الفصل الخامـــس

وفيـــه أربعـــة مـــباحث

تناول هذا الفصل طرائق تدريس القواعد (الصرف والنحو) لغير الناطقين باللّغة العربية، ونظريّة تعلّم اللّغة، وطرائق وسائل تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، كما تناول تعريفاً عن الوحدات الدراسية التي على شكلها تدرّس القواعد، وأخيراً بتناول الدراسات العملية التطبيقية.

المبحـــث الأوّل

طـــرائق تـــدريس القواعـــد لغـــير الناطقـــين بـــاللّغة العربية

نبذة عن نشأة قواعد اللّغة العربية:

بلغت اللّغة العربية أوج نضجها في العصر الجاهلين وكانت سماعية أي لم يكن لها قواعد مكتوبة، بل كان لها ضوابط فرضها الصرف وصقلها الاستعمال، ثمّ جاء الإسلام فوجد القبائل المتفرقة، وجعل من أشتاتها دولة متماسكة العرى، قوية الجانب، وبعد توحيد العرب سياسياً كان لابدّ من توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة، لأنّ وحدة اللّغة رمز لوحدة الأمّة، وكان صهر هذه اللّهجات قد بدأ بصورة غير مباشرة في الأسواق التي كانت تعقد في شبه الجزيرة العربية. ثمّ نزل القرآن بلغة قريش فثبت زعامتها وسيادتها، وهيأ الجوّ لاندماج اللّهجات الأخرى اندماجاً نهائياً في لهجة قريش.

وبعد الفتوحات أخذت الشعوب المغلوبة تقبل على تعلّم اللّغة العربية لأنّها لغة الحاكمين، فخاف العرب على لغتهم من التفكك والوهن، وفكروا في ضبطها، ووضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع، وتستند إلى دعائم مكتوبة ثابتة.

وكان أوّل من عمل في هذا المضار أبا الأسود الدؤلي، (ت سنة 69هـ) وتبعه كثيرون أمثال يونس بن حبيب الضبي، والخليل، وسيبويه. وقد استند هؤلاء النحاة في وضع القواعد إلى القرآن الكريم وعلى الرواة.([1])

[1] - سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عاير – مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها- عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2014هـ 1435هـ، ص: 403- 404.

وروي أنّ أبـا الأسـود الـدؤلي سـمع قارئـاً يقـرأ قولـه: ﴿ أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٌ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ وَرَسُولُهُۥٓ ﴾[1] بجرّ رسوله، فجعله معطوفاً على المشركين فصار المعنى إنّ الله بريء من المشركين، وأنّ الله بريء من رسوله! والصواب بنصب (رسول) عطفاً على لفظ الجلالة والمعنى: إنّ الله بريء من المشركين، وإنّ رسول الله بريء من المشركين أيضاً.

فعرض الأمر على الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) فقال لأبي الأسود: أنح للناس نحواً يعتمدون عليه.

فقال: وكيف أقول يا أمير المؤمنين.

فقال له: قل الكلام كلّه اسم وفعل وحرف.

ويقال إنّ هذه الحادثة كانت السبب بوضع قواعد النحو، وهناك روايات أخرى لا مجال للخوض فيها.

وقد جاءت إلى وضع قواعد اللّغة العربية في القرن الأوّل للهجرة لسببين أساسين هما:

1- شيوع اللحن وانتشاره ليس على ألسنة المستعربين فحسب، بل على ألسنة العرب أنفسهم، وما أصاب لغتهم من الضعف نتيجة المؤثرات التي أدّت إلى ذلك.
2- حاجة الأمم التي دخلت الإسلام إلى تعلّم اللغة، والتعامل بها محادثة وكتابة وتعلّماً وفهم القرآن، والحديث النبوي الشريف. ([2])

لذلك نشأ النحو في البصرة عند الموالي ولم ينشأ عند العرب، لأنّ العرب لم يكونوا بحاجة إلى مثل هذه القواعد فهم يعرفونها بالسليقة، أمّا الموالي فبحكم أجنبيتهم محتاجون إلى تعلّم اللّغة العربية ونحوها واكتسابها عن طريق والبحث.

---

[1] - سورة التوبة، الآية: 3.
[2] - سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عاير – مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها- عمّان، مرجع سابق، ص: 405.

وقالوا في النحو: إنّما هو انتحاء سمت كلام العرب... ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم أو إن شذّ بعضهم عنها ردّ بها إليها. ([1])

ممّا تقدم ترى الباحثة أنّ اللغة العربية قد وجدت وتكاملت، قبل وجود القواعد التي وضعت بعدها بقرون، فلاحظ الذين عنوا بوضع تلك اللّغة وتراكيبها ومفرداتها وخصائصها فقعدوها، أي وضعوا لها القواعد والتعاريف، وبعد حقبة طويلة من التأمل والتفكير، حتى وجدت القواعد لحفظ اللّغة.

مفهوم قواعد اللّغة العربية:

تشمل قواعد اللّغة في معناها الحديث كلاًّ من علمي الصرف والنحو، والعرف يُعنى باللّفظ قبل صوغها في جملة، أي أنّه: يُعنى بأنواع الكلام، وكيفية تصريفه، ويبحث الصرف في حقلي الاشتقاق والتصريف، أي الزيادات التي تُلحق الصيغ.

أمّا النحو فهو عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، ويُعنى بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات، فهو إذن موجه وقائد للطرائق التي يتمّ التعبير بها عن الأفكار.([2])

طبيعة قواعد اللّغة العربية:

هي طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم، والحديث الشريف، ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللّغوية، يحكم بها على صحّة اللّغة وضبطها.([3])

---

[1] - سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عاير – مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها- عمّان، مرجع سابق، ص: 405.
[2] - فاضل ناهي عبد عون –طرائق تدريس اللّغة العربية- عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2013م، 1434هـ- ص: 47.
[3] - وليد جابر –أساليب تدريس اللّغة العربية- عمّان –الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع بدون ط، 1991م، ص: 287.

أهداف تعليم القواعد:

يهدف تعليم القواعد إلى الآتي:([1])

1- تعويد الطلاب استعمال الألفاظ والجمل والأنماط اللّغوية استعمالاً صحيحاً.

2- تضييق الشقّة بين العامية والفصحى في لغة الطفل.

3- تدريب الطلاب على ضبط الكلام حديثاً، وكتابةً، وقراءةً.

4- تمكين الطلاب من معرفة مواقع الكلمات في الجملة، وهذا يساعدهم على فهم معنى الكلام فهماً جيّداً سريعاً.

5- تعويد الطلاب التفكير المنظم وتقوية الملاحظة وتدريبهم على الموازنة والاستنباط.

6- توسيع مادة الأطفال اللّغوية بمعرفة أصول الاشتقاق والتصريف.

7- تزويد الطلاّب بأدوات مساعدة لفهم القرآن الكريم والشعر والنشر.

القواعد عند العلماء:

كان تعليم القواعد من المشكلات التي تبحث عن حلول منذ زمن طويل، ولقد بدأ التفكير في اقتراح حلول وطرائق من شأنها أن تخفف من حدّة المشكلة على مختلف العصور.

ولقد استشعر أدباؤنا وعلماؤنا الأوائل هذه القضية، فعرضوا تصورهم للسبيل المجدية في تعلّمها، منطلقين من فهمه للأغراض التي تؤدّيها القواعد في ضبط اللّغة وفهمها، وأنّها ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة لضبط لغة المتعلّم.

ورأى آخرون أنّ تدريس القواعد ضرورة لا غنى عنها؛ أنّها تساعد على ضبط لغتهم، ولأنّ نماذج المحاكاة الصحيحة غير متوفرة في البيئة المدرسية أو البيتية، وأنّ

[1] - عماد توفيق السعدي وآخرون –أساليب تدريس اللّغة العربية- دار الأمل للنشر والتوزيع –ط1، 1402هـ- 1992م، ص: 57.

تعليم القواعد يدرّب التلاميذ على دقّة التفكير، واستخدام العقل والقياس المنطقي. ورأوا أنّ الأساليب التي دعت إلى وضع النحو والصرف في القرن الهجري الأوّل – وهي فساد السليقة اللّغوية بسبب اختلاط العرب بغيرهم– مازلت قائمة في هذا العصر، بل إنّ الحال الآن أسوأ منها فيما مضى، فمزاحمة العامية واللّغات الأجنبية للّغة العربية تكاد تقصر تعلّمها على الحصص المخصصة لها في جدول الدراسية فحسب.([1])

ومن خلال الآراء السابقة نخلص إلى ما يلي:([2])

1- إنّ تعلّم القواعد أمر ضروري، وذلك من أجل ضبط اللّغة.

2-إنّ قواعد اللّغة وسيلة لضبط الكلام، وعلى هذا فيجب أن يختار من موضوعاتها ما يساعد المتعلم على ضبط لغته.

3- إنّ قواعد اللّغة صعبة، وتحتاج إلى نضج عقلي، وهذا يقضي أن يؤجل تعليمها بالطريقة المقصودة إلى أن يبلغ المتعلم درجة من النضج تقدره على تعلّمها.

4- أن يراعى عند البدء بتعلّمها التدرج من القواعد السهلة البسيطة. وبناء ما يمكن أن يبنى عليها من موضوعات، ومن ثمّ الانتقال إلى ما هو أصعب بشكل منطقي وطبيعي.

5- أن تتاح للتلميذ الفرص الكثيرة للتطبيق على ما تعلّمه من قواعد والانتفاع به في لغته، وذلك من أجل تثبيت أثره لديه.

6- أن تراعى البساطة والوضوح في الأمثلة التي تستخدم لتعليم القواعد، وأن يبتعد فيها عن التكلّف والغموض.

7- أن يضفي المعلم على دروس القواعد شيئاً من المرح والعابة؛ بحيث يخفف من جفاف هذه المادة.

---

[1] - وليد جابر –أساليب تدريس اللّغة العربية- مرجع سابق، ص: 288.

[2] - المرجع نفسه، ص: 289- 290.

أسباب الضعف في قواعد اللّغة العربية:

إذا أثيرت مشكلة صعوبة اللّغة تبادر إلى الذهن صعوبة النحو والصرف فلم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا، وإنّما له في التأريخ جذور عميقة، فالنحو في اللّغة العربية من المشكلات التربوية المعقدة، إذ هو من الموضوعات التي يشتدّ نفور المتعلمين منها، ويضيقون ذرعاً بها، ويقاسون في سبيل تعلّمها.

والمربون جميعهم لا يختلفون في أنّ قواعد اللّغة صعبة جافّة على الرّغم من تطور طرائق التدريس، واتباع هذه الطرائق أساليب منطقية مناسبة لمدار كالطلبة، وأن تميّز اللّغة العربية عمّا سواها بالتحريك، هو الذي حتّم علينا العناية بالنحو، لضب أواخر الكلمات فيها.([1])

ومن الأسباب التي جعلت من تدريس القواعد مشكلة ما يأتي:

1- مادة القواعد كانت (والي عهد قريب) تدرس بوصفها هدفاً مقصوداً لنفسه فتسرّب إلى أذهان الطلبة أنّ هذه القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللّغة وآدابها.

2- الطريقة الجافّة التي خضعت لها القواعد العربية في تدريسها تعتمد أساساً على الجانب النظري (التلقين والاستظهار).

3- إنّ تدريس القواعد لم يكن مستنداً إلى أيّ أسلوب من أساليب التعلّم الذاتي، ممّا يستدعي من المتعلم جهداً ونشاطاً لغوياً يساعده على تنمية مهارة معينة، ويستطيع بواسطته أن يتوصل إلى معرفة القاعدة وفهمها، ومن ثمّ التطبيق من خلال قراءته وكتابته، لقد غرس في أذهان ناشئتنا أنّ النحو صعب ومعقدة.([2])

والحقيقة أنّ قواعدنا أسهل بكثير من قواعد اللّغات الأخرى، فـ (ألـ) التعريف على سبيل المثال تتخذ أشكالاً متعددة في الفرنسية والألمانية وغيرها من اللّغات وخلاصة القول: إنّ صعوبة قواعد اللّغة أو سهولتها لا تمكن في القواعد نفسها، وإنّما تعتمد على طريقة التدريس، ومقدرة المدرس. ففي معظم حالات نفور المتعلم من القواعد يكون

[1] - سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عاير – مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها- مرجع سابق، ص: 408

[2] - المرجع نفسه، ص: 409

السبب عدم مهارة المدرس في إتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهان المتعلمين، وعلى هذا استيقظ العرب المحدثون ووجدوا أنّ الطريقة بل (الطرائق) الموروثة غير مناسبة للعصر الحديث ولمنهج التربية الحديثة، وأخذت دراسة القواعد النحوية تسلك هي الأخرى سبيلها إلى التطوير، وتنال حظّها من التجديد.

علاج ضعف استعمال قواعد اللّغة العربية:

1- أن تكون دروس القواعد لها علاقة قوية وصلة دقيقة بالأساليب التي تواجه الطالب في الحياة العامّة أو التي يستعملها.
2- استثمار دوافع التعلّم لدى الطلبة حيث يساعد ذلك تعلّم القواعد وتفهمها جيداً. ويمكن للمدرس أن يجعل الدراسة قائمة على حلّ المشكلات، فالخطاء التي يقع فيها الطلبة في القراءة والكتابة يمكن أن تكون مشكلة الدراسة.
3- تدريس القواعد في إطار الأساليب التي في محيط الطالب ودائرته التي ترتبط بواقع حياه وفي قرارات الطالب ألوان كثيرة تخدم هذه الغاية.
4- الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل التعليمية وطريقة التدريس المناسب والجوّ المدرسي والنشاط الصائد فيه من المدرس والطلبة لكي يتمشى مع الدراسات النفسية.
5- الاهتمام الزائد بالممارسة وكثرة التدريب على الأساليب المتنوّعة وفي هذا تثبيت للمعلومات وتحقيق للأهداف المنشودة.
6- يجب أن لا تشغل الطلبة في المسائل النحوية إلاّ بقدر الذي لا غنى عنه في سلامة التعبير لنمنحهم الفرصة للقراءة الأدبية.
7- في ضوء تدرس أبواب اللّغة العربية على أنّها أساليب ذات صلة بين معناها واستعمالها.

8- إنّ تدريس قواعد اللّغة العربية في ظلال اللّغة، فيمكن أن تستمدّ من دروس القراءة والتعبير مثلاً حافزاً لدفع الطلبة إلى درس القواعد.

9- على المدرس أن يدرك أنّ خير ما تكتسب به القدرة اللّغوية هو بالمزاولة والمحاكاة والتكرار.

10- أن تعالج القواعد والصرف عن طريق التدريب العلمي بأمثلة واضعة وافية مأخوذة من كتب القراءة، أو من دروس التاريخ أو الأدب، أو يتصل بالحوادث الجارية التي يعيشها الطلبة. ([1])

وفيما يأتي عرض لأهمّ الطرائق والأساليب التدريسية لمعالجة ضعف الطلاب في قواعد اللّغة العربية مع الخطط التدريسية لكلّ طريقة، أو أسلوب، مختصراً القول في شرح هذه الطرائق مخططاً لطرائق التدريس بخطط أنموذجية.

أولاً: الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

الاستقراء: هو طريق للوصول إلى الأحكام العامّة بوساطة الملاحظة والمشاهدة.

محاسنها:

1- تساعد على إبقاء المعلومات في الذهن لمدّة طويلة، ويستطيع الطلبة بوساطة أسلوب التفكير الذي يتعوّدون عليه في الدروس الاستقرائية الإفادة من ذلك في حياتهم القادمة إذ يصبحون أفراداً مستقلين في تفكيرهم واتجاهاتهم وأعمالهم المدرسية.

2- تقوم هذه الطريقة على تنظيم المعلومات الجديدة وترتيب حقائقها ترتيباً منطقياً وربطها بالمعلومات القديمة فيؤدّي ذلك إلى وضوح معناها، وسهولة تذكّرها وحفظها.

[1] - سعد علي زاير، وإيمان إسماعيل عاير – مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها- مرجع سابق، ص: 408- 409

3- تجعل تعليم المادة محبباً لدى الطلبة، وذلك لأنّها تركز على عنصر التشويق قبل عرض المادة فتثير فيهم ملكة التفكير.([1])

عيوبها:

1- لا يمكن أن تضمن في هذه الطريقة وصول الطلبة جميعهم إلى التعميم المطلوب، أي استنتاج القاعدة.

2- تتطلب هذه الطريقة مُدَرِساً ماهراً، ولا تصلح للتعليم المنفرد.

3- تتطلب جهداً ووقتاً من المدرس على الرغم من أنّ الطالب هو محور الدرس فيها.

4- يؤخذ عليها البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة والاكتفاء أحياناً بمثال، أو مثالين، أو ثلاثة لاستنباط القاعدة.

5- إنّ المنهج الاستقرائي قد يليق بالباحث اللساني، وق يليق بالباحث والمتعلم معاً في حقل علوم الطبيعة، ولكنّه لا يليق دائماً باكتساب اللّغة وتعلّمها؛ لأنّ مكتسب اللّغة يسمع أولاً حقائقها وقوانينها مطبقة في نصوص ومراعاة في كلام فصيح، ثمّ توصف له وصفاً.([2])

خطوات السير في الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية):

1- التمهيد.

2- عرض الأمثلة أو النص في الكتاب، أو على اللوح، أو على بطاقة كرتون، وقراءة الأمثلة، أو النص ومناقشة التلاميذ في معناها.

3- الموازنة، وتسمّى الربط أو المناقشة، وتتناول الصفات المشتركة والمختلفة بين الجمل، وتشمل الموازنة بيان نوع الكلمة وعلاقتها ووظيفتها وموقعها بالنسبة لغيرها وعلاقة إعرابها.

[1] - فاضل ناهي عبدو عون- طرائق تدريس اللّغة العربية- مرجع سابق، ص: 50- 51.
[2] - المرجع نفسه، ص: 50- 51.

4- استنباط القاعدة من خلال المناقشة أو الموازنة، ويشترك في استخلاصها المعلم والتلاميذ، ولا بأس أن تكتب باللّغة التي هي أقرب إلى فهمهم واستعمالهم.

5- التطبيق: وهذه الخطوة من الخطوات الهامّة في دروس القواعد وينبغي أن تتنوّع صور التطبيق لتثبيتها عند التلاميذ، فيكون أحياناً على شكل ضبط جمل غير مشكولة، أو إدخال كلمات أو حروف على جمل معينة أو بضرب الأمثلة المباشرة على قاعدة مّا.([1])

ثانياً: الطريقة القياسية (الاستنتاجية):

القياس: هو انتقال الفكر من الحكم على كليّ إلى الحكم على جزئي، أو جزئيات داخلة تحت هذا الكلي.([2])

مزاياها:

1- إنّها طريقة سريعة لا تستغرق وقتاً طويلاً لأنّ الحقائق العامّة والقواعد والقوانين تُعطى بصورة مباشرة من المدرس وتكون كاملة مضبوطة لأنّ الوصول إليها كان بوساطة التجريب والبحث الدقيق.

2- يرغب فيها أكثر المدرسين لكونها طريقة سهلة لا يبذل فيها جهد كبير لاكتشاف الحقائق.

3- إنّ الطالب الذي يفهم القاعدة فهماً جيداً يستقيم لسانه أكثر من الطالب الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها.

4- تساعد المدرس على أن يغطي موضوعات المنهج وبخاصّة في المرحلتين الثانوية والدراسة الجامعية.

5- إنّ الطريقة تساير الأصول الطبيعية لتعليم القواعد لما فيها من تركيز على فهم القاعدة، واختصار لوقت الطالب وجهده.

---

[1] - وليد جابر –أساليب تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص: 29.

[2] - فاضل ناهي عبد عون – طرائق تدريس اللّغة العربية- مرجع سابق، ص: 62.

عيوبها:

1- تتطلّب حفظ القاعدة واستظهارها مع عدم الاهتمام بتنمية القدرة على تطبيقها. ومن هنا فهي غير ملائمة للمراحل الدراسية الأولى؛ لأنّ تعليم النحو في تلك المراحل لا يكون بالاستظهار، بل بالتطبيق.

2- إنّ موقف الطلبة فيها سلبي؛ غذ تكون مشاركتهم من خلالها بالتفكير والرأي والتحليل مشاركة ضعيفة، كما أنّها تتنافى هي وما تنادي به قوانين التعلّم حيث البدء بالسهل والتدرج إلى الصعب.

3- إنّ القاعدة التي تُحفظ بهذه الطريقة سرعان ما تُنسى؛ لأنّ الطلبة لم يبذلوا جهداً في استنباطها والوصول غليها.

4-تشتت انتباه الطلبة، وتفصل بين النحو واللّغة، ويشعر الطلبة أنّ النحو غاية يجب أن تدرك، وليس لإصلاح العبارة وتقويم اللسان.

5- إنّها طريقة ضارّة وغير مفيدة لأنّها تبعث الطالب إلى الحفظ، وتعوّد المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره، وتضعف فيه قوّة الابتكار في الآراء والأفكار.([1])

خطوات السير في الطريقة القياسية:

1- التمهيد.

2-عرض القاعدة، مثلاً تدخل الحروف التالية على الاسم فتجرّه وتسمّى حروف الجرّ، وهي : من، عن، على، في، الباء، اللاّم، والكاف، إلخ.

3- عرض الجمل: ذهب الولد إلى المدرسة.

4-قراءة الجمل وملاحظة أثر حروف الجرّ في أواخر الكلمات بعدها.

5-توكيد القاعدة.

6-التطبيق عليها.([2])

[1] - فاضل ناهي عبد عون – طرائق تدريس اللّغة العربية- مرجع سابق، ص: 62- 63.
[2] - وليد جابر- أساليب تدريس اللّغة العربية- ص: 291.

ثالثاً: الطريقة المعدلة:

وهي الطريقة الاستقرائية نفسها لكنّها لا تقوم على الأمثلة التي قد تأتي غير مترابطة الفكرة، بل تقوم على عرض النص الأدبي المترابط الأفكار.

وهي تسير بكتابة النص الأدبي أمام التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميّز، أو بوضع خطوط تحتها.

وبعد أن يقرأها التلاميذ يناقشهم المعلم بالأمثلة المميّزة حتى يصل إلى استنباط القاعدة.

مزاياها:

وهذه الطريقة أفضل من سابقتيها لأنّها تدعو إلى تكامل فروع اللّغة وموضوعاتها بل إنّها قد تتكامل مع بقيّة المواد الأخرى خاصة مع التاريخ والقرآن الكريم والحديث الشريف.([1])

عيوبها:

1- إنّها تعمل على إضعاف التلاميذ باللّغة العربية، وجهلهم بأبسط قواعدها؛ لأنّ مبدأ التقديم بنص يناقشه المدرس مع تلاميذه، ثمّ يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها غنّها هو ضياع للوقت؛ لأنّ الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي.

2- ‘نّ تقديم قطعة مطولة تُقدم بين يدي كلّ باب جديد يُحمل حصص النحو أعباءً جديدة تشغل المدرس والتلاميذ عن الهدف الأساس للدرس وهو القاعدة الجديدة

[1] - فؤاد حسن أبو الهيجاء –أساليب وطرق تدريس اللّغة العربية- عمّان – الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، 1423هـ- 2002م، ص: 121.

والتطبيق عليها تطبيقاً، فالنحو لا يلقى من التدريب العملي ما يحقق الغاية منه وهيهات أن تنجح دراسة النحو من دون تطبيق.

3- ليس من السهل الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من اجله؛ لأنّ الذي يكتب النص لم يهدف إلى مراعاة لغوية معينة، أو معالجة موضوع نحوي معيّن.

4- يتصف النص عادة بالتكلّف والاصطناع إذا كان الهدف منه تضمينه مسائل نحوية معينة يحتاجها درس معين.

5-قد لا يستوفي المدرس خطوات طريقة النص جميعها، وبخاصّة إذا كان النص مطولاً؛ إذ يستطيع المدرس وقت الدرس ولا يصل إلى القاعدة المطلوبة.([1])

خطوات الطريقة المعدلة (النص):

1- التمهيد (5 دقائق):

يمهّد المدرس بالتطرّق على الدرس السابق ليهيّئ الطلبة إلى الدرس الجديد.

2- كتابة النص: (5 دقائق).

يكتب المدرس النص على السبّورة ثمّ يقرأه بتركيز ووضح، وبطريقة يؤكّد من خلالها المفردات يدور حولها النص ويُفضَّل استعمال الطباشير الملوّن لكتابة المفردات، أو الجمل التي هي موضوع الدرس.

3- تحليل النص: (20- 25 دقيقة):

يوضح المدرس ما يتضمنه النص من القيم والتوجيهات وينفذ من خلال ذلك إلى القاعدة بعد أن يصبح الطلبة على إلمام كبير بالمفردات التي ستستنتج القاعدة من خلالها.

4- القاعدة أو التعميم (5 دقائق):

يكتب المدرس القاعدة على السبورة بخطٍّ واضحٍ.

[1] - فاضل ناهي عبد عون – طرائق تدريس اللّغة العربية- مرجع سابق، ص: 69.

5- التطبيق (5 دقائق):

يطبّق التلاميذ على القاعدة أمثلة إضافية، ويكون من خلال الإجابة عن أسئلة المدرس، أو تكليف التلاميذ بتأليف جمل معينة حول القاعدة.([1])

رابعاً: طريقة النشاط:

وتقوم على استغلال نشاط التلاميذ الذي يكلفون بجمع الأساليب والنصوص والأمثلة التي تتناول القاعدة المطلوب تدريسها، ومن ثمّ يقوم المعلم بدراستها معهم أي أنّها تقوم على جهد التلاميذ معاً، وتنظيم المعلم لها حتى يتمّ استخراج القاعدة.([2])

خامساً: طريقة المشكلات.

وتقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة والنصوص حيث يتخذ المعلم هذه النصوص والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة، او قاعدة نحوية ثمّ بلفت نظرهم إلى أنّ هذه الظاهرة ستكون موضوع دراسة موضوع النحو المقرر، ثمّ يكلّفهم جمع الأمثلة المرتبطة بهذه المشكلة من الموضوع التي بين أيديهم أو من غيرها ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة.([3])

خطوات طريقة المشكلات:

ونستطيع أن نلخص خطوات هذه الطريقة ما يلي:

1- مرحلة الملاحظة واستقراء الجزئيات أي دراسة وملاحظة النصوص المتوفرة.

2- مرحلة الموازنة وإدراك الصفات المشتركة والمتخالفة من الشواهد، والأمثلة التي درسوها.

---

[1] - فاضل ناهي عبد عون – طرائق تدريس اللّغة العربية- مرجع سابق، ص: 70.

[2] - فؤاد حسن أبو الهيجاء –أساليب وطرق تدريس اللّغة العربية- مرجع سابق، ص: 121.

[3] - فؤاد حسن أبو الهيجاء –أساليب وطرق تدريس اللّغة العربية- مرجع سابق، ص: 121.

3- مرحلة الاستنباط أي استخراج القاعدة.

4- مرحلة التعميم والتطبيق: أي الإتيان بأمثلة وشواه جديدة غير تلك التي استنبطوا القواعد منها.

وهذه الطريقة توسع دائئر معارف التلاميذ وتدربهم على الاستنباط والدراسة والبحث، وهذا الأسلوب هو الأسلوب التي يدعو غليه التعليم الحديث.([1])

تعريف المورفيم:

المورفيم: هو أصغر وحدة صرفية تحمل معنًى داخل السياق.

أقسام المورفيمات في اللّغة العربية:

المورفيمات في اللّغة قسمان هما: المورفيم الحرّ، والمورفيم المقيّد.([2])

القسم الأوّل: المورفيم الحرّ وأنواعه: Free morpheme:

المورفيم الحرّ: هو الذي يمكن أن يوجد بمفرده كوحدة مستقلّة في اللّغة.([3])، ومن أنواعه: ضمائر الرفع المنفصلة، نحو: [أنا، أنت]، [هؤلاء]، وأداة النفي [لا]، وأداة الإجابة [نعم]، والأعلام الأعجمية، نحو: [إبراهيم]، [إسحاق]، [يعقوب]، والجذور التي لم تتصل بسوابق، ولا لواحق، ولا أحشاء، مثل: [رجل، عماد، مسلم] وأسماء الأفعال، مثل: [أف] [نزال] [شتّان]، وأسماء الأصوات [طق] محاكاة لصوت الحجر عند ماي قع على جسم صلب، و[غاق] محاكاة لصوت الغرب. وتجدر الإشارة على أنّ المورفيم يمكن أن يستقل عن الجملة أثناء عملية الكلام معطياً معنًى مقيّداً، كقولك لتلميذ هل عملت الواجب؟ فالإجابة المتوقعة [نعم] أو [لا]. وترى أنّ هذا النوع من المورفيمات يأتي في صورة أبنية غير قابلة للتجزئة المورفيمية؛ لأنّها مجهولة الأصول.

القسم الثاني: المورفيم المقيّد وأنواعه: Bound Morpheme

المورفيم المقيّد: هو الذي يظهر مع موررفيم آخر أثناء العملية الكلامية.([4]). ومن أنواعه:

---

[1] - المرجع نفسه، ص: 122.

[2] - حسّان تمّام - اللّغة العربية معناها ومبناها- مصر، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، 197 م، ص: 169.

[3] - قاسم – تقنيات التعبير العربي- ص: 29.

[4] - المرجع نفسه، ص: 29.

المورفيم الجذري: المقصود بالجذر هنا المادة الخام، أي الحروف الأصلية ، أي الحدث الساذج العاري من كلّ صيغة تضيف إليه خصوصية مّا، فمثلاً الجذر [ض، ر، ب] لا يصلح التلفظ به أثناء العملية الكلامية إلاّ من خلال صيغة (ضرب)، (ضارب)، أو (مضروب)...إلخ.

وهذا يعني أنّ الجذر بهذه الطريقة لا يحمل معنًى معجمياً، بل يحمل المعنى الخام الذي تنتج عنه عدّة صيغ أثناء العملية الكلامية.

2- مورفيم المغايرة: Structure Morpheme

مورفيم المغايرة يؤدّي دوراً كبيراً في رسم الصيغ، وذلك بتغيّر الأبنية أثناء التعبير الكلامي لأجل الحصول على الصيغة المقصودة، مثلاً كتحويل المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول.

غير أنّ الباحثة ترى أنّ الحركات تعلب دوراً كبيراً في تحديد مورفيم المغايرة، إلاّ أنّ الأمر لا يقتصر على هذا الحدّ؛ لأنّ هذا المورفيم يمكن أن يتكوّن أيضاً من جملة ترتيب الحركات، أو جملة ترتيب الحركات والسكنات كما في لفظة (استُّخْرِجَ).

3- المورفيم الإعرابي Inflection morpheme

المورفيم الإعرابي هو تلك الحركة الإعرابية المتمثلة في الفتحة أو الكسرة، أو الضمّة في أواخر الأسماء، نحو: التلميذِ، التلميذُ) على التّوالي.

والملاحظ أنّ المورفيم الإعرابي يقوم بدور مهم داخل اللّغة العربية؛ إذ إنّه يحدد الموقع الإعرابي للاسم في الجملة، وخاصّة في حالة تقديم ما حقّه التأخير، مثل: خَدَشَ النمرَ القطُّ). ففي هذه الحال تبيّن الحركات الإعرابية من الفاعل، ومن المفعول، أي من الخادش ومن المخدوش.

4- مورفيم التنوين:

مورفيم التنوين هو "نون ساكنة زائدة تلحق آخر الاسم لفظاً وتسقط خطاً. والتنوين علامة من علامات إعراب الاسم، وهي تقوم به الحركات الإعرابية في مجال تحديد موقع الاسم من الإعراب داخل الجملة. ([1]).

5- المورفيم الزائد:

المورفيم الزّائد: هو ذاك الصوت الذي يأتي مصاحباً للفظة مّا. والمورفيم الزائد قد يكون سابقاً لصيغة مّا، ويسمّى بالمورفيم السابق، مثل [يــ] في (يكتب)، وقد يكون لاحقاً بصيغة مّا، ويسمّى بالمورفيم اللاّحق مثل [ت] في (كتبتُ)، وقد يكون حشواً، مثل الألف في (كاتب).

6- المورفيم الأدويّ:

هذا النّوع من الورفيم كثير جداً في اللّغة العربية، وقد يكون حرف جرّ، مثل: [إلى]، أو حرف جزم، مثل: [إن]، أو حرف عطف مثل: [و]، أو حرف نصب، مثل: [أن] مع الفعل المضارع، أو حرف نصب مثل: [إنّ] مع السماء، أو حرف نفي نحو: [ما]، أو أداة استفهام، مثل: [مَنْ] أداة التّعريف [أل].

7- المورفيم الضميري:

ويتمثّل هذا المورفيم في جميع الضمائر سواء أكانت منفصلة أم متصلة، نحو: [هو]، و[هي]، و[أنتم]، و[ت] في (كتبتُ)، و(كتبتَ)، و(كتبتِ)، و[ه] في (رأيته)، ونحو ذلك.

8- المورفيم المتقطّع:

هو الذي فصل بين أجزائه فاصل آخر مثل: الهمزة والألف في صيغة (أولاد)، والهمزة والتّاء في صيغة (افتعل)، والهمزة والنّون في صيغة (انفعل).([2])

---

[1] - اللّبدي محمد سمير نجيب – معجم المصطلحات النّحوية والصرفية – بيروت، مؤسسة الرّسالة، 1985م، ص: 233.

[2] - أبو بكر يوسف الخليفة- محاضرات في المورفولوجيا- ص: 2.

9- المورفيم الصفري:

هذا النّوع هو أيضاً من المورفيمات الضميريّة. وبعض اللّغويين أطلق عليه مصطلح المورفيم الصّفري. ويعرّفه أبو مغلي بأنّه: "هو الذي ليس له صورة صوتية واضحة، إنّما يتمّ التعرّف عليه من صورة الفعل". ويتمثّل هذا المورفيم في ضمائر الرّفع المستترة، مثل: الضمير [هو] في الفعل (حَضَرَ).([1])

10- المورفيم اليتيم:

المورفيم اليتيم: هو الذي لا يحدث في اللّغة العربية إلاّ مرة واحدة، وفي موقع واحد لا يتكرر. وحدد بأنّه مورفيم [إيّا] الذي يشكّل المقطع الأوّل، أي السابقة الأولى مع الضمائر المتصلة لتكونا معاً ضمائر النصب المفصلة؛ إياي، وإيّاه، وإيّاك..إلخ([2])

[1] - أبو مغلي سميح – في فقه اللّغة وقضايا العربية- عمّان، دار لاوي، ط1، 1987م، ص: 100- 102.
[2] - المرجع نفسه، ص: 102.

المبحث الثاني

نظريّة تعلّم اللّغة، وطرائق ووسائل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أولاً: نظريّة تعلّم اللّغة:

أعمدت الدراسات الحديثة (اللّسانيات التطبيقية) من أجل تيسير تعليم اللّغة وتعلّمها، وتعتمد اللّسانيات التطبيقية، أو علم اللّغة التطبيقي على أربعة مصادر أساسية هي: علم اللّغة، وعلم اللّغة النفسي، وعلم اللّغة الاجتماعي، وعلم التربية. وعلم اللّغة أهمّ هذه المصادر المتكاتفة، وتفرّع بدوره إلى نظرتين متمايزتين أحدثتا فيه تغييراً جوهرياً كان مساعداً للسانيات التطبيقية، وهاتان النظريتان هما:([1])

النظرية البنائية: البنيوية Structuralism تعني أنّ لكلّ لغة بنية ومعنى هذا أنّ كلّ اللّسانيين بنيويون لأنّهم يدرسون بنية اللّغة في بحثهم عن القوانين التي تحكمها. كما أنّهم يتجاهلون الدلالة تماماً لأنّ المعاني غير خاضعة للمشاهدة.

والنظرية هذه بدأت عند (دي سوسير) وازدهرت عند بولومفليد وهي ترى دراسة (المادة) باعتبارها الشيء الحقيقي الملموس، ثمّ ترى دراستها في إطار سلوكي يؤكّد أنّ أيّ فعل لا يفهم إلاّ في ضوء المثير والاستجابة. وقد أدّى ذلك إلى أن يكون المنهج البنائي استقرائياً يبدأ بجمع المواد، وينتهي بالقاعدة أو النظرية.

النظرية التوليدية التحويلية: وهي التي ظهرت على يدي تشومسكي، وترى أنّ اللّغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي الخصيصة الأولى للإنسان، ومن ثمّ يجب الوصول إلى طبيعة هذه اللّغة ليس عن طريق المادة الملموسة الظاهرة أمامنا، وإنّما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح، ومن هنا كان التوجّه إلى الفطرة اللّغوية، وهي قدرة عند الناس جميعاً. ولذلك يتأكّد أنّ اللّغة لا يمكن أن تكون

[1] - اللسانيات التطبيقية –علم اللّغة التطبيقي – علم ظهر سنة 1946م في جامعة متشجن الأمريكية، ومنها انتشر في كثير من جامعة العالم.

استجابة لمثير وإنّما هي لغة إبداعية تتكوّن من عناصر محدودة يمكن حصرها؛ لكنّها تنتج جملاً لا تنتهي عند حصر، فالإنسان ينتج كلّ يوج جملاً لم يسبق إنتاجها.

بين النظريتين: يتبيّن من النظريتين أنّ الاتجاه السلوكي استقرائي يهدف إلى ترسيخ المادة اللّغوية استعانة بعوامل خارجية هي: المحاكاة، والتكرار والتعزيز.

أمّا الاتجاه العقلي فهو استدلالي يهدف إلى تقوية الكفاءة اللّغوية عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح، بإشراكه إشراكاً فعلياً في إنتاج اللّغة لا محاكاة ما يتلقّاه. ولقد أثبت الاتجاه العقلي أنّ العوامل الخارجية ليست ذات تأثير فاعل في التعلّم، ففي المحاكاة نجد الطفل عندما يسمّي الألوان مثلاًن يقول في المذكر: أحمر، وعند التأنيث يقول: أحمرة.([1])

ثانياً: طرائق ووسائل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

هناك علاقة وتفاعل بين عناصر المنهج، فالأهداف الموضوعة تؤثر على اختيار المادة الدراسية، وهذان يؤثران على اختيار طريقة التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة ، وذلك لأن كلا من المحتوى، وطرق التدريس، والوسائل، والأنشطة التعليمية تعتبر وسائل لتحقيق الأهداف الموضوعة.([2])

أهم طرق تعليم اللغات الأجنبية :

تعليم اللّغة للناطقين بغيرها له طرقه، ولابدّ للمعلم من الإلمام الجيّد بمفاهيم هذه الطرق ليتسنّى له اختيار المناسب منها، والذي يتفق مع المدخل اللّغويّ المقرر لتعليم اللّغة الأجنبية التي يقوم عليها. وفيما يلي شرح موجز لهذه الطرق:

1- طريقة القواعد والترجمة .

2- الطريقة المباشرة .

3- طريقة القراءة .

---

[1] - أحمد محمد قدوح-ة مبادئ اللّسانيات – سوريا- دمشق، دار الفكر، ط2، 1999م، ص: 241- 245.

[2] - محمد جابي – صعوبات تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في غينيا (كوناكري أنموذجا) (2007م – 2010م) بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1433هـ – 2012م، ص 58.

4- الطريقة السمعية الشفوية .

5- الطريقة الاتصالية.

6- طريقة الوحدة.

7- الطريقة الانتقائية (التوليفية) .

أولاً : طريقة القواعد والترجمة .

مفهوم طريقة القواعد والترجمة :

تعتمد هذه الطريقة على نظرية الملكات العقلية أو التدريب الشكلي في علم النفس، تلك النظرية التي نادت بانقسام العقل إلى أقسام أو مناطق ، منها ما يختص بالذاكرة، وحل المشكلات وغير ذلك .**([1])**

نشأة الطريقة :

تعتبر هذه الطريقة من أقدم طرق تعليم اللغة الثانية ، وتعود إلى عصر النهضة حيث ترجم التراث اليوناني واللاتيني إلى العالم الغربي مما أدى إلى تعليم هاتين اللغتين، فاشتد الإقبال عليهما وكان المدخل في تدرسيهما هو شرح القواعد والنصوص، ثم الانتقال إلى تعليم مهارة القراءة والترجمة ثم صار تدريس النحو غاية.

وقد شاع استخدام هذه الطريقة ابتداء من الثلاثينات في القرن الماضي في كثير من اللغات.

الهدف من هذه الطريقة:

1-حفظ قواعد اللغة وفهمها.

2- التدريب على كتابة اللغة عن طريق التدريب المنظم في الترجمة من لغة الدارس إلى اللغة المتعلمة . ([2])

سمات الطريقة :

يقدم براتور وسلس موريسا سمات طريقة القواعد والترجمة على النحو التالي:([3])

- يتم تدريس الطلاب باللغة الأصلية .

---

[1] - عمر الصديق عبد الله – تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الطرق - الأساليب – الوسائل – الدار العالمية للنشر والتوزيع، 2008م، ط 1، 2008م، ص: 33.

[2]- عمر الصديق عبد الله وآخرون - طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة السودان المفتوحة ، 2006م، ط1، ص: 50.

[3] - عمر الصديق عبد الله - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الطرق - الأساليب – الوسائل – مرجع سابق، ص: 34 – 35 .

- تدرس الكثير من المفردات باستعمال قوائم من الكلمات المنعزلة .
- تعطي الكثير من الشروحات المطولة لقواعد اللّغة.
- تقدم التمارين النحوية الإطار الذي توضع فيه الكلمات، ويركز التدريس دومًا على أشكال ومكونات الكلمات .
- قراءة النصوص الأدبية الصعبة تبدأ مبكرًا .
- لا تعطي أهمية كافية للمضمون ، ويتم التعامل معه على شكل تمارين من التراكيب النحوية .
- كثير من التمارين المقدمة تتكون من ترجمات اللغة الهدف إلى اللغة الأصلية ليس بينها رابط .
- لا تعطي النطق إلا اهتمامًا ضئيلاً.

إيجابيات الطريقة :

أهمها :

1- تحتل القراءة والكتابة المكانة الأولى، لذلك فالدارسون في هذه الطريقة يسيطرون على مهارتي القراء والكتابة جيدا.

2- إنها طريقة مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلاب. ([1])

سلبيات الطريقة :

بطريقة النحو والترجمة أوجه قصور وسلبيات عدة منها :

1- عدم عنايتها بمهارة أساسية هي مهارة الحديث .

2-اعتمادها على الترجمة بوصفها بديلاً للوسائل التعليمية .

3- مخالفتها الظاهر لمبدأ أساسي في تعليم اللغة ينادي بتعليم اللغة وليس التعليم عنها لأن الفرق بين هذين الأمرين كبيرًا جدًا . فالتحليل النحوي وما يتعلق به من قواعد نحوية يدخل ضمن الدراسة العلمية للغة وليس ضمن إجادة اللغة بوصفها مهارات يتعين تعليمها.([2])

ثانيًا : الطريقة المباشرة.

---

[1]- عمر الصديق عبد الله - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الطرق - الأساليب – الوسائل – مرجع سابق، ص: 50 – 51 .

[2] - المرجع نفسه، ص: 35 – 36 .

مفهوم الطريقة:

ينحصر مفهوم هذه الطريقة في أن يتعلم الدارس اللغة من خلال اللغة نفسها دون استخدام لغة أخرى.

الهدف من الطريقة:

الهدف الأساسي من هذه الطريقة هو تنمية قدرة الدارس على أن يفكر باللغة نفسها دون ترجمة المعنى. ([1])

نشأة الطريقة:

ظهرت هذه الطريقة في أوروبا في القرن التاسع عشر ، وكانت ردّ فعل مباشر لطريقة القواعد والترجمة، وقد انتشرت هذه الطريقة في كثير من الأقطار ، واكتسبت أهمية كبيرة منذ القرن العشرين لأنها جاءت بأفكار جديدة ، مناقضة لكثير من المبادئ، التي قامت عليه طريقة القواعد والترجمة، التي أخفقت في تمكين المتعلمين من إتقان اللغة بالمستوى المطلوب. كان أول رد فعل حقيقي على الطريقة التقليدية ، يتمثل في ظهور الطريقة المباشرة . ([2])

سمات الطريقة:

تتشكل الملامح العامة للطريقة المباشرة من السمات التالية:([3])

1- يتكون الدرس عادة من قصة أو حوار بسيط.

2- يقدم الحوار أو المادة اللغوية مصحوبة بالوسيلة التعليمية المناسبة.

3- تحرم الطريقة استخدام الترجمة في تعليم اللغة الهدف .

4- تفضل الطريقة التدريبات اللغوية التي تأتي في صورة أسئلة وأجوبة تتعلق بالمادة اللغوية المقدمة للمتعلمين .

5- تتفادى الطريقة تعليم النحو بأسلوب مباشر ، وتشجع المتعلم على استنباط القاعدة النحوية من المادة اللغوية .

6- تهتم بثقافة اللغة الهدف وتعمل على تدريسها بطريقة غير مباشرة .

7- تقدم النصوص الأدبية لطلاب المستويات المتقدمة بقصد الفهم والمتعة.

---

[1]- عمر الصديق عبد الله وآخرون- طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين – مرجع سابق، ص :53.

[2]- مختار الطاهر حسين – تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة- الدار العالمية للنشر والتوزيع ، ط 1 ، 2011م، ص : 230 .

[3]- عمر الصديق عبد الله - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الطرق - الأساليب – الوسائل – مرجع سابق، ص : 37 .

مزايا الطريقة:

تتميز هذه الطريقة بما يلي:([1])

1- أكدت هذه الطريقة على الجوانب السمعية الشفوية لتعليم اللغة.

2- تحرص على استخدام الوسائل التعليمية وخاصة البصرية .

3- تشجيع الطلاب على التفكير باللغة الهدف ، وهذا أرقى مستويات التعلم.

4- كثير من أنشطتها يساعد على بناء الكفاية إذا طبقت تطبيقًا سليمًا .

5- تدعو إلى عدم تصحيح الأخطاء أثناء الوقوع فيها ، حتى يتشجع المتعلم على التعلم، ويكتسب الطلاقة اللغوية .

عيوب الطريقة:

من عيوب هذه الطريقة:([2])

1- لا تمدّ هذه الطريقة المتعلم بتدريبات منتظمة على أبنية اللغة الأجنبية ، في سياقات معدلة، وتسلسل مخطط له، مما يجعل الدارسين غير مدركين لطبيعة العمل، الذي يحاول القيام به .

2- اتخذت الطريقة موقفًا صارمًا من موضوع الترجمة، ونهت عنه نهيا تاما، وهذا تعنت لا مبرر له، وبخاصة إذا أدركنا أن الوقت المخصص لتعليم اللغة الأجنبية محدود جدًّا.

3- زعمت هذه الطريقة ، أنه لا فرق بين تعلم اللغة الأجنبية، واكتساب اللغة الأم، غير أن الباحثين كشفوا عن فروق كثيرة تميز بين الأمرين . ومن أهم تلك الفروق: اختلاف البيئة، والمستوى العقلي والعاطفي، والحاجة إلى اللغة، والخبرة ، والوقت المتاح لتعلم اللغة وغير ذلك.

4- لا يقوم هذه الطريقة على أسس علمية من علم اللغة، أو علم اللغة النفسي، والنجاح الذي يحققه المدرس عند استخدام هذه الطريقة لا يعود إليها ، وإنما يعود إلى القدرات والمهارات الخاصة بالمدرس نفسه .

---

[1]- محمد علي الخولي- أساليب تدريس اللغة العربية - عمان، دار جدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع ، 1989م ، ط 3 ، ص : 22 – 23 .

[2] - مختار الطاهر حسين – تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة- مرجع سابق، ص : 235 – 237 .

5- تصلح هذه الطريقة للطلاب أصحاب الذكاء المرتفع ، إذ يتطلب كثير من التدريبات النحوية ، قدرة عالية على الاستنباط . أما الطالب متوسط الذكاء ، أو منخفضة، فيواجه صعوبات عديدة في هذا الجانب.

ثالثاً : طريقة القراءة.

مفهوم الطريقة:

تهتمّ هذه الطريقة بمهارة القراءة لتسهم بدورها في تنمية المهارات الأخرى (الكلام – الاستماع – الكتابة) .

الدارس في هذه الطريقة يقرأ أولا الكلمات والجمل البسيطة ، ثم ينطلق إلى قراءة النصوص ، سواء أكانت طويلة أم قصيرة ، ومنها يتدرب الدارس على بقية المهارات.

الهدف من الطريقة:

تهدف هذه الطريقة إلى :([1])

1- تدريب الدارس على بعض المهارات الصوتية وبعض الجمل المبسطة لتسهم في تنمية المهارات الأخرى انطلاقا من مهارة القراءة .

2- تنمية القدرة على القراءة .

3- الاهتمام بالمفردات وتقديمها في أساليب مقننة ومتدرجة.

نشأة الطريقة :

ترجع هذه الطريقة إلى عدد من المتخصصين في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الهند وغيرها من البلاد العربية التي استعمرت ، وقد الفت كتب لتعليم اللغة الإنجليزية من خلال القراءة في تلك البلاد لأنها أيسر في التعليم .

وقد انتشرت هذه الطريقة وكان المحور فيها تقديم المادة المطبوعة ، وعرفت هذه الطريقة بطريقة (ويست) نسبة إلى المربي الإنجليزي المعروف (مايكل ويست) الذي ألف كتبًا في القراءة اعتمدت نصوصها على قوائم المفردات الأكثر شيوعًا، واستمر العمل بهذه الطريقة في البلاد العربية وبخاصة في مصر والسودان حتى أوائل

[1]- عمر الصديق عبد الله وآخرون- طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين – مرجع سابق، ص : 56 .

الخمسينات من القرن العشرين ثم أدخلت تعديلات على الكتاب المقرر لأنه يحوي كلمات وموضوعات غربية عن البيئة العربية ، وهذه الطريقة لم تكن جديدة وإنما عرفت في النصف الثاني من القرن التاسع عشر 1867م .([1])

سمات الطريقة:

1- تبدأ بتدريب الدارس على نطق بعض الأصوات وقراءة جمل معينة في النص، ويعمل المدرس على تنمية بعض المهارات القرائية الصامتة .

2-القراءة الجهرية متبوعة بأسئلة .

3-القراءة تقسم إلى قسمين : قراءة مكثفة وقراءة موسعة ، فالمكثفة تكون في حجرة الدراسة وتهدف إلى تنمية مهارة القراءة تحت إشراف المعلم، وتهتم بالتفاصيل . والموسعة تتم خارج الفصل بعد توجيه المعلم، وتحديد ما يقرأه الطلاب ثم يناقشهم المعلم . وهنا يقع العبء على الطلاب .

4- تسهم القراءة الموسعة في الاتصال بالتراث الثقافي العربي .([2])

إيجابيات الطريقة :

أهم إيجابيات هذه الطريقة هي:([3])

1- ينسب لهذه الطريقة الفضل في وضع ضوابط تقديم المادة التعليمية ، ومن هنا بدأ ضبط المفردات وعدد تكرارها ، وظهر استخدام قوائم المفردات الشائعة في اللغات.

2- ظهرت الحاجة إلى هذه الطريقة من منطلق عملي إذ كانت حاجة الدارسين لتعليم القراءة خلال تعلمهم اللغة الهدف أشد من حاجتهم إلى المهارات الأخرى .

3- قدمت هذه الطريقة تجربة رائدة في مجال تعليم اللغة الثانية من حيث إعداد برامج لتعليم هذه اللغة انطلاقًا من أغراض خاصة .

4- ينسب لهذه الطريقة الفضل في إعداد كتب للقراءة الإضافية المتدرجة.

---

[1]- المرجع نفسه، ص: 56 .

[2]- عمر الصديق عبد الله وآخرون- طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين – مرجع سابق، ص: 58 .

[3]- المرجع نفسه، ص: 58 .

5- تساعد هذه الطريقة على التعلم الذاتي حيث إن الدارس يقرأ كتب القراءة الموسعة في منزله بالقدر الذي يريده ، وفي الوقت الذي يريده ثم يتدرب على معالجة القراءة الموسعة بنفسه .

سلبيات الطريقة

أهم سلبيات هذه الطريقة هي : ([1])

1- تعتبر هذه الطريقة القراءة المهارة الأساسية التي يدور حولها تعليم اللغة العربية لذلك فهي تفضل المهارات الأخرى .

2-مواد القراءة تستلزم من الكفاءة في الإعداد ما يضمن لها تحقيق الهدف سواء في اختيار الموضوعات أو اختيار الكلمات والتراكيب.

3- هذه الطريقة لا تفيد بعد أن نشأت الحاجة إلى الاتصال الشفوي للناطقين بلغات أخرى.

4-أهملت الطريقة مهارة الكتابة التي تحتاج إلى تدريبات خاصة .

5-اهتمت بالقراءة الصامتة وهذا يؤدي بدوره إلى تخلف في النطق وتلعثم في الحديث وتظهر هذه الآثار في القراءة الجهرية .

6- تؤدي الطريقة إلى مواقف مصنوعة بعيدة عن الواقع الطبيعي.

رابعًا: الطريقة السمعية الشفهية:

مفهوم الطريقة:

إنّ اللغة مجموعة من العادات السلوكية يكتسبها الطفل في بيئة مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى. وهي مبنية على قوانين المثير والاستجابة والمحاكاة لاكتساب اللغة وأن الأجنبي ينبغي أن يتعلم اللغة الثانية مثلما يتعلمها الناطقون بها لذلك تعتمد الطريقة على مبادئ المدخل السمعي الشفهي.

ويبدأ الدارس الأجنبي بمهارات الاستماع تليها مهارات الكلام، ثم مهارات القراءة، فمهارات الكتابة.([2])

---

[1]- المرجع نفسه ، ص : 59 .

[2]- عمر الصديق عبد الله وآخرون- طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين – مرجع سابق، ص : 60 .

نشأة الطريقة:

نشأت هذه الطريقة – كما قلنا – في الولايات المتحدة الأمريكية ، بعد الحرب العالمية الثانية، وكان الباعث المباشر لنشأتها انفتاح أمريكا على العالم ، بعد انعزالها، حيث رأت أهمية الاتصال بالأمم الأخرى ، لتحقيق مصالحها السياسية والاقتصادية والأمنية. ولعل الجانب الأمني ، هو الذي جعلها تسعى بخطى حثيثة ، لتعليم جنود الجيش الأمريكي كثيرًا من اللغات الأجنبية . ولتحقيق هذا الهدف ، تم تكليف عدد من أساتذة الجامعات الأمريكية، بإعداد برامج لتعليم اللغات الأجنبية تيسر عملية الاتصال مع الشعوب الأخرى.([1])

الهدف من الطريقة :

تسعى هذه الطريقة إلى الوصول بالمتعلم إلى التفكير باللغة الهدف بحيث يستعملها بشكل تلقائي.([2])

المبادئ اللغوية التي طبقت وكانت وراء ظهور استخدام هذه الطريقة:([3])

1- اللغة حديث وليست كتابة.

2- اللغة مجموعة من العادات.

3- علم اللغة ولا تعلم عن اللغة.

4- اللغة هي ما يقوله المتكلمون بها، لا ما يفكر فيه شخص ما أنهم (أي المتكلمون بها) ينبغي أن يقولوه.

5- اللغات مختلفة ومتباينة.

سمات الطريقة :

أهم سمات هذه الطريقة ما يلي:([4])

1-اللغة رموز صوتية يتعارف بها أفراد مجتمع معين لذلك ينبغي أن يتقن الطلاب هذه الرموز لتحقيق الاتصال الشفوي .

---

[1] مختار الطاهر حسين – تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة - مرجع سابق، ص : 240 .

[2]- مجلة معهد اللغة العربية ، جامعة إفريقيا العالمية ، العدد الخامس ، 2007م ، ص : 35 .

[3]- فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق) القاهرة، مكتبة وهبة، ط1، 2003م، ص: 79.

[4]- عمر الصديق عبد الله وآخرون - طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية للناطقين – مرجع سابق، ص : 62 – 63 .

2-اللغة ما يتحدث بها الناطقون باللغة لا ما ينبغي أن يتعلموه من قواعد وأنماط مفروضة عليهم من قبل هيئات ثقافية أو سلطات رسمية .

3- ترى أن الثقافة ليست مجرد أشكال التراث والفن والأدب وإنما هي أسلوب الحياة.

4-تهتم الطريقة بالعبارات الاجتماعية السائدة والشائعة في مجتمع اللغة الهدف مثل التحية والتوديع والمجاملة .

5-ينبغي أن يتعلم الدارس اللغة الثانية مثلما يتعلمها الناطقون بها.

6-كل لغة مستقلة بأنظمتها وعناصرها وينبغي تحليلها وتعلمها وتعليمها بعيدا عن تصورات اللغات الأخرى.

7-إجراء دراسة تقابلية تحليلية لكل من اللغة الهدف واللغة الأم من الأصوات والصرف، والنحو والدلالة والأنماط الثقافية ثم تبنى المواد على نتائج التحليل التقابلي ثم يركز على العناصر المختلفة في اللغتين لأنها تمثل صعوبة للمتعلمين.

8-يبدأ التعلم بمهارات الاستماع يليها الكلام ثم القراءة فالكتابة.

9- تقديم اللغة كما يتحدثها الناطقون بها من غير شرح أو تحليل.

10- لا تخصص الطريقة مرحلة للفهم ومرحلة للكلام ومرحلة للقراء والكتابة ، وإنما تدرس كل هذه المهارات في وقت واحد .

11- مراحل التعليم تبدأ بالحفظ ثم التقليد فالقياس ثم التحليل .

12- تهتم الطريقة بقواعد اللغة ولكن لا تقدمها بطريقة الشرح المباشر وإنما من خلال نصوص وحوارات في شكل أنماط لغوية ثم تعزز وتقاس .

13- تعليم المفردات يكون من خلال السياق .

14- الاهتمام بالصحة اللغوية وخاصة النطق السليم لأصوات اللغة والاستعانة بالثنائيات الصغرى للتفريق بين الحروف المتشابهة في المخرج كالسين والصاد/ التاء والطاء.

15- اهتمت الطريقة بتدريب المعلمين بما فيها برنامج معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها .

مزايا الطريقة :

تتصف الطريقة السمعية الشفهية بعدة مزايا . وفيما يلي تلخيص لأهمها:([1])

1-تنطلق هذه الطريقة من تصور صحيح للغة ووظيفتها أنها تولي الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى في تعليم اللغات .

2-إن الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع يتفوق مع الطريقة التي يتعلم الإنسان بها لغته الأولى .

3- تشبع هذه الطريقة كثيرًا من الحاجات النفسية عند المتعلمين من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها .

4- إن تعليم اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى أمر يحمد لهذه الطريقة.

5- يحرص أنصار هذه الطريقة على إعداد تدريبات لغوية متنوعة الأشكال متعددة الأهداف.

6- إن استخدام الوسائل والأنشطة التربوية أمر لازم في هذه الطريقة لأن الوسائل التعليمية تنقل إلى الطالب الخبرة في شكل يعوضه عن عدم اتصاله المباشر بها.

7-يتطلب النجاح في تعليم اللغة وفق هذه الطريقة أن يكون المعلم ذا كفاية عالية وقدرة على الابتكار.

سلبيات الطريقة :

من أهم سلبيات هذه الطريقة هي: ([2])

1-إنها تعتمد أساليب آلية في التدريب ، بحيث يصبح من السهل تحول الدارسين إلى ببغاوات يرددون المادة التي درسوها ، بصورة صحيحة عند ما تعطى لهم الإشارة.

2- إن الدارس لا يعرف الهدف من التدريبات النمطية الآلية ، ويصعب عليه في حالات كثيرة الوصول إلى التعميمات النحوية التي تهدف تلك التدريبات إلى تعليمها.

---

[1]– عمر الصديق عبد الله - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الطرق - الأساليب – الوسائل – مرجع سابق، ص: 41.

[2]- مختار الطاهر حسين- تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة- مرجع سابق، ص : 253 – 254.

3- لوحظ من الناحية النفسية ، أن الطلاب لا يميلون إلى هذه الطريقة وأساليبها، لأنها طريقة مرهقة جدًّا ، حيث يقضي المتعلم وقتًا طويلاً من الدرس في عمليات: الاستماع والمحاكاة والتكرار والحفظ ، وهو جهد كبير لا يعادل ما ينتج عنه .

4-اشترطت هذه الطريقة أن يكون مدرس اللغة الأجنبية من الناطقين بها، وإن لم يكن منهم ، فينبغي أن يكون قادرًا على أداء اللغة الأجنبية أداءً مماثلاً لأداء الناطقين بها.

5-تقوم هذه الطريقة بفصل مصطنع بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، حيث يستمر الطلاب شهورًا يتلقون الجانب الشفهي للغة وحده، ثم ينتقلون بعد ذلك إلى تعلم القراءة والكتابة.

6- أدى اهتمام الطريقة المبالغ فيه بالجانب الشفهي من اللغة إلى إهمال المهارات القرائية والكتابية، وكانت نتيجة ذلك أن الطلاب لا يصلون أبدا إلى المستوى الجيد في تعليم المهارات القرائية والكتابية المتقدمة.

خامساً: الطريقة الاتصالية.

تؤمن الطريقة الاتصالية بأنّ اللّغة كلام منطوق ومسموع قبل أن يكون مكتوباً ومقروءاً، وحتّى يتحقق هذا لابدّ من البدء بتعليم نظم تراكيب اللّغة الأجنبية، وتوفير الثروة اللّغوية اللاّزمة التي تمكّن المتعلم من استخدام اللّغة استخداماً ناجحاً مع التَّنْبِيهِ إلى ضرورة التعريف بثقافة اللّغة الأجنبية.([1])

ووفق هذه الطريقة في تعليم اللّغات الأجنبية يتمّ التعليم على مرحلتين:([2])

أ- مرحلة ما قبل النشاط اللّغوي الاتصالي؛ حيث يدرّب المتعلم على استخدام اللّغة عن طريق الحوار الوظيفي من الناحية التركيبية والنطقية، أي بالتدريب على استعمال اللّغة بمعناها الوظيفي من خلال الرّبط بين التراكيب اللّغوية المختلفة ومعانيها ودلالاتها الوظيفية.

[1] - موفّق عبد الله أحمد، وإدريس عبد الله أحمد- الدليل العملي في تعليم اللّغة العربية وآدابها – ماليزيا، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، ط1، 1427هـ- 2006م، ص: 94.

[2] - المرجع نفسه، ص: 95.

ب- مرحلة النشاط اللّغوي الاتصالي؛ حيث يتمّ التدريب على استعمال اللّغة في النشاط الاتصالي الوظيفي من خلال التفاعل بين المتعلمين والمعلمين والكتب المنهجية والنشاط اللّغوي.

ودور المعلم في هذه الطريقة مشاركاً ووسيطاً ومنظّماً للنشاطات، أمّا المتعلم فيسكون مركز النشاط اللّغوي والمفاوضَ بين نفسه وعمليّة التعلّم التي سوف تتضح له تدريجياً، الغاية منها من خلال الممارسة والتدريب والتفاعل مع غيره من المتعلمين.

سادساً: طريقة الوحدة.

تقوم طريقة الوحدة على فكرة تحليل النصوص تحوياً وصرفيا ودلالياً من ناحية الأسلوب والتراكيب، ترى هذه الطريقة في تعليم اللّغات الأجنبية أنّ المهارات اللّغوية من قراءة وكتابة واستماع وكلام، وحدة متكاملة ومترابطة لا أجزاء متفرقة مستقلّة، ولأجل تطبيق هذه الطريقة تكون القراءة محور النشاطات اللّغوية الأخرى؛ حيث يكون النصّ المقروء هي الأرضية التي يتمّ عليها وبها تطبيق كافّة التدريبات القرائية والكتابية والكلامية والاستماعية. ومن الأسس النفسية لهذه المنهجيّة معالجة الموضوع الواحد من مختلف النواحي اللّغويّة والنحويّة والصرفية ، وفي التكرار المستمرّ في التدريبات اللّغوية زيادة في الفهم، كما أنّها تستند على القاعدة النفسيّة التي تدعو بضرورة فهم الموقف الذي يعبّر عنه الموضوع بشكل كليّ أولاً ثمّ الانتقال إلى فهم الأجزاء.([1])

سابعاً: الطريقة التوليفيّة أو التوفيقيّة(التحليليّة – التركيبيّة).

نشأة الطريقة التوليفية:

وقد نشأت هذه الطريقة لإيمان الباحثين والعلماء المعنيين بتطوير أساليب تعليم اللغة إلى أهمية الوصول إلى أفضل طريقة ميسرة لتعليم القراءة لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. وقد توصلوا نتيجة لبحوثهم وخبراتهم إلى أنّ الطريقة السابقة يعتريها النقص وتشوبها المحاذر، تركز على تقوية ناحية معينة وتهمل بقية النواحي الأخرى،

[1] - موفّق عبد الله أحمد، وإدريس عبد الله أحمد- الدليل العملي في تعليم اللّغة العربية وآدابها – ماليزيا، مرجع سابق، ص: 96.

فالطريقة التركيبية تعني بسلامة النطق وصحّة الأداء، أما الطريقة التحليلية فتعني بالمعنى، والقدرة على الفهم.([1])

مفهوم الطريقة التوليفية:

ونعني بها الطريقة التي توفق بين الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية، أي تأخذ من كلتيهما أفضل ما فيهما.

وتبدأ هذه الطريقة بتقديم جمل من واقع خبرة التلميذ ومن ثمّ تحلل هذه الجمل إلى كلمات ثمّ تحلل الكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى حروف ثم يعاد تشكيل هذه الحروف لتكوين كلمات جديدة، كما يقوم المعلم بتركيب جمل جديدة من هذه الكلمات، وهكذا.([2])

مزايا الطريقة التوليفية:

ومن مميزات الطريقة التوليفية ما يلي: ([3])

1- سرعة التعرّف على الكلمات والجمل.
2- الدّقة في التعرّف على الحروف والكلمات ونطقها.
3- عمق الفهم للجمل والكلمات.
4- تتكوّن لدى التلميذ مهارات جديدة مثل القراءة الصامتة كما أنّها تحبب إليه الرغبة في القراءة.

وتقوم هذه الطريقة على عدّة أسس نفسية ولغوية أهمّها:([4])

1-إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها مجزأة.
2- الجملة هي وحدة المعنى، وأنّ الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.
3- القراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية، وليست تخميناً، أو حدساً فمعرفة الحروف أساس مهمّ في هذه العملية.

---

[1] - محمد عبد القادر أحمد – طرق تعليم اللغة العربية – القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط5، 1986م، ص: 126.
[2] - فؤاد حسن حسين أبو الهيجاء – أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية- مرجع سابق، ص: 85.
[3] - المرجع نفسه، ص: 85.
[4] - عبد الفتاح حسن البجة – أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا – عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1420هـ - 2000م، ص: 349.

4- تفيد التجارب أنّ الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق في التقاط الكلمة كلّها.

ثانياً : الوسائل التعليمية لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

مفهوم الوسيلة التعليمية:

للوسيلة التعليمية تعريفات كثيرة منها :

هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ .([1])

ثمار وأهمية استخدام الوسائل التعليمية

إن استخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة ، يساعد على حل الكثير من المشكلات، ويحقق عائدًا كبيرًا يعادل كل ما يبذل في سبيلها ، وأثبتت الدراسات عظم الإمكانيات التي توفرها الوسائل التعليمية للمدرسة ومدى فاعليتها في عملية التعليم والتعلم إذ أنها:([2])

1- تسهم في تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين في صفوف مزدحمة .

2- توفر كثيرًا من الخبرات الحسية التي تعتبر أساسًا في تكوين المدركات الصحيحة لما يستمع إليه التلاميذ من شرح لفظي وما يقرؤونه من الكتب المدرسية.

3- تثير انتباه التلاميذ نحو الدروس واهتمامهم بها .

4- تعالج مشكلة الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية .

5- تساعد الوسيلة على زيادة سرعة العملية التربوية.

6- تجعل التعليم أكثر عمقًا وثباتًا في أذهان التلاميذ.

7- تعالج مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ.

8- تنمي في المتعلمين حب الاستطلاع والرغبة في التحصيل.

9- تتيح للمتعلمين الفرص الجيدة لإدراك الحقائق العلمية والاستفادة من خبراتهم.

10- تقوي العلاقات بين المعلم والمتعلم.

---

[1]- عبد الحافظ سلامة - الوسائل التعليمية والمناهج - دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، 2000م ، ط1، ص : 73 .

[2]- ماجدة السيد عبيد - الوسائل التعليمية في التربية الخاصة - دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان – الأردن ، 2000م ،ط1 ، ص : 48 – 50 .

أصناف الوسائل التعليمية:([1])

تصنف الوسائل التعليمية في أربع مجموعات:

1 – الوسائل السمعية :

وتضم الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم على حاسة السمع ومنها : المذياع ، والمسجل، ولاعب الأسطوانات ، ومكبرات الصوت ، ومختبرات اللغة ، وكل ما يسمع.

2 – الوسائل البصرية :

وتشمل الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم، واكتساب الخبرات، على حاسة البصر، ومنها: الكتب، والمجلات، والخرائط، والأفلام الصامتة، والسهول، والجبال، والأنهار، والمحيطات ، والأشجار والحيوانات، والطيور، وكل ما تبصره العين.

3 – الوسائل السمعية البصرية :

وتضم الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم، واكتساب الخبرات، على حاستي السمع والبصر في وقت واحد، مثل السينما، والتلفاز التعليمي، والأفلام التعليمية الناطقة والمتحركة .

4– الوسائل الملموسة: ([2])

هذا النوع من الوسائل للمعوقين بصريًا ، وأشهر هذه الوسائل طريقة (بريل) للكتابة والقراءة التي يستخدم فيها المعوقون بصريًا حاسة اللمس في طرف الأصابع للمرور على الحروف والكلمات البارزة ومن ثم القراءة بشكل عادي كما يقرأ المبصر تماما.

معايير اختيار الوسائل التعليمية:([3])

إن اختيار الوسائل التعليمية ليس بأمر سهل وإنما هناك بعض الاعتبارات التي ينبغي على من يريد الاختيار العمل على الاسترشاد بها في اختيار الوسيلة المناسبة مثل:

---

[1]- نايف سليمان - تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية - دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان الأردن ، 2002م ، ط1، ص : 23 .

[2]- عبد الرحمن كدوك - تكنولوجيا التعليم - دار المفرد للنشر والتوزيع ، الرياض، ط1، 2000م .ص: 72 .

[3]- مجلة معهد اللغة العربية ، جامعة إفريقيا العالمية – الخرطوم ، العدد الرابع ، 2007م ، ص : 10 .

1-الأهداف التربوية التي تحققها الوسيلة إذا قورنت بالوسائل الأخرى.

2-الوقت والجهد اللذان يتطلبهما استخدام الوسيلة من حيث الحصول عليها والاستعداد لاستخدامها وأسلوب استخدامها ، وكيفيته ، وذلك إذا ما قورنت بوسائل أخرى تحقق نفس الغرض .

3-أثر الوسيلة في التشويق وإثارة اهتمام الدارسين وما يمكن أن تثيره من نشاطات لها مضامينها وتطبيقاتها التعليمية .

4-صحة المحتوى من الناحية العلمية وكذلك جودة الوسيلة ودقتها من الناحية الفنية وصلاحيتها للاستخدام .

5- مناسبة الوسيلة لمستويات الطلاب وإمكانية استخدامها من جانبهم على نحو يخدم أغراض التعلم دون أن يكون في ذلك خطورة من جراء استخدامها وتشغيلها .

خصائص الوسيلة التعليمية المناسبة:([1])

هناك عدة خصائص تحكم جودة الوسيلة ومناسبتها للموقف التعليمي ومن هذه الخصائص ما يلي:

1- التشويق .

2-الملاءمة .

3-التنظيم .

4- الصدق والدقة والتناسق والأمان .

5- الواقعية.

[1]- عبد الحافظ محمد سلامة- الوسائل التعليمية والمنهج – مرجع سابق، ص : 67 – 69 .

المبحث الثالث
الوحـــــدات الـــــدراســـــية

مقدمة:

لقد آثار مفهوم الوحدات الدراسية في السنوات الأخيرة جدلاً كثيراً دار حول تحديد هذا المفهـوم، وهـل الوحـدة الدراسـية مـنهج أم طريقـة لتنظـيم المـنهج أم أسـلوباً جديـداً فـي التدريس؟ كما دار الجدل أيضاً حول العوامل التي أدت إلى ظهور فكرة الوحدات ومدى تأثير هذه الفكرة بالاتجاهات الجديدة التي ظهرت لتقييم أسس تنظيم المنهج بحيث يتحقق ما ترمي إليه المفاهيم الحديثة لعملية التعلم .([1])

مفهوم الوحدة الدراسية:

يـرى لورينـا سـنريس: أن الوحـدات هـي تنظـيم خبـرات المقـرر الدراسـي ووضـعه فـي تقسيمات كبيرة شاملة يرتبط بعضـها ببعض وذلك لما بينها من علاقات وتقدم للتلاميذ بأسلوب ينمي لديهم الاتجاهات والقدرات والمهارات الصحيحة.

أمـا مورسـون فقد عـرّف الوحـدة بأنهـا بعض عناصـر أو مظـاهر البيئـة أو العلـوم المنظمة أو الفنون أو السلوك والتي لها دلالتها وأهميتها ويؤدي تعليمها إلى تعديل وتغيير في الشخصية . ([2])

وقد عرّف الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم الوحدة بقولـه: إن الوحدة تنظيم خاص فـي المـادة الدراسـية وطريقـة التـدريس يضـع التلاميـذ فـي موقـف تعليمـي متكامـل يثيـر اهتمامـاتهم ويتطلـب مـنهم نشـاطًا متنوعًـا يناسـبهم ويراعـي مـا بيـنهم مـن الفـروق الفرديـة ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة ويؤدّي بهم إلى فهم وبصيرة في ميدان أو أكثر في ميادين المعرفة مع إكسابهم مهارات وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها . ([3])

---

[1] - محمد عزة عبد الموجود وآخرون أساسيات المنهج وتنظيماتها – دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة ، 1978 – 1979م ، ص : 246.

[2] - المرجع نفسه، ص : 253 .

[3] - عبد اللطيف فؤاد إبراهيم – المناهج أساسها وتنظيماتها وتقويم وأثرها ، مكتبة مصر ، ط5 ، ص : 555 .

أنواعه:

لقد أشرنا فيما سبق إلى أن تطور مفهوم الوحدة ارتبط أو أدى إلى ظهور نوعين من الوحدة هما : -

أ- وحدة مادة دراسية .

ب- وحدة خبرة .

وقد تناول الكثيرون موضوع الوحدات الدراسية على أساس أن الوحدات تنقسم إلى النوعين السابقين ، بينما أخذ البعض يصنف الوحدات إلى أكثر من نوعين وإن كانت معظم هذه التصنيفات إنما تعود مرة أخرى إلى تقسيم الأول ، فهناك مثلاً من نظر إلى الوحدات وقسمها إلى :

1- وحدات خبرة تستعين بالمادة الدراسية .

2- وحدة مادة دراسية تقدم من مدخل خبرة .

3- وحدة مادة دراسية تقدم من مادة دراسية .

وهنالك كازويل وزامبل اللذان قسما الوحدات إلى وحدات مادة دراسية ووحدات خبرة ثم قسما كلاً منهما إلى أنواع ثلاثة ورأينا أن أي وحدة يمكن أن تندرج تحت أحد الأنماط التالية : -

1 - وحدات المادة الدراسية .

أ- وحدة حول الموضوع .

ب- وحدة عامة حول مجموعة موضوعات .

ج - وحدة تقوم على جانب هام من جوانب البيئة أو الثقافة .

2 - وحدات خبرة :

أ- وحدة تدور حول ميل من ميول التلاميذ .

ب- وحدة تدور حول غرض من أغراض التلاميذ .

ج - وحدة تقوم حول حاجة من حاجات التلاميذ .

ومعظم من تناول الكتابة عن الوحدات عقد مقارنات توضح أن فروقاً تميز بين أنواع الوحدات ممّا يجعلنا نتساءل هل الوحدة وحدة فقط ، أم هناك وحدة مادة ووحدة خبرة ؟ .([1])

الفروق بين الوحدة القائمة علي المادة والوحدة القائمة علي الخبرة

الوحدة القائمة علي المادة	الوحدة القائمة علي الخبرة
1 – محور الارتكاز هو موضوع من موضوعات المادة .	محور الارتكاز هو الخبرات
2 – مصدر اشتقاق الوحدة هو موضوع من الموضوعات الدراسية بأية صورة من الصور.	مصدر اشتقاق الوحدة هو حاجات التلاميذ أو مشكلاتهم .
3 – يقوم بإعدادها الخبراء والمتخصصون بالاشتراك مع بعض المعلمين من ذو الخبرة.	يقوم بإعدادها الخبراء والمعلمين والتلاميذ .
4 – لا يشترك التلاميذ في التخطيط لهيكل الوحدة ويكون اشتراكهم فقط في التخطيط لتنفيذ الوحدة.	يشترك التلاميذ في التخطيط لهيكل الوحدة وكذلك في التخطيط لتنفيذها.
5 – يتم تخطيطها مسبقا بصورة كاملة.	يتم تخطيط الهيكل العام مسبقا ثم يشترك التلاميذ في تخطيط بعض جوانبها وفي تعديل أي جنب.
6 – يتم اختيار هذه الوحدات من جانب التلاميذ .	لا يتم اختيار هذه الوحدات من جانب التلاميذ.

[1] - محمد عزة عبد الموجود وآخرون ، مرجع سابق ، ص : 257 .

7 – يقوم فيها التلاميذ بقدر محدود من النشاط .	يقوم فيها التلاميذ بقسط وافرمن النشاط .
8 – تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية علي نطاق ضيق.	تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية علي نطاق واسع.
9 – تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي علي نطاق محدود.	تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي علي نطاق واسع.
10 – لا يتجاوب التلاميذ معها بدرجة كبيرة لأنها تنطلق من المادة الدراسية.	يتجاوب التلاميذ معها لأنها تنطلق من حاجاتهم و مشكلاتهم.
11 – تحررت هذه الوحدات من قيود المنهج التقليدي تحررا جزئيا.	تحررت هذه الوحدات من قيود المنهج التقليدي تحررا كبيرا.
12 – تساهم مساهمة ضئيلة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع.	تساهم مساهمة فعالة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع.
13 – تتيح الفرصة لتحقيق عدد محدود من الأهداف التربوية.	تتيح الفرصة لتحقيق معظم الأهداف التربوية.

الحقيقة أنه ليس هناك مبرر لتقسيم الوحدات إلى وحدات دراسية ووحدات خبرة ذلك لأنه ليس هناك استقلال قاطع لكلّ وحدة عن الأخرى وكلّ أنواع الوحدات لابد أن تستخدم المادة الدراسية والخبرة .([1])

الأسس التي تقوم عليها الوحدة الدراسية :

من التعريف السابق للوحدة ومن النقاط الموضحة له يمكننا أن نستخلص الأسس التالية التي تقوم عليها الوحدة :

1 –إزالة الحواجز بين المواد الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة :

رأينا من قبل أن منهج المواد الدراسية المنفصلة كان مبنيا علي أساس الفصل التام بين المواد التي يتضمنها المنهج وقد وصلت الدرجة إلى الفصل بين أجزاء المادة

[1] - محمد عزة عبد الموجود وآخرون ، مرجع سابق ، ص : 257 .

الدراسية الواحدة كما هو الحال في دراسة اللغة أو التربية الدينية. ثم ظهر منهج المواد المترابطة والذي كان يهدف إلي ربط بعض المواد المتشابهة أو غير المتشابهة ولكن الربط لم يحقق أغراضه, ثم ظهر منهج المجالات الواسعة الذي كان يهدف إلي دمج المواد وإزالة الحواجز والفواصل بينهما ولكن الذي حدث هو أن الدمج لم يتم إلا بطريقة صورية إذ لمس التغيير عنوان الكتب فقط أما المحتويات والأجزاء فقد بقيت كما هي كل جزء منها منفصل تماما عن بقية الأجزاء الأخرى ولم ينجح هذا التنظيم المنهجي إلا في عدد قليل من الدول المتقدمة أما في الدول النامية فقد تم بصورة خاطئة واسميه فقط.

لكل هذه الأسباب يمكننا القول بأن مناهج المواد الدراسية بكافة أنواعها قد فشلت في إزالة الحواجز بين المواد الدراسية بطريقة فعالة ومؤثرة ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى البحث عن تنظيم منهجي آخر تتلاشى فيه الحواجز تماما وتذوب فيه الفواصل نهائيا ومن هنا ظهرت الوحدات الدراسية .

2 – بناء الوحدة علي أساس نشاط التلاميذ:

فقد تم تصميم الوحدات الدراسية علي أساس قيام التلاميذ بسلسلة من النشاط في مجالات متعددة تتمثل في النواحي التالية:

التخطيط للوحدة , القيام بتنفيذ الوحدة, جمع البيانات والمعلومات وتحليلها ,المناقشات, استخدام الوسائل المختلفة, القيام بالزيارة, عقد الندوات , كتابة التقارير وإصدار القرارات والأحكام.

ومن المسلم به أن تتم هذه الأنشطة تحت إشراف المعلم وتوجيهه وحيث أن الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ مستمرة ومتنوعة فمعني ذلك أنهم يقومون بدور إيجابي في عملية التعليم.

3 – ينحصر الدور الرئيسي للمعلم في إرشاد التلاميذ وتوجيههم:

إن الدور الرئيسي للمعلم في تدريس الوحدة ينحصر في إرشاد التلاميذ وتوجيههم وتدريبهم علي القيام بعمليات لها أهمية تربوية كبرى مثل التخطيط والعمل الجماعي

ومناقشة النتائج.كما تتطلب الوحدة من المعلم التدخل في الوقت المناسب لتصحيح بعض المعلومات أو لتوضيح بعض الأفكار أو لتعديل في الخطة التي تطرأ علي الموفق.

من ذلك كله يتضح لنا أن دور المعلم في الوحدة دور تربوي كبير إذ يتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة كما يعمل علي تدريبهم علي التخطيط والتفكير العلمي المنظم والعمل الجماعي الفعال وكذلك علي رسم الخطط وتنفيذها وتقويمها...ومن هنا يمكننا القول بان المعلم في ظل هذا التنظيم المنهجي هو موجه ومربي بمعني الكلمة.

أما في المنهج التقليدي فدور المعلم محدود إلي أقصى درجة إذ ينحصر في عملية توصيل المعلومات من الكتاب المدرسي إلي ذهن التلاميذ وذلك من خلال الشرح والتكرار والتلخيص والرسم والتوضيح وتوجيه الأسئلة, ومعني ذلك أن كل ما يقوم به المعلم في ظل المنهج التقليدي هو مرتبط بتزويد التلاميذ بالمعلومات التي لا تمثل في حد ذاتها سوى هدفا واحدا من الأهداف التربوية المتعددة.

4 – تعمل الوحدة علي ربط الدراسة بحياة التلاميذ-:

تدور الوحدة حول موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ أو حول مشكلة من المشكلات التي تواجههم وهذا يجعلهم يقبلون علي دراسة الوحدة برغبة صادقة وحماس شديد فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط وينتج عن ذلك مرورهم بخبرات أكثر وأعمق وتسهم هذه الخبرات في زيادة المعلومات وتكوين العادات والاتجاهات وتنمية المهارات وهنا تؤدي العملية التربوية دورها علي خير وجه.

وارتباط الوحدة بحياة التلاميذ يؤدي إلي تدعيم صلة المدرسة بالبيئة والمجتمع بعد أن كانت هذه الصلة شبه معدومة في ظل مناهج المواد الدراسية, وحيث أن الوحدة ترتبط بالموضوعات التي تهم التلاميذ أو بالمشكلات التي تواجههم وحيث أن هذه المشكلات لا تنشأ في فراغ وإنما توجد في لبيئة التي يعيشون فيها فمعني ذلك ارتباط الوحدة بالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ.

5 – تعمل الوحدة علي تحقيق أهداف تربويه بالغة الأهمية-:

وتتمثل هذه الأهداف في:

- اكتساب المعلومات التي يشعر التلاميذ بحاجة إليها وتكون لديهم الرغبة في تحصيلها .
- تنمية بعض قدرات التلاميذ مثل: القدرة علي التفكير العلمي, القدرة علي التخطيط ,القدرة علي العمل الجماعي, القدرة علي المناقشة, القدرة علي حل المشكلات.
- تكوين العادات والاتجاهات.
- اكتساب المهارات.

6 – توضع الوحدة في صور هيكل عام ثم يترك للمعلم والتلاميذ وضع الصورة النهائية له-:

يقوم المختصون في بداية الأمر باختيار موضوع الوحدة وتحديد المرحلة الدراسية والصف الدراسي الذي سوف تدرس به ثم يقومون بعد ذلك ببناء مرجع الوحدة في صورة هيكل عام يتضمن الخطوط العريضة وعند تنفيذ الوحدة يشترك التلاميذ مع المعلمين في التخطيط وتحديد مراحل التنفيذ والفترة الزمنية اللازمة لكل مرحلة وتحديد الأنشطة المختلفة التي سيقوم بها التلاميذ والهدف من كل نشاط والطرق والأساليب التي يجب إتباعها لتحقيق هذا الهدف من كل نشاط وكذلك تحديد دور كل تلميذ في تنفيذ هذه الأنشطة وفقا لقدرته واستعداداته ورغباته.

خصائص الوحدة:

1- أن يكون للوحدة موضوع رئيسي يدور حوله العمل والنشاط .

2- أن تكون الوحدة ذات معنى وأهمية للدارسين .

3- الوحدة تخطط خطوات مسبقاً.

4- إن تخطيط الوحدة وتنفيذها عمل تعاوني مشترك بين المعلم والتلاميذ .

5- أن تتعدد في الوحدة طرق التدريس والوسائل المعينة .

6- النشاط جزء هام من الوحدة .

7- أن يكون للوحدة إطار مرجعي . ([1])

معايير اختيار الوحدة الدراسية :

1- أن تكون الوحدة جزءًا من خطة عامة لتطبيق الوحدات الدراسية في المرحلة الابتدائية ووثيقة الصلة بالنشاط المدرسي والمنهج المدرسي.

2- أن تكون معالجة لمشكلات التلاميذ .

3- مشاركة الدارسين في النشاطات الدراسية والقيام بالعمل بأنفسهم .

4- نشاطات الوحدة الدراسية متنوعة وملائمة لنمو الدارسين .

5- الخبرات التعليمة المقدمة للوحدة الدراسية يجب أن تكون منتظمة ومتدرجة.

6- معلم الوحدات الدراسية يدرك أهداف الوحدة وطرق تدريسها ويهتم بتنمية المهارات اللغوية .

7- الوحدة قابلة للتنفيذ والتطبيق في البيئة المدرسية المحيطة بالدارسين .

8- الوسائل التقويمية الخاصة للوحدة التي يمكن تقويم نشاط التلاميذ وتحصيلهم العلمي .

9- مراعاة حاجات وميول التلاميذ من حيث قدراتهم ومواهبهم .

10- مراعاة البيئة المدرسية .([2])

---

[1] - محمد عزة عبد الموجود وآخرون ، مرجع سابق ، ص : 258 – 263 .

[2] - فيصل داود سليمان نعيمة –تصميم ، وبناء وحدة لتعليم اللغة العربية للكبار الأجانب في العراق – معهد الخرطوم الدولي – 1980م .ص : 18.

المبحث الرابـــع
الدراسات العملية التطبيقية

تناولت الباحثة: طرق تدريس الصرف – المجرد والمزيد من الأسماء والأفعال – وتدريسها للناطقين بغير العربية– المستوى المتقدم، كما تناولت الباحثة أبنية المصادر، والمشتقات وأبنيتها، والهدف من ذلك تمكين المتعلمين من فهم أبنية الألفاظ العربية المجردة والمزيد ودلالاتها، وفي ذلك رياضة ذهنية عقلية متصلة بالاستنباط والموازنة، وعلاج لعيوب اللّغة حتى يُصبح المتعلم قادراً على معرفة تصريف الألفاظ بعضها من بعض، عن طريق الممارسة العمليّة والعلميّة للقواعد الصرفية. والتعليم عن طريق الوحدات الدراسية، يقوم بمنح الدارسين الفرصة لدراسة المواقف المختلفة في الحياة اليومية، واكتساب الخبرات وطُرق التفكير، والاهتمام بجمع الأنشطة الفردية والجماعية للدارسين، ولذلك قامت الباحث بتصميم وحدات دراسية للألفاظ العربية المتصرفة والجامدة.

تعريف الوحدة الدراسة:

هي تنظيم خاص لبعض الخبرات التعليمية التي تدور حول تدريس أبنية ألفاظ اللغة العربية بين الجمود والتصرّف مقتضياتها ودلالاتها ووظائفها لغير الناطقين بالعربية، وتتناسب مع ميول وحاجات الدارسين، وتؤدّي إلى تحقيق الأهداف التربوية المرجوّة، وقد قامت هذه الوحدة على الأسس التالية:

- خطّة دراسية موجّهة ذات أهداف محدّدة.
- الغرض منها تنمية المهارات اللّغوية، في مجال أبنية ألفاظ اللّغة العربية بين الجمود والتصريف مقتضياتها ودلالاتها ووظائفها في الجملة.
- فهم أبنية الألفاظ الذي يُساعد على الفهم الصحيح.

أهداف الوحدة:

- مُراعاة الفروق الفردية بين الدارسين.
- توسيع مدارك الدارسين خاصّة في علم الصرف، عن طريق الاشتقاق.
- تدريب الدارسين على التفكير وقوّة الملاحظة.
- إجراء التقويم المناسب بالاختبار التحصيلية؛ لمعرفة ما اكتسبه الدارسون من معارف.
- التدرّج مع الدارسين من السهل إلى الصعب.

ترى الباحثة أن تتضمن الوحدة الدراسية الآتي:

- أن تكون شاملة لأنواع الخبرات التعليمية.
- تُساعد الدارسين على التعبير السليم، ومعرفة المعاني الزائدة على أبنية الألفاظ.
- تُساعد الدارسين على تعلّم القواعد الصرفيّة، ومعرفة الأوزان الصرفية للألفاظ ودلالاتها ومقتضياتها ووظائفها.
- الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين قواعد اللّغة الأم للدارسين واللّغة الهدف (المُستهدفة).

التخطيط للوحدة- يعتمد تخطيط الوحدة على الآتي:

- التعرّف على قدرات الدارسين العقلية، ومستوى تحصيلهم الدّراسي، وانفعالاتهم (ميول- رغبات- اتجاهات-) وتأثّرهم بالبيئة المحلية.
- التعرّف على خلفيات الدارسين اللّغوية والثقافية.

تقويم الوحدة:

ترى الباحثة أن للتقويم أهمية في كشف ومعرفة مدى النجاح في تحقيق الأهداف ، وكشف القصور وأسبابه وتشخيصها والعمل على علاجها وتقترح الباحثة أن تتم العملية على النحو التالي :

أ- **اختبار قبلي:** وذلك للتأكد من استعداد الدارسين وحصيلتهم اللغوية ، ومواقفهم من الوحدة التي تقدم لهم فيما بعد .

ب- **اختبارات مستمرة:** والهدف منها معرفة مدى تقدم الدارسين في التحصيل اللغوي في أثناء عملية التدريس وتتم هذه الاختبارات في نهاية كل درس .

ج- اختبار بعدي: هو إجراء نفس الاختبار بعد الانتهاء من تدريس الوحدة لغرض معرفة المستوى الذي توصل إليه الدارس ومعرفة مدى نجاح الوحدة التي قدمت إليهم في تحقيق الهدف الذي صممت من أجله، ويعمل الاختبار البعدي على توفير معلومات تفيد في التعرف على أوجه القصور وأسباب عدم الاستيعاب والفهم لبعض الدروس والعمل على علاجها إضافة إلى المعلومات المتعلقة بتقديم الدروس وخطة التدريس ، وأساليب وإجراءات التدريس والوسائل المستخدمة.

الزّمن المحدد للوحدة الدراسية:

حدّدت الباحثة لكلّ درس من الدّروس حصتين كاملتين، وزمن الحصّة (50) دقيقة.

*** الطريقة المقترحة لتدريس الوحدة :**

ليس هناك طريقة مثلى لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة.

فإن لكل طريقة من الطرق المتبعة مزايا وعيوب . وهناك عدة مستويات تحدد مناسبة الطريقة ، ومنها الأهداف والمرحلة العمرية للدارس ، ومنها الإمكانيات المتاحة لدى المعلم، وحاجات الدارس المتعددة في تعليم العربية التي تؤدي إلى اختلاف المهارات المطلوب تنميتها.

ويتطلب هذا إتقان الدارس لكل المهارات اللغوية الأربعة ، وعليه يجب على المعلم أن يستخدم كل الطرق المناسبة سواء تولف بعض الطرائق المختلفة واختيار الطريقة المناسبة للمواقف المعينة ، والمعلم الجيد يؤثر على الطريقة والمادة التعليمية والطالب .

الوسائل المستخدمة في تدريس هذه الوُحدات الدراسية:

الوسائل البصرية (السّبورة – البطاقات – الشرائح – لوحة الجيوب – الملصقات)، والوسائل السمعية البصرية (التّسجيلات الصوتية– الصّور – الصّوت الحي للمعلم – الحوارات داخل قاعة الدّرس). مع مُراعاة الوسيلة المُلائمة، في الموقف التعليمي المُعيّن في التدريس، أو الدرس نفسه.

– توجيهات المعلم:

هنالك بعض التوجيهات التي يجب على المعلم الذي يقوم بتدريس هذه الوحدة أن يتبعها في أول درس يقدمه للدارسين فعلى المعلم في أول حصة أن يزود الدارسين بمعلومات كافية عن الوحدة، وأهدافها، ودورهم فيها، ومن ثمّ الإجابة عن الأسئلة التي قد يطرحها الدارسون في أنفسهم، كما أن الحصة الأولى هذه تفيد المعلم، حيث يكوّن فكرة عن هؤلاء الدارسين واستعداداتهم ويمكن تخليص كل ما ذكر في النقاط التالية:

أ– إلقاء التحية و التعرف على الدارسين :

أن من أهم الخطوات بذر روح الألفة بين المعلم والدرسين فعلي المعلم أن يتعرف عليهم وان يحاول معرفة أسمائهم جميعاً حتى يشعرهم باهتمامه بهم.

ب: إلقاء التعليمات:

لاشك أن نظام في التعليم مهم فكل مؤسسة لها نظم وتوجيهات ترغب أن يلتزم الدارسون بها فعلي المعلم أن يقوم بتوضيح لهذه التعليمات للدرسين ومطالبتهم باحترامها و تنفيذها.

ج- تعرف الدارسين لأهداف البرامج:

على المعلم أن يشرح للدارسين أهداف البرامج ونظام الدراسة فيه وفترته الزمنية والواجبات المنزلية أو غير ذلك.

د- خطوات تنفيذ دروس الوحدة:

1- إلقاء التحية على الدراسيين.
2- إلقاء أسئلة تمهيد لتشويق وإثارة انتباه الدارسين وربط الدروس الحاضر بالسابق.
3- شرح المفردات والمصطلحات والتعابير الجيدة.
4- القراءة السرية للنصوص بواسطة الدارسين.
5- طرح أسئلة للقراءة السرية خطأ صحيح أو أجب على الأسئلة وأسئلة فهم الاستيعاب.
6-الترديد خلف المعلم (وترديد جماعي ، فئوي – فردي) عدة مرات.
7- القراءة الفردية للنص من قبل الدارسين.
8- الشرح الإجمالي للنص من جانب المعلم.
9- التدريبات وحلها داخل الفصل.
10- الواجبات المنزلية.
11- تقويم من الدارس.

الدّروس النموذجية الصرفية

الدرس الأوّل: مجرّ الثلاثي ومزيده.

عرض الأمثلة:

حدّثنا التاريخ: أنّ المعتصم باللّه (أحد الخلفاء العباسيين) **ركب** جوّاده، و**استصحب** معه بعض غلمانه، وبينما هو سائر في الطريق، إذ **شاهد** كلباً، وقد **أخرج** لسانه من حوله، **فامتلكت** الرّحمة قلبه، و**نزل** عن جوّاده، وسقى الكلب حتى روي، وحرّ ذيله شكراً.

ا**خشوشنوا** فإنّ النّعم لا تدوم.

مناقشة الأمثلة:

- تأمّل الأفعال (ركب – نزل)، كم حرفاً في كلّ فعل؟
- هل يُمكن الاستغناء عن محرف من تلك الحروف، مع بقاء المعنى ذاته للفعل؟
- يسمّى هذا النوع من الأفعال الثلاثي المجرّد).
- الفعل (رَكِبَ على وزن فَعِل، ويدلّ على الرّكوب على شيء). والفعل (نَزَلَ على وزن فَعَل، ويدلّ على نزول من شيء).
- انظر إلى الأفعال (حدّث – شاهد – أخرج)، كم حرفاً في كلّ فعل؟
- ما أوزان هذه الأفعال؟ (حدّث على وزن فَعّل، يدلّ على الحديث) (شاهد: على وزن فاعل، يدلّ على المشاهدة)، (أخرج: على وزن أفعل، يدلّ على إخراج).
- ما أصل كلّ فعل ممّا سبق؟ (أحرفه الثلاثة الأصلية).
- ما هي الأحرف المزيد؟ (التضعيف – الألف – الهمزة).
- هذا يسمّى الثلاثي (الثلاثي المزيد بحرف).
- الأفعال (انكسر– تحطّم – اغبرّ– تناثر – امتلك)، من كم حرف تكوّنت؟
- ما هي الأحرف المزيدة؟

(الهمزة والنون– التّاء والتضعيف – الهمزة والتضعيف– التّاء والألف – الهمزة والتّاء).

- ما أوزان هذه الأفعال؟ (انكسر: على وزن انفعل، يدلّ على المطاوعة) (تحطّم: على تفعّل، يدلّ شدّة تحطيم). (اغبرّ: على وزن افعلّ، يدلّ على غبار). (تناثر: على وزن تفاعل، يدلّ على التناثر وهو الانتشار) (امتلك: يدلّ على افتعل، يدلّ على امتلاك شيء).
- وهذا النّوع من الأفعال يُسمّى (الثلاثي المزيد بحرفين).
- انظر الفعل (استصحب) من كم حرف تكوّن؟
- اذكر حروف الأصلية (صحب).
- ما هي الحروف الزائدة؟ (الهمزة، السين، التاء).
- هذا النوع من الأفعال يسمّى (الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف).
- الفعل (اخشوشن)، كم حرفاً فيه؟
- كم حرفاً زيد فيه، اذكرها؟ (الهمزة والواو والتضعيف).

استنباط القاعدة وتدوينها:

- ما اقلّ عدد من الحروف يتكوّن منه الفعل الماضي؟
- ما هو المجرّد من الثلاثي؟
- ما هو المزيد من الثلاثي؟
- ما هي حروف الزيادة في الثلاث المزيد؟

القاعدة:

- الثلاثي المجرّد: ما تكوّن من ثلاثة أحرف أصلية.
- الثلاثي المزيد: ما زيد على حروفه الأصلية، (حرف أو حرفان أو ثلاثة أحرف).
- بحرف: التضعيف، الألف، الهمزة).
- بحرفين: (الهمزة والنّون، الهمزة والتضعيف، التّاء والتضعيف، التّاء والألف، الهمزة والتّاء).
- بثلاث أحرف: (الهمزة والسّين والتّاء أو الهمزة والواو والتّضعيف).

التدريبات الشّفوية:

- هات المجرّد من الأفعال الآتية:

(استمال –انقطع– اشتغلّ – تحسّن– استمات– اجتمع – احدودب).

- زد كلّ فعل ممّا يلي بما تستطيع من أحرف الزيادة:

(حكم – سلخ– سلم– نصر– درس).

- بيّن حروف الزيادة فيما يلي:

(استسمح– ابتدأ– علّم – تخاصم– اعشوشب).

التدريبات التحريريّة:

العرب أوّل من اخترع السّاعة الدقاقة، وقد أهداها هارون الرشيد لشرلمان (ملك) فرنسا، وحينما شاهدها الإفرنج، تعجّبوا منها، وابتعدوا عنها؛ لأنّهم حسبوا أنها (آلة سخرية)، قد اختفت فيها الشياطين، وأنّ العرب قصدوا الإيقاع بهم.

- استخرج من العبارة السابقة الأفعال الثلاثية المجرّدة والمزيدة؟
- بيّن حروف الزيادة في المزيد منها؟
- اضبط بالشكل آخر ما تحته خطّ؟
- أعرب ما بين القوسين؟
- ميّز الأفعال الثلاثية المجرّدة من المزيدة فيما يأتي:

(فخر – عدّ – انهمر– استفاق– التقى– صام – تخاصم).

أكل الآتي:

- الثلاثي المجرّد هو.....
- الثلاثي المزيد هو:.....

ضع الأفعال الآتية في جملةٍ مفيدةٍ:

(تابع– فهم– استغفر– اتّحد – أقبل).

الدّرس الثاني:

الرباعي المجرّد ومزيده

العرض:

تركت مكتبي في الصباح مُنظّماً، وعدت بعد الظهر، فوجته وقد تبعثرت كتبه، وتفرّقت أقلامه، وتدحرجت محبرته، وظننته أحد أبنائي من فعل ذلك، فتقدّمت صغرى بناتي، وقالت: لا تظلم أحداً من إخواني، فلقد شاهدت قطّتين تتعاركان فوق مكتبتك، فاطمانّ قلبي، وأكبرتُ شجاعته ابنتي، وكافأتُها بجائزة.

انرنجم القوم وافرنقعوا.

مناقشة الأمثلة:

- كم حرفاً في الفعل (تَبَعْثَرَ)؟
- إذا كان الحرف المزيد هو (الثاء)، هل يمكننا حذف حرف آخر مع بقاء معنى الفعل قبل الحذف؟
- ما نوع هذا الفعل؟ (رباعي).
- استخرج فِعْلاً رباعياً آخر زيد فيه حرف؟ هذا رباعي (مزيد بحرف).
- انظر إلى الفعل (اطمأنّ)، إذا كان أصل الفعل (طمأن)، فما هي أحرف الزيادة فيه؟
- وهذا الرّباعي (مزيد بحرفين).
- انظر إلى الفعلين (احرنجم، افرنقع)، فإذا كان أصل الفعلين (حرجم، فرقع). فما هي أحرف الزيادة؟

استنباط القاعدة وتدوينها:

- ما هو المجرّد الرّباعي؟
- ما هو المزيد الرباعي؟
- ما هي حروف الزيادة في المزيد الرّباعي؟
- كيف نتعرّف المجرّد والمزيد من غير الماضي؟

التطبيق:

- **الرّباعي المجرّد:** هو ما تكوّن من أربعة أحرف أصلية.
- **المزيد الرباعي** هو ما زيد على حروفه الأصلية حرف أو حرفان.
- **حروف الزيادة** في المزيد الرّباعي (التّاء في أوّله).
- **حروف الزيادة** في المزيد الرباعي (الهمزة والتضعيف أو الهمزة والنون).

التدريبات الشفوية:

- هات المجرد للأفعال الآتية (اقشعرّ– تدهور– احرنجم– اشرأبّ).
- زيادة رباعي بحرف واحد (زلزل – زمجر – دحرج– بعثر).
- بيّن حروف الزّيادة في الآتي: (تزلزل – اشمأزّ – افرنقع).

التدريبات التحريرية:

- ضع الأفعال الآتية في جملة مفيدة:
- (ضعضع– كفهر– دلهم– ثرثر).
- ميّز الأفعال الثلاثية المجرّدة، من الرّباعية المجرّة، فيما يلي:
- (ذهب– وقع – خلخل– عدّ– دمدم– برمج).
- أكمل الآتي..... المجرد هو ما تكوّن من أربعة أحرف أصلية.
  والرباعي المزيد هو.....
- **حرف الزيادة في الرّباعي بحرف** هو.....في أوّله.
  وحرفا الزيادة في الرّباعي المزيد بحرفين هما.....أو.....

الدرس الثالث: اسم الفاعل

العرض:

قال رجل لابنه: (اعلم يا بنيّ أنّ العاقل **كاتمٌ** سرّه، وأنّ الجاهل **فاضح** أمره، وأنّ **المحترم** نفسه يحترمه الناس، إنّ المهين نفسه محتقرٌ، واعلم أنّه ما قاصدٌ أمراً إلاّ ناله ألا هل سامع نصيحة أبيك؟

مناقشة النص:

- توجد كلمات وردت في النص وهي: (كاتم، فاضح، قاصد، سامع)، ما أوزانها؟

كيف يصاغ من اسم من غير الثلاثي؟

- يصاغ من غير الثلاثي بإبدال ياء المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر، مثل، المحترم، المهين)، وأنّ اسم الفاعل يعمل عمل فعله بستّة شروط استوفى النص قسماً منها، وهي:

1- أن يقع اسم الفاعل خبراً مثل (كاتم)، خبر (إنّ) وهو اسم فاعل فاعله ضمير مستتر فيه تقديره (هو)، و(نفسه) مفعول به لاسم الفاعل منصوب.

2- أمّا اسم الفاعل (المحترم) فقد عمل فعله لاقترانه بالألف واللاّم وفاعله ضمير مستتر فيه تقديره (هو)، و(نفسه) مفعول به لاسم الفاعل منصوب، و(المحترم) هو اسم (إنّ) وخبرها (يحترمه الناس) وكذلك (المهين نفسه محتقر).

3- أن يعتمد اسم الفاعل على نفي كما في (ما قاصد أمراً إلاّ ناله) و(قاصد) مبتدأ فاعله ضمير مستتر فيه تقديره (هو)، و(أمراً) مفعول به لاسم الفاعل، و(إلاّ) أداة استثناء ملغاة، و(نال) فعل ماضٍ، وجملة (ناله) خبر المبتدأ (قاصد).

4- أن يعتمد اسم الفاعل على استفهام كما في (هل سامع نصيحة أبيك) ف (سامع) مبتدأ فاعله ضمير مستتر فيه تقديره (أنت) والفاعل المستتر سدّ مسدّ الخبر، و(نصيحة) مفعول به لاسم الفاعل.

التطبيق:

اسم الفاعل: اسم مشتق لما وقع منه الفعل، ويكون من لفظ فعله، ويُصاغ من الفعل الثلاثي على وزن (فاعل)، ومن غير الثلاثي يُصاغ بإبدال ياء المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر، ويعمل عمل فعله بشرائط، وهي:

1- أن يكون معرفا بـ (أل).

2- إذا كان مجرداً من (أل) يجب أن يعتمد على:

أ- نفي.

ب- استفهام.

ج- أن يقع صفة.

د- أن يقع حالاً.

هـ- أن يقع خبراً.

و- أن يقع منادى.

التدريبات التحريرية:

- ما هو اسم الفاعل؟
- كيف يصاغ من الثلاثي.
- كيف يصاغ من غير الثلاثي.