصل .		
3.	قرأ القاضي الحكم العادل .		
4.	استقبل طلبة الصف السادس ضيفي اللغة اليوم .		

4. عرض جماعة العمل الدرامي مرةً أخرى ، وذلك لتثبيت المعلومات لدى الطلبة .

5. عرض صور من البيئة المحلية على الطلبة ومطالبتهم بإعطاء جمل تحتوي على الفعل اللازم والفعل المتعدي.



6. استنتاج القاعدة من

أفواه الطلبة على النحو الآتي :

ما الفعل اللازم ؟

2. هل الفعل اللازم يأخذ مفعولاً به ليكتمل معنى الجملة ؟

3. ما الفعل المتعدي ؟

4. هل الفعل المتعدي يأخذ مفعولاً به ليكتمل معنى الجملة ؟

ثم تعرض القاعدة على شريحة " الفعل اللازم هو الفعل الذي يكتفي

بالفاعل لإتمام معنى الجملة دون الحاجة إلى مفعول به .

- الفعل المتعدي هو الفعل الذي لا يكتفي بالفاعل لإتمام معنى

الجملة بل يحتاج إلى مفعول به .

التقويم يكون من خلال ورقة عمل

تدريب (1)

ضع خطأً تحت كل فعل في الجمل التالية ، وبين نوعه من حيث التعدي واللزوم :

الرقم	الجملة	الفعل	نوعه
1.	صنع النجار أثاث البيت .		
2.	هدأ الليل بعد إعصار شديد .		
3.	قتل الجندي العدو .		
4.	أعطى الفتى الفقير نقوداً .		
5.	اطمأن الطبيب على مرضاه .		

تدريب (2)

ضع الأفعال التالية في أماكنها المناسبة، وبين نوعها من حيث التعدي واللزوم:

(يأبى . يسيء . نحب . ترتفع . تبدو . نعتز)

1. - بلادنا فلسطين .

2. - الجاهل إلى نفسه .

3. - الأجسام صغيرة إذا بعدت .

4. - القناعة شأن صاحبها

5. - العربي الضيم.

اللقاء الثاني :

تنظيم البيئة الصفية على شكل مجموعات .

أ . النشاط الشفوي :

يتمثل في الأسئلة الآتية :

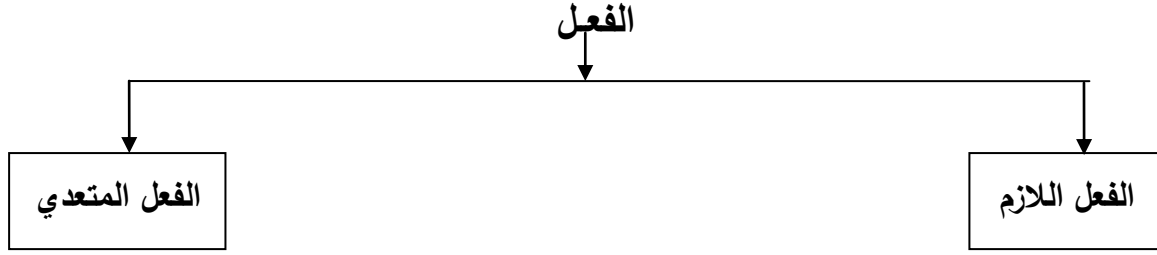
1. ما الفعل اللازم ؟

2. هل الفعل اللازم يأخذ مفعولاً به ليكتمل معنى الجملة ؟

3. ما الفعل المتعدي ؟

4. هل الفعل المتعدي يأخذ مفعولاً به ليكتمل معنى الجملة ؟

5. لخص قاعدة الفعل اللازم والفعل المتعدي .



تدريب (1)

أكمل الفراغات في الجمل التالية بفعل مناسب ، وبين نوعه من حيث التعدي واللزوم :

1. - المؤمن ربه.
2. - الأب برعاية الأبناء.
3. لا - عمل اليوم إلى الغد.
4. أيها الصانعون - صنعتكم ليسعد بكم وطنكم.
5. - إلى طائر يغرد .

تدريب (2)

وظّف الأفعال التالية في جمل مفيدة ، وبين نوعها من حيث التعدي واللزوم :
(كتب . ينام . شاهد . سافر)

تدريب (3)

اضبط الفعل وما بعده في الجمل الآتية:

1. توضأ الرجل للصلاة .
2. شربت الماء بارداً .
3. خرج الأسير من الأسر
4. تناولت طعاماً صحياً .

تدريب (4)

أعرّب ما تحته خط في الجمل الآتية:

1. فاز اللاعب في مسابقة كرة القدم .
2. اغسل يديك قبل الأكل وبعده.
3. تناولت طعاماً منوعاً.
4. يسير الطالبة على خطوط المشاة .

نشاط بيتي :

أعرب ما يأتي إعراباً كاملاً :

1. انتصر الحق على الباطل .
2. شفى الله المريض .

بطاقة تعلم ذاتي

المهارة / التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي.

الهدف / يميز الطلبة بين الفعل اللازم والفعل المتعدي.

متابعة النشاط البيني :

نشاط (1)

ضع خطأً تحت الفعل اللازم ، وخطين تحت الفعل المتعدي فيما يأتي :

1. قال تعالى " ورتل القرآن ترتيلاً " .
2. يسجد المسلم في كل ركعة سجدة .
3. قال تعالى " وكلم الله موسى تكليماً " .
4. خرج الجيش الإسرائيلي من غزة خروج الذليل .
5. طرقت الباب طرقتين .

نشاط (2) :

أكمل الجمل الآتية حسب المطلوب بين القوسين :

1. — المؤمن ربه . (فعل متعديّ)
2. — الحجاج إلى الحج . (فعل لازم)
3. — الشعب الفلسطيني في الحرب . (فعل لازم)
4. — العاقل نصائح الآخرين . (فعل متعديّ)

نشاط (3) : تفويم ختامي

أعرب الكلمات التي تحتها خط :

(1) استعد الطلاب للامتحانات استعداداً .

الطلاب

(2) قال تعالى " وتحبون المال حباً جما "

المال :

(3) ضرب المصارع خصمه .

..... : خصمه :
4) دافع المسلمون عن أرضهم .
..... : المسلمون :

النشاط البيتي :
أعرب الجمل التالية إعراباً تاماً :

1. يعتمد المؤمن على الله .
2. حقق الفلسطيني انتصاراتٍ عظيمة .
3. صمد الجندي في ساحة الحرب .

الدرس الثاني المفعول المطلق

الهدف العام : يلم الطلبة بالمفعول المطلق إماماً تاماً من خلال التمثيل والمناقشة والتدريبات.
أولاً : الأهداف السلوكية :

- يتوقع من الطلبة بعد مشاركتهم في أوجه النشاط المختلفة تحقيق النتائج التعليمية الآتية :
1. يعبر الطلبة عن فهمهم للعمل الدرامي من خلال الإجابة عن أسئلة شفوية .
 2. يستنتج الطلبة الأمثلة من خلال مناقشة العمل الدرامي .
 3. يحدد الطلبة المفعول المطلق من خلال جمل معطاة.
 4. يميز بين أنواع المفعول المطلق من خلال الأمثلة.
 5. يعرّف الطلبة المفعول المطلق.
 6. يعبر الطلبة بالمفعول المطلق من خلال عرض الصور من البيئة.
 7. يستنتج الطلبة قاعدة المفعول المطلق.
 8. يوظف الطلبة المفعول المطلق في جمل من تعبيرهم.
 9. تحل الطالبات تدريبات منتمية عن درس المفعول المطلق .

ثانياً:المتطلبات الأساسية:

- يحدد الطلبة المفعول به من خلال جمل معطاة.

ثالثاً : البنود الاختبارية :

أعزائي الطلبة هيا نحدد المفعول به في الجمل التالية ، ونبين علامة إعرابه:

الرقم	الجملة	المفعول به	علامة إعرابه
1.	اصطاد الصياد السمك .		
2.	يدخل الله المؤمنين الجنة .		
3.	قرأت قصتين جميلتين .		

رابعاً : تنظيم البيئة الصفية :

جلسة مربع ناقص ضلع . مجموعات.

خامساً : الوسائل التعليمية :

السيورة ، الطباشير ، شرائح ، مسرح العرائس ، لوحة مرسوم عليها صور من البيئة ، أوراق عمل ، جهاز حاسوب ، طلبة مديرون على الأداء الدرامي ، بطاقات تعلم ذاتي ، ورق مقوى مكتوب عليه شخصيات العمل الدرامي التعليمي .

سادساً : محتوى القصة الدرامية :

المشهد الأول

السيد كلام : السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

الجملة: وعليكم السلام.

السيد: ماذا تفعلين أيتها الجملة؟

الجملة: أنا أعمل، و الكل فيّ يعمل كخلية النحل ،الفعل والفاعل والمفعول به .

السيد : يعنى أنت الجملة الفعلية ، كما فهمت ؟

الجملة : نعم ... نعم .

السيد : تعملين بأفعالك الثلاثة ؟

الجملة : نعم ، هاهو الفاعل مرفوع ، والمفعول به منصوب .

السيد : لماذا الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب ؟

الجملة: لأن الفاعل هو الذي قام بفعل، أما المفعول به هو الذي وقع عليه فعل الفاعل .

(وفي أثناء الحوار، يدخل اسم فجأة)

الاسم : السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يرد الجميع : وعليكم السلام ، من أنت ؟

الاسم : ألا تعرفونني ؟

الجملة والسيد : لا لا ! أرجوك أفصح لنا عن نفسك ؟

الاسم : ستعرفون من أنا من خلال الحديث .

الاسم : أنت يا جملة تقولين بأنك خلية نحل الكل فيك يعمل "الفعل يعمل" ، والفاعل يعمل . فأين

الفاعل ؟ وأين الفعل ؟

الفعل: أنا الفعل ، ماذا تريد ؟

الاسم: أعلمك أنني أخذت منك.

الفعل (مظهر الاستغراب والاستفسار) ولماذا تؤخذ مني ؟

الاسم: قد يشكون فيك، وجئت لتأكيدك.

الفعل: كيف ؟

الاسم: أنا آخذ لفظي منك، أي من حروفك؟

الفعل: وضح لنا كيف يتم ذلك !!؟ .

المفعول به : هات لنا فعلاً أيها الفاعل .

المشهد الثاني

الفاعل: الفعل (ذهب).

المفعول المطلق: عندما أخذ لفظي منك أيها الفعل يصبح الفعل (ذهب) ذهاباً.

الفعل: والفعل (دافع).

السيد : دفاعاً يا بني .

المفعول المطلق: حسناً أما أنت أيها الفاعل كيف أخذ لفظي من الفعل (يعتمد).

الفاعل: يعتمد / اعتماداً.

الفعل والفاعل: صدقت يا مفعول يا مطلق.

الفعل : لقد قلت يا مفعول يا مطلق أنك تأتي لتأكيدي فكيف يتم ذلك ؟

المفعول المطلق: مثال ذلك (الفعل) (ازدحم) فإذا قلت لصاحبك. (ازدحم الطريق اليوم) فقد يشك

في الازدحام، فأنا أقول لك: ازدحم الطريق ازدحاماً.

الفاعل: لقد أكدت الفعل بكلمة (ازدحاماً) ، وهي كلمة مأخوذة من الفعل (ازدحم)، وكل كلمة من

هذا النوع تسمى مفعولاً مطلقاً مؤكداً للفعل.

الفعل: وهل تستعمل لغير توكيدي؟

المفعول المطلق: نعم، آتي مبيناً لنوع عملك ؟

الفعل : وكيف تأتي مبيناً للنوع؟

المفعول المطلق: إذا قلت (هجم الجندي) فقد لا يعرف نوع هذا الهجوم، فأبين لكم نوع الهجوم

فأقول (هجم الجندي هجوم الأسد).

الفاعل : إذا قلت (أخدم وطني) فكيف تؤكد الفعل ؟

المفعول المطلق: أخدم وطني خدمة المخلص.

الفعل : وهل لك حالات أخرى ؟

المفعول المطلق : نعم ..نعم .

الفعل : ما هي ؟

المفعول المطلق: إني أبين وأكد لك عدد مرات وقوعك ، أيها الفعل ؟

الفعل : كيف ؟

المفعول المطلق: إذا قلت (ضرب اللاعب الكرة) فقد لا يعرف عدد الضربات، فإني أقول (ضرب

اللاعب الكرة ضربتين .

الفاعل : يعني كلمة " ضربتين " تكون مفعولاً مطلقاً مبيناً للعدد .

المشهد الثالث

المفعول به : كلنا لنا علامات إعراب ، فهل لك علامة إعراب أيها المفعول المطلق ؟

المفعول المطلق : نعم .. ألم تلاحظوا علامتي من خلال حديثنا ؟
 الفاعل : هل أنت مرفوع مثلي أم منصوب مثل المفعول به ؟
 المفعول المطلق : أنا منصوب مثل أخي المفعول به .
 المفعول به : يعني أنت منصوب أيضاً ؟
 المفعول المطلق : نعم ... نعم ... منصوب وعلامة نصبي الفتحة.
 الفاعل : انتظر قليلاً . وكيف تعرب " ضربتين " ؟
 المفعول المطلق : مفعول مطلق مبين للعدد منصوب وعلامة نصبه الياء ؛ لأنه مثنى.
 الفعل : يعني تعامل معامل المثنى .
 المفعول المطلق : نعم .. نعم .
 الفعل : يعني أنت اسم مأخوذ من حروفي وتأتي دائماً منصوباً .
 المفعول المطلق : نعم ، هيا يا أصحابي نقول " المفعول المطلق اسم مأخوذ من لفظ الفعل ويأتي لتوكيد الفعل أو لبيان نوع الفعل أو لبيان عدد مرات الفعل ، ويأتي دائماً منصوباً .
 الفعل والفاعل والمفعول به : شكراً لك وأهلاً وسهلاً بك في لغتنا الجميلة .
 أسئلة القصة الدرامية :

1. من شخصيات القصة ؟
2. من ضيف لغتنا اليوم ؟
3. مم يؤخذ ؟
4. هل المفعول المطلق اسم أم فعل ؟
5. وما أنواعه؟
6. كيف يكون مؤكداً للفعل ؟ وضح بالأمثلة .
7. كيف يكون مبيناً لنوع الفعل ؟ وضح بالأمثلة .
8. كيف يكون مبيناً لعدد مرات الفعل ؟ وضح بالأمثلة .
9. عرف المفعول المطلق ؟
10. هل المفعول المطلق مرفوع أم منصوب ؟
11. ما علامة نصب المفعول المطلق ؟
12. لخص قاعدة المفعول المطلق .
13. ماذا تعلمت من القصة ؟

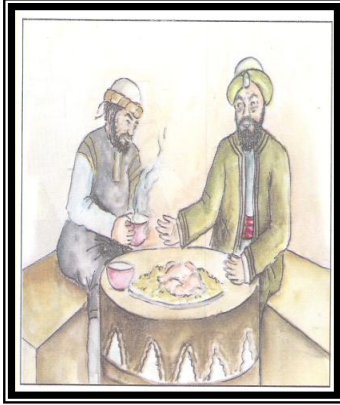
سابعاً : الإجراءات والأنشطة :

اللقاء الأول :

- تنظيم البيئة الصفية على شكل مربع ناقص ضلع .
 - مناقشة الطلبة في البنود الاختبارية الخاصة بالمتطلب السابق .
- النشاط التمهيدي: يبدأ المعلم بمناقشة لتهيئة الطلبة ، بعرض فكرة موجزة عن العمل الدرامي للدرس المفعول المطلق خلال ثلاث دقائق ؛ بهدف التعرف على مضمون القصة .
- العرض: 1. تقوم جماعة التمثيل بعرض العمل الدرامي أمام الطلبة مرة أولى داخل الفصل.
2. مناقشة الأسئلة السابقة.
3. استخلاص الأمثلة التالية من خلال المناقشة ليتم تكوين نشاط سبوري شفوي .

الرقم	الجملة	الفعل	المفعول المطلق	إعرابه
1.	ازدحم الطريق اليوم ازدحاماً .			
2	قرأ الطالب درس قراءةً صحيحة .			
3.	هجم الجندي هجوم الأسد .			
4.	ضرب اللاعب الكرة ضربتين .			

4. عرض جماعة العمل الدرامي مرةً أخرى ، وذلك لتثبيت المعلومات لدى الطلبة .
5. عرض صور من البيئة المحلية على الطلبة ومطالبتهم بإعطاء جملة تحتوي على المفعول المطلق.



6. استنتاج القاعدة من أفواه الطلبة على النحو الآتي :

1. هل المفعول المطلق اسم أم فعل ؟
2. من أين يشتق هذا الاسم ؟
3. هل هذا الاسم مرفوع أم منصوب ؟
4. لماذا يأتي المفعول المطلق ؟

ثم تعرض القاعدة على شريحة " المفعول المطلق اسم منصوب يذكر بعد فعل من لفظه ويأتي لـ:

1. يؤكد للفعل.

2. يبين عدد مرات الفعل.

3. يبين نوع الفعل.

التقويم يكون من خلال ورقة عمل

نشاط كتابي (1):

عين المفعول المطلق ، وبين غرضه من خلال الجمل الآتية :

1. عمّر الفلاحون الأرض تعميراً .

2. "ورثل القرآن ترتيلاً" . (سورة المزمل /4)

3. سجدت لله سجدتين .

4. سرت سير العقلاء.

نشاط كتابي (2):

ضع في المكان الخالي فيما يلي مفعولاً مطلقاً مناسباً ، واضبطه بالشكل :

1. رحل المستعمر — الذليل .

2. صمد الجنود — من أجل الوطن .

3. سجدت لله —

4. سرت — العقلاء .

5. قرأ الطالب الدرس — .

الأنشطة التعليمية البيتية :

مطالبة الطلبة برسم مخطط يوضح أنواع المنصوبات المقررة عليهم في هذا الفصل .

اللقاء الثاني :

تنظيم البيئة الصفية على شكل مجموعات .

أ . النشاط الشفوي :

يتمثل في الأسئلة الآتية :

1. هل المفعول المطلق اسم أم فعل ؟

2. لماذا سميت عائلة المنصوبات بهذا الاسم ؟

3. لماذا يذكر المفعول المطلق بعد الجملة الفعلية ؟

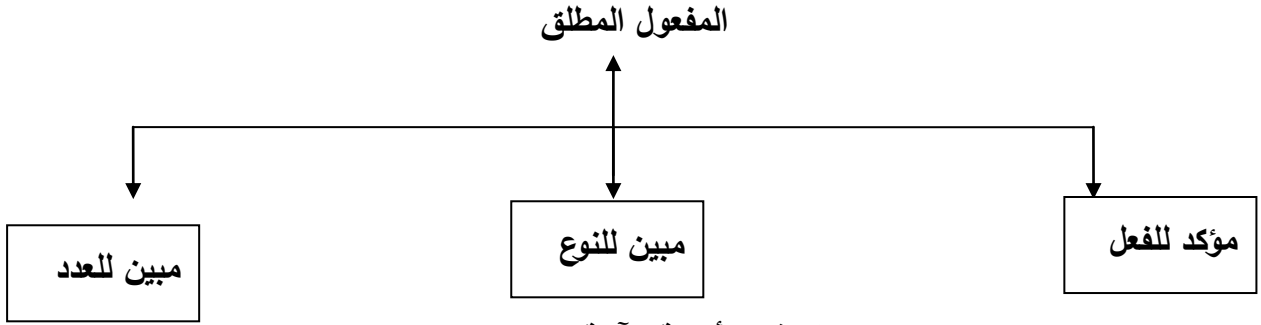
4. ما المقصود بالمفعول المطلق ؟

5. لماذا يأتي المفعول المطلق ؟

6. كيف يعرب المفعول المطلق ؟

7. اذكر جملة تحتوي على المفعول المطلق ؟

رسم مخطط هيكل يوضح المفعول المطلق :



ب. النشاط الكتابي: ويتمثل في الأسئلة الآتية:

تدريب (1)

عين المفعول المطلق في الجمل الآتية :

الرقم	الجملة	المفعول المطلق	نوعه	إعرابه
1.	" وكلم الله موسى تكليماً" سورة النساء /164			
2.	يعتمد المؤمن على الله اعتماداً خالصاً .			
3.	شربت من النبع شريتين .			
4.	أشرقت الشمس إشراقاً .			

تدريب (2)

أكمل الفراغ فيما يلي بمفعول مطلق مناسب :

1. رضوا عن أنفسهم – الشاكرين .
2. زاد عدد الشهداء في الحرب –
3. تتطلق الطائرة في الجو –
4. طرقت الباب – .

تدريب (3)

ضع في المكان الخالي فعلاً مناسباً للمفعول المطلق فيما يأتي :

1. – المستعمر رحيل الذليل .
2. – شعبنا انتفاضتين.
3. – الجندي صموداً.
4. – المسلم في سجوده تقرباً لله .

تدريب رقم (4)

اجعل كل كلمة مما يلي مفعولاً مطلقاً في جملة مفيدة:
قول الصدق . نجاحاً . حباً جمأ . نصيحتين .

تدريب (5)

اجعل كل فعل من الأفعال التالية في جمل مفيدة بحيث تشتمل على مفعول مطلق:
انتصر . صلى . حكم . انطلق .

تدريب (6)

أعرب الكلمات التي تحتها خط في الجمل الآتية :

1. قال تعالى: ورتل القرآن ترتيلاً .
2. يسجد المسلم في كل ركعة سجدتين .
3. قال تعالى " وكلم الله موسى تكليماً " .
4. خرج الجيش الإسرائيلي من غزة خروج الذليل .

بطاقة تعلم ذاتي

المهارة / إعراب المفعول المطلق .

الهدف / يعرب المفعول المطلق إعراباً صحيحاً .

متابعة النشاط البيتي :

نشاط (1)

ضع خطأً تحت المفعول المطلق فيما يلي :

1. قال تعالى " ورتل القرآن ترتيلاً " .
2. يسجد المسلم في كل ركعة سجدتين .
3. قال تعالى " وكلم الله موسى تكليماً " .
4. خرج الجيش الإسرائيلي من غزة خروج الذليل .
5. طرق الباب طرفتين .

نشاط (2) :

أكمل الجمل الآتية بمفعول مطلق حسب المطلوب بين القوسين :

1. المؤمن يعظم ربه (مؤكد للفعل)
2. ضرب المصارع منافسه (مبين للعدد)
3. صمد الشعب الفلسطيني (مبين للنوع)

4. شربت من ماء زمزم (مبين للعدد)
 5. يفتك الظلم بأهله (مؤكد للفعل)
 6. هجم الفدائي على العدو (مبين للنوع)

نشاط (3) :

أعرّب الكلمات التي تحتها خط :

1) استعد الطلاب للامتحانات استعداداً .

استعداداً.....

2) قال تعالى: " وتحبون المال حياً جما "

المال :

حياً :

3) ضرب المصارع خصمه ضربتين .

ضربتين :

4) دافع المسلمون عن أرضهم دفاع الأبطال .

دفاع :

الأبطال :

• تقويم ختامي:

ضع الفعل (شرب) في ثلاث جمل بحيث تشتمل على مفعول مطلق في :

الجملة الأولى / مؤكد للفعل:

الجملة الثانية / مبين للنوع:

الجملة الثالثة / مبين للعدد:

النشاط البيتي :

أعرّب ما تحته خط :

1. يعتمد المؤمن على الله اعتماداً كبيراً .

2. صمد الجندي صموداً .

3. نصحت زميلي نصيحتين .

الدرس الثالث

المفعول لأجله

الهدف العام: يلم الطلبة بالمفعول لأجله إماماً تاماً من خلال التمثيل والمناقشة والتدريبات.
أولاً: الأهداف السلوكية:

- في نهاية العمل الدرامي يكون الطلبة المشاهدون، والممثلون قادرين على أن:
1. يعبر الطلبة عن فهمهم للعمل الدرامي من خلال الإجابة عن أسئلة شفوية .
 2. يستنتج الطلبة الأمثلة من خلال مناقشة العمل الدرامي .
 3. يعرّف الطلبة المفعول لأجله .
 4. يستنتج الطلبة قاعدة المفعول لأجله .
 5. يعبر الطلبة عن المفعول لأجله في جمل مفيدة من خلال عرض صور من البيئة.
 6. يضبط الطلبة المفعول لأجله بالشكل .
 7. يكمل الطلبة الجمل بمفعول لأجله من تعبيرهم .
 8. يعبر الطلبة عن فهمهم بالإجابة عن تدريبات منتمية على درس المفعول لأجله.

ثانياً: المتطلبات الأساسية:

- يميز الطلبة بين أنواع الفعل من حيث الزمن.

ثالثاً : البنود الاختبارية :

أعزائي الطلبة هيا نستخرج الأفعال من الجمل التالية، ثم نبين نوع كل فعل من حيث الزمن:

الرقم	الجملة	الفعل	نوعه
1.	رجع الرجل الغريب إلى وطنه .		
2.	يستقبل الشيخ الرجل الغريب .		
3.	كرّم ضيف لغتنا العربية اليوم .		

رابعاً: تنظيم البيئة الصفية:

جلسة مربع ناقص ضلع . مجموعات .

خامساً : الوسائل التعليمية :

السيبورة ، الطباشير ، شرائح ، مسرح العرائس ، لوحة مرسوم عليها صور من البيئة ، أوراق عمل ، جهاز حاسوب ، طلبة مدرّبين على الأداء الدرامي ، بطاقات تعلم ذاتي ، ورق مقوى مكتوب عليه شخصيات العمل الدرامي التعليمي ، ملابس خاصة بعائلة السيد كلام .

سادساً : محتوى القصة:

المشهد الأول

(في ليلة عاصفة يرجع رجلٌ إلى أهله ويطرق الباب)

السيد كلام : من بالباب؟

الرجل الغريب: أنا.

السيد كلام : من أنت؟؟!

الرجل : أنا الذي غاب عن عائلته ثم عاد .

السيد كلام: لِمَ عدت يا بني ؟

الرجل: رغبة في رؤية أهلي.

السيد كلام : من أهلك يا بني ؟

الرجل: أنتم.

السيد كلام : أنت من عائلتي ؟

الرجل: نعم.

السيد كلام : أنت اسم أم فعل أم حرف ؟

الرجل: أنا اسم.

السيد كلام : مرحباً بك يا بني .

الرجل: أين الأفعال يا سيدي.

السيد كلام : من تريد من الأفعال اليوم ؟

الرجل: كلها:(الماضي، المضارع، الأمر).

الفعل الماضي: (يفتح الباب) أهلاً وسهلاً، بالضيف.

السيد كلام : تفضل بالدخول يا ماضي أين أخويك ؟

الفعل الماضي : لقد خرجا وسوف يعودان قريباً ، ومن هذا الرجل يا سيدي ؟

السيد كلام : يجب أن تكونوا موجودين عند الضيف يا أعزائي ، أكيد أنه من المنصوبات .

الفعل الماضي: وكيف عرفت يا سيدي ؟

المشهد الثاني

السيد كلام : هل يجهل الإنسان ابنه ، ألم تسمعه يسأل عن إخوتك ؟

الرجل: بارك الله فيك يا أبت.

السيد كلام: أنت تعلم يا بني بأن الأسماء كثيرة، فإني أظن أنك من المفعول به.

الرجل: لا .. لا ... يا سيدي.

السيد كلام: إذا أنت المفعول المطلق ؟

الرجل: أيضاً لا.

(وفي أثناء الحوار يدخل الفعل المضارع وفعل الأمر)

المضارع والأمر : السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

الجميع : وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته .

الفعل المضارع: لقد سمعتم يا سيدي تتحدثون عن المفعول المطلق.

السيد كلام :نعم يا بني .

الفعل الماضي: ولكن هذا الضيف ليس بالمفعول به ولا المفعول المطلق .. إذا ما هو يا سيدي ؟

السيد كلام: يا ليت ضيفنا يعرفنا على نفسه أكثر.

الرجل: أنا آتي من أجل، أو السبب، الذي يعمل الإنسان من أجله.

الفعل الماضي: أرجوك وضح أكثر. لأجل ماذا جئت !!؟؟

الرجل: لأجلك، ولأجل إخوتك (المضارع والأمر).

السيد كلام: إذن أنت المفعول.....

الفعل الماضي: آه.. عرفته ... عرفته أنت المفعول لأجله ؟

الرجل: أحسنت أيها الماضي، وبارك الله فيك.

الأفعال: أهلاً بك في عائلتنا.

المفعول لأجله: أهلاً وسهلاً بكم جميعاً.

المشهد الثالث

الفعل الماضي: عرفنا بنفسك أكثر ؟

المفعول لأجله:أنا أكون مع عائلتي أشياء مهمة في الكلام، يا ماضي، لماذا يذهب الطالب إلى

المدرسة ؟

الفعل الماضي: يذهب الطالب إلى المدرسة طلباً للعلم.

المفعول لأجله : أين أنا في هذه الجملة ؟.

الفعل المضارع : طلباً .

المفعول لأجله : لماذا يقف الطالب للمعلم ؟ أجب يا أمر ؟

فعل الأمر : يقف الطالب للمعلم احتراماً له .

السيد كلام : أين المفعول لأجله يا مضارع ؟

الفعل المضارع: احتراماً.

المفعول لأجله : أحسنت ، ولماذا يعبد المسلمون الله يا ماضي ؟

الفعل الماضي: طاعةً له.

السيد كلام : أعطنا جملة مفيدة .

الفعل الماضي: يعبد المسلمون الله طاعةً له.

الفعل المضارع: يعني ذلك بأنه يمكن القول بأن معرفة المفعول لأجله يمكن استخدام سؤال

مبدوء بـ من أجل ماذا ؟ أو لماذا ؟ أو لِمَ ؟

المفعول لأجله: نعم...نعم .

السيد كلام : هل أنت منصوب مثل إخوتك المنصوبات .

المفعول لأجله: أجل، أجل، أنا منصوب دائماً وعلامة نصبي الفتحة.

الفعل الماضي: إذاً تعرب على أنك مفعول لأجله منصوب وعلامة نصبك الفتحة.

المفعول لأجله: نعم، فأنا منصوب دائماً وعلامة نصبي الفتحة.

السيد كلام: شكراً لك لقد تعرّف عليك صغاري في هذه الجملة وبارك الله فيك.

المفعول لأجله: لا شكر على واجب.

ويقوم الجميع ويغني

أتى القريب أتى الحبيب

أهلاً به أهلاً به

في جملتنا أهلاً به

في لغتنا أهلاً به .

أسئلة القصة الدرامية :

1. من شخصيات القصة ؟
2. من رجع إلى أهله من بلاد الغربة ؟
3. عمّ يبحث العائد ؟
4. من أهله ؟ وهل وجدهم ؟
5. لماذا يقف الطالب للمعلم ؟
6. لماذا يذهب الطالب إلى المدرسة ؟
7. ولماذا يعبد المسلمون الله ؟
8. هل المفعول لأجله اسم أم فعل ؟
9. لماذا يأتي المفعول لأجله ؟
10. هل المفعول لأجله مرفوع أم منصوب ؟
11. ما علامة نصب المفعول لأجله ؟
12. لخص قاعدة المفعول لأجله .
13. ماذا تعلمت من القصة ؟

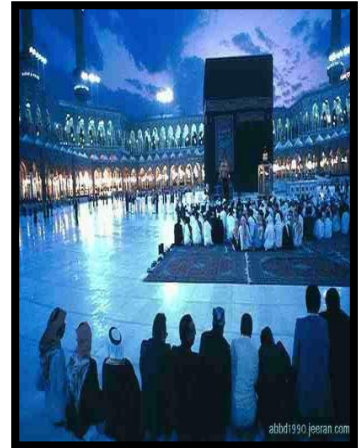
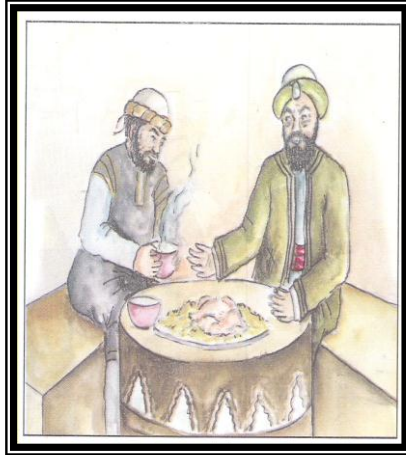
سابعاً : الإجراءات والأنشطة :

اللقاء الأول:

- تنظيم البيئة الصفية على شكل مربع ناقص ضلع .
 - مناقشة الطلبة في البنود الاختبارية الخاصة بالمتطلب السابق .
- النشاط التمهيدي: يبدأ المعلم بمناقشة لتهيئة الطلبة، بعرض فكرة موجزة عن العمل الدرامي لدرس المفعول لأجله خلال ثلاث دقائق؛ بهدف التعرف على مضمون القصة.
- العرض: 1. تقوم جماعة التمثيل بعرض العمل الدرامي أمام الطلبة مرة أولى داخل الفصل.
2. مناقشة الأسئلة السابقة.
3. استخلاص الأمثلة التالية من خلال المناقشة ليتم تكوين نشاط سبورتي شفوي .

الرقم	الجملة	المفعول لأجله	إعرابه
1.	يقف الطالب احتراماً للمعلم .		
2.	يذهب الطلبة إلى المدرسة طلباً للعلم .		
3.	يعبد المسلمون الله طاعةً له .		

4. عرض جماعة العمل الدرامي مرةً أخرى ، وذلك لتثبيت المعلومات لدى الطلبة .
5. عرض صور من البيئة المحلية على الطلبة ومطالبتهم بإعطاء جملة تحتوي على المفعول لأجله.



أفواه الطلبة على النحو الآتي :

6. استنتاج القاعدة من

1. هل المفعول لأجله اسم أم فعل ؟
2. هل هذا الاسم مرفوع أم منصوب ؟
3. وما علامة إعراب هذا الاسم ؟

ثم تعرض القاعدة على شريحة " المفعول لأجله اسم منصوب ليس من لفظ الفعل، ويبين سبب حدوث الفعل وعلامة نصبه الفتحة "

التقويم يكون من خلال ورقة عمل .

نشاط كتابي (1):

عين المفعول لأجله من خلال الجمل الآتية :

5. ارتفع صوت المؤذن دعوةً للصلاة .
6. يعبد المسلمون الله خشيةً .
7. تخرج الطيور من أعشاشها طلباً للرزق .
8. أقام الطلبة حفلاً في بداية الفصل الثاني ابتهاجاً بالدراسة .

نشاط كتابي (2):

- ضع في المكان الخالي فيما يلي مفعولاً لأجله مناسباً واضبطه بالشكل .
6. قام الطالب للمعلم - .
 7. صمد الجنود - عن الوطن .
 8. يساعد القوي الضعيف - له .
 9. اشترى الكتب - في القراءة .

الأنشطة التعليمية البيئية :

مطالبة الطلبة برسم مخطط يوضح أنواع المنصوبات المقررة عليهم في هذا الفصل .

اللقاء الثاني:

تنظيم البيئة الصفية على شكل مجموعات

أ . النشاط الشفوي :

يتمثل في الأسئلة الآتية :

8. هل المفعول لأجله اسم أم فعل ؟
9. لماذا سميت عائلة المنصوبات بهذا الاسم ؟
10. لماذا يذكر المفعول بعد الجملة الفعلية ؟
11. ما المقصود بالمفعول لأجله ؟
12. ما إعراب المفعول لأجله ؟
13. ما علامة إعراب المفعول لأجله ؟
14. اذكر جملة تحتوي على مفعول لأجله ؟

ب. النشاط الكتابي: ويتمثل في الأسئلة الآتية:

تدريب (1)

عين المفعول لأجله في الجمل الآتية :

1. أشرقت الرسالات السماوية تحقيقاً لمعاني الخير والحق .
2. تصل الأرض بعضها البعض تأكيداً لوحدها.
3. نشترك في الرحلات المدرسية ابتغاء التنزه والاستفادة .
4. نمارس الرياضة تجديداً لنشاط أجسامنا.

تدريب (2)

أكمل الفراغ فيما يلي بمفعول لأجله مناسب :

1. نشترى الكتب - في القراءة .
2. تخرج الطيور مبكرة - للرزق .
3. احترم أباك - بفضله .
4. أرسل الله الأنبياء - للناس .

تدريب (3)

- أجب عن كل سؤال مما يلي بجمله فيها مفعول لأجله .
1. لماذا تذهب إلى المدرسة ؟ —
 2. لماذا نفتح نوافذ المنزل ؟ —
 3. لماذا تعنتي الأم بتربية أولادها؟ —
 4. لماذا يحمل الناس المظلات في فصل الشتاء ؟ —

تدريب رقم (4)

اجعل كل كلمة مما يلي مفعولاً لأجله في جملة مفيدة.
محبة . تواضعاً . احتراماً . عطفاً . محافظة .

تدريب (5)

أعرب الكلمات التي تحتها خط في الجمل الآتية :

1. مسكت يد الكفيف مساعدته له .
2. نذهب إلى المدرسة طلباً للعلم .
3. يحسن الجار معاملة جاره إبقاء لمودته .
4. احترم إشارة المرور وقاية من الأمطار .

بطاقة تعلم ذاتي

المهارة / إعراب المفعول لأجله .

الهدف / يعرب المفعول لأجله إعراباً صحيحاً .

نشاط رقم (1):

ضع خطأً تحت المفعول لأجله في الجمل الآتية :

1. نحافظ على الطبيعة خشية تشويه صورتها .
2. أصلى كل يوم طاعة لله .
3. نقف مع المظلوم انتصاراً للحق .
4. دخل المدرس الفصل فوقفنا احتراماً له .
5. نلبس الملابس الصوفية خشية البرد .
6. قابل الناظر المجتهدين تكريماً لهم .

نشاط رقم (2): وفق بين عبارات المجموعة (أ) مع المفعول لأجله في المجموعة (ب)

الرقم	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
1	ارتفع صوت المؤذن	() ابتهاجاً بالمدرسة.
2	أقام التلاميذ حفلاً في بداية العام	() تكريماً لهم.
3	ذهب المجتهد إلى الشاطئ	() تقرباً لله.
4	قابل وزير التعليم المتفوقين	() طلباً للراحة.
5	يؤدى المسلم الصلاة	() دعوة للصلاة.

نشاط رقم (3):

أعرّب ما تحته خط :

أ- يساعد المحسن الضعفاء رحمة بهم.

رحمة:.....

ب- قال تعالى "ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق."

خشية:.....

ت- يفكر المفكرون إسعاداً للبشرية .

إسعاداً:.....

للبشرية:.....

النشاط البيئي:

(أ) ضع كل كلمة مما يأتي في جملتين بحيث تكون في إحداها مفعولاً لأجله وفي الثانية مفعولاً مطلقاً:

انتصاراً: _____

انتقاماً: _____

(ب) استعد على الفقرة التالية لتملى عليك الحصة القادمة:

" يزور مصر كثير من السائحين ترويحاً عن النفس، فيذهبون إلى الصعيد رغبةً في مشاهدة ما به من الآثار التي بناها القدماء إظهاراً لنبوغهم.

الدرس الرابع ظرفا الزمان والمكان

الهدف العام:

يلم الطلبة بظرفي الزمان والمكان إماماً تاماً من خلال التمثيل والمناقشة والتدريبات.
الأهداف السلوكية:

يتوقع من الطلبة بعد مشاركتهم في أوجه النشاط المختلفة تحقيق النتائج التعليمية الآتية :

1. يعبر الطلبة عن فهمهم للعمل الدرامي من خلال الإجابة عن أسئلة شفوية .
2. يستنتج الأمثلة لاستقراء القاعدة من خلالها .
3. يحدد الطلبة ظرف الزمان .
4. يحدد الطلبة ظرف المكان .
5. يميز الطلبة بين ظرف المكان ، و ظرف الزمان.
6. يذكر الطلبة ما يدل عليه ظرف الزمان و ظرف المكان .
7. يبين الطلبة الظروف المشتركة بين ظرفي الزمان والمكان مثل: (قبل، وبعد).
8. يشير الطلبة إلي علامة إعراب ظرف الزمان و ظرف المكان .
9. يحاكي الطلبة الأمثلة من خلال ذكر جمل مشابهة لها .
10. يستنتج الطلبة قاعدة ظرف الزمان و ظرف المكان من خلال المناقشة والموازنة.
12. يجيب الطلبة عن أسئلة منتمية لدرس ظرفي الزمان والمكان .

ثانياً: المتطلبات الأساسية:

- يميز الطلبة بين أنواع الجملة (اسمية - فعلية) .

ثالثاً: البنود الاختيارية:

أعزائي الطلبة هيا نحدد أنواع الجمل الآتية:

الرقم	الجملة	نوعها
1.	يقف المصلون خلف الإمام خاشعين.	
2.	مكتبة المدرسة عامرة بالكتب .	
3.	تنفتح الأزهار ربيعاً .	

رابعاً : تنظيم البيئة الصفية :

جلسة مربع ناقص ضلع . مجموعات .

خامساً: الوسائل التعليمية:

السيورة ، الطباشير ، شرائح ، مسرح العرائس ، لوحة مرسوم عليها صور من البيئة ، أوراق عمل ، جهاز حاسوب ، طلبة مدربين على الأداء الدرامي ، بطاقات تعلم ذاتي ، ورق مقوى مكتوب عليه شخصيات العمل الدرامي التعليمي .

سادساً : محتوى القصة:

المشهد الأول

(أحمد تلميذ كسول يجلس في ركن من أركان الفصل وكل يوم يتألم ويقول كل يوم مذاكرة، كل يوم واجبات، ويفتح كتاب لغتنا الجميلة قائلًا).

لقد طلب منا المعلم أن نذاكر درس ظرفي الزمان والمكان .)

يا رب، ما ظرف المكان وما ظرف الزمان، وعلام يدلان ؟ وما علامة إعرابهما ؟ الأكل والنوم أجمل وأحسن، (ثم يضع رأسه بين يديه وينام على الطاولة ويأكل).

(يدخل تلميذان وعلى صدر كل واحد منهما قطعة ورق مكتوب عليها ظرف الزمان و ظرف المكان، ويدخلان الفصل في صوت واحد، هيا يا أصحابي هيا يا أحمد، نحن ظرفا الزمان والمكان. فيصفق الجميع ويقول أهلاً وسهلاً بكما .

أحمد (مندهشاً ومذعوراً) ...من أنتما ؟ من أنتما ؟ أنا أذاكر ... أنا أذاكر درس ظرفي الزمان والمكان كما طلب منا المعلم.

ظرف المكان : أنت تذاكر ؟

ظرف الزمان : أنت لا تذاكر ، أنت تأكل وأنت نائم .

أحمد : لا لا .

ظرف الزمان: مازلت تقول بأنك تذاكر، قل لنا ما عرفته عن ظرف الزمان و ظرف المكان.

أحمد : ظرف الزمان .. يدل على زمان ... و ظرف المكان ... يدل على... لا أعرف

ظرف المكان: مازلت لا تعرفنا، فانتهبه لنا جيداً ولذا حضرنا لكي نعرفك بأنفسنا.

أحمد : أجل... أجل...سوف أستمع لكما بشرط أن تساعداني على الفهم.

المشهد الثاني

ظرف الزمان: أنا يا أحمد الذي يدل على زمن حدوث الفعل.

ظرف المكان: أما أنا فأدل على مكان حدوث الفعل.

أحمد: أنتما ظرفا الزمان و المكان ؟

ظرف الزمان: بلي أنا ظرف الزمان وذاك أخي ظرف المكان.

أحمد: فهيا عرفوني، على أنفسكم أكثر، هل أنتم من الأسماء أم من الأفعال.

ظرف المكان: نحن من الأسماء

أحمد: وكيف تعريان ؟

ظرف الزمان: إعرابي هو: ظرف زمان منصوب، وعلامة نصبي الفتحة.

ظرف المكان: أما أنا فإعرابي: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبي الفتحة.

أحمد: آه .. لقد فهمت الآن ؟

الزمان: ماذا فهمت الآن ؟

أحمد: لقد فهمت بأن ظرف الزمان يدل على زمن حدوث الفعل وهو منصوب، وعلامة نصبه

الفتحة، و ظرف المكان فهو يدل على مكان حدوث الفعل وهو أيضا منصوب بالفتحة.

ظرفا الزمان والمكان: هيا بنا نأتي بجمل مفيدة .

أحمد: نعم ... هيا بنا .

ظرف الزمان: (وقف المعلم أمام الطلبة) فأين الظرف يا أحمد؟

أحمد: الظرف في الجملة هو كلمة "أمام"، وهو ظرف مكان؛ لأنها تدل على مكان حدوث الفعل

(وقف)، ويعرب: "ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة".

ظرف المكان: حسناً، جملة أخرى، تشرق الشمس صباحاً. أين الظرف، وما علامة إعرابه ؟

أحمد: كلمة "صباحاً" هي الظرف ونوعها ظرف زمان؛ لأنها تدل على زمن ظهور الشمس،

وإعرابها ظرف زمان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

ظرف الزمان: أين الظرف في هذه الجملة " يقف العصفور فوق الشجرة " ؟

أحمد: الظرف " فوق " و إعرابه: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

ظرف المكان: أين الظرف يا.... " تعود الطيور إلى أعشاشها مساءً ؟

أحمد: الظرف هنا "مساءً" . وهو ظرف زمان يدل على زمن عودة الطيور، وإعرابه، ظرف زمان

منصوب، وعلامة نصبه الفتحة.

المشهد الثالث

ظرف الزمان: إذاً يا إخواني الطلبة هل تستطيعوا أن تذكروا لنا بعض الكلمات التي تدل على

ظرف الزمان ؟

الطلبة: فراداً (صباحاً . مساءً . ظهراً . ساعة . دقيقة . ليلاً).

ظرف المكان: وما الدليل على أنها ظرف زمان ؟

أحمد: لأنها تدل على زمن حدوث الفعل وأيضاً منصوبة.

ظرف الزمان: هيا يا أحمد اذكر لنا بعض الكلمات التي تكون ظرف مكان ؟

أحمد : الكلمات هي (يمين . شمال . فوق . تحت . خلف . أمام) .

ظرف المكان : لماذا كانت هذه الكلمات ظرف مكان؟

أحمد : لأنها تدل على مكان حدوث الفعل .

ظرف الزمان: سؤال أخير

أحمد: ما هو؟؟

ظرف الزمان: ما ظرف الزمان وما إعرابه ؟

أحمد: ظرف الزمان: اسم يدل على زمن حدوث الفعل ويكون منصوباً، وعلامة إعرابه: اسم

منصوب يدل على زمن حدوث الفعل.

ظرف المكان: ومن أنا يا أحمد ؟

أحمد: أنت أيضاً، اسم منصوب ولكن تدل على مكان حدوث الفعل.

ظرفا الزمان والمكان: لا تتس يا أحمد أننا اسمان منصوبان وعلامة نصبنا الفتحة.

(وفجأة يظهر بائع الصحف وينادي آخر الأخبار اليوم).

أحمد: يقف بسرعة ويأخذ صحيفة انتظروا انتظروا!! ويقراً (قبل وبعد) تستخدمان لظرف الزمان والمكان.

الظرفان: نعم يا أحمد، إذا جاء (قبل وبعد) قبل الزمن فهما ظرفا زمان، وإذا جاء قبل مكان فهما ظرفا مكان

أحمد: شكراً لكما، لقد فهمت الدرس جيداً، وأستطيع أن أشرح درس ظرفي الزمان والمكان عن المعلم .

ظرفا الزمان والمكان / شكراً شكراً لكم يا أصدقائي.

إلى اللقاء إلى اللقاء يا أصحابي

أسئلة القصة الدرامية :

1. ما شخصيات العمل الدرامي ؟
2. ماذا طلب المعلم من أحمد ؟
3. من الصديقان اللذان حضرا إلى أحمد ؟
4. علام يدل ظرف الزمان ؟
5. وعلام يدل ظرف المكان ؟
6. هل ظرفا الزمان والمكان من المرفوعات أم من المنصوبات ؟
7. ما إعراب ظرف الزمان وظرف المكان ؟

8. وما علامة إعراب كل منهما ؟
9. كيف يعرب ظرف الزمان ؟
11. وكيف يعرب ظرف الزمان ؟
12. من يأتي بجملته تحتوي على ظرف الزمان .
13. من يأتي بجملته تحتوي على ظرف المكان؟
14. عين الظرف وبين نوعه في الجمل المذكورة ؟
15. ما قاعدة ظرفي الزمان والمكان ؟

سابعاً : الإجراءات والأنشطة :

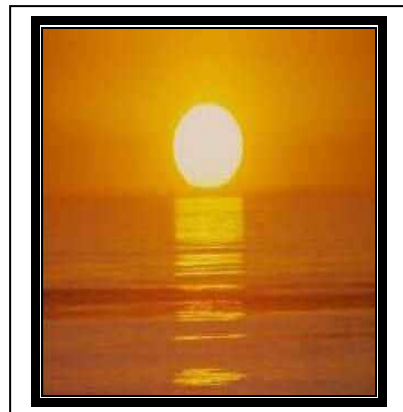
اللقاء الأول:

- تنظيم البيئة الصفية على شكل مربع ناقص ضلع .
 - مناقشة الطلبة في البنود الاختيارية الخاصة بالمتطلب السابق .
- النشاط التمهيدي :** يبدأ المعلم بمناقشة لتهيئة الطلبة ، بعرض فكرة موجزة عن العمل الدرامي لدرس ظرفي الزمان والمكان خلال ثلاث دقائق ؛ بهدف التعرف على مضمون القصة .
- العرض:**

1. تقوم جماعة التمثيل بعرض العمل الدرامي أمام الطلبة مرة أولى داخل الفصل.
2. مناقشة الأسئلة السابقة.
3. استخلاص الأمثلة التالية من خلال المناقشة ليتم تكوين نشاط سبوري شفوي .

الرقم	الجملة	الكلمة المقصودة	نوعه	إعرابه
1.	وقف المعلم أمام الطلبة .			
2.	تشرق الشمس صباحاً .			
3.	تعود الطيور إلى أعشاشها مساءً.			
4.	يقف العصفور فوق الشجرة .			

4. عرض جماعة العمل الدرامي مرةً أخرى ، وذلك لتثبيت المعلومات لدى الطالبات .
5. عرض صور من البيئة المحلية على الطلبة ومطالبتهم بإعطاء جمل تحتوي على ظرفي الزمان والمكان.
6. استنتاج القاعدة من أفواه الطلبة على النحو الآتي :



1. هل ظرف الزمان اسم أم فعل ؟
2. علام يدل ظرف الزمان ؟
3. كيف يعرب ؟ وما علامة إعرابه ؟
4. هل ظرف المكان اسم أم فعل ؟
4. كيف يعرب ؟ وما علامة إعرابه ؟

ثم تعرض القاعدة على شريحة

- ظرف الزمان هو اسم منصوب يدل على زمن حدوث الفعل .
ظرف المكان هو اسم منصوب يدل على مكان حدوث الفعل.

التقويم يكون من خلال ورقة عمل

تدريب (1)

- ضع تحت ظرف الزمان خطأً، وخطين تحت ظرف المكان :
- ظهراً . جنوباً . تحت . شمال . ساعة . حول . دقيقة . فوق . خلف . شرق .

تدريب (2)

استخرج مما يلي الظرف وبين نوعه وإعرابه :

1. تطير الطائرة فوق السحاب .
2. يهطل المطر في فلسطين شتاءً.
3. يمشي الجنود خلف القائد .
4. استمر الامتحان ساعة ً .

اللقاء الثاني:

النشاط الشفوي ويتمثل في الأسئلة الآتية :

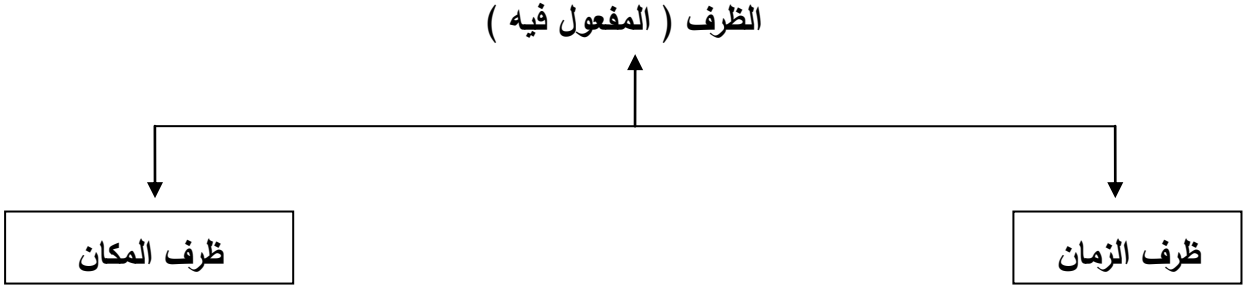
1. هل الظرف اسم أم فعل ؟
2. ما أنواع الظرف ؟
3. ما ظرف الزمان ؟
4. و ما ظرف المكان ؟
5. ما علامة ظرف الزمان وظرف المكان ؟
6. اذكر جملة تحتوي على ظرف الزمان ؟ مع التحديد
7. اذكر جملة تحتوي على ظرف المكان ؟ مع التحديد

8. ما إعراب كل من ظرف الزمان و ظرف المكان ؟

9. وما هي العلامة الإعرابية ؟

10. ما قاعدة ظرف المكان و ظرف الزمان ؟

رسم مخطط يوضح أنواع الظرف.



النشاط الكتابي:

تدريب (1)

أكمل الجدول التالي حسب المطلوب :

الرقم	الجملة	الظرف	نوعه	إعرابه
1.	ذهبت إلى المدرسة مساءً .			
2.	مدرستنا وسط المدينة .			
3.	أقرأ القصص يوم الإجازة .			
4.	يطوف الحجاج حول الكعبة .			

تدريب (2)

أكمل الجمل التالية بظرف مكان مناسب مع الضبط :

1. تقف الطيور - الأغصان .

2. سقط الجندي - ساحة المعركة .

3. سار القائد - الجيش .

4. يقع البحر الميت - فلسطين .

تدريب (3)

أكمل الجمل التالية بظرف زمان مناسب مع الضبط :

1. أعمل - و أستريح - .

2. تسقط الأمطار على فلسطين - .

3. نذهب إلى النوم - .

4. قضيت في المدرسة - .

تدريب (4)

تخير الإجابة الصحيحة مما بين القوسين :

1. (يرتفع العلم فوق السارية). إعراب الكلمة المخطوطة في الجملة السابقة (ظرف مكان منصوب . ظرف مكان مبني . ظرف زمان منصوب . مفعول به) .
2. يخرج الفلاح إلى حقله صباحاً . إعراب كلمة (صباحاً) (ظرف مكان . ظرف زمان . مفعول به . مفعول مطلق) .
3. ظرف الزمان اسم (منصوب . مرفوع . مجرور . مجزوم).
4. جلس الطلبة - المعلم. (ربيعاً . حول . وسط . ساعةً)

تدريب (5)

ضع علامة (/) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة مع تصحيح الخطأ :

1. () ظرف الزمان اسم منصوب يدل على مكان حدوث الفعل .
2. () ظرف المكان اسم يدل على مكان حدوث الفعل.
3. () (نقرأ القرآن صباحاً) . "صباحاً" ظرف زمان منصوب، وعلامة نصبه الفتحة .
4. () (وقف العصفور فوق الشجرة) . إعراب كلمة "فوق" مفعول به منصوب .

تدريب (6)

أعرب ما يأتي إعراباً كاملاً:

1. يجلس الفلاح تحت الشجرة .
2. ذهب إلى المدرسة صباحاً .

بطاقة تعلم ذاتي

- المهارة / تحديد ظرف الزمان وظرف المكان .
- الهدف / يحدد ظرفي الزمان والمكان .

نشاط رقم (1) :

ضع خطأً تحت الظرف في الجمل التالية واذكر نوعه :

1. أذهب إلي المدرسة كل يوم صباحاً . نوعه.....

2. تنتقل الفراشة بين الأزهار . نوعه
3. عاد الفلاح من حقله مساءً. نوعه.....
4. وقف الشرطي ينظم المرور وسط الشارع. نوعه
5. ذهبت إلي صديقي محمد بعد المغرب. نوعه
6. يقف الإمام أمام المصلين . نوعه

نشاط (2) :

ضع مكان الفراغات الآتية ظرفاً مناسباً وبين نوعه :

1. وصل التاجر إلي السوق نوع الظرف
2. نظر الطفل ويساراً عند عبور الطريق . نوع الظرف
3. تسقط الأمطار علي بلادنا نوع الظرف
4. وضع الطفل العصفور القفص . نوع الظرف
5. توجهت إلي بيت عمي صلاة العصر . نوع الظرف
6. تنزه السائح الحقول . نوع الظرف.....

نشاط رقم (3) :

أعرّب الكلمات التي تحتها خط :

1. تقع مدينة غزة شمال خان يونس .

شمال :

2. زرت مدينة غزة بعد صلاة العصر .

بعد :

- 3 . عاد المسافر من السفر نهاراً .

نهاراً :

تقويم ختامي :

ضع كل كلمة مما يأتي في جملتين بحيث تكون في الجملة الأولى ظرف زمان وفي الثانية ظرف مكان : (قبل – بعد – بين)

النشاط البيتي :

(أ) أجب عما يأتي بحيث تشتمل على ظرف وبيت نوعه :

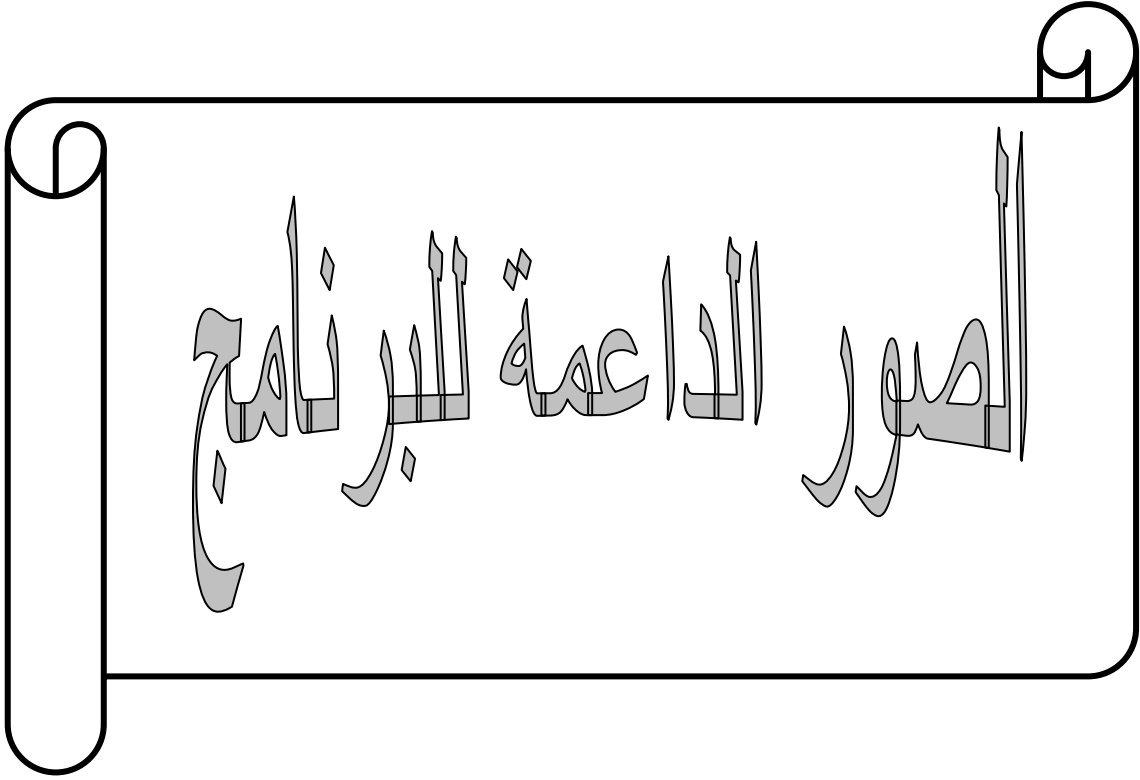
1. متى تسقط الأمطار على بلادنا ؟ —
2. أين يقف المدرس في الفصل ؟ —
3. متى تذهب إلى المدرسة ؟ —

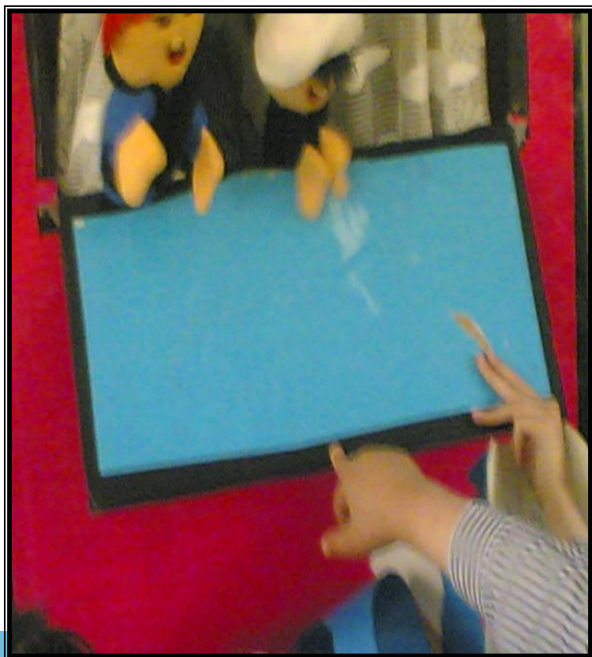
4. أين تقف العصافير ؟ —

(ب) استعد على الفقرة التالية لتملي عليك الحصة الأولى القادمة :

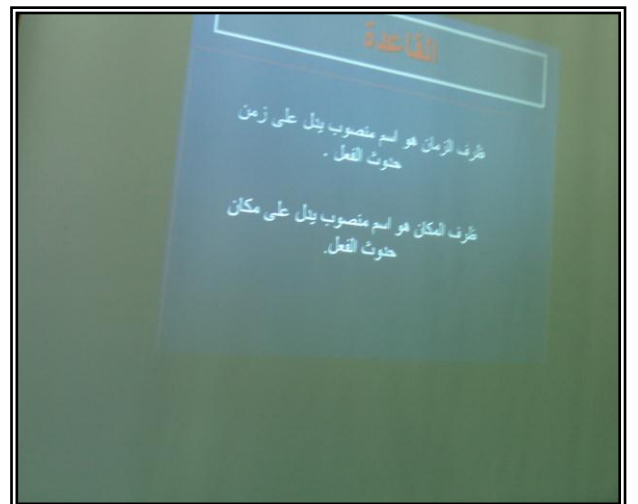
" خرجنا يوماً للصلاة في المسجد الأقصى ، فسارت بنا السيارة ساعةً ، ولما وصلنا إليه ظهراً
‘ وقفنا خارجه، وصلينا داخله ، ونحن في غاية السرور والسعادة " .

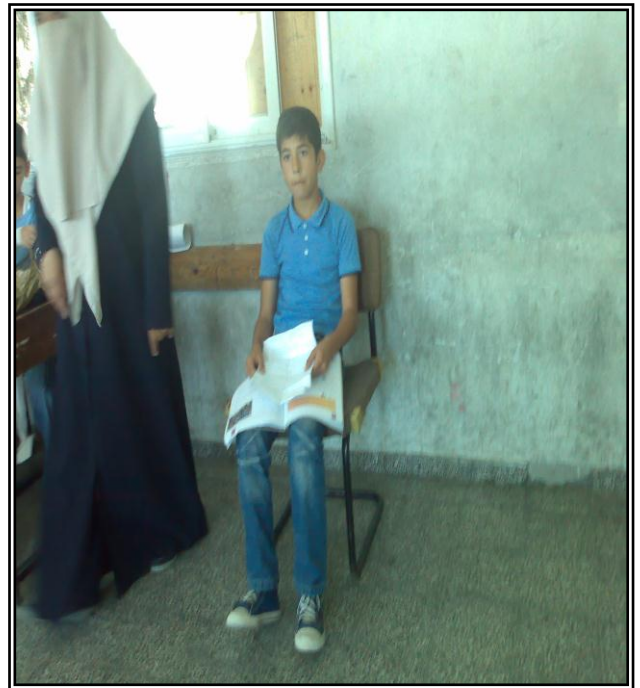
ملحق رقم (9)















The name of Allah



The Islamic University – Gaza
High studies deanery
College of education
Section of curriculum and teaching
Methods- Arabic Language

The Effect of A suggested Programme to remedy learning Difficulties Grammar of the Students in the sixth primary Grade in Gaza .

The preparation of the researcher:

Hanan Mohammed Abu Amra

Under the superstition:

Prof: Mohammed Shahada Zaqout

This study was presented for complenry the req uirenents of gethiry Master in Section of curriculum and teaching Methods from College education in The Islamic University – Gaza

2010 م - 1431 هـ