مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية من وجهة نظر طلابهم

د. عبده علي محمد الهتاري
جامعة الحديدة ـ كلية التربية بالحديدة

ملخص البحث:

ـ صيغت مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

ـ ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقتين القياسية والاستقرائية من وجهة نظر طلابهم؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

ـ ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقة القياسية من وجهة نظر طلابهم؟

ـ ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقة الاستقرائية من وجهة نظر طلابهم؟

ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الطريقة.

وهدف إلى:

ـ الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة للطريقة الاستنتاجية والاستقرائية في تدريسهم لمقرر النحو.

ـ تقديم قائمة لخطوات التدريس بالطريقتين القياسية والاستقرائية سيستفيد منها عضو هيئة تدريس النحو وغيره.

ـ تقديم رؤية للمسؤولين عن واقع تدريس النحو باستخدام طريقتي الاستنتاج والاستقراء.

ـ وضع الحلول والمقترحات في ضوء ما ستسفر عنه النتائج.

وسعى للتحقق من الفروض التالية:

ـ يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة القياسية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا.

ـ يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة الاستقرائية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الطريقة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداته الاستبانة، واستخدم في التحليل الإحصائي عددا من أساليبه.

وتوصل البحث إلى عدد من النتائج، وهي:

ـ أن استخدام أعضاء هيئة تدريس النحو للطريقة القياسية حصل على نسبة ٧١,٢%.

ـ أن استخدامهم للطريقة الاستقرائية حصل على نسبة ٦٥%.

ـ أن استخدامهم لمجموع الطريقتين حصل على ٦٨%

وهذه نسب ضعيفة بحسب ما كان يرجوه الباحث، ووضع له تقديرا يراه مناسبا وهو ٨٠% على أقل تقدير.

ـ وقد جاءت كلية التربية بزبيد في المرتبة الأولى في استجابة العينة، يليها كلية التربية بالحديدة، وأخيرا كلية الآداب.

وأوصى الباحث بعدد من التوصيات أهمها:

ـ عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة في مجال طرائق التدريس كل سنتين على الأقل.

ـ التنويع في تدريس النحو بين طرائق التدريس المتعددة، ويفضل بصورة دائمة المزج بين الطريقتين القياسية والاستقرائية.

ـ قيام دائرة التطوير الأكاديمي بواجباتها في تثقيف أعضاء هيئة التدريس بطرائق التدريس المتنوعة.

ـ قيام الكليات بواجباتها في توفير الوسائل التعليمية التي تعين عضو هيئة التدريس على استخدام الطرائق المناسبة.

أولا: مقدمة البحث

الحمد لله ربِّ العالمين، والصَّلاة والسَّلام على معلِّم البشرية سيِّدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعـــد: يُعَدُّ عضو هيئة التدريس في الجامعة أهمَّ عنصر من عناصرها، فهو الأساس الذي يعتمد عليه، وهو العمود الذي لا تقوم الجامعة بدونه، وهو المصباح الذي يضيء درب السالكين، والنور الذي يبدِّد ظلمات الجهالة عن الحيارى والجاهلين، فبه ترتقي الجامعة إلى المكانة المرموقة، وبه تحقِّق الجامعةُ أهدافَها في مختلف الجوانب التعليمية والتربوية والاجتماعية، ولا يخفى على عاقل مكانة وأهمية عضو هيئة التدريس بالجامعة، ولو وضعنا سؤالا عن مكانة الجامعة بل حتى عن وجودها بدون هذا العنصر لرأينا الناس يتفقون على إجابة واحدة: بأنه لا مكانة لها، بل لا وجود لها بغير هذا العنصر.

وقد اكتسب عضو هيئة التدريس هذه المكانة من دوره الريادي الذي يؤديه في المجتمع، وهذا يتطلب منه أن يحسِّن من أدائه لمهامه؛ إذ إنَّه كلما كان أداؤه فعَّالا كانت النتائجُ مفيدةً وحسنةً، وهذا يجعل أنَّ من حقوقه التي ينبغي أن ينالها: الاستمرارَ في

التدريب والتأهيل ـ لاسيما ـ في تدريبه على طرائق تدريسٍ متنوعة، واستخدام الوسائل المعينة، والأنشطة المصاحبة؛ ليساعده ذلك على تحقيق أهدافه بسهولة ويسر.

لكنَّه كما يرى (الخطيب ١٩٨٨م. ٣٢.) لا يزال موضوع تحسين وتطوير الكفايات التعليمية لعضو هيئة التدريس في الجامعة ينال اهتماما ضئيلا، لا يتناسب ودوره المناط به. وهو ما أكده (السامرائي ٢٠٠٠م. ٨٨) إذ ذكر بأن أغلبية أساتذة الجامعات العربية لم يتلقوا أي تأهيل تربوي ومهني قبل الالتحاق بمهنة التدريس. وهذا ما جعل عضو هيئة التدريس يرى بأن إتقان الأستاذ لمادة تخصُّصه كافٍ لتدريسها، ويقلِّل من أهمية المواد التربوية في أداء عضو هيئة التدريس. (الأغبري. بدر سعيد علي. ٢٠٠٧م. ١٩)

وإذا كان هناك من يقول عن أهمية المعلِّم: بأنها تنبع من أهمية دوره في العملية، ف٦٠% من النجاح فيها يقع على عاتق المعلم، بينما تتوزع النسبة الباقية بين الأطراف ذات العلاقة بالتعليم من إدارة ومناهج ونحوها (المشيقح ٢٠٠٢م. ١٥) فكيف يمكن القول عن عضو هيئة التدريس في الجامعة؟.

وإن عضو هيئة التدريس يقوم بتدريس مواد تخصصه في الجامعة، وهذا يحتم عليه أن يكون متسلحا بمعرفة واستخدام عدد من طرائق التدريس التي تحقق له أهدافه، وتساعده على أداء مهمته، وإن أهمية الطريقة التدريسية في تحقيق التدريس الفعال، بما يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم لدى الطلبة، وتحقيق الأهداف المرجوة من المواد الدراسية يكاد يتفق عليها المربون، فقد أكد (مجاور. بدون تاريخ.٤١) أنه يوجد ارتباط وثيق بين المحتوى والطريقة، وليس ثمت ازدواجا أو ثنائية، بل" هما أمران مرتبطان لا انفصام بينهما، فكل منهما مكمل للآخر متمم له".

ويرى (إبراهيم ـ بدون تاريخ.٢٣) أن التربية الحديثة تتجه إلى العناية بأساليب التدريس، وتهذيب أصوله وطرائقه، وأصبحت طرائق التدريس عنصرا مهما في الدراسات التربوية، تعد لها البحوث، وتؤلف فيها الكتب، ويعد بها الطالب المعلم في كليات التربية؛ لصلتها القوية بإعدادهم، وتأثيرها المباشر في تأهيليهم.

ويؤكد هذا الأمر (شحاتة ١٩٩٦م. ٢٠) حيث يقول: إن طريقة التدريس ينبغي أن ينظر إليها لا على أساس أنها شيء منفصل عن المادة العلمية أو المتعلم، بل على أنها جزء متكامل من موقف تعليمي، يشمل: المتعلم وقدراته وحاجاته، والأهداف التي ينشدها المعلم من المادة التعليمية، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم.

بل يذهب (الكلزة ١٩٧١م. ٢٦) إلى أن المدرس الناجح يستطيع أن يحيي منهجا ميِّتا باستعمال طريقة جديدة في التدريس، فطريقة التدريس هي وسيلة المعلِّم لتحقيق أهدافه العمليَّة التربويَّة بكل مشتملاتها التعليمية والسلوكية والأخلاقية والنفسية. ويرى (يونس.بدون تاريخ. ٣٠٣) أن من الموضوعات المهمة التي شغل بها المربون قديما وحديثا طرق التدريس، ويكفي أن ننظر إلى كتب التربية حيث نجد أن الجزء الأكبر منها حديث عن المناهج والطرق، بل إنك لتجد أن تاريخ الفكر التربوي ليس إلا محاولات

متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة، فإذا ما استمعت إلى أحاديث المعلمين، ورجال التعليم وجدت أن الطريقة تحتل في أقوالهم، وتفكيرهم مكانا كبيرا.

ولعلَّ النظرة الخاطئة إلى طرائق التدريس، والأنشطة المصاحبة، وتجاهل أهميتها في العملية التعليمية، وانحطاط شأنها عند بعض أعضاء هيئة التدريس ناتجٌ عن الفهم الضيق للتدريس؛ إذ يرى البعض بأنه نقلٌ للمعلومات إلى عقول الطلاب، واتباع طريقة واحدة في حشو عقولهم بمزيد من الحقائق والمعلومات التي تتضمنها المادة التعليمية في جانب الفكر، ولا يرى بأنه نظام من المهارات المقصودة الواعية؛ لتحقيق هدف تعليمي. (أبو صالح ١٩٨٨م ٢٢) أو أنه نشاط تواصلي مقصود يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه. أو أنه نظام من الأعمال المخطط لها؛ بهدف تعلم الطلبة ونموهم في الجوانب المختلفة. (مرعي والحيلة. ٢٠٠٢م. ٢٣) أو أنه عملية تربوية منظمة تقوم على استعمال معلومات ومبادئ وإجراءات تم اختيارها وتحضيرها وتوقيت حدوثها في الحصة بعناية، بما يتفق غالبا مع حاجات التلاميذ، وطبيعة المادة الدراسية، وإمكانات المعلم الذاتية. (حمدان. ١٩٨١م. ٤٦٧) أو أنه عملٌ نشط مثير، أو نشاط يمارس بقصد تهيئة أعظم فرصة للمتعلم؛ كي يُرَبَّى. (مجاور.بدون تاريخ. ٣٧) فحينما غابت مثل هذه التعريفات التي يعرّف التربويون التدريس بها عن كثير من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أصبحت طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة المصاحبة لا تنال اهتماما مقبولا من بعض من يمارسون التدريس في الجامعات؛ مما يجعل تدريسهم بحاجة إلى تقويم ومراجعة.

وقد سعت دراسات لهذا الغرض، ففي دراسة (المخلافي ٢٠٠٢م. ١١٣) التي هدفت إلى بناء وتطوير أداة لتقويم الكفاءات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء، أكدت الدراسة على أهمية تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء سبعة أبعاد، ومنها كفاية التخطيط للتدريس، وكفاية التنظيم للتدريس، والتنفيذ له، كل ذلك يدل على أهمية أن يولي عضو هيئة التدريس عناية بطرائق التدريس، واختيار الطريقة المناسبة لطبيعة المادة العلمية والقدرات العقلية للمتعلمين.

والاهتمام بطرائق التدريس يسهّل على الطلبة الاستفادة من المادة، وحينما تغيب الطريقة عن ذلك فإن أُولى النتائج السلبية تظهر في تعقُّد المادة لدى الطلبة، وكثرة الشكوى من صعوبتها، وقد عد (شحاتة ١٩٩٦م ٢٠٢) أن من أسباب صعوبة النحو العربي اتجاه عناية المعلمين بالجانب النظري من المسائل النحوية، وإهمال الناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها؛ للمرور في امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك، وهذا يكون من نواتج غياب الاهتمام بطرائق التدريس.

وجاء هذا البحث يؤكد هذا الأمر، واختار الباحث أن يتم التأكد من صحة أداء عضو هيئة تدريس النحو للطريقتين القياسية والاستقرائية في تدريس قواعد النحو من وجهة نظر طلابهم؛ باعتبار الطلاب أقرب من سيحكمون على ذلك بصورة صادقة، وهذا أمر

شائع في كثير من الدول، وهو ما ذكره (المخلافي ٢٠٠٢م. ١٢٣) بأن تقييم الطلاب لمدرسيهم يُعَدُّ من الأمور الشائعة في معظم الجامعات التي قطعت شوطا في مضمار التقدم، بل أصبحت عملية إجراء التقييم عملية دورية منتظمة منذ أكثر من خمسين سنة في معظم الجامعات الأمريكية، حيث يشرف على هذه العملية مجموعة من الموظفين في الجامعة، ويعتبر اضطلاعهم بهذه المهمة جزءاً أساسيا مكملا لوظيفتهم الرسمية.

١: مشكلة البحث

من خلال ما سبق ذكره من مكانة عضو هيئة التدريس في الجامعة، وتبوئه تلك المكانة التي تجعل الجامعة بغيره في حكم المعدوم، وأنَّه احتل هذه المكانة من أهمية دوره الذي يؤديه في بناء الأجيال، ورفد المجتمع بالعناصر القادرة على البناء، يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الريس الآتي:

ـ ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقتين القياسية والاستقرائية من وجهة نظر طلابهم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

ـ ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقة القياسية من وجهة نظر طلابهم؟

ـ ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقة الاستقرائية من وجهة نظر طلابهم؟

ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الطريقة.

٢: أهداف البحث

هدف البحث إلى:ـ الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة للطريقة الاستنتاجية والاستقرائية في تدريسهم لمقرر النحو.

ـ وضع الحلول والمقترحات في ضوء ما ستسفر عنه النتائج.

٣: فروض البحث

سعى البحث للتحقق من الفروض التالية:

ـ يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة القياسية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا.

ـ يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة الاستقرائية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الطريقة.

٤: أهمية البحث

سيسهم البحث في:

ـ تزويد أعضاء هيئة التدريس لمادة النحو بقائمة تضم أهم الخطوات التي ينبغي اتباعها في تدريس النحو من خلال الطريقة القياسية والاستقرائية.

ـ تزويد المسؤولين في الجامعة وبالأخص الشؤون الأكاديمية وتطوير الجودة بواقع تدريس النحو في الكليات والأقسام عينة الدراسة.

٥: حدود البحث

اقتصر البحث على:ـ كلية الآداب بالحديدة، وكليتي التربية بالحديدة وزبيد.ـ قسم اللغة العربية بكلية الآداب.

ـ قسم اللغة العربية وعلوم القرآن والدراسات الإسلامية بكليتي التربية بالحديدة وزبيد. هذا من حيث المكان، ومن حيث الزمان فقد نُفِّذَ هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧ـ ٢٠١٨م.

٦: منهج البحث

يناسب هذا البحث من المناهج المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على الرصد والوصف لما هو كائن، بواسطة استبانة تقدم للطلاب، تضمنت أهم الخطوات اللازمة في تدريس النحو باستخدام طريقتي الاستنتاج والاستقراء.

٧: مصطلحات البحث

من أبرز المصطلحات التي يرى الباحث تعريفها:

ـ مدى: عرفه (الدينوري. ج١. ٨٦) بأنه الغاية، قال القُحَيْفُ: بَناتُ بَناتِ أعْوَجَ مُلْجَماتٌ ... مَدى الأبْصارِ عِلْيَتُها الفِحال. وعرفه (الفيومي. ٤١٣) بقوله: وَالْمَدَى بِفَتْحَتَيْنِ الْغَايَةُ، وَبَلَغَ مَدَى الْبَصَرِ أَيْ: مُنْتَهَاهُ وَغَايَتَهُ. قَالَ ابْنُ قُتَيْبَةَ وَلَا يُقَالُ مَدُّ الْبَصَرِ بِالتَّثْقِيلِ. ويقصد به الباحث هنا: مدى ممارسة عضو هيئة تدريس النحو للطريقتين القياسية والاستقرائية بدرجة لا تقل عن ٨٠%.

ـ الطريقة: هي" وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلِّم؛ كي ينشط ويغيّر من سلوكه." (شحاته. حسن شحاته. ١٩٩٦م. صـ١٩، ٢٠). أو هي" الأسلوب الذي يستخدمه المعلِّم في الموقف التعليمي؛ لتحقيق الأهداف". أوهي" عملية تتكون من عدد من الإجراءات؛ لتحقيق أهداف متوخاة، تشتمل على أنشطة تعليمية وتعلمية، وتوظيف كل مصادر التعلم المتاحة." (مرعي والحيلة. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة. ٢٠٠٢م. ٢٦.)

ـ القياسية: وتسمى الاستنتاجية، ويعرف الاستنتاج بأنه انتقال العقل من قواعد وأحكام عامة مسلم بصحتها إلى حكم خاص. وتسمى أيضا بالطريقة التحليلية؛ لأنها تبدأ بتعليم الكليات، وتنتهي بالجزئيات. (طويلة. ١٩٩٧م. ٤٨)

ـ الاستقرائية: الاستقراء هو الحكم على كلي بوجوده في أكثر جزئياته. (الجرجاني. ١٤٠٥ه. ٣٧) أو هو انتقالالعقل من الحوادث والحالات الجزئية إلى القواعد والأحكام الكلية التي تنظم تلك الحوادث والحالات، وتسمى الطريقة التركيبية؛ لأنها تبدأ بتعليم الجزئيات، وتنتهي بالكليات. (طويلة. ١٩٩٧م. ٤٩)

ثانيا: الدراسات السابقة

سيتناول الباحث عددا من الدراسات السابقة في هذا المجال، وسيتم عرضها بصورة مختصرة، ولكنها مفيدة بإذن الله.

١ـ دراسة الجشعمي والسلطاني. ٢٠١٢م." دراسة مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالى في مادة الصرف".

ـ هدفت الدراسة إلى دراسة مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالى في مادة الصرف. وأي الطريقتين أفضل؟

وكانت عينة الدراسة مجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس بالطريقة القياسية وضابطة تدرس بطريقة المحاضرة، واختيرت المجموعتان بطريقة عشوائية، وكانتا متجانسة عمرا، ومستوى دراسيا.

وبعد إجراء الدراسة توصلت إلى الآتي:

ـ تفوق الطلبة الذين درسوا مادة الصرف بالطريقة القياسية على الطلبة الذين درسوا مادة الصرف بطريقة المحاضرة.

وأوصى الباحثان باعتماد تدريس مادة الصرف بالطريقة القياسية في تدريسهم لهذه المادة.

٢ـ دراسة رشدي. فطاني أنوار رشدي. ٢٠١٠م.

"استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة".

ـ هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة.

استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته.

وكانت عينة دراسته طلاب الصف الثامن وعددهم (٣٠) طالبا.

وتوصل الباحث إلى: أن استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة التلاميذ في كتابة الكلمات العربية وتركيبها إلى جمل مفيدة ملائم لمستوى الطلبة.

أن استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة التلاميذ في كتابة الكلمات العربية وتركيبها إلى جمل مفيدة لدى الطلبة في الصف الثامن بمدرسة الرئيسة المتوسطة الإسلامية متارام فعال ويؤثر جوهريا.

٣ـ دراسة: الصانع. محمد إبراهيم الصانع. ٢٠٠٨م."مدى ممارسة وإتقان أعضاء هيئة تدريس الأقسام العلمية بكلية التربية جامعة ذمار لمهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر طلابهم".

ـ **هدفت الدراسة** إلى التعرف على مدى ممارسة وإتقان أعضاء هيئة تدريس الأقسام العلمية بكلية التربية جامعة ذمار لمهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر طلابهم الدارسين في المستوى الرابع (أحياء، فيزياء، كيمياء، رياضيات)
ـ **استخدمت الدراسة** استبانة تكونت في صورتها النهائية من إحدى وخمسين فقرة.
ـ **كانت عينة الدراسة** مكونة من مئة وأربعين طالبا وطالبة من طلبة المستوى الرابع.
ـ **حددت الدراسة** نسبة التمكن لأعضاء هيئة التدريس لممارسة وإتقان لمهارات الأداء التدريسي ب٨٠%.
ـ **توصلت الدراسة** إلى عدد من النتائج، أهمها: تدني مستوى ممارسة وإتقان أعضاء هيئة تدريس الأقسام العلمية بكلية التربية جامعة ذمار لمهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر طلابهم الدارسون في المستوى الرابع (أحياء، فيزياء، كيمياء، رياضيات) بلغت ٢٧% وهي نسبة ضعيفة جدا؛ إذ حدد الباحث درجة التمكن ب٨٠%.
ـ **أوصت الدراسة** بعدد من التوصيات أهمها: ـ ضرورة الاهتمام بتوفير المواد المرافقة لعمليات التدريس وخصوصا العملية منها؛ حتى يصل الأداء التدريسي إلى نسبة مقبولة.

٤ـ دراسة: إبراهيم. محمد خليل إبراهيم. ٢٠١١م.

" دراسة مقارنة لأثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم".

ـ **هدفت الدراسة** إلى:
ـ معرفة أثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم.
وكانت الفرضية التي يريد تحقيقها هي: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة الاستقرائية، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة القياسية في مادة العلوم.
واستخدم الباحث أداة الاختبار التحصيلي.
وكانت عينة البحث مكونة من مجموعتين متجانستين عمرا، وتحصيلا، وحتى اجتماعيا.
وبعد إجراء الدراسة توصل الباحث إلى:
ـ أن استخدام طريقتي الاستقراء والقياس يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل الطلاب في مادة العلوم.
ـ أن التدريس بطريقتي الاستقراء والقاس يؤدي إلى تفعيل أثر الطالب ومشاركته في العملية التعليمية.
وأوصى الباحث بعدد من التوصيات، ومنها:ـ التأكيد على طريقتي الاستقراء والقياس، وعدها طرقا فعالة.
ـ تدريب المدرسين والمدرسات بين فترة وأخرى على طرائق التدريس المتنوعة لاسيما طريقتي الاستقراء والقياس.

٥ـ دراسة: الخماسي. عبده علي حسين. ٢٠١١م.
" دراسة مقارنة لأثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم".
ـ **هدفت الدراسة** إلى معرفة أثر الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية في تحصيل التلاميذ في قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
وتكونت عينة البحث من (٥٨) تلميذا وتلميذة. بطريقة عشوائية، وقام الباحث بتدريس الشعبتين بنفسه،
وكانت أداة البحث اختبارا تحصيليا موضوعيا راعى فيه الصدق والثبات.
واستخدم في التحليل الإحصائي تحليل التباين، ومعادلة بيرسون، ومعادلة سيبرمان.
وتوصلت الدراسة إلى:ـ أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الطريقتين لصالح الطريقة الاستقرائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
٦ـ دراسة: الفريد. حياة بنت عبد الأمير بن علي الفريد.١٩٩٥م.
" أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية".
ـ **هدفت الدراسة** إلى معرفة أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية والقياسية مقارنة بالطريقة الإلقائية في اكتساب المفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدة الفقه الإسلامي المقررة في الفصل الأول للصف الأول الثانوي في سلطنة عمان. كما هدفت إلى معرفة أثر عامل جنس الطالب، وطريقة التدريس في اكتساب تلك المفاهيم.
وكانت عينة الدراسة مكونة من ست شعب كل ثلاث شعب تجريبية وثلاث ضابطة، وراعت الباحثة في اختيار العينة العشوائية، واتحادها في العمر والمستوى الدراسي.
وقامت بتدريس الوحدة الدراسية بالطريقة الاستقرائية لمجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الإلقائية، ودرست مجموعة أخرى تجريبية بالطريقة القياسية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الإلقائية، وقامت بتدريس الوحدة الدراسية بالطريقة الاستقرائية لمجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة القياسية.
وأعدت اختبارا تحصيليا للوحدة وقدمته لتلك المجموعات.
وبعد الاختبارات كانت النتائج على النحو التالي:
ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل بين أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة الاستقرائية، وأدا أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة الإلقائية لصالح الطريقة الاستقرائية.
ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل بين أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة القياسية، وأدا أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة الإلقائية لصالح الطريقة القياسية.

ـ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل بين أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة الاستقرائية، وأدا أفراد الدراسة الذين درسوا بالطريقة القياسية.
ـ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل بين أفراد الدراسة تعزى إلى الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة يظهر وجود اتفاق بينها وبين البحث الحالي من ناحية، كما يوجد اختلاف من ناحية أخرى، ويمكن عرض ذلك بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أ: جوانب الاتفاق

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في عدد من الجوانب، ومنها:
ـ تناول بعض الدراسات السابقة لأداء أعضاء هيئة التدريس، وممارستهم لبعض طرائق التدريس.
ـ تناول بعض الدراسات السابقة لأداء أعضاء هيئة التدريس في ممارستهم للطريقتين القياسية والاستقرائية.
ـ التأكيد على أهمية الدور المناط بعضو هيئة التدريس في الارتقاء بالعملية التعليمية.
ـ التأكيد على مكانة الطريقتين القياسية والاستقرائية في تدريس كثير من المواد ـ لا سيما ـ تدريس قواعد النحو.

ب: وجوه الاختلاف

يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في عدد من الأمور، ومنها:
ـ اختلاف الزمان والمكان والعينة؛ حيث أجريت تلك الدراسات في أزمنة وأمكنة غير زمان ومكان هذا البحث، وعلى عينة لم توجد في الدراسات السابقة.
ـ اختلاف هذا البحث عن كثير من الدراسات السابقة التي لم تتناول أداء أعضاء هيئة تدريس النحو، وكان تناولها للطريقتين أو إحداهما من زاوية أخرى.
ـ تناوُل بعض الدراسات لموادٍ غير النحو، ولكن عرضها كان بسبب تناولها الطريقة القياسية أو الاستقرائية أوكليهما.

ثالثا: الإطار النظري للبحث

لعل من أهم المواد التي ينبغي الاهتمام في تدريسها، وأن تولها المؤسسات التعليمية جُلَّ جهودها هي مادة النحو العربي، أو ما يسمى تدريس القواعد النحوية؛ إذ تعد القواعد كما يرى (البجة. ١٩٩٩م. ٢٤٥) الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا يُستغنى عنها، وعليها تعتمد الدراسة في كل لغة، وكلما نمت اللغة واتسعت زادت الحاجة إلى دراسة هذه القواعد.

وفوائد القواعد النحوية عديدة، ومزاياها حميدة، يذكر (شحاته. ١٩٩٦م. ٢٠١-٢٠٢) منها:

- مساعدة الطلاب في تصحيح الأساليب اللغوية التي يمارسونها كتابة أو كلاما، فتخلو تلك الأساليب من الأخطاء النحوية التي تذهب بجمال النصوص المنطوقة أو المكتوبة.
- تحمل الطلاب على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.
- تنمي المادة اللغوية لدى الطلاب، وتثري مخزونهم اللغوي.- تعود الطلاب دقة الملاحظة والموازنة والحكم على ما يقرؤونه ويكتبونه.

ويؤكد هذا المعنى (الهاشمي ١٩٩٦م. ١٩٥) فيقول: لابد من دراسة القواعد النحوية؛ إذ هي تنمي أسسا دقيقة للمحاكاة، قائمة على ضوابط، ولا محاكاة صحيحة من غير ضوابط، ولا بد من قواعد يرجع إليها حين الشك واللبس.

ومع أهمية القواعد النحوية، وأن تولى عناية الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بها فهما وتطبيقا إلا إنه أحيانا من كثرة الاهتمام وشدة العناية بها يؤدي ذلك إلى تعقدها وكثرة الشكوى من صعوبتها، وقد قيل قديما: ما زاد عن حده، انقلب إلى ضده. وهو ما أكده كثير من التربويين المهتمين بتدريس اللغة العربية في هذا الشأن. فيذكر (إبراهيم -بدون تاريخ. ٢٠٣) أن القواعد النحوية تُعَدُّ وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من مدرسي اللغة العربية حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شوارده، والإلمام بتفاصيله، والإثقال بهذا كله على الطلبة؛ ظنا منهم أن في ذلك تمكينا من اللغة، وإقدارا على إجادة التعبير والبيان. ويؤكد هذا (شحاته. ١٩٩٦م. ٢٠١) فيقول: ليست القواعد غاية تقصد لذاتها، ولكنها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان؛ ولذلك ينبغي ألا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية.

وتدريس قواعد النحو اكتنفه كثير من المشكلات، منها المغالاة في تدريسه، وجمع شوارده كما ذكر سابقا، ومنها الاتجاه في قصر وظيفته على أواخر الكلمات؛ مما ضيق هذا العلم، وقلل من فوائده. يقول: (مجاور.بدون تاريخ. ٦٢٢) إن النحو أخذ معنى في لغتنا العربية جعله قاصرا على الاهتمام بأواخر الكلمات، فضاق معناه إلى حد كبير، ولكنه جزء من دراسة اللغة يختص بعلاقات الكلمات، واختلاف هذه العلاقات ووظائف الكلمات في الجمل؛ وطبقا لهذا يكون النحو عبارة عن أسس منظمة تنظيما منطقيا، وقوانين مرتبطة بموضوع اللغة، فلا يقتصر على أواخر الكلمات.

ولعل الاتجاه في تدريس النحو إلى الاهتمام بحفظ قواعده دون الاعتناء بتوظيفه في لغة الطلاب وكتاباتهم أدى إلى تعقد المادة
الدراسية لديهم؛ يقول (شحاته. ١٩٩٦م. ٢٠٢) لعله من أسباب صعوبة النحو العربي في المدرس أنها كدست أبواب النحو في مناهجها، وأرهق بها التلاميذ، وأن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على

فهم القاعدة وحفظها؛ للمرور في امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك. ثم أردف قائلا: ومعلم اللغة العربية ليس في حاجة إلى أن يقتنع بأنه لا خير في قواعد يفهمها الطلبة ويحفظونها دون أن تتبع بتطبيق عملي يجعل اللغة مهارة من شأنها سرعة الأداء مع صحة التعبير.

والاتجاه في تدريسها على هذا النحو جعل ضعف الطلاب في هذه المادة لا يكاد يختلف فيه اثنان على مستوى المراحل الدراسية، والأقطار العربية، يقول (مفلح ٢٠٠٧م. ٣٨١): لم تعد الشكوى من ضعف الطلبة بقواعد النحو العربي محصورة في مرحلة دراسية معينة، أو في قطر عربي بعينه، بل أصبح هذا الضعف ظاهرة تستدعي الوقوف بحزم للحد منها؛ نظرا لما يترتب عليها من مخاطر تهدد لغتنا العربية.

ويؤكد هذا الأمر (البجة. ١٩٩٩م. ٢٤٩) فيقول: إن ظاهرة الضعف في القواعد والنفور منها أمر لا يستطيع أحد إنكاره، بل نستطيع أن نلحظها بأدنى استماع، وبأيسر نظرة إلى الجمل والعبارات المكتوبة، ولعل الأمر المفج أن ترى هذه الظاهرة مستشرية حتى بين معلمي اللغة العربية، فكيف بها بين أوساط الطلاب.

إن مدرس اللغة العربية إزاء هذا الضعف مطالب أكثر من غيره بتلافي هذا الأمر، واستدراكه، وتذليل الصعوبات التي تواجه طلبته في توظيف قواعد النحو في حياته كلها. ولعل من أحسن المعينات له في هذا الأمر هو استخدامه لطرائق التدريس المتنوعة التي من شأنها أن تجعل مادة النحو محبوبة لدى الطلاب، ويصبح الدرس النحوي شيقا يشبع رغبات الطلاب وحاجاتهم.

وإن من أهم طرائق التدريس التي يستخدمها مدرسو النحو، وأكثرها شيوعا واستخداما الطريقة القياسية والاستقرائية، ويمكن أن نتحدث هنا عنهما بما يعرّف بكل طريقة دون تطويل بإذن الله.

١ـ الطريقة القياسية:

مفهومها: يعرفها (الخوالدة وآخران. ٢٠٠٠م. ٢٧٢) بأنها إحدى صيغ المنطق الاستدلالي أو القياسي الذي يقوم على استنتاج قضية أو قضايا سابقة؛ لوجود ارتباط سببي بي القضيتين، أو لاشتراكها في علة واحدة. وهذا يعني أن الاستنتاج لون من ألوان المنطق الذي يبنى على مقدمات سابقة، ويولد منها نتيجة منطقية، تترتب على طبيعة العلاقة القائمة بين المقدمات السابقة.

وهي طريقة مستخدمة في تدريس قواعد النحو على مرور الزمن، بل ذهب (ستيتية وآخران. ١٩٩٦م. ٢٢٢) إلى مناسبتها للدراسة التخصصية الجامعية سواء أكان ذلك في المرحلة الجامعية الأولى، أم في الدراسات العليا، وإنما كانت هذه الطريقة مجدية في الدراسة التخصصية؛ لأن الدراسة التخصصية دراسة معرفية في المقام الأول، بمعنى أنها ليست مرحلة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، فاكتساب المهارات اللغوية يكون في مراحل التعليم الأساسية (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية).

الأساس في اختيارها: والأساس الفلسفي لها هو القياس الذي يعد بمثابة أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم. ويسير تدريس النحو وفقا لهذه الطريقة في خطوات ثلاث هي:

أ- البداية بذكر القاعدة والنص عليها؛ لتكون بمثابة المعيار الذي ينبغي أن تسير عليه الأمثلة التي تمثل قاعدة الدرس.

ب ـ ذكر عديد من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة.

ج ـ التطبيق والتدريب على القاعدة بطريقة عكس الترتيب السابق. (عصر. ٢٠٠٠م. ٣٢٣).

خطوات التدريس بها: وهي تسير وفق الخطوات التالية: (الهاشمي. ١٩٩٦م. ٢٢٩-٢٣٠)

ـ التمهيد والمقدمة- ـ عرض القاعدة. ـ التعميم وتفصيل القاعدة. ـ التطبيق. ـ تحديد الواجب البيتي.

ويرى الباحث أن الخطوات التفصيلية التي يتبعها من يدرس هذه الطريقة كثيرة، وقد ذكرها في الجدول رقم (٧)

مميزاتها: ولهذه الطريقة ميزات، (مفلح. ٢٠٠٧م. ٣٨٩) لعل أبرزها:

ـ أنها لا تحتاج إلى وقت كبير في إيصال القاعدة إلى المتعلمين.

ـ أنها تتيح للمدرس إجراء عدد كبير من التطبيقات النحوية حول القاعدة المدروسة؛ مما يعطي الفرصة للمتعلمين لاستيعابها.

عيوبها: وهناك من يعيب هذه الطريقة، فقد قال:(عامر. ٢٠٠٠م. ١٩- ٢٠) وهذه الطريقة غير طبيعية أو منطقية إن اقتصر المدرس عليها في درسه، وجعلها وسيلته لتعليم طلابه؛ لأنها تبتدئ بالحكم العام الذي لا يتوصل إليه إلا بعد الموازنة والاستنتاج التاليين لإدراك المفردات، وهو ما فات المدرس إجراءهما، كما أنها طريقة تقعد بالطالب عن إعمال فكره؛ ليعرف الحقائق والتعاريف والقواعد؛ لأنه يستقبلها من المدرس بالتلقين، ثم إن هذه الطريقة تجعل الطالب يقبل الألفاظ دون المعاني بتقبله القاعدة بغير فهم أو اقتناع بمضمونها المعنوي الذي يمكِّن الطالب من التطبيق. ويؤكد هذا (مدكور.١٩٨٤ ٢٧٨) فيقول: وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كل من المدرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد، وتكوين السلوك اللغوي السليم، فالموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة موقف صناعي، لا يماثل ولا يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد.

٢ـ الطريقة الاستقرائية:

تعريفها: الاستقراء: في اللغة التفحص والتتبع وفي اصطلاح المنطقيين هو الحجة التي يستدل فيها من استقراء حكم الجزئيات على حكم كليها فإن كان استدلال فيها من استقراء حكم جميع الجزئيات فالاستقراء تام وإلا فناقص. (الأحمد نكري ١٤٢١ هـ ٢٠٠٠ م) ويعرفه (العتيق. ج١. ١٠) بأنه تعرُّف الشيء الكلي بجميع جزئياته. أو إثبات الأمر الكلي بتتبع الجزئيات.

ظهورها: تعد طريقة الاستقراء من أولى الطرائق استخداما، وقد جاء ذكرها عند علمائنا القدماء، فحينما كانوا يؤلفون كتبهم النحوية، أو غيرها يذكرون هذه الطريقة في استقرائهم لتلك العلوم، نشر في (أوراق الملتقى. ج٤٥. صـ٤.) ويكفي أن علماء القرآن الكريم هم الذين استخدموها لاستنباط أحكام التجويد والنحو. إذ أنزل الله سبحانه آيات القرآن الكريم على رسوله ﷺ، ثم قام ﷺ بتعليمها لصحابته ثم التابعين، ثم جاء علماء القرآن الكريم والنحو واستنبطوا قواعد وأحكام التجويد والنحو من واقع استقراء الآيات الكريمات والحديث الشريف، وتتبع أقوال العرب في القبائل والبوادي، واستنتاج الأحكام منها، فهذه الطريقة هي الطريقة الاستقرائية. وهي الطريقة الأولى التي وضع العلماء بها الأحكام، فلعلماء القرآن الكريم قصب السبق في كل مجال، ثم تفنن علماؤنا رحمهم الله في التأليف بكل الطرق شعراً ونثراً. وقال (الفوزان. صالح.بدون تاريخ. ٣) في شرحه لقطر الندى: قوله: (وهِيَ اسْمٌ وفِعْلٌ وحَرْفٌ) لما عَرَّف الكلمة. ذكر أنواعها وأنها ثلاثة: الاسم، والفعل. والحرف. والدليل على انحصار أنواعها في هذه الثلاثة: الاستقراء والتتبع لكلام العرب. وذكر (قاسم. عبد الرحمن محمد) في حاشية الآجرومية بأن الأفعال ثلاثة: ماض، ومضارع، وأمر. أي: الأفعال الاصطلاحية ثلاثة، بدليل الاستقراء، وقوله تعالى:{لَهُ مَا بَيْنَ أَيْدِينَا وَمَا خَلْفَنَا وَمَا بَيْنَ ذَلِكَ} فما بين الأيدي المستقبل، وما خلفنا الماضي، وما بين ذلك الحال. وهو ما قاله السيوطي في حَصْر المنادى في أنواع خمسة، وعلى هذا جمهور النحاة، ودليله الاستقراء قاله السيوطي في [الهمع]. (الأسمري. ١٠٦)

مزاياها: جاء في (أوراق الملتقى. ٥) بأن من مزاياها:

١ـ تنمي التفكير وروح النقد والملاحظة لدى الدارس وترفع مستواه.

٢ـ تجعله يصل بنفسه إلى النتائج والهدف المطلوب. ٣ـ مشاركة الطلبة وفاعليتهم في الدرس.

٤ـ إعطاؤهم ثقة في أنفسهم لأنهم شاركوا في كافة مراحل الدرس.

٥ـ تساعد المعلم على ضبط الفصل، وشد الطلبة إليه عن الدرس طوال الحصة مما لا يعطي فرصة للمشاغبة أو الانشغال.

٦ـ هي الأسلوب الطبيعي للوصول إلى المعرفة فالإنسان مفطور على الاستنباط وربط الأسباب بالمسببات.

٧ـ تجعل المعلم يتمكن من المادة لأنه بذل جهداً في هذه الطريقة.

٨ـ إكثار المعلم من الأمثلة يساعد على رسوخ المعلومات لدى الطلبة، على أن تكون هذه الأمثلة هادفة.

٩ـ هذه الطريقة تحتاج إلى تأن وروية لكي تؤتي ثمارها؛ لأن السرعة دائماً مذمومة.

١٠- يصبح الجهد مشتركاً بين المعلم وأبنائه الطلبة مما يعطي بعض الراحة النفسية والجسدية للمعلم.

خطوات التدريس بها: يتفق التربويون على خطوات هذه الطريقة، ويرى (عامر. ٢٠٠٠م. ١٢٩) حصرها في أربع خطوات:

- الملاحظة واستقراء الجزئيات والمفردات المتعددة. - التجريد ويكون جامعا للملاحظة والربط بين المفردات.
- الموازنة للوقوف على ما بين الجزئيات من تشابه وتآلف يوحد بينها، وما بينها من تخالف يميز بين أطراف منها.
- التطبيق وذلك بتعميم القاعدة على التمرينات، وقياس الأمثلة على ما توصل إليه الطالب من قاعدة استقرت لديه بالاستنباط.

ويرى الباحث أن الخطوات التفصيلية التي يتبعها من يدرس هذه الطريقة كثيرة، وقد ذكرها في الجدول رقم (٨)

رابعا: إجراءات الدراسة

*** منهج البحث:** يناسب هذا البحث من المناهج استخدام المنهج الوصفي؛ لأنه هو النوع المناسب للبحث.

*** مجتمع البحث وعينته:** تكون مجتمع البحث من طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وطلاب كلية التربية بجامعة الحديدة قسم علوم القرآن، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية، وطلاب كلية التربية بزبيد، قسم علوم القرآن، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية. وعينته طلاب المستوى الرابع من الأقسام المذكورة. وكانت العينة على النحو الآتي:

جدول رقم (١) توزيععينةالدراسةحسبمتغير الكلية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
الآداب	11	% 6
التربية الحديدة	100	% 57
التربية زبيد	66	% 37
المجموع	177	%100

أما العينة على مستوى الأقسام، فقد كانت على النحو الآتي:

جدول رقم(٢) توزيع عينة الدراسة حسب متغير القسم

القسم	العدد	النسبة المئوية
لغة عربية – كلية الآداب	11	% 6
علوم القرآن- التربية الحديدة	47	% 27
الإسلامية – التربية الحديدة	29	% 16

لغة عربية- التربية الحديدة	24	% 14
علوم القرآن- التربية زبيد	27	% 15
الإسلامية – التربية زبيد	24	% 14
لغة عربية- التربية زبيد	15	% 8
المجموع	177	%100

*** أداة البحث:** فضل الباحث استخدام أداة الاستبانة؛ لما لها من مزايا عديدة، وقد ضمَّت الاستبانة تساؤلات البحث التي سبق ذكرها في مقدمة البحث. اشتملت الاستبانة على تساؤلات عدَّة لتحقيق الوصول إلى الإجابة عن أسئلة البحث، حوت في صورتها النهائية (٢٠) فقرة عن الطريقة القياسية، و(١٦) فقرة عن الطريقة القياسية.

وإعداد أداة البحث مرَّ بمراحل وهي:

١ـ التهيئة للإعداد.

٢ـ مرحلة الإعداد الأوَّلي للأداة: وفي هذه المرحلة قام الباحث بعدد من الخطوات ومن أبرزها:

أ ـ تحديد مجالي الأداة المختصة بهذا البحث. ب ـ صياغة الفقرات الخاصة بكل مجال.

ج ـ اقتراح بدائل الإجابة: اختار الباحث أنموذج (دائما، غالبا، أحيان، نادرا، لا شيء) .

٣ ـ مرحلة اختبار صدق الأداة: قام الباحث بتوزيع عدد من الأداة بصورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس واستفاد من آرائهم في:

ـ صحة كل عبارة من حيثُ التركيب اللُّغوي وسلامة الصياغة. ـ مدى انتماء كل فقرة إلى المجال الذي وُضعت فيه.

ـ إبداء ما يراه المحكَّم من إضافة فقرات، أو حذفٍ لفقرات موجودة، أو ما يراه مناسبا في صياغة الاستبانة وإخراجها بالصورة المناسبة.

٤ـ تصميم الأداة بصورتها النهائية: وبعد اطِّلاع الباحث على آراء وملاحظات المحكَّمين، قام الباحث بتعديل الاستبانة وفقا لتلك الآراء، وتمَّت التعديلات على النحو الآتي:

ـ إضافة بعض الفقرات الجديدة التي ذكرها بعض المحكمين.ـ حذف بعض الفقرات.

وبعد إجراء هذه التعديلات أصبحت الأداة كما هي في (ملحق رقم (١) الاستبانة في صورتها النهائية)

٥ـ ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة فقد قام الباحث بتوزيع عدد من الاستبانة على مجموعة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ثم استُخدم معادلة ألفا كرو نباخ؛ للتحقق

من ثباتها، وقد جاءت النتيجة للأداة بمجملها (٠,٩١٥) وهي نسبة تُظهر ثبات الأداة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) يبين ثبات أداة الدراسة وتم استخدام معامل الفا كرومباخ لإيجادها

الطريقة	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
القياسية	20	.847
الاستقرائية	16	.895
المجموع	36	.915

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مرتفع، حيث بلغ ثبات الطريقة القياسية (٠,٨٤٧) والطريقة الاستقرائية
(٠,٨٩٥) والمجموع (٠,٩١٥)، وهي نسبة عالية في الثبات.

٦ـ توزيع الاستبانة على العينة

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة البحث بنفسه في كليتي التربية والآداب بالحديدة، واستعان في توزيعها في كلية التربية بزبيد، والأعداد الموزعة والمسترجعة يوضحها الجدول الآتي:

م	البيان (الكلية)	عينة الدراسة	الاستبانات الموزعة		الاستبانات المفقودة		الاستبانات المسترجعة		الاستبانات المستبعدة		الاستبانات المستوفاة	
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	الآداب	11	13	%100	2	%15	11	%85	0	%0	11	%85
2	التربية حديدة	100	119	%100	19	%16	100	%84	0	%0	100	%84
3	التربية زبيد	66	78	%100	12	%15	66	%85	0	%0	66	%85
	المجموع	177	210	%100	33	%16	177	%86	0	%0	177	%86

جدول رقم(4) يوضح توزيع الاستبانة واسترجاعها

يتضح من الجدول السابق أن:

ـ عدد الاستبانات الموزعة (٢١٠) استبانة بنسبة (١٠٠%).

ـ عدد الاستبانات المفقودة (٣٣) استبانة بنسبة (١٦%).

ـ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها (١٧٧) استبانة بنسبة (٨٦%).

ـ عدد الاستبانات المستبعدة (٠) استبانة بنسبة (٠%).

ـ عدد الاستبانات المستوفاة (١٧٧) استبانة بنسبة (٨٦%).

***المعالجات الإحصائية:**

استخدم الباحث ضمن البرنامج الإحصائي (spss) أساليب إحصائية متعددة بحسب الحاجة لذلك وهي كالتالي:

ـ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية.

ـ معامل ألفا كرومباخ؛ للتحقق من ثبات الأداة.

ـ اختبار (كروسكال ولز) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات استجابة الطلاب لمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لطريقتي التدريس القياسية والاستقرائية.

ـ اختبار (مان وتني) لمعرفة الفروق لصالح من؟

***تحليل البيانات ومناقشتها:**

نظرا لأن هذه الدراسة استخدمت مقياس "ليكرت" الخماسي فقد تم تحليل النتائج ومناقشتها وفقاً لمعيار رياضي محدد وفق الخطوات الرياضية التالية:١ـ تحديد التقديرات الكمية المقابلة للتقديرات اللفظية الواردة في أداة الدراسة كالتالي:

جدول رقم (٥) يبين تحديد التقديرات الكمية المقابلة للتقديرات اللفظية الواردة في أداة الدراسة

التقدير اللفظي	دايماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يوجد
التقدير الكمي	5	4	3	2	1

٢ـ ايجاد المدى وفق القانون التالي: المدى = اكبر قيمة – أقل قيمة. إذا: المدى = 5- 1= 4

٣ـ تحديد طول كل فئة من فئات المقياس وفق القانون التالي:طول كل فئة من فئات المقياس = 4÷ 5 = 80%.

ـ تحديد معيار الحكم لمدى الممارسة لنتائج الدراسة معتمداً على المتوسط كما يلي:

جدول رقم (٦) يبين معيار الحكم لمدى الممارسة لنتائج الدراسة معتمداً على المتوسط

التقدير اللفظي	دايماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يوجد
الفئة	من 4.20 إلى 5	من 3.40 إلى أقل من 4.20	من 2.60 إلى أقل من 3.40	من 1.80 إلى أقل من 2.60	من 1إلى أقل من 1.80

خامسا: نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال ـ ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقة القياسية من وجهة نظر طلابهم؟ وللتأكد من صحة الفرضية التي تنص على: ـ يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة القياسية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا. تمت الإجابة عنه من خلال تحليل استجابات الطلاب على الاستبانة، وظهرت النتائج التالية:

جدول رقم (٧) يبين نتائج مدى ممارسة عينة الدراسة للطريقة القياسية.

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة%	الترتيب	مدى الممارسة
1	يمهد للمحاضرة بتمهيد يشد انتباه الطلبة للموضوع.	3.72	1.24	%74.4	7	غالباً
2	يقوم بكتابة القاعدة النحوية على السبورة أو يعرضها من خلال لوحة من الورق المقوى أو جهاز عرض.	2.66	1.37	%53.2	17	أحياناً
3	يشرح القاعدة ويوضحها.	4.42	0.85	%88.4	1	دائماً
4	يتيح للطلبة ذكر ما فهموه من القاعدة.	3.50	1.27	%70	11	غالباً
5	يعرض شواهد وأمثلة تنتمي للقاعدة وأخرى لا تنتمي إليها.	3.33	1.40	%66.6	13	أحياناً
6	يطلب من الطلبة تصنيفها واختيار ما ينتمي إلى القاعدة.	2.73	1.31	%54.6	16	أحياناً
7	يكتب الشواهد والأمثلة المنتمية إلى القاعدة على السبورة.	3.73	1.32	%74.6	6	غالباً
8	يوزع الشواهد والأمثلة إلى مجموعات متعددة بحسب الحالات التي تشملها القاعدة.	3.15	1.33	%63	15	أحياناً
9	يقرأ الشواهد والأمثلة قراءة سليمة وصحيحة، أو يكلف أحد الطلاب بقراءتها.	4.36	0.92	%87.2	2	دايماً
10	يشرح الشواهد والأمثلة ويبين معانيها.	4.33	0.89	%86.6	3	دايماً
11	يوضح علاقة الشواهد والأمثلة بالقاعدة النحوية.	4.06	1.18	%81.2	4	غالباً
12	يراعي التسلسل المنطقي في عرض الشواهد والأمثلة.	3.63	1.20	%72.6	10	غالباً
13	يراعى البساطة والوضوح في الشواهد والأمثلة.	3.73	1.21	%74.6	6	غالباً
14	يتأكد من فهم التلاميذ للفقرة الأولى قبل الانتقال للفقرة الثانية.	3.82	1.23	%76.4	5	غالباً
15	يعيد عرض القاعدة النحوية مرة أخرى بهدف التأكد من فهم الطلاب لها.	3.69	1.21	%73.8	8	غالباً
16	يراعي الوقت المناسب المخصص لكل خطوة في المحاضرة.	3.28	1.30	%65.6	14	أحياناً
17	يتيح للتلاميذ وقتا كافيا من زمن المحاضرة للتدرب على تطبيق القاعدة النحوية	2.64	1.23	%52.8	9	أحياناً
18	يستخدم التقويم البنائي أثناء المحاضرة.	3.15	1.32	%63	15	أحياناً
19	يختتم المحاضرة بملخص لأهم المفهومات للمحاضرة.	3.69	1.25	%73.8	8	غالباً
20	يستخدم التقويم النهائي آخر المحاضرة.	3.46	1.37	%69.2	12	غالباً
المتوسط الحسابي العام		3.56		%71.2		غالباً

يتضح من الجدول رقم (٧) أن استجابات الطلبة على مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بالطريقة القياسية كانت متفاوتة، ما بين دائما، وغالبا، وأحيانا، حيث احتلت الفقرات: ٣، ٩، ١٠فقط من المتوسط الحسابي تقديرا عاليا، بينما كان المتوسط للفقرات: ١، ٤، ٧، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠. غالبا، ونالت الفقرات: ٢، ٥، ٦، ٨، ١٦،١٧، ١٨ تقديرا ضعيفا؛ حيث إن مدى الممارسة لها كانت أحيانا. وكان التقدير لمجموع الطريقة القياسية (٧١,٢%) وهو تقدير لم يصل إلى المدى الذي حدده الباحث (٨٠%) كتقدير مناسب غير مبالغ فيه. وتحقق بهذا أحد فروض البحث الذي ينص على:- يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة
القياسية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا. وتبين أن الفرض لم يُحَقَّق كما كان متوقعا؛ نظرا لبعد الممارسة عن المتوقع.

أما الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ـ ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقة الاستقرائية من وجهة نظر طلابهم؟ وللتحقق من الفرضية الثانية التي تنص على: ـ يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة الاستقرائية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا. فقد كانت تقديرات الطلاب لمدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو لفقرات الطريقة الاستقرائية على النحو الآتي:

جدول رقم (٨) يبين نتائج مدى ممارسة عينة الدراسة للطريقة الاستقرائية

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة%	الترتيب	مدى الممارسة
21	يمهد للمحاضرة بتمهيد يشد انتباه الطلبة للموضوع.	3.51	1.36	%69.2	6	غالباً
22	يبدأ المحاضرة بعرض الشواهد والأمثلة على السبورة أو من خلال جهاز العرض.	2.47	1.33	%70.2	16	نادراً
23	يوزع الشواهد والأمثلة إلى مجموعات متعددة بحسب الحالات التي تشملها القاعدة.	2.93	1.36	%49.4	14	أحياناً
24	يقرأ الشواهد والأمثلة قراءة سليمة وصحيحة، أو يكلف أحد الطلاب بقراءتها.	4.02	1.12	%58.6	1	غالباً
25	يشرح شواهد وأمثلة كل مجموعة ويبين الصفات المشتركة بينها.	3.69	1.31	%80.4	2	غالباً
26	يتيح للتلاميذ فرصة استنباط القاعدة الجزئية لكل مجموعة من الشواهد والأمثلة.	3.11	1.22	%73.8	11	أحياناً
27	يراعي التسلسل المنطقي في عرض الشواهد والأمثلة.	3.67	1.18	%62.2	3	غالباً
28	يراعى البساطة والوضوح في الشواهد والأمثلة.	3.50	1.24	%73.4	7	غالباً
29	يتأكد من فهم التلاميذ للفقرة الأولى قبل الانتقال للفقرة الثانية.	3.66	1.33	%70	4	غالباً
30	يتيح للطلاب استنتاج القاعدة العامة من خلال شرح الشواهد والأمثلة.	3.12	1.28	%73.2	10	أحياناً
31	يراعي الوقت المناسب المخصص لكل خطوة في المحاضرة.	3.32	1.36	%62.4	8	أحياناً
32	يتيح للتلاميذ وقتا كافيا من زمن المحاضرة للتدرب على توظيف القاعدة النحوية من خلال التمثيل لها.	2.77	1.26	%66.4	15	أحياناً
33	يستخدم التقويم البنائي أثناء المحاضرة.	3.10	1.26	%55.4	12	أحياناً
34	يعرض القاعدة ثم يطلب من الطلبة التمثيل لها.	3.15	1.38	%62	9	أحياناً
35	يختتم المحاضرة بملخص لأهم المفهومات للمحاضرة.	3.55	1.37	%63	5	غالباً
36	يستخدم التقويم النهائي آخر المحاضرة.	3.05	1.53	%71	13	أحياناً
المتوسط الحسابي العام		3.23		%65		أحياناً

يتضح من الجدول رقم (٨) أن استجابات الطلبة على مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بالطريقة الاستقرائية كانت منحصرة بين غالبا، وأحيانا، ونادرا، حيث احتلت الفقرات: ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٥ فقط من المتوسط الحسابي تقديرا متوسطا، بينما كان المتوسط للفقرات: ٢٣، ٢٦، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤ ضعيفا، حيث كانت

الممارسة لها أحيانا، ونالت الفقرة: ٢٢تقديرا ضعيفا جدا؛ حيث إن مدى الممارسة لها كانت نادرا. وكان التقدير لمجموع الطريقة الاستقرائية (٦٥%) وهو تقدير لم يصل إلى المدى الذي حدده الباحث (٨٠%) كتقدير مناسب غير مبالغ فيه، بل لم تكن الطريقة الاستقرائية كالطريقة القياسية في ممدى الممارسة، ولم تحصل أي فقرة فيها على تقدير عال كما هو الحال في الطريقة القياسية. ويكون الباحث حقق من خلال هذا الفرضية الثانية للبحث التي تنص على:- يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة الاستقرائية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا. وتبين أن الفرض لم يُحَقَّق كما كان متوقعا؛ نظرا لبعد الممارسة عن المتوقع.

ولعل هذا يعود إلى أن أكثر أعضاء هيئة تدريس النحو يعتمدون في تدريسهم على الطريقة القياسية التي تعتمد على الحفظ، ويقل فيها الفهم، وحسن توظيف القاعدة في حياة الطالب، ولا يولون اهتمامهم لممارسة تدريس القواعد النحوية بالطريقة الاستقرائية؛ التي تشجع على الفهم، ويقل فيها التلقين، وتعود الطالب على الاكتشاف، وتعينه على توظيف ما تعلمه في واقع الحياة. وحتى تكتمل الصورة عن مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو للطريقتين القياسية والاستقرائية فإن الجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (٩) يوضح مدى ممارسة عينة الدراسة للطريقتين كلا منهما على حدة ولكلا لطريقتين

م	الفقرة	المتوسط	النسبة المئوية%	الترتيب	مدى الممارسة
١	الطريقة القياسية	3.56	%71.2	1	غالباً
٢	الطريقة الاستقرائية	3.23	%65	2	أحياناً
٣	كلا الطريقتين	3.40	%68		غالباً

يتضح من الجدول السابق أن هناك ضعفا في ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقتين القياسية والاستقرائية؛ حيث إن النسبة المئوية التي حصلت عليها الطريقة الاستقرائية من خلال تقدير العينة لم تتجاوز ٦٥%، وإن كانت الطريقة القياسية قد أعطيت نسبة أكثر حيث بلغت ٧١,٢%، وكان المتوسط لمجموع الطريقتين ٦٨% وهذه نسبة ضعيفة بحسب ما كان يرجوه الباحث، ووضع له تقديرا يراه مناسبا وهو ٨٠% على أقل تقدير. ويكون الباحث بهذا قد أجاب عن السؤال الرئيس من أسئلة البحث، وهو: ـ ما مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقتين القياسية والاستقرائية من وجهة نظر طلابهم؟، وحقق الهدف الأول من أهداف البحث الذي ينص على:- الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحديدة للطريقة الاستنتاجية والاستقرائية في تدريسهم لمقرر النحو. وتأكد من الفرضين الذين ينصا على: ـ يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة القياسية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا.

ـ يمارس أعضاء هيئة التدريس الطريقة الاستقرائية في تدريسهم للنحو بتقدير جيد جدا.
وتبين أن ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقتين القياسية والاستقرائية من وجهة نظر طلابهم لم يتحقق بهما الفرضين؛ إذ كانت الممارسة أقل من تقدير جيد جدا، فضلا عن جيد جدا.
وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي ينص على: ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، فقد استخدم الباحث اختبار (مان وتني) لتحديد اتجاه الفروق لمعرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لطريقتي التدريس القياسية والاستقرائية والطريقتين ككل وفقاً لمتغير الكلية

جدول (١٠) يوضح اختبار (مان وتني) لتحديد اتجاه الفروق لمعرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لطريقتي التدريس القياسية والاستقرائية وكلا الطريقتين وفقاً لمتغير الكلية.

الطريقة	الكلية	العدد	متوسط الرتب	اختبار مان –وتني (U)	مستوى الدلالة
القياسية	الآداب	11	44.41	522.5	0.20
	التربية الحديدة	100	57.28		
	الآداب	11	22.77	184.500	0.009
	التربية زبيد	66	41.70		
	التربية الحديدة	100	75.71	2520.5	0.01
	التربية زبيد	66	95.31		
الاستقرائية	الآداب	11	36.91	340.00	0.038
	التربية الحديدة	100	58.10		
	الآداب	11	19.91	153.00	0.002
	التربية زبيد	66	42.18		
	التربية الحديدة	100	73.68	2318.00	0.001
	التربية زبيد	66	98.38		
كلا الطريقتين	الآداب	11	33.82	306.00	0.016
	التربية الحديدة	100	58.44		
	الآداب	11	17.00	121.00	0.000
	التربية زبيد	66	42.67		
	التربية الحديدة	100	73.75	2324.50	0.001
	التربية زبيد	66	98.28		

يتضح من الجدول رقم (١٠) بالنسبة للطريقة القياسية أنه:

- توجد فروق بين كلية الآداب وكلية التربية بزبيد لصالح كلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين كليتي التربية بالحديدة، وكلية التربية بزبيد لصالح كلية التربية بزبيد.

كما يتضح من الجدول بالنسبة للطريقة الاستقرائية أنه:

- توجد فروق بين كلية الآداب وكلية التربية بالحديدة لصالح كلية التربية بالحديدة.
- توجد فروق بين كلية الآداب، وكلية التربية بزبيد لصالح كلية التربية بزبيد
- توجد فروق بين كليتي التربية بالحديدة، وكلية التربية بزبيد لصالح كلية التربية بزبيد.

كما يتضح كذلك من الجدول بالنسبة لمجموع الطريقتين أنه:

- توجد فروق بين كلية الآداب وكلية التربية بالحديدة لصالح كلية التربية بالحديدة.
- توجد فروق بين كلية الآداب وكلية التربية زبيد لصالح كلية التربية بزبيد
- توجد فروق بين كليتي التربية بالحديدة وكلية التربية بزبيد لصالح كلية التربية بزبيد.

وبصفة عامة كانت الفروق لصالح كلية التربية بزبيد في كل طريقة، وكذلك في مجموع الطريقتين، وذلك بسبب ارتفاع متوسط الرتب، ولعل ذلك يعود إلى موقع الكلية؛ كونها مدينة عتيقة في التحصيل العلمي ـ لاسيما ـ في العلوم الإسلامية، كما أنها مدينة تقل فيها المظاهر التي قد تكون سببا في تضييع وقت الطلاب وهم يروحون عن أنفسهم، ولعل معظم الطلاب فيها كذلك يهاجرون من مناطق خارج المدينة؛ فيستثمر الطلاب معظم وقتهم في المذاكرة، كل هذا يؤثر على أداء أستاذ المادة؛ إذ إن الأستاذ حينما يجد طلابا يكثرون من الأسئلة، ويلمس منهم الفهم للمادة يشجعونه على استخدام طرائق التدريس بصورة أفضل، وإن كان الطلاب غير ذلك كان ذلك مثبطا للأستاذ في استخدام الطرائق بصورتها المثلى، وقد جاءت كلية التربية بالحديدة تالية لتربية زبيد؛ ولعل ذلك يعود إلى تعدد أساتذة النحو، وربما اكتساب بعضهم لخبرات في التدريس لفترة طويلة، وجاءت كلية الآداب في المرتبة الأخيرة ربما لقلة الكادر التدريسي في القسم الذي كان عينة الدراسة، بل ربما لأن العينة كان أستاذا واحدا، ولعل خبرته في التدريس قليلة ـ لاسيما ـ أن استخدام الطريقة الاستقرائية كان شبه منعدم.

أما استخدام الطريقة فقد جاءت الطريقة القياسية أولا، وجاءت بعدها الطريقة الاستقرائية، ولعل السبب في هذا تأثر أساتذة النحو بجامعة الحديدة بالطريقة القياسية التي ربما ألفوها في دراستهم وتدريسهم، ولعل القليل منهم الذي يزاوج بين الطريقتين.

ولتحديد الفروق لصالح أي قسم تم استخدام اختبار (مان وتني) كما في الجداول التالية:

جدول (١١) يوضح اختبار (مان وتني) لتحديد اتجاه الفروق لمعرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لطريقة التدريس القياسية وفقاً لمتغير القسم.

القسم	الكلية	العدد	متوسط الرتب	اختبار مان وتني(U)	مستوى الدلالة
لغة عربية	الآداب	11	22.50	181.50	0.126
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	31.14		
لغة عربية	الآداب	11	13.82	86.000	0.026
إسلامية	تربية الحديدة	29	23.03		
لغة عربية	الآداب	11	20.09	109.000	0.413
لغة عربية	تربية زبيد	24	17.04		
لغة عربية	الآداب	11	11.55	61.000	0.005
علوم قرآن	تربية زبيد	27	22.74		
لغة عربية	الآداب	11	15.18	101.000	0.269
إسلامية	تربية زبيد	24	19.29		
لغة عربية	الآداب	11	8.05	22.500	0.002
لغة عربية	تربية زبيد	15	17.50		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	36.83	603.000	0.401
إسلامية	تربية الحديدة	29	41.21		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	38.76	434.500	0.115
لغة عربية	تربية الحديدة	24	30.60		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	33.97	468.500	0.062
علوم قرآن	تربية زبيد	27	43.65		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	34.06	473.000	0.268
إسلامية	تربية زبيد	24	39.79		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	29.95	279.500	0.230
لغة عربية	تربية زبيد	15	36.37		
إسلامية	تربية الحديدة	29	31.66	213.000	0.016
لغة عربية	تربية الحديدة	24	21.38		
إسلامية	تربية الحديدة	29	25.69	310.000	0.181
علوم قرآن	تربية زبيد	27	31.52		
إسلامية	تربية الحديدة	29	26.07	321.000	0.629
إسلامية	تربية زبيد	24	28.13		
إسلامية	تربية الحديدة	29	21.40	185.500	0.428
لغة عربية	تربية زبيد	15	24.63		
لغة عربية	تربية الحديدة	24	20.46	191.000	0.012
علوم قرآن	تربية زبيد	27	30.93		
لغة عربية	تربية الحديدة	24	21.17	208.000	0.099
إسلامية	تربية زبيد	24	27.83		
لغة عربية	تربية الحديدة	24	16.00	84.000	0.006

لغة عربية	تربية زبيد	15	26.40		
علوم قرآن	تربية زبيد	27	25.07	299.000	0.637
إسلامية	تربية زبيد	24	27.04		
علوم قرآن	تربية زبيد	27	22.26	182.000	0.589
لغة عربية	تربية زبيد	15	20.13		
إسلامية	تربية زبيد	24	20.13	177.000	0.931
لغة عربية	تربية زبيد	15	19.80		

يتضح من الجدول رقم (١١) بالنسبة للطريقة القياسية أنه:

- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم الإسلامية بكلية التربية بالحديدة لصالح قسم الإسلامية بكلية التربية بالحديدة.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد لصالح قسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسمي الإسلامية واللغة العربية بكلية التربية بالحديدة لصالح قسم الإسلامية.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية التربية بالحديدة، وقسم علوم القرآن بكلية زبيد لصالح قسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية التربية بالحديدة، وقسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد.

وبصفة عامة كانت الفروق لصالح قسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد، وذلك بسبب ارتفاع متوسط الرتب، ولعل ذلك يعود إلى موقع الكلية؛ كونها مدينة عتيقة في التحصيل العلمي ـ لاسيماـ في العلوم الإسلامية، كما أنها مدينة يقل فيها المظاهر التي قد تكون سببا في تضييع وقت الطلاب وهم يروحون عن أنفسهم، ولعل معظم الطلاب فيها كذلك يهاجرون من مناطق خارج المدينة؛ فيستثمر الطلاب معظم وقتهم في المذاكرة، كل هذا يؤثر على أداء أستاذ المادة؛ إذ إن الأستاذ حينما يجد طلابا يكثرون من الأسئلة، ويلمس منهم الفهم للمادة يشجعونه على استخدام طرائق التدريس بصورة أفضل، وإن كان الطلاب غير ذلك كان ذلك مثبطا للأستاذ في استخدام الطرائق بصورتها المثلى كما ذكرنا سابقا.

جدول (١٢) يوضح اختبار (مان وتني) لتحديد اتجاه الفروق لمعرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لطريقة التدريس الاستقرائية وفقاً لمتغير القسم.

القسم	الكلية	العدد	متوسط الرتب	اختبار مان وتني(U)	مستوى الدلالة
لغة عربية	الآداب	11	21.82	174.000	0.093
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	31.30		
لغة عربية	الآداب	11	13,64	84.000	0.022
إسلامية	تربية الحديدة	29	23.10		
لغة عربية	الآداب	11	13.45	82.000	0.074
لغة عربية	تربية الحديدة	24	20.08		
لغة عربية	الآداب	11	11.64	62.000	0.005
علوم قرآن	تربية زبيد	27	22.70		
لغة عربية	الآداب	11	11.27	85.000	0.008
إسلامية	تربية زبيد	24	21.08		
لغة عربية	الآداب	11	9.00	33.00	0.009
لغة عربية	تربية زبيد	15	16.80		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	34.96	515.000	0.075
إسلامية	تربية الحديدة	29	44.24		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	36.05	561.500	0.976
لغة عربية	تربية الحديدة	24	35.90		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	33.24	434.500	0.025
علوم قرآن	تربية زبيد	27	44.91		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	32.04	378.000	0.024
إسلامية	تربية زبيد	24	43.75		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	28.10	192.500	0.008
لغة عربية	تربية زبيد	15	42.17		
إسلامية	تربية الحديدة	29	29.14	286.000	0.267
لغة عربية	تربية الحديدة	24	24.42		
إسلامية	تربية الحديدة	29	26.43	331.500	0.324
علوم قرآن	تربية زبيد	27	30.72		
إسلامية	تربية الحديدة	29	25.76	312.000	0.520
إسلامية	تربية زبيد	24	28.50		
إسلامية	تربية الحديدة	29	20.60	162.500	0.172
لغة عربية	تربية زبيد	15	26.17		
لغة عربية	تربية الحديدة	24	22.27	234.500	0.090
علوم قرآن	تربية زبيد	27	29.31		
لغة عربية	تربية الحديدة	24	19.75	174.000	0.018
إسلامية	تربية زبيد	24	29.25		
لغة عربية	تربية الحديدة	24	16.60	98.500	0.018
لغة عربية	تربية زبيد	15	25.43		
علوم قرآن	تربية زبيد	27	25.15	301.000	0.664

إسلامية	تربية زبيد	24	26.96		
علوم قرآن	تربية زبيد	27	19.96	161.000	0.274
لغة عربية	تربية زبيد	15	24.27		
إسلامية	تربية زبيد	24	19.08	158.000	0.523
لغة عربية	تربية زبيد	15	21.47		

يتضح من الجدول رقم (١٢) بالنسبة للطريقة الاستقرائية أنه:

- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم الإسلامية بكلية التربية بالحديدة لصالح قسم الإسلامية بكلية التربية الحديدة.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد لصالح قسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم الإسلامية بكلية التربية بزبيد، لصالح قسم الإسلامية بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد
- توجد فروق بين قسم علوم القرآن بكلية التربية بالحديدة، وقسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد لصالح قسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم علوم القرآن بكلية التربية بالحديدة، وقسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية التربية بالحديدة، وقسم الإسلامية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم الإسلامية بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية التربية بالحديدة، وقسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد.

وبصفة عامة كانت الفروق لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد، وذلك بسبب ارتفاع متوسط الرتب. ولعل ذلك يعود إلى موقع الكلية؛ كونها مدينة عتيقة في التحصيل العلمي ـ لاسيماـ في العلوم الإسلامية، كما أنها مدينة يقل فيها المظاهر التي قد تكون سببا في تضييع وقت الطلاب وهم يروحون عن أنفسهم، ولعل معظم الطلاب فيها كذلك يهاجرون من مناطق خارج المدينة؛ فيستثمر الطلاب معظم وقتهم في المذاكرة، كل هذا يؤثر على أداء أستاذ المادة؛ إذ إن الأستاذ حينما يجد طلابا يكثرون من الأسئلة، ويلمس منهم الفهم للمادة يشجعونه على استخدام طرائق التدريس بصورة أفضل، وإن كان الطلاب غير ذلك كان ذلك مثبطا للأستاذ في استخدام الطرائق بصورتها المثلى كما ذكرنا سابقا.

جدول (١٣) يوضح اختبار (مان وتني) لتحديد اتجاه الفروق لمعرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكلا الطريقتين وفقاً لمتغير القسم.

القسم	الكلية	العدد	متوسط الرتب	اختبار مان وتني(U)	مستوى الدلالة
لغة عربية	الآداب	11	20.09	155.000	0.040
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	31.70		
لغة عربية	الآداب	11	12.18	68.000	0.006
إسلامية	تربية الحديدة	29	23.66		
لغة عربية	الآداب	11	13.55	83.000	0.081
لغة عربية	تربية الحديدة	24	20.04		
لغة عربية	الآداب	11	10.82	53.000	0.002
علوم قرآن	تربية زبيد	27	23.04		
لغة عربية	الآداب	11	10.55	50.000	0.004
إسلامية	تربية زبيد	24	21.42		
لغة عربية	الآداب	11	7.64	18.000	0.001
لغة عربية	تربية زبيد	15	17.80		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	35.22	527.500	0.099
إسلامية	تربية الحديدة	29	43.81		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	37.47	495.000	0.401
لغة عربية	تربية الحديدة	24	33.13		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	33.26	435.000	0.025
علوم قرآن	تربية زبيد	27	44.89		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	33.09	427.000	0.096
إسلامية	تربية زبيد	24	41.71		
علوم قرآن	تربية الحديدة	47	28.44	208.500	0.018
لغة عربية	تربية زبيد	15	41.10		
إسلامية	تربية الحديدة	29	31.26	224.500	0.027
لغة عربية	تربية الحديدة	24	21.85		
إسلامية	تربية الحديدة	29	25.47	303.5.000	0.149
علوم قرآن	تربية زبيد	27	31.76		
إسلامية	تربية الحديدة	29	25.55	306.000	0.453
إسلامية	تربية زبيد	24	28.75		
إسلامية	تربية الحديدة	29	20.69	165.000	0.193
لغة عربية	تربية زبيد	15	26.00		
لغة عربية	تربية الحديدة	24	20.63	195.000	0.015
علوم قرآن	تربية زبيد	27	30.78		
لغة عربية	تربية الحديدة	24	20.71	197.000	0.060
إسلامية	تربية زبيد	24	28.29		
لغة عربية	تربية الحديدة	24	16.15	87.500	0.007
لغة عربية	تربية زبيد	15	26.17		
علوم قرآن	تربية زبيد	27	24.96	296.000	0.597

إسلامية	تربية زبيد	24	27.17		
علوم قرآن	تربية زبيد	27	21.44	201.000	0.969
لغة عربية	تربية زبيد	15	21.60		
إسلامية	تربية زبيد	24	20.42	170.000	0.772
لغة عربية	تربية زبيد	15	19.33		

يتضح من الجدول رقم (١٣) بالنسبة للطريقتين ككل أنه:

- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم علوم القرآن بكلية التربية بالحديدة لصالح قسم علوم القرآن بكلية التربية بالحديدة.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم الإسلامية بكلية التربية بالحديدة لصالح قسم الإسلامية بكلية التربية بالحديدة.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد لصالح قسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم الإسلامية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم الإسلامية بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وقسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم علوم القرآن بكلية التربية بالحديدة، وقسم علوم القرآن بكلية التربية بزبيد لصالح قسم علوم القرآن كلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسم علوم القرآن بكلية التربية بالحديدة، وقسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد.
- توجد فروق بين قسمي الإسلامية واللغة العربية بكلية التربية بالحديدة لصالح قسم الإسلامية.
- توجد فروق بين قسم اللغة العربية بكلية التربية بالحديدة، وقسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد.

وبصفة عامة كانت الفروق لصالح قسم اللغة العربية بكلية التربية بزبيد، وذلك بسبب ارتفاع متوسط الرتب، ولعل ذلك يعود إلى موقع الكلية؛ كونها مدينة عتيقة في التحصيل العلمي ـ لاسيماـ في العلوم الإسلامية، كما أنها مدينة يقل فيها المظاهر التي قد تكون سببا في تضييع وقت الطلاب وهم يروحون عن أنفسهم، ولعل معظم الطلاب فيها كذلك يهاجرون من مناطق خارج المدينة؛ فيستثمر الطلاب معظم وقتهم في المذاكرة، كل هذا يؤثر على أداء أستاذ المادة؛ إذ إن الأستاذ حينما يجد طلابا يكثرون من الأسئلة، ويلمس منهم الفهم للمادة يشجعونه على استخدام طرائق التدريس بصورة أفضل، وإن كان

الطلاب غير ذلك كان ذلك مثبطا للأستاذ في استخدام الطرائق بصورتها المثلى كما ذكرنا سابقا، وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن أسئلة البحث، وحقق أهدافه، وتبين أن الفروض الصفرية التي افترضها لم تكن صحيحة؛ حيث وجدت فروق بين العينة كما ذكر سابقا.

*** سادسا: الخلاصة**

لعله من المفيد تقديم خلاصة عن نتائج البحث؛ ليسهل على المطلع عليه الاستفادة بأيسر جهد، وأقل وقت، وقد كانت كالتالي:

أ ـ أكدت الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث على عدد من الأمور أهمها:

ـ أهمية عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية، وعده العنصر الأساس في نجاحها.

ـ الدور الكبير لطريقة التدريس في تسهيل العملية التعليمية، واعتبار أن الطريقتين القياسية والاستقرائية من أهم الطرائق المستخدمة في تدريس القواعد النحوية.

ـ التأكيد على اتصال الطريقة بالمحتوى، وأن من يحاول التقليل من الطريقة ويهتم بالمحتوى مخطئ في تصوره، ويحتاج إلى توضيح؛ لتستبين له فائدة استخدام الطريقة في تسهيل العملية التعليمية.

ب ـ ما أسفر عنه هذا البحث.

أسفر البحث عن عدد من النتائج، ومن أهمها:

ـ أن مدى استخدام أعضاء هيئة تدريس النحو للطريقة القياسية حصل على نسبة ٧١,٢%.

ـ وأن مدى استخدامهم للطريقة الاستقرائية حصل على نسبة ٦٥%.

ـ وأن مدى استخدامهم لمجموع الطريقتين حصل على ٦٨%

وهذه نسب ضعيفة بحسب ما كان يرجوه الباحث، ووضع له تقديرا يراه مناسبا وهو ٨٠% على أقل تقدير.

ـ وقد جاءت كلية التربية بزبيد في المرتبة الأولى في استجابة العينة، يليها كلية التربية بالحديدة، وأخيرا كلية الآداب.

***سابعا: التوصيات**

يوصي الباحث بعدد من الوصايا ومنها:

ـ عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة في مجال طرائق التدريس كل سنتين على الأقل.

ـ التنويع في تدريس النحو بين طرائق التدريس المتعددة، ويفضل بصورة دائمة المزج بين الطريقتين القياسية والاستقرائية.

ـ قيام دائرة التطوير الأكاديمي بواجباتها في تثقيف أعضاء هيئة التدريس بطرائق التدريس المتنوعة، وإطلاعهم على الجديد في مختلف المجالات التربوية.

ـ قيام الكليات بواجباتها في إعداد قاعات المحاضرات، وتوفير الوسائل التعليمية التي تعين عضو هيئة التدريس على استخدام الطرائق المناسبة.

قائمة المصادر والمراجع

١- إبراهيم. محمد خليل إبراهيم. دراسة مقارنة لأثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم. مجلة كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. العدد (٧١) ٢٠١١م.
٢- إبراهيم. عبد العليم إبراهيم. دون تاريخ. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. دار المعارف. القاهرة. ط١٣.
٣- أبو صالح، محب الدين أحمد. (١٩٨٨) أساسيات في طرق التدريس العامة. ط١. دار الهدى. الرياض.
٤- الأحمدي نكري. القاضي عبد رب النبي بن عبد رب الرسول الأحمد نكري. دستور العلماء أو جامع العلوم في اصطلاحات الفنون. دار النشر: دار الكتب العلمية - لبنان / بيروت - ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م. الطبعة : الأولى.
٥- الأسمري. صالح الاسمري. شرح الأجرومية.
٦- الأغبري. بدر سعيد علي. الأستاذ الجامعي العربي: إعداده. تأهيله. تدريبه. دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة. العدد(١) المجلد(١) ٢٠٠٧م.
٧- البجة عبد الفتاح حسن البجة. أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن. ط١. ١٩٩٩م.
٨- الجرجاني. علي بن محمد بن علي الجرجاني. التعريفات. تحقيق: إبراهيم الأبياري. الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت. الطبعة الأولى. ١٤٠٥ه.
٩- الجشعمي والسلطاني. مثنى علوان الجشعمي. وزينب فالح مهدي السلطاني. دراسة مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالى في مادة الصرف. مجلة الفتح. العدد (٥٠) ٢٠١٢م.
١٠- الخطيب. رداح. (١٩٨٨) المجلة العربية لبحوث التعليم العالي. العدد ٧.
١١- الخماسي. عبده علي حسين: دراسة مقارنة لأثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم. مجلة كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. العدد (٧١) ٢٠١١م.
١٢- الخوالدة. محمد محمود الخوالدة، وآخرون. طرق التدريس العامة. وزارة التربية والتعليم. اليمن. ط١. ٢٠٠٠م.
١٣- الدينوري. أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري. أدب الكتّاب
١٤- السامرائي، مهدي، ٢٠٠٠م. استراتيجية وأساليب التدريس المتبعة لدى أعضاء الهيئات التدريسية في كليات التربية في بغداد. المجلة العربية للتربية. المجلد (٢٠). العدد(١). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.

١٥ـ الصانع: محمد إبراهيم الصانع: مدى ممارسة وإتقان أعضاء هيئة تدريس الأقسام العلمية بكلية التربية جامعة ذمار لمهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر طلابهم. بحث منشور في المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة ذمار. المجلد الأول. العدد الرابع. ٢٠٠٨م.
١٦ـ العتيق. عبد الله بن سليمان العُتَيِّق. النحو إلى أصول النحو.
١٧ـ الفريد. حياة بنت عبد الأمير بن علي الفريد. أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية. رسالة ماجستير تربية. جامعة السلطان قابوس. ١٩٩٥م.
١٨ـ الفوزان. عبد الله بن صالح الفوزان. تعجيل الندى بشرح قطر الندى.
١٩ـ الفيومي. أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير.٢٠٠٠م.
٢٠ـ اللقاني والجمل. أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب. ط٣. ٢٠٠٣م. صـ٢٥٤.
٢١ـ المخلافي. محمد سرحان خالد المخلافي. بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء. بحث منشور في مجلة البحوث والدراسات التربوية. العدد ١٦ السنة الثامنة. ٢٠٠٢م.
٢٢ـ المشيقح: عبد الرحمن بن صالح. (٢٠٠٢) رؤى في تأهيل معلم القرن الجديد. مكتبة التوبة. الرياض. المملكة العربية السعودية.
٢٣ـ الكلزة. رجب أحمد: المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. مكتبة الطالب. مكة المكرمة. ط١. ١٩٧١م.
٢٤ـ الهاشمي. عابد توفيق الهاشمي. الموجه العملي لمدرس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت. ط٥. ١٩٩٦م.
٢٥ـ أوراق الملتقى الثالث لجمعيات تحفيظ القرآن بالمملكة. طرق تدريس القرآن الكريم. ج٤٥.
٢٦ـ حمدان. محمد حمدان: التربية العملية الميدانية. مؤسسة الرسالة بيروت. ١٩٨١م.
٢٧ـ رشدي. فطاني أنوار رشدي. استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة. رسالة ماجستير. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج. إندونيسيا. ٢٠١٠م.
٢٨ـ طويلة. عبد الوهاب عبد السلام طويلة. التربية الإسلامية وفن التدريس. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة. القاهرة. ١٩٩٧م.
٢٩ـ ستيتية. سمير شريف ستيتية وآخران. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها. وزارة التربية والتعليم. اليمن. ط١. ١٩٩٦م.
٣٠ـ شحاتة. حسن شحاتة. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدر المصرية اللبنانية. القاهرة. ط٣. ١٩٩٦م.

٣١- عامر. فخر الدين عامر. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية. عالم الكتب. القاهرة. ط٢. ٢٠٠٠م.
٣٢- عصر. حسني عبد الهادي عصر. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. مركز الإسكندرية للكتاب. ٢٠٠٠م. دون ذكر الطبعة.
٣٣- قاسم. عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. حاشية الآجرومية. الطبعة: الرابعة ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.
٣٤- مجاور. محمد صلاح الدين علي مجاور. تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته. دار القلم. الكويت. ط١. دون تاريخ.
٣٥- مدكور. أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة العربية. مكتبة الفلاح. الكويت. ط١. ١٩٨٤م.
٣٦- مرعي والحيلة. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة. دار المسيرة. عمان- الأردن. ط١. ٢٠٠٢م.
٣٧- مفلح. غازي مفلح. (٢٠٠٧) دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام. ط١. ٢٠٠٧م. مكتبة الرشد. الرياض.
٣٨- يونس. فتحي علي يونس وآخران. أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. دار الثقافة للطباعة والنشر. القاهرة. دون تاريخ.

*الملاحق

ملحق رقم (١) الاستبانة في صورتها النهائية

بِسْـــــــــــمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

أخي الطالب أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد: يقوم الباحث بإجراء بحث موسوم ب" مدى ممارسة أعضاء هيئة تدريس النحو بجامعة الحديدة للطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية من وجهة نظر طلابهم"

وقد أعد الباحث أداة لقياس ما يهدف إليه البحث، مكونة من قسمين:

- القسم الأول عن استخدام الطريقة القياسية تضمن عشرين فقرة.
- القسم الثاني عن استخدام الطريقة الاستقرائية تضمن ستة عشر فقرة.

والمطلوب منكم الاطلاع على الأداة، ووضع علامة (√)أمام عبارات الاستبانة في إحدى الخانات من الخيارات التي ترونها مناسبة.

شاكرا لكم تعاونكم لما فيه نجاح البحوثات التربوية التي نأمل أن تسهم في تحسين العملية التعليمية بالجامعة.

وتقبلوا خالص التحية والتقدير.

وتكرموا أولا بذكر البيانات التالية:

- الاسم أو النوع.....
- القسم.....
- الكلية.....

أخوكم/ أ.م. د. عبده علي محمد الهتاري
الأستاذ المشارك بكلية التربية بالحديدة

استبانة تقويم تدريس النحو بالطريقة القياسية.

م	المعاييرعند استخدام عضو هيئة التدريس هذه الطريقة فإنه:	درجة الممارسة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا يوجد
١	يمهد للمحاضرة بتمهيد يشد انتباه الطلبة للموضوع.					
٢	يقوم بكتابة القاعدة النحوية على السبورة أو يعرضها من خلال لوحة من الورق المقوى أو جهاز عرض.					
٣	يشرح القاعدة ويوضحها.					
٤	يتيح للطلبة ذكر ما فهموه من القاعدة.					
٥	يعرض شواهد وأمثلة تنتمي للقاعدة وأخرى لا تنتمي إليها.					
٦	يطلب من الطلبة تصنيفها واختيار ما ينتمي إلى القاعدة.					
٧	يكتب الشواهد والأمثلة المنتمية إلى القاعدة على السبورة.					
٨	يوزع الشواهد والأمثلة إلى مجموعات متعددة بحسب الحالات التي تشملها القاعدة.					
٩	يقرأ الشواهد والأمثلة قراءة سليمة وصحيحة، أو يكلف أحد الطلاب بقراءتها.					
١٠	يشرح الشواهد والأمثلة ويبين معانيها.					
١١	يوضح علاقة الشواهد والأمثلة بالقاعدة النحوية.					
١٢	يراعي التسلسل المنطقي في عرض الشواهد والأمثلة.					
١٣	يراعى البساطة والوضوح في الشواهد والأمثلة.					
١٤	يتأكد من فهم التلاميذ للفقرة الأولى قبل الانتقال للفقرة الثانية.					
١٥	يعيد عرض القاعدة النحوية مرة أخرى بهدف التأكد من فهم الطلاب لها.					
١٦	يراعي الوقت المناسب المخصص لكل خطوة في المحاضرة.					
١٧	يتيح للتلاميذ وقتا كافيا من زمن المحاضرة للتدرب على تطبيق القاعدة النحوية					
١٨	يستخدم التقويم البنائي أثناء المحاضرة.					
١٩	يختتم المحاضرة بملخص لأهم المفهومات للمحاضرة.					
٢٠	يستخدم التقويم النهائي آخر المحاضرة.					

استبانة تقويم تدريس النحو بالطريقة الاستقرائية.

م	المعايير: عند استخدام عضو هيئة التدريس هذه الطريقة فإنه:	درجة الممارسة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا يوجد
١	يمهد للمحاضرة بتمهيد يشد انتباه الطلبة للموضوع.					
٢	يبدأ المحاضرة بعرض الشواهد والأمثلة على السبورة أو من خلال جهاز العرض.					
٣	يوزع الشواهد والأمثلة إلى مجموعات متعددة بحسب الحالات التي تشملها القاعدة.					
٤	يقرأ الشواهد والأمثلة قراءة سليمة وصحيحة، أو يكلف أحد الطلاب بقراءتها.					
٥	يشرح شواهد وأمثلة كل مجموعة ويبين الصفات المشتركة بينها.					
٦	يتيح للتلاميذ فرصة استنباط القاعدة الجزئية لكل مجموعة من الشواهد والأمثلة.					
٧	يراعي التسلسل المنطقي في عرض الشواهد والأمثلة.					
٨	يراعى البساطة والوضوح في الشواهد والأمثلة.					
٩	يتأكد من فهم التلاميذ للفقرة الأولى قبل الانتقال للفقرة الثانية.					
١٠	يتيح للطلاب استنتاج القاعدة العامة من خلال شرح الشواهد والأمثلة.					
١١	يراعي الوقت المناسب المخصص لكل خطوة في المحاضرة.					
١٢	يتيح للتلاميذ وقتا كافيا من زمن المحاضرة للتدرب على توظيف القاعدة النحوية من خلال التمثيل لها.					
١٣	يستخدم التقويم البنائي أثناء المحاضرة.					
١٤	يعرض القاعدة ثم يطلب من الطلبة التمثيل لها.					
١٥	يختتم المحاضرة بملخص لأهم المفهومات للمحاضرة.					
١٦	يستخدم التقويم النهائي آخر المحاضرة.					