

الباب الثاني الإطار النظري

المبحث الأول : المواد التعليمية

أ. مفهوم المواد التعليمية

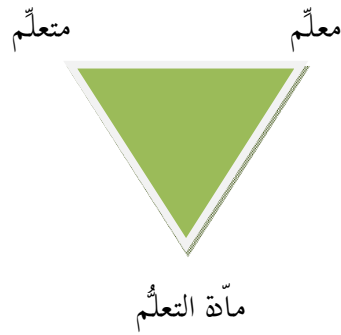
المواد التعليمية هي مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرحى تزويد التلاميذ بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.¹ ويرى عبد العزيز إبراهيم العصيلي، أن المواد التعليمية هي "المواد اللغوية التي تقدم لمتعلمي اللغة، سواء أكان مسموعة أو مقروءة كالكتب بأنواعها، والصحف والمجلات والأشرطة والأفلام، ويدخل في ذلك الخطط والمناهج". وإعداد هذه المواد وتنظيمها من أهم وظائف معلّم اللغة.²

إذن، المواد التعليمية هي كلّ ما تقدّم للتلاميذ في التدريس سواء أكانت مسموعة أم مقروءة بغرض تحقيق أهداف تعليمية لمتعلمي اللغة.

ب. أهمية الكتاب في العملية التعليمية

تأتي مواد التعليم لتكمل عناصر التعلّم الثلاثة، كما يتبين من الشكل

التالي³:



¹ رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القسم الأول (دون المطبع: جامعة أم القرى، دون السنة)، 2003

² عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الطبعة الأولى (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2002)، 243

³ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 1432 هـ)، 39

يعدّ الكتاب أهم موادّ التعليم، ومن هنا فإنّ المرءَين يوصون بالعناية بإعداده ولاسيّما تلك المواد التي تعني بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويظلّ التسليم بأهمية الكتاب المدرسي أمراً لا يحتاج إلى تقرير، فبالرغم مما قيل ويقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة، يبقى للكتاب المدرسي مكانته المتفردة في العملية التعليمية. فعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مآتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساساً باقياً لعملية تعلّم منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومرافقاً لا يغيب للإطلاع السابق والمراجعة التالية. وهو بهذا ركن مهمّ من أركان عملية التعلّم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلم والمتعلّم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولذلك تعتبر نوعية وجودة الكتاب المدرسي من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس. وفي الحالات التي لا يتوافر فيها المعلم المؤهل تزداد أهمية الكتاب في سد هذا النقص.⁴ أما الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس فقط، فإنما هو صلب التدريس وأساسه لأنه هو الذي يحدّد للتلميذ ما يدرسه من موضوعات، وهو الذي يبقى عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه، إلى أن يصل منها إلى ما يريد.

المبحث الثاني : خرائط المفاهيم

أ. مفهوم خرائط المفاهيم

لخرائط المفاهيم مفاهيم كثيرة، منها:

(1) طاني بوزان : خرائط المفاهيم هي عبارة عن أشكال مرئية ملوّنة لأخذ الملاحظات، يمكن أن يقوم بها شخص واحد أو مجموعة من الناس. ويوجد في قلب الشكل فكرة مركزية أو صورة. ويتمّ بعد ذلك استكشاف هذه الفكرة عن طريق الفروع التي تمثل الأفكار الرئيسية، والتي تتصل جميعاً بالفكرة المركزية.⁵

⁴ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، 39

⁵ طاني بوزان، استخدام خرائط العقل والعمل (مكتبة جرير: www.lbtasama.com، 2006)، 17

أول من عوّف هذه الطريقة هو "طاني بوزان" سنة 1970. والمفهوم عنها هي طريقة سهلة لإدخال الأخبار إلى الذهن و أخذ الأخبار من الذهن. والمفهوم الثاني عند طاني بوزان هي طريقة كتابة إبداعية وفعّالية لتخطيط أفكارنا كي تكون بساطة.⁶

(2) حامد ناجي: هي طريقة سهلة وبسيطة تقوم بتفعيل قدرات المخ بنصفه الأيمن والأيسر بقوة كبيرة أثناء التعلم فتعتمد هذه الطريقة على تخزين المعلومات بالعقل عن طريق استخدام الكلمات القليلة المفتاحية مع الرسومات والألوان والتخيل، فبهذا تخاطب الكلمات والحقائق النصف الأيسر من المخ والألوان والرسومات والخيال النصف الأيمن من المخ، وبهذا يعمل العقل بطاقته الكاملة مما يقلل زمن الدراسة ويزيد كفاءة الحفظ والاسترجاع.⁷

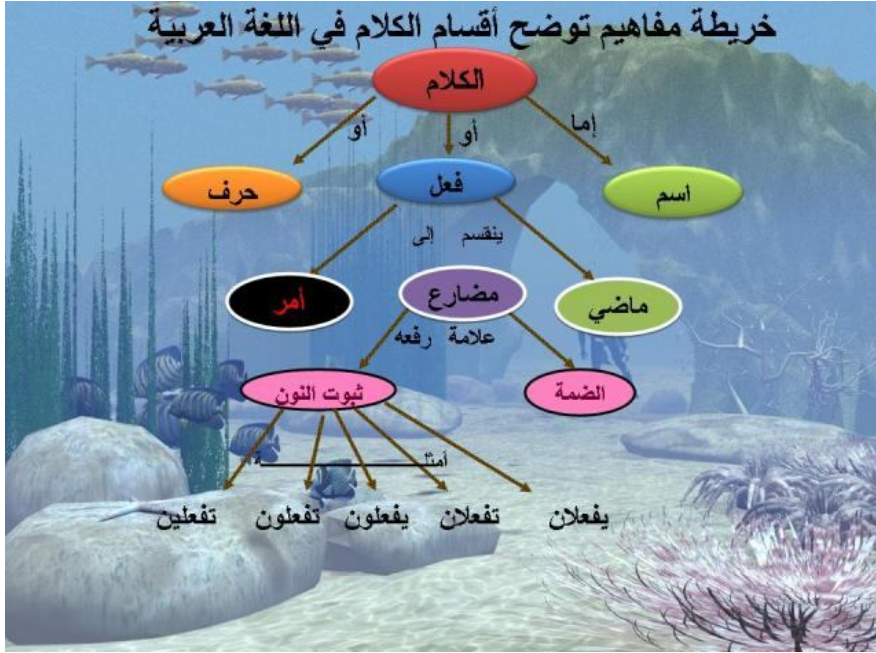
ب. مكونات خرائط المفاهيم

- (1) المفهوم العلمي : هو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء، ويوضع المفهوم داخل شكل بيضوي أو دائر أو مربع. مثال: الاسماء، الأفعال، الخ
- (2) أنواع المفاهيم : مفاهيم ربط، مفاهيم فصل، مفاهيم علاقة، مفاهيم تصنيفية، مفاهيم عملية، مفاهيم وجدانية.
- (3) كلمات ربط : هي عبارة عن كلمات تستخدم لربط بين مفهومين أو أكثر مثل: ينقسم، تنقسم، تصنف، إلى، هو، يتكون، يتركب، من، له.. الخ، مثال :

⁶ ترجمة من 4 hal Tony Buzon, *Buku Pintar Mind Map*, Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2006,

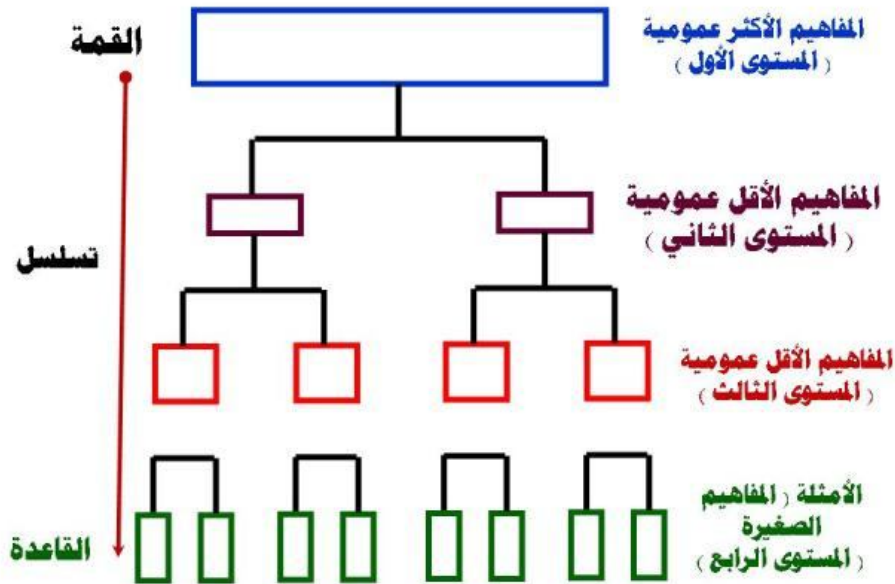
⁷ حامد ناجي، الخرائط الذهنية exercise book (دون المطبع: hamidnagi@gmail.com، دون سنة)، 5

أقسام الكلام



وصلات عرضية : (4)

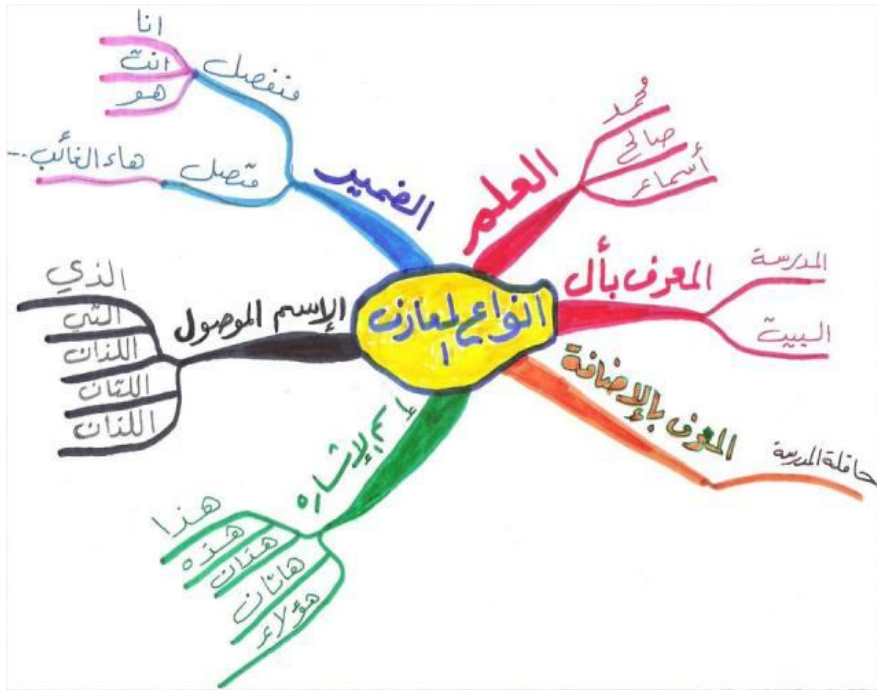
هي عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي وتمثل في صورة خط عرضي. مثال :



5 أمثلة :

هي الأحداث أول الأفعال المحددة التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم ، وغالباً ما تكون أعلاماً لذلك لا تحاط بشكل بيضوي أو دائري. مثال :

أنواع المعارف



وكما نُقل من كتابة أميمه الأحمدى - المدينة النبويه (2011) - في استخدام خريطة المفاهيم في التعليم بأن خريطة المفهوم تتكون من عدة عناصر أو مكونات⁸:

- (1) المفاهيم أو الأفكار الرئيسية: وهذه يجب إحاطتها بإطارات متماثلة (سواء دائرية أو بيضاوية أو مربعة أو أي شكل)
- (2) المفاهيم أو الأفكار الفرعية وما تفرع منها: وهذه يجب أيضا إحاطتها بإطارات متماثلة (سواء دائرية أو بيضاوية أو مربعة أو أي شكل)

- (3) الأمثلة من أشياء أشخاص تواريخ : هذه الأمثلة لا تحاط بإطارات، إنما فقط وصلات خطية.
- (4) وصلات خطية: خطوط ترمز إلى الارتباط بين الأجزاء المختلفة في الخريطة.
- (5) وصلات أسهم: أسهم مصحوبة بعبارات تدل على نوع العلاقة بين كل مفهومين أو فكرتين أو قضيتين وتعبر عن مدى فهمك للعلاقات بينها، مثل: يؤثر في، ينقسم، يتكون من، يتضمن، له .. الخ.
- (6) شكل الخريطة العام والخرائط الصغيرة التابعة لها: هناك الكثير من الإشكال ولكن أكثرها فائدة هنا إما:

- (أ) الهرمية (الأفكار الرئيسة في الأعلى وتتشجر أسفل منها المفاهيم والخرائط الأصغر)
- (ب) أو العنكبوتية المتشجرة من الوسط بشكل أفقي ثم تمتد بشكل عامودي لأعلى أو لأسفل. ويمكن الجمع بينهما بحسب طريقة تفكيرك.

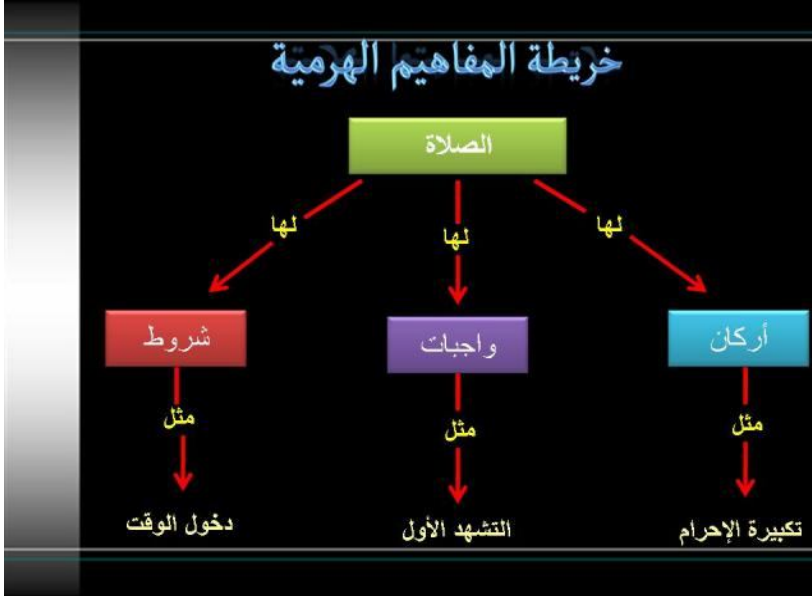
ج. أنواع خرائط المفاهيم

لخرائط المفاهيم أربعة أنواع، وهي خرائط المفاهيم وهي خرائط المفاهيم الهرمية والخرائط النجمية والخرائط المتسلسلة والخرائط الدائرية.⁹ و الصورة لكل نوع، كما في الآتي:

⁹ <http://www.al-musawi.com/studsws/socstudy/researchPapers.html> (November, 2011), 15.

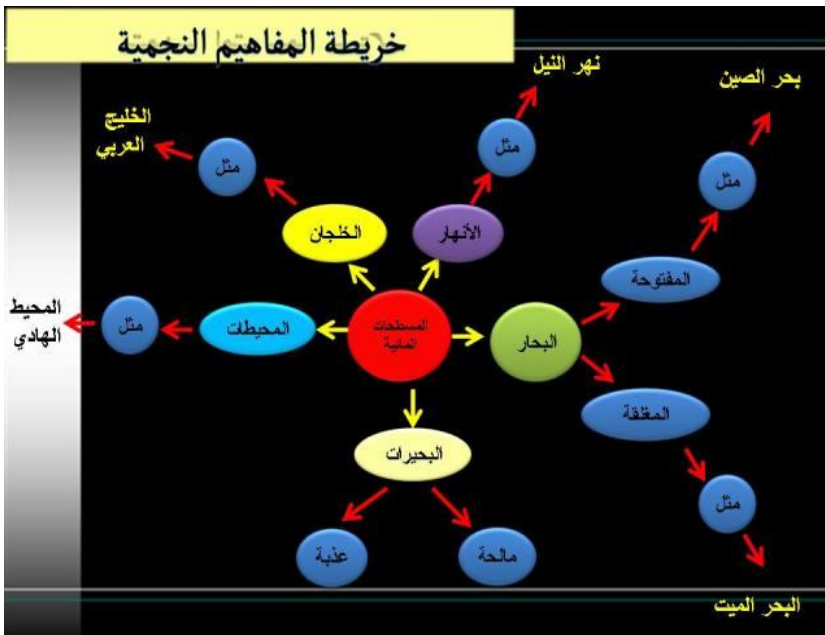
(1) صورة خريطة المفاهيم الهرمية

خريطة المفاهيم الهرمية



(2) صورة خريطة المفاهيم النجمية

خريطة المفاهيم النجمية



(3)

صورة خريطة المفاهيم المتسلسلة

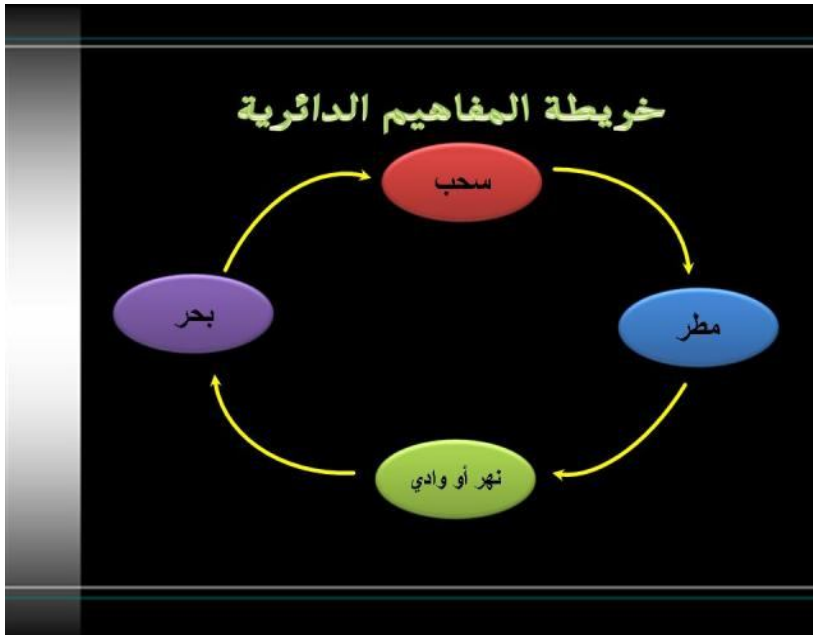
خريطة المفاهيم المتسلسلة



(4)

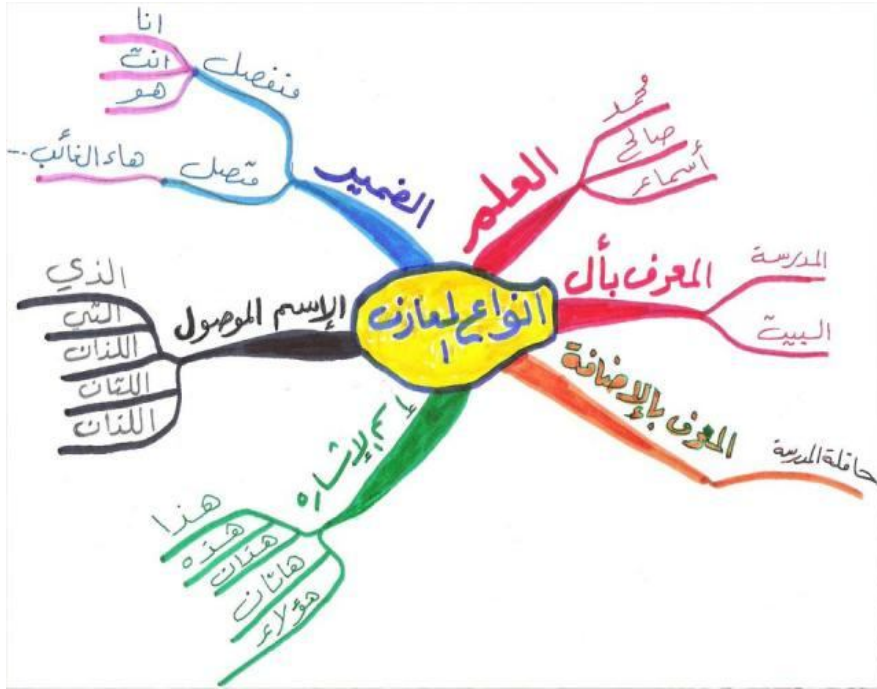
صورة خريطة المفاهيم الدائرية

خريطة المفاهيم الدائرية



5) صورة خريطة المفاهيم العنكبوتية

خريطة المفاهيم العنكبوتية



د. خصائص خرائط المفاهيم

تتميز خرائط المفاهيم بعدة خصائص تميزها عن غيرها من أنواع المخططات

الأخرى:

- 1) أنها هرمية ومنظمة: تتميز خرائط المفاهيم بسمة الهرمية ، وتعني الهرمية أن المفاهيم الأكثر شمولاً تأتي في قمة الخريطة وتعلو على المفاهيم والقضايا الأقل شمولاً والأكثر خصوصية . وترتسم صورة الهرمية في ضوء العلاقات التي يلاحظها معد الخريطة بين المفاهيم المستهدفة بالتعلم. ويتيح البناء الهرمي للخريطة إمكانية اندماجها مع خرائط مفهومية أخرى لإعطاء خريطة أوسع وأكثر بروزاً للصورة الشمولية التكاملية لموضوع معين.

(2) أنها مترابطة ومفسّرة : فهناك ترابط بين المفاهيم والأفكار والقضايا المذكورة في الخريطة وهذا الترابط يكون عبر الوصلات الخطية والأسهم التي تصاحبها عبارات تفسر هذه العلاقات.

(3) أنها تكاملية: حيث أن المفاهيم والأفكار والقضايا والأمثلة المذكورة ضمن الخريطة تعمل لتكامل في شرح موضوع محدد وبيان محتوياته وجوانبه المختلفة.

(4) أنها مفاهيمية : أي أنها تدور وتتركز حول مفهومات وأفكار رئيسية يندرج تحتها عدد من المفهومات والأفكار الفرعية والأمثلة. فوحدة البناء هي المفاهيم.¹⁰
وأما فوائد خرائط المفاهيم وهي¹¹:

- (1) تعييننا في رسم صورة ذهنية للمفهوم في تنظيم المادة التعليمية
- (2) ترسخ الصور والأمثلة والمعاني والأحداث
- (3) تلازم الذاكرة وبشكل منظم
- (4) تعالج مشكلات الطريقة السردية في الكتب المدرسية
- (5) ربط التعلم السابق باللاحق
- (6) دعم المعلم والمتعلم
- (7) الاتصال المستمر بخطوات الدرس
- (8) تفجير الطاقات العقلية
- (9) تطوير التفكير
- (10) متعة تعليمية
- (11) التخطيط المستقبلي
- (12) تشجيع الحوار والمناقشة
- (13) مهارة التلخيص تعني الفهم، وهي من فوائد خرائط المفاهيم

هـ. الأهمية التعليمية

خرائط المفاهيم ونحوها من المخططات والخرائط الذهنية هي من الأدوات الفاعلة في تمثيل المعرفة والبناء عليها، فهي أدوات هامة لجعل التعلم المخفي عادة مرئياً ومشاهداً سواء للشخص نفسه أو للآخرين. وهي وسائل للتفكير الناقد والإبداعي، وتساعد في تحقيق التعلم ذي المعنى، وهو التعلم الحقيقي الذي نبتغيه نمطا من أنماط التعلم المدرسي. وبعض البحوث أشارت إلى أن مثل هذه المخططات ترسخ لدى المتعلم منهجا للتفكير المنظم الذي يتواءم مع طبيعة الدماغ. فهي تقنية تصويرية تحاكي الطريقة التي يعمل بها الدماغ البشري وحسب بيولوجية عمله. إضافة على ذلك، تحفز الخرائط الذهنية والمفاهيمية الشخص على استخدام وتوظيف فصي الدماغ الأيمن والأيسر مما يرفع من كفاءة التعلم. فعملية الانشغال بتصميم خريطة ما يستلزم استخدام وظائف النصف الأيسر من الدماغ المسئول عن تعلم الكلمات والأرقام والكتابة والمنطق والتحليل وتستلزم في الوقت ذاته استخدام وظائف النصف الأيمن المسئول عن الصور والألوان والفنون والتخيل وأبعاد المكان والمشاعر. ومن ناحية أخرى، تنسجم خرائط المفاهيم مع النظرية البنائية Constructivism في التعلم حيث يبني المتعلم نسخته الخاصة به من المعرفة، فخرائط المفاهيم من الناحية النظرية تعبير عن الإطار المعرفي للفرد محتوياً وتنظيماً، أي تمثل أو تعبّر عن البنية المعرفية للفرد من حيث مكوناتها وما بين هذه المكونات من علاقات. وبعض الدراسات على الذاكرة أشارت إلى أن تطوير صور ذهنية للمعلومات اللفظية يؤدي إلى مستويات أفضل للتذكر، لا سيما أنّ 40% من الناس يصنفون كمتعلمين بصريين. لذا يتعلم الناس بشكل أفضل عندما تقدم لهم المعلومات والمفاهيم بشكل مرئي أو بصري¹².

كان دور المعلم قبل تطبيق خريطة المفاهيم¹³:

(1) اختيار الدرس المناسب

- (2) استخراج المفاهيم حسب أهميتها
- (3) اختيار المهارة التفكيرية المناسبة
- (4) اختيار الوسائل التعليمية المساعدة للعمل
- (5) تحديد نوع التطبيق (فردى / جماعى)
- (6) تحديد الزمن المناسب للعمل

ولكن دور المعلم أثناء تطبيق خريطة المفاهيم، كالهزم الآتى :



المبحث الثالث : علم النحو وتدرسه وتطبيقاته اللغوية

أ. موقع النحو فى طرق التدريس

تدريس النحو يمثل قضية تختلف حولها طرق تعليم اللغات الثانية. النحو فى بعضها يمثل الأساس الأول حتى صار مكوناً من مكونات طريقة اسمها (طريقة النحو والترجمة). وهو فى بعضها الآخر لا يعلم وإنما تكتسب مفاهيمه من خلال اللغة ذاتها (الطريقة المباشرة). وهو فى بعضها الآخر يرجأ إلى ما بعد مستوى المبتدئين (السمعية الشفوية). وهكذا تتفاوت مكانة النحو فى طرق تعليم اللغات الثانية. ولا يعدم القارئ

أن يجد بين كتب طرق تعليم اللغات الثانية حديثاً عن تدريس النحو عند الحديث عن كل طريقة.¹⁴

ب. تدريس قواعد النحو وتطبيقاتها اللغوية

القواعد هي وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة. بمعنى أن القواعد اللغة العربية وسيلة لتقويم ألسنة التلاميذ وعصمتها من اللحن والخطأ فهي تعينهم على دقة لتعبير وسلامة الأداء ليستخدموا اللغة استخداماً صحيحاً. لقد أجمع المربون على أن القواعد تستلزم تهيؤاً خاصاً من التلاميذ، إذ يتمكنوا عندها من الموازنة والتعليل والاستنباط، وعلى هذا الأساس يبدأ تدريس القواعد في بداية الحلقة الثالثة من المرحلة الأساسية، ففي هذه الحلقة يأخذ التلميذ في دروس القواعد بالطريقة التربوية وبصورة أوسع واشمل مع الإفادة مما درسه في الحلقة السابقة.¹⁵

إن التلاميذ يعانون في المراحل الدراسية المختلفة من ضعف ظاهر في قواعد اللغة العربية، ووصل الأمر ببعض التلاميذ إلى كره المادة النحوية، إذ أهملوا القواعد متمسكين على الدرجات (العلامات) التي يحصلون عليها في فروع اللغة العربية الأخرى. وهذا يستدعي اتخاذ التدابير اللازمة لحمل التلاميذ على الاهتمام بمادة القواعد بوصفها العمود الفقري للفروع الأخرى، ويجب على المعلمين أن ينبهوا باستمرار إلى الأخطاء التي يقع فيها طلبتهم، وبخاصة ما يتعلق بالأخطاء النحوية، ومحاولة تيسير هذه القواعد بتجاوز القوانين الكلية المجردة والتحليل والتقسيم والاستنباط التي تستدعي جهوداً فكرية مضمّنة يعجز الكثير من التلاميذ من الوصول إليها. وكذلك تجاوز الأوجه الإعرابية الكثيرة والتعريفات المتعددة والشواذ والنوادير والمصطلحات مما يثقل كاهل التلميذ ويجهد ذهنه.¹⁶

¹⁴ رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغة أخرى، القسم الثاني، ص 639

¹⁵ طه علي حسين الدليمي، و سعاد عبد الكرم عبس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، (عمان-الردن: دار الشروق، 2005)، ص 150

¹⁶ الدليمي و الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 150

وعلى المعلمين ايضا أن يتجاوزوا النماذج التي لا تكون ذات صلة بحياة التلميذ واهتمامه وميوله. ولكي يتغلب المعلم على الصعوبات الكثيرة ايضا يجب عليه الإكثار من التدريب على استعمال القواعد في حصص اللغة العربية المختلفة، والعمل على تنقية النحو وتبسيطه وتخليصه مما علق به، وترك الوجوه الإعرابية المتداخلة، والعمل على إيجاد الدافع لدى التلميذ لتعلم النحو، وإقناعه بأنّ للقواعد النحوية دوراً مهماً في الفهم والتفهم مما يساعده على تعلمها. وخلاصة القول انه ينبغي اتباع الطريقة الجيدة في التدريس، وهي تلك الطريقة التي تعتمد على النصوص ومناقشتها واستخلاص الأمثلة والموازنة والاستنباط والتطبيق مع مراعاة السهولة والعناية بالفهم، والبعد عن التفصيلات والتدرج في التدريس من السهل إلى الصعب، والاقتصار على المشهور من أبواب الرفع والنصب والجر والحزم وبناء الجملة الاسمية والفعلية والمكملات الشائعة.¹⁷

ج. أهداف تدريس النحو

إنّ اللغة الصحيحة تعبير صادق سليم بالنطق أو الكتابة، وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة. لذا ينبغي أن يتم التركيز على فهم النصوص المقرّوة والمنطوقة وعلى التعبير نطقاً وكتابةً تعبيراً صادقاً. هذه هي المراحل النهائية في تعلم اللغة. ولذلك أيضاً فإنه ينبغي وضع قواعد النحو في موضعها الصحيح بالنسبة للتعبير والفهم السليمين مع الاستساغة والتذوق في جميع الأحوال.

ومن هنا أيضاً نقول إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ التلميذ مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة. وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه. وتدريبه على أن ينتج صحیحاً بعد ذلك. وما فائدة النحو إذا لم يساعد التلاميذ على قراءة النصّ فيفهمه أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه؟ ويجمل لنا صلاح مجاور أهداف تدريس القواعد النحوية في ثلاثة:

- 1) لأنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها
- 2) لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة

- 3) لأنها تساعد على فهم الجمل وتراكبها.¹⁸
- ومن أهداف تعليم النحو، وهي فيما يلي¹⁹:
- 1) تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقة المختلفة بين التراكيب المتشابهة إلى جانب تمرين التلاميذ على التفكير المنظم
 - 2) قدرة التلاميذ على محاكات الأساليب الصحيحة وجعل هذه المحاكات مبينة على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية محضة
 - 3) قدرة التلاميذ على سلامة العبارة وصحة الأداء وتقوم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام أي تحسين الكلام والكتابة
 - 4) قدرة التلاميذ على ترتيب المعلومات وتنظيمها في ذهنه وتدريبه على دقة التفكير والتعليل والاستنباط
 - 5) تنمية قدرات التلاميذ على تمييز الخطأ فيما يستمع إليه ويقراه ومعرفة أسباب ذلك ليحجته

وأما رأى رشدي أحمد طعيمة بأن الغايات الأساسية لتعليم القواعد النحوية أن تعين على فهم الأساليب والتعبير عن المعاني المختلفة، من هنا تبرز الحاجة في رأينا إلى تعريف التلاميذ بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى. ينبغي في رأينا أن يعلم التلاميذ معنى الجملة أولاً ثم يعربها ثانياً. فإذا كان الدرس حول إن وأخواتها وجب أن يعلم الفرق في المعنى بين كل من إن وليت ولكن ولعل..... الخ، ثم نعرب له كلاً منها.²⁰

ولأهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الأساسية عند الدليمي و
الوائل منها:²¹

- 1) تعريف قواعد الجملة الفعلية والجملة الاسمية وبعض صيغ الجملة المركبة الشائعة في الاستعمال

¹⁸ رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغة أخرى، القسم الثاني، 640-641

¹⁹ إبراهيم محمد عطاء، المرجع في تعليم اللغة العربية، (القاهرة: مصر الجديد، 2005)، 279

²⁰ رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغة أخرى، القسم الثاني، 643

²¹ الدليمي و الوائل، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 151

- 2) تعريف المرفوعات والمنصوبات والمجرورات الأساسية في اللغة
 - 3) استخدام قواعد العدد المفرد والمركب وملتقود والعدد المعطوف استخداماً صحيحاً قراءة وكتابة وتعبيراً
 - 4) تعريف المشتقات الأساسية في اللغة ودلالة كل منها في الاستعمال
 - 5) تمييز الأسماء الممنوعة من الصرف من غيرها
 - 6) ضبط نصوص أدبية بالشكل ضبطاً صحيحاً على وفق قواعد اللغة العربية
 - 7) تمييز التراكب اللغوية الصحيحة من غيرها من المقروء والمسموع
 - 8) قراءة النصوص الأدبية قراءة صحيحة معبرة على وفق قواعد اللغة والإملاء
 - 9) كتابة النصوص وقواعد اللغة كتابة صحيحة على وفق قواعد اللغة والإملاء
 - 10) استخدام المعاجم اللغوية استخداماً صحيحاً
 - 11) التعبير الصحيح بطلاقة وفهم عن حاجته العادية في حياته
 - 12) الاستمتاع بقراءة النصوص الأدبية والطرائف اللغوية والمواد العلمية المكتوبة بلغة عربية فصيحة
 - 13) الاستعمال الشفهي والكتابي للأنماط والأساليب اللغوية الفصيحة الجميلة في حديثه وكتابته
- ليست دراسة القواعد النحوية غاية مقصودة لذاتها، ولكنها وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه، وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ. ولتحقيق هذه الغاية تجب مراعاة مايلي²²:

- 1) أن تدرس القواعد في ظل اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريعاتها من النصوص الأدبية السهلة، أو العبارات الجيدة التي تسمو بأساليب التلاميذ وتزيد في ثقافتهم، وتوسع دائرة معارفهم، بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد اللغوية، وأن ترتبط المادة اللغوية التي تختار لشرح القواعد أو التطبيق عليها بميولهم، ومصادر اهتمامهم، ونواحي نشاطهم.

2) أن يقتصر في معالجة المسائل النحوية على ما يحقق الهدف المنشود من دراسة القواعد، وهو عصمة اللسان والقلم من الخطأ، فلا يسرف المدرس على نفسه وعلى تلاميذه بالتعرض للتفاصيل التي لا تتصل اتصالاً مباشراً بهذه الغاية المرسومة.

3) ينبغي كذلك القصد في استخدام المصطلحات والاقتصار فيها على القدر الضروري.

4) ألا يقتصر المدرس في درس القواعد على مناقشة ما يعرضه من الأمثلة واستنباط القاعدة وتقريرها في أذهان التلاميذ، بل عليه أن يكثر من التدريبات الشفهية المرتكزة على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار، حتى تتكون العادة اللغوية الصحيحة عند التلاميذ، وتحل محل النطق المحرف، وحتى تكون استقامة ألسنتهم وصحة أساليبهم استجابة سريعة طبيعية للقواعد التي يدرسونها، دون جهد أو معاناة في استحياء هذه القواعد واستحضارها في الذهن.

هذا وإن دراسة القواعد النحوية أمر واجب لحفظ لساننا وقلمنا من الخطأ بعد أن غزتنا اللغة العامية.

د. توجيهات عامة في تدريس النحو

فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في تدريس القواعد النحوية في برامج تعليم العربية كلغة ثانية، وينقسم رشدي أحمد طعيمة إلى تسعة أقسام²³:

1) السليقة اللغوية : إن المشكلة الأساسية في الاستخدام اللغوي، في رأينا ليست في عدم حفظ مبادئ النحو أو استظهار قواعد اللغة، وإنما في ضعف السليقة اللغوية بين الناس على اختلاف مستوياتهم. حتى ألفوا الخطأ إلى الدرجة التي أصبحوا ينفرون فيها من الصحيح والعلاج، في رأينا (رشدي أحمد طعيمة) أيضاً، ليس بزيادة ساعات النحو أو غير ذلك من أساليب

²³ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، (الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989)، ص 201

رتق الثوب اللغوي المهلهل. وإنما يتطلب الأمر في رأينا أيضاً إعادة النظر في جو المدرسة كله، حتى تهيء فرصة الممارسة الصحيحة للغة.

(2) أهمية السياق : إنّ اللغة كما نعلم، ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات. إنّ الذي يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات. والسياق الذي ترد فيه. لذا ينبغي الحرص على مراعاة هذا المبدأ. فيقدم الكلمات في سياقات طبيعية توضح معناها. ومن خلال تراكيب تبين طريقة استعمالها. على أن يراعي تكرار هذه التراكيب بشكل يطمئن فيه إلى استيعاب الدارس له. والطريقة التي تتبعها بعض الكتب في تدريس التراكيب العربية هي تكرارها في عدد من التدريبات النمطية دون شرح هذه التراكيب أو حديث عن القاعدة النحوية التي تحكمها.

(3) الإعراب فرع المعنى : من الغايات الأساسية لتعليم القواعد النحوية أن تعين على فهم الأساليب والتعبير عن المعاني المختلفة. من هنا تبرز الحاجة في رأينا إلى تعريف التلميذ بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى. ينبغي في رأينا أن يعلم التلميذ معنى الجملة أولاً ثم يعبرها ثانياً. فإذا كان الدرس حول "إنّ وأخواتها" وجب أن يعلم الفرق في المعنى بين كلّ من "إنّ وليت ولعلّ ولكن... الخ" ثمّ نعرب له كلا منها. مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية إذن أمر يأتي أولاً قبل مناقشة دلالتها النحوية.

(4) القياسة والاستقرائية : هناك طريقتان تشيعان في مجال تعليم القواعد النحوية. هاتان هما : الطريقة القياسية، وفيها يبدأ المعلم بذكر القاعدة ثم يعطى أمثلة عليها. والاستقرائية، وفيها يبدأ المعلم بذكر الأمثلة ثم يستخلص منها القاعدة. ولكل الطريقتين مزايا وسلبيات إلاّ أنّه يمكن القول إنّ من الأفضل البدء بالطريقة الاستقرائية في المستويات المبتدئة لتعلم اللغة. بينما يكون من الأنسب إرجاء الطريقة القياسية للمستويين المتوسط والمتقدم.

(5) مشكلة التدرج : استطعنا في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إرساء مجموعة من أساليب العمل العلمي في تقديم المادة اللغوية. مثل ضبط

المفردات، والتحكم في العدد الجديد الذي يقدم في كل درس وفي تقديم المفاهيم والأنماط الثقافية. ولكننا لم نستطع حتى الآن التحكم في عدد أو نوع التراكيب والقواعد النحوية التي يجب أن تقدم في كل مستوى. مازال الأمر مستنداً إلى اجتهاد المؤلفين دون توفر دراسة عملية جادة تجيب على هذين التساؤلين :

- ما الموضوعات النحوية التي ينبغي تقديمها في كل مستوى من مستويات تعليم العربية ؟
- بأيّ الموضوعات تبدأ وبأيها تنتهي ؟

ولعل مما يساعد على الإجابة على هذين السؤالين خبرة المعلم مع الدارسين مع إطلاعهم على عدد من كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، واستنارته بالدراسات العلمية التي أجريت على تلاميذ العربية كلغة أولى والتي نشر نتائج بعضها محمود الناقه. أخذنا في الاعتبار ما بين الموقفين من تفاوت.

(6) تقدم المصطلحات ؛ بعد تقديم المصطلحات النحوية (فاعل، مفعول لأجله، ظرف... الخ) مشكلة تواجه معلمي اللغة العربية كلغة ثانية. ونود أن نقول: إنه ليس هناك رأي قاطع في المجال. فلكل موقف ظروفه، ولكن يمكن تقديم التوجيهات الآتية :

- ينبغي بشكل عام تأجيل عرض المصطلحات النحوية، فلا تقدم للتلاميذ إلا في أواخر المستوى الابتدائي.
- يمكن تقديم المصطلحات النحوية، بعد فترة من بدء المستوى الابتدائي للتلاميذ الذين تعلموا النحو في لغاتهم الأولى، إذ يفترض أنهم على وعي بالمفاهيم النحوية التي تعبر عنها هذه المصطلحات. ويستطيع المعلم الذي يتبنى اتجاه الاستعانة بلغة وسيطة أن يذكر للتلاميذ ترجمة مصطلحات النحوي العربي مع ذكر أمثلة عليها من لغاتهم.

- ينبغي تأخير عرض المصطلحات النحوية حتى المستوى المتوسط، بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتعلموا النحو في لغاتهم الأولى. سواء أكانوا كباراً غير متعلمين أم كانوا أطفالاً. إذ تعتبر المصطلحات النحوية مشكلة حقيقية لهم سواء من حيث اسم المصطلح أو من حيث المفهوم الذي يعبر عنه.

(7) بين الكم والكيف : وما دما بصدد الحديث عن تقديم المصطلحات النحوية للصغار ينبغي الإشارة هنا إلى أن ما يلزمهم ليس هو كثرة الكم المقدم من النحو، قدر ما هو حسن التنظيم وطريقة العرض. إن من أمثل الأساليب لتعليم النحو لهؤلاء عرض نماذج من الحديث السليم الجيد الأداء. بما يقص عليهم من حكايات وقصص، وما يقرءونه من نصوص عربية جيدة، حتى يألفوا التراكيب الصحيحة مما يساعدهم بعد ذلك على تفهمها عند دراستهم لها في مستويات لاحقه.

(8) تعليم الأزمنة : ينبغي اختيار المواقف السليمة التي تعبر عن زمن الفعل تعبيراً صحيحاً. فلا يصح للمعلم أن يفتح الباب ويقول في أثناء ذلك "فتحتُ الباب" فهذا من شأنه تثبيت أنماط لغوية خاطئة وتعليم الزمن تعليماً غير صحيح.

(9) أنواع التدريبات : يمكن تصنيف التدريبات النحوية بشكل عام إلى ثلاثة : تقليد وتطبيق وبناء. وهي تمثل المراحل المرور بها عند تعليم التلاميذ قواعد النحو. وستحدث عن هذه التدريبات بشيء من التفصيل عند الحديث عن التدريبات اللغوية إن شاء الله.

هـ. خطوات تدريس القواعد النحوية

بما أن الأسلوب الذي ألفت به كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية هو أسلوب النص المعدل عن الطريقة الاستقرائية، لذلك فإن الخطوات التي ستعرضها هي خطوات أسلوب النص وهي:²⁴

(1) التمهيد

²⁴ الدليمي و الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 152

يتوقف التمهيد على طبيعة الدرس، وفي دروس القواعد عادة يُذكر التلاميذ في التمهيد بالدرس السابق، إذ يطلب المعلم بعض الأمثلة على الدرس السابق، وأن هذه الأمثلة بلا شك تُعدّ تمهيداً صالحاً للدخول بالدرس الجديد، إذ إنّ الغاية من التمهيد جلب انتباه التلميذ إلى الدرس الجديد، وإزالة ماعلق في ذهنه من الدروس السابقة لدروس القواعد، ولتكوين الدافع لديه للانتباه للدرس الجديد، وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة. وهذه المعلومات في درس القواعد تكون بطبيعة الحال مترابطة لأنّ الدرس الجديد هو في الواقع مكمل للدرس السابق.

عرض النص (2)

يكتب المعلم النص على السبورة في مكان بارز منها ويخطّ واضح يقرؤه التلاميذ جميعهم، ثم يبدأ المعلم بعد كتابة النص بقراءته قراءة نموذجية مركزاً من خلال القراءة على المفردات التي يدور حولها موضع النص. ويستطيع المعلم هنا استخدام وسائل الإيضاح المناسبة في عرض النص، وبخاصة الطباشير الملّون.

تحليل النص (3)

يبدأ المعلم بتحليل النص من ناحية المعنى والقواعد، فمن حيث المعنى يبين المعلم القيم التي يتضمنها النص، ويمكن ان يشرك التلاميذ في عملية التحليل هذه بتوجيه أسئلة إليهم. ويمكن للمعلم أن يستخلص الأمثلة من النص نفسه، ويستطيع أيضاً أن يدون هذه الأمثلة بالتدرّج على جانب من السبورة. أما إذا لم يسعف النص في تقديم أمثلة متعددة للنوع الواحد من القاعدة النحوية فيمكن للمعلم أن يزاوج بين الأمثلة التي تؤخذ من النص، وأمثلة أخرى يصوغها من عنده. ويمكن ان يشرك التلاميذ في التوصل إلى هذه الأمثلة مجتمعة، ومناقشة الأمثلة مناقشة تناول الصفات المشتركة بين الجمل تمهيداً لاستنباط الحكم العام الذي يسمى قاعدة نحوية. إن الموازنة

تشمل عادةً نوع الكلمة وإعرابها ووظيفتها المعنوية وموقعها بالنسبة إلى غيرها.

(4) استنباط القاعدة

بعد أن ينتهي المعلم من تحليل النص وبيان ما تشترك فيه الأمثلة وما تختلف فيه من الظواهر اللغوية يدخل في مرحلة استنباط الحكم العام أو القاعدة النحوية، ومن الأفضل أن يتوصل التلاميذ إلى استنباط هذه القاعدة، ويكون التوصل إليها بعد نضحها في أذهان القسم الأعظم من التلاميذ. وبعد أن يهذب المعلم القاعدة ويسجلها على السبورة في مكان بارز منها، ويمكن أن يستخدم الطباشير الملون في كتابتها.

(5) التطبيق

بعد التطبيق في درس القواعد الثمرة العملية للدرس، ويمكن أن يكون فحصاً لصحة القاعدة. إنَّ التطبيق يكون جزئياً بعد تجزئة القاعدة أو كلياً بعد تناول القاعدة كاملةً. ولا يؤجى الدرس غايته إذا لم يحتتم بتطبيق لشيء القواعد المعطاة ونقلها إلى الميدان العملي. ومن أمثله عرض نصوص قصيرة يطلب المعلم فيها تحديد المفردات موضوع الدرس، أو عرض المعلم جملاً ناقصة ويطلب من التلاميذ إكمالها، أو عرض كلمات يستخدمها التلاميذ في جملة من إنشائهم، أو أن يطلب المعلم تكوين جملة كاملة تطبيقاً على القاعدة المدروسة.