مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.29 (NO. 119) 2023, pp. 40-52

اكتساب المفاهيم النحوية وأهميتها

تبارك محمد شهاب أ.د جاسم محمد جسام
الجامعة المستنصرية /كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية / ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

الاكتساب:

تعد عملية اكتساب المفاهيم من العمليات الطبيعية التي تبدأ قبل دخول الطفل إلى المدرسة فهو يكتشف الكثير من المفاهيم في بيئته ويستطيع أن يميز بين كثير من الأشياء من حوله . ويعد الادراك الحسي وسيلة الطفل في التعرف على البيئة وموجوداتها فعن طريق الحواس يدرك الطفل العلاقات أو الخواص بين الأشياء التي يتعامل بها وكلما نما وتطورت خبراته تبدأ لديه مرحلة الفهم والإدراك العقلي إذ يقوم بتصنيف الأشياء إلى فئات او عات من خلال تحديد الصفات المشتركة والتعبير عنها بصورة لفظية (زيتون ، ١٩٨٦، ص٨٨). وبذلك يكون قد أكتسب المفهوم لديه ، فالخطوة الأولى لاكتساب المفهوم ينبغي أن تتمثل بجميع عمليات التعلم المنطلقة من خبرات المتعلم الشخصية ذات العلاقة بالأشياء أو الأحداث التي يتعامل معها أو تقع تحت حسه ، لأنه يعطي قدراً كبيراً من انتباهه لها ، وأن هذا الإنتباه (ملاحظتها) يمكن أن ينتقل إلى عقله في صورة معلومات منظمة .

اما (العاني، ١٩٧٨) فقد أشار إلى ثلاث مراحل يمر بها المتعلم عند اكتسابه المفاهيم هي : التمييز ، والتعميم ، والقياس ففي التمييز يقوم المتعلم بملاحظات متعددة لبعض الظواهر والأشياء ليستخلص نقاط تشابه واختلاف بينها ، فمثلاً يرى نقاط التشابه والاختلاف بين الطيور والحيوانات الأخرى ثم يتوصل إلى أن الطيور لها صفات معينة لا تتوفر عند
حيوانات أخرى (تعميم). ثم إذا ما شاهد حيواناً بعد ذلك يستطيع أن يدرك (يفهم) بأنه طير أي يقوم بمقارنة (بالقياس) ما هو موجود أمامه بالمعايير السابقة (التعميمات) التي كونها من قبل (العاني، ١٩٧٨، ص٢٢). ويرى (السيد، ١٩٨٦) أن هناك شرطين أساسيين ينبغي توافرهما لاكتساب المفهوم هما : -

- إدراك وتجريد الخصائص الرئيسة المميزة للأشياء كمجموعات للوصول إلى التعميم ، أي القدرة على إعطاء أمثلة إيجابية يتمثل فيها المفهوم
- التمييز بوضوح بين الخصائص الرئيسة المحددة للمفهوم ، وبين تلك الخصائص غير المرتبطة أي التمييز بين المفهوم كفئة محددة وبين غيره من المفاهيم الأخرى ويتطلب ذلك القدرة على إعطاء أمثلة سلبية للمفهوم (السيد ، 1986، ص١٨١).

ويعزز (نشوان ، ١٩٨٩) وجهة النظر السابقة بتأكيده على أن أولى أنماط المعرفة العلمية التي يكتسبها الطفل تنشا من خبراته المباشرة عن طريق الحواس . فضلاً عن أنه قبل أن يكتسب المفهوم لابد أن يتعامل المدركات مع الحسية ومن خلال تعامله معها ، يستطيع أن يكون صورة عقلية لها (نشوان ، ١٩٨٩،ص١٠٠)

المفاهيم :

تعد المفاهيم قاعدة أساسية للتعلم والتعليم؛ فهي لبنة المعرفة، وقد تعددت التعريفات التي العناصر، أو الفئات، التي تشترك معا في خصائص عامة، ويشار لها باسم خاص، ويمكن القول بأن المفهوم تصور عقلي، لأنه ناتج عن فكرة عامة ومجردة قابلة للتعميم، واستجابة موجهة لمجموعة من المثيرات، وهو

يحتاج إلى عدة عمليات خاصة بـه مثل التمييز، والتحليل والتركيب، والتعميم، والتجريد، وغيرها (دروزة، 2006؛ العدوي، 2003). وتطلق كلمة "المفهوم"، على مجموعة من الأشياء، أو الأحداث، أو الأفكار التي تشترك معاً في خصائص وصفات معينة، بمعنى أن المفهوم يشكل تصوراً ذهنياً عن مجموعة من الأشياء تحت مسمى أو لفظ واحد، بناء على الصفات المشتركة بينها، وتعد المفاهيم من الأنماط المهمة والرئيسة في محتوى أي مادة دراسية، إذ تبرز أهميتها من الوظائف المتعددة التي تقوم بها؛ فهي تسهل عملية التعلم، لأنها تربط بين العناصر ذات الخصائص المشتركة تحت مسمى 12 توضح معنى المفهوم، ولكنها اشتركت كلها في كونه مجموعة من الأشياء، أو الحوادث، أو واحد، وتعمل على إيجاد علاقات بين الأشياء والأحداث والمواقف، وتصنيفها حسب صفاتها المتشابهة، وجمعها كلها في تصور عقلي واحد، وكذلك تقليل الحاجة إلى إعادة التعلم من جديد عند التقدم في مراحل دراسية لاحقة، ومن الجدير بالذكر، أن المتعلم لا يستطيع أن يحقق نجاحاً وتطوراً علمياً، إلا إذا كان يملك عدداً كافياً من المفاهيم والمبادئ (عسيري، 2015) وترتبط المفاهيم ارتباطاً وثيقاً بالقراءة، باستيعاب وتمعن؛ فالمفاهيم تجذب انتباه الطلبة الأشياء المهمة ،للأشياء المهمة، وإن عدم معرفة المفاهيم قد تؤثر سلباً على تعلم المحتوى (2013 ،كما واجمع معظم المربين، وعلماء النفس، على أن المفاهيم عبارة عن تعميم ناتج عن عمليات عقلية متعددة مثل الإدراك والتنظيم والتصنيف، والأساس في تكوين المفهوم، هو أن يعرف المتعلم العلاقات الموجودة بين مجموعة المعلومات؛ وبناء المفهوم عملية بحث عن أوجه التشابه والاختلاف بين مجموعة المعلومات من أجل الوصول إلى تنظيم يجعل لـها معنى بالنسبة للمتعلم يساعد في التمييز بين هذه المعلومات، على أساس أوجـه التشـابه والاخـتـلاف . (فندي وغيدان، 2011)

وعناصر المفهوم ثلاثة هي :

اسم المفهوم الذي يشير إلى الفئة التي ينتمي إليها المفهوم، وهناك الأمثلة السلبية التي لا تنتمي للمفهوم، والأمثلة الإيجابية التي تنتمي للمفهوم، وأخيراً الصفات التعريفية التي تميز كل مفهوم عن الآخر، التي بدورها تساعد المتعلم على تعلم المفهوم(غضبان ونهاد ،2014 :5)

-مراحل تشكيل المفهوم :-

لقد حاول التربويون الكشف عن مراحل التطور في تشكيل المفهوم عند المتعلم ، ولعل من أشهر النظريات في هذا المجال ما أشار أليه برونر من أن تشكيل المفاهيم يمرفي ثلاث مراحل

مراحل أساسية هي :

1 - المرحلة العملية تعرف بمرحلة العمل الحسي، وفيها يكون تشكيل المفهوم مبيناً عل تفاعل الإنسان العملي مع البيئة ، ويستعمل الطالب في هذه المرحلة حواسه للكشف عن سمات الماديات المحسومة وخصائصها التي يتعامل معها ، وهو يتعلم المفاهيم من خلال ربطها المباشر بأفعال أو بأعمال يؤديها بنفسه ، وبمقدار تعدد المواقف التي يتعرض لها الطالب ، واتساع الخبرات التي يمر بها تتسع دائرته المفاهيميه عن الأشياء .

2- المرحلة الايقونية أو الصورية :

في هذه المرحلة ترتقي عملية تشكيل المفهوم من الاعتماد الحسي المباشر إلى نوع من التجريد الصوري أو شبه الحسي ، وتقوم هذه المرحلة على المرحلة السابقة ، ألا أنها ترتقي من مستوى تعقيدها الفكري والإدراكي ، يتمكن الطالب هنا من نقل معلوماته أو تمثلها عن طريق الصور الخيالية ، إذ يشكل الطالب المفاهيم للأشياء أو المواقف تخيلياً ويكون صورة ذهنية لها .

٣- مرحلة التمثيل الرمزي وتسمى بالمرحلة التجريدية وفيها يحل الرمز محل الأفعال الحركية

ويرى ميرل وتينسون أن المفهوم مجموعة من الأشياء والرموز أو الأحداث المعينة التي جمعت معاً على أسس من الخصائص المشتركة التي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص ،وكذلك يمكن أن نعد المفهوم قاعدة معرفية تمكن الفرد من تحديد صفة تصنيفية معينة وتشير إلى مجموعة من الأمثلة . (عاشور والحوامد ، ٢٠٠٧ ،ص ٢٨٥) وان عملية التصنيف التي يستعملها الإنسان جعلته يختصر العديد من الجزيئات والأشياء ،وأصبح بمقدوره أن يستجيب لمجموعة من الأشياء المتشابهة ، وغير المتطابقة استجابة واحدة هي مفهومة عنها ، مع نمو الإنسان ومروره بالمزيد من المعارف والخبرات ، وازدياد قدرته على التفكير المجرد ، نمت مفاهيمه وتوسعت ، ولم يعد يتعامل مع الأشياء والمدركات الحسية فحسب ، إنما انتقل إلى التعامل مع المجردات والتعميمات المعقدة .
(الزبيدي ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٩)

وفي تعلم المفاهيم لايكون الطالب تحت تحكم المثيرات الفيزيائية الخاصة ، وإنما تحت تحكم الخصائص المجردة للمثير وللمفاهيم والأشياء المحسومة التي تشير إليها على الرغم من إننا نتعلمها باستعمال اللغة بمعنى تصنيف مجموعة عناصر أو حوادث ضمن فئة واحدة في ضوء خصائصها المشتركة . (الزغول والمحاميد ، ٢٠٠٧ ، ص ١٢٨) وبعد دخول الطالب المدرسة يتعلم بشكل منظم المفهوم والكلمة الدالة عليه ، وعندما يصبح بإمكانه التعبير عن المفاهيم بألفاظ ذات معنى سيتمكن من استيعاب المفهوم ،وعندما يستطيع الطالب اكتساب خصائص المفهوم من خلال تعريفه يمكن القول أنه استوعب المفهوم . (عطية،41،2008) أ وان التركيز على الخبرات المكتسبة هنا تمكن الطالب من الحصول على المعرفة وجمعها وتخزينها، ويستطيع استدعاءها واستذكارها في أي وقت يحتاجها بيسر وسهولة. فمن هنا فإن تشكيل المفاهيم المادية تكون أسرع عند الطلاب وأسهل من تشكيل المفاهيم المعنوية لأن المفاهيم المادية تشكل في العادة عن طريق الحواس الخمس أما المفاهيم المعنوية لا يدركها بالحواس الخمس ، لكنه يدرك أثارها ونتاجها من خلال الخبرات المتكررة التي يمر بها.
(عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٧ ، ص ٨٧)(الزند ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٥٦ - ٢٥٧)

ويرى أوزبيل أن تشكيل المفهوم يمر بمرحلتين هما :

1- يكتشف الفرد السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما ، وهي التي تشكل الصورة الذهنية للمفهوم ، وتنتهي بالخبرات العقلية وفيها يستطيع الفرد استدعاء صور المفهوم حتى في غياب الأمثلة عنه وتسمى بـ(اسم المفهوم) . ٢-تعلم أسم المفهوم من خلال تعلم الفرد أن الاسم المنطوق يمثل صفات المفهوم الذي يتشكل في المرحلة الأولى ، وهنا يدرك الفرد حالة التساوي بين الاسم والصور الذهنية الممثلة للمفهوم ، وتكتسب كلمة المفهوم المعنى الدلالي له ، ويصبح أي عرض لاحق يتضمن اسم المفهوم أو رمزه مؤدياً إلى تمايز المفهوم أو صورته الذهنية التي تجمع بين صفاته المميزة .(العدوان والحوامدة، ٢٠١١،ص47)

-أنواع المفاهيم :-

اختلف الباحثون والتربويون في تقسيم المفاهيم وتصنيفها منهم من صنفها إلى صنفين هما :

١- مفاهيم محسوسة:

وهي المفاهيم التي ندركها إدراكاً مباشراً عن طريق استعمال الحواس ، التي نتعلمها عن طريق الملاحظة والخبرة المباشرة ومن هذه المفاهيم (الكتاب ، والمدرسة والرحلة وغيرها)

٢ - المفاهيم المجردة:

وهي التي لا يمكن مشاهدتها أو لمسها وتحتاج إلى مستوى عال من التجريد وتسمى أيضاً مفاهيم وجدانية ولها علاقة مباشرة بالعواطف والمشاعر والاتجاهات والقيم والتقدير مثل

(الحق والجمال ، والخير ... وغيرها).
(سعادة وجمال ، ١٩٨٨ ، ص 150)، (الأزيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص ٣٠٣)
وميز (فيجو تكسي) بين نوعين من المفاهيم هما:
1. المفاهيم الشفوية التي تنمو نتيجة الاحتكاك والخبرات اليومية الحياتية التي يتعرض لها الأفراد وتفاعلهم مع الظروف المحيطة
٢. المفاهيم العلمية : -التي تنمو نتيجة لتهيئة مواقف تعليمية يتعرض لها الفرد ، وعلى الرغم من الاختلاف بين الموقفين إلا أنهما متممان لبعضهما.
(عاشور والحوامدة ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٨٩)
أما جانية فقد قسم المفاهيم وطرائق تدريسها على نمطين رئيسين: -
1. المفاهيم المادية:- كالقلم والكتاب والطاولة، أي المفاهيم التي يتعلمها عن طريق الملاحظة والخبرة المباشرة أو غير المباشرة التي تستعمل الطريقة الاستقرائية.
٢. المفاهيم المجردة :- الفاعل والمفعول به ، والحال ،أي المفاهيم التي تبدو أكثر صعوبة وتجريداً من المفاهيم المادية والتي يتعلمها عن طريق الخبرات غير المباشرة التي تتطلب تقديم التعريف في تدريسها بما يتماشى مع الطرائق الاستنتاجية. (العدوان والحوامدة، ٢٠١١،ص٤٩)

أهمية تعلم المفهوم:

للمفاهيم أهميتها في عملية التعلم والتعليم، وفي أي مادة دراسية، حيث اعتبرها (برونر) الأساس في بنية المادة التعليمية، ومرتبطة بطريقة التفكير الخاصة بكل مادة. (فرحان، وآخرون،1984:40)
ويؤكد معظم المهتمين بالتربية والتعلم بضرورة تعلم المفاهيم في مختلف المواد الدراسية لذا يعمل المعلمون ومخططو المناهج ومؤلفو الكتب المدرسية على تحديد المفاهيم في المستويات التعليمية المتتابعة، وتطوير المواد والطرائق المناسبة لتدريسها، فالمفاهيم تشكل الأساس للتعلم الأكثر تقدما كتعلم المبادئ و تعلم حل المشكلات. (سعادة، واليوسف، 91:1988) يذكر (نشواتي)، أن المفاهيم تزود الفرد بنوع من الثبات أو الاتساق لدى تفاعله مع المثيرات البيئية المتنوعة، فتساعده على تجاوز تنوعاتها اللامتناهية، وتمكنه من معالجة الأشياء والحوادث والأفكار من خلال الخصائص المشتركة التي تؤهلها للانتماء إلى صنف معين فهي تختصر التعقيد البيئي المليء بالحالات الخاصة التي تجعل فهم البيئة معقدا، وذلك بإدخال جميع الحالات الخاصة ذات الخصائص المتشابهة تحت صنف واحد يدل عليها بمفهوم واحد. (نشواتي،433: 1984)
أهمية تعلم المفاهيم النحوية ; النحو كأي مادة له مفاهيمه الخاصة التي تزيل أي لبس أو غموض في فهم اللغة، ويقتضى ذلك تعريف هذه المفاهيم وتحديدها ، وتوضيحها وفق دلالالتها المختلفة، والالتزام بها كمفتاح للفكر الحيوي اللغوي، ومن الاعتبارات التي تتضح من خلالها أهمية تعلم المفاهيم النحوية ما جاء في دراسة "إبراهيم" هي: (ابراهيم، 78:2005)
1- معرفة المفاهيم النحوية يفتح باب المعرفة الصحيحة لاستخدام اللغة.
2- يسهم تعلم المفاهيم النحوية في تعلم مفاهيم المواد الأخرى المتصلة بتعلم اللغة.
3- - تساعد المفاهيم النحوية في الوصول إلى فهم عميق لطبيعة المادة النحوية.
4- تمكن المفاهيم النحوية من التوسع في تحقيق التواصل الفكري والثقافي عبر الزمان والمكان وتشكيل تراث اللغة والنحو.

5- تكسب المفاهيم النحوية الطالب دقة التعبير، وتوصيل أفكاره بسهولة ويسر. 6- ينمي تعلم المفاهيم النحوية لدى الطالب القدرة على التحليل، والتفسير، والمقارنة والتصنيف، والتمييز، وادراك العلاقات.

6- يساعد تعلم المفاهيم النحوية على القضاء على الحفظ الصم، ويحقق الوظيفة لمادة النحو، ويجعلها ذات معنى لدى الطالب.

تتضح أهمية المفاهيم النحوية في اللغة العربية بما يلي:

• كثرة الشواهد والأمثلة التي تساعد على اختيار محتوى المادة وتنظيمه، وتحديد الوسائل التعليمية وأساليب التقويم

. يساعد تعلم المفاهيم النحوية على الفهم والتطبيق في مواقف جديدة لم يتعلمها الطالب من قبل

• يساعد تعلم المفاهيم النحوية على الاحتفاظ من خلال تقديم الأمثلة المألوفة لدى التلاميذ. (الحميد، و فيليب، 26:1981)

• تهيئ المفاهيم فرص التعلم الذاتي أمام المتعلم، من خلال تعميم الأحكام المتعلقة بمفهوم عام على جميع الحالات التي تندرج تحته، أما في الحالات الخاصة تجعل المتعلم بحاجة إلى تعلم جديد أمام كل حالة. (عليان، وأخرون، 26:1987)

بالنظر إلى الاعتبارات السابقة لأهمية المفاهيم بصفة عامة، والمفاهيم النحوية بصفة خاصة، نستشعر أهمية تعلم و تعليم المفاهيم النحوية، والحرص على إكسابها للطلاب بالطرق الصحيحة المتنوعة، لنحقق تنوع الأنماط التعليمية المختلفة داخل الفصل الواحد، حيث نجد من بين الطلاب من يفضل التعلم وفق نمط التعلم السمعي، ومن يفضل التعلم وفق نمط التعلم البصري،

العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم:

هي تلك العوامل التي تساهم في تعلم المفاهيم بصورة أسهل وأفضل، ومنها عدد الأمثلة؛ فإن ازدياد عدد الأمثلة يؤدي إلى تبسيط المفاهيم، وفهمها بشكل أفضل، وأيضاً وجود أمثلة ايجابية، وأمثلة سلبية عن المفهوم، أي أمثلة تنتمي وأخرى لا تنتمي للمفهوم، وكذلك فإن الخبرات السابقة للمتعلم تؤثر في عملية تعلم المفهوم بصورة أفضل، ويمكن لهذه العوامل أن تتبلور في طريقة تدريس جيدة لعرض المفهوم، ومن الجدير ذكره أن نوع المفهوم يؤثر في تعلم المفاهيم؛ فإذا كان المفهوم محسوساً كان أسهل في التعلم، أما إذا كان مجرداً، فهذا يتطلب جهداً كبيراً لتعلمه (جلايطة، 2017).

المفاهيم النحوية:

علم النحو، هو العلم الذي يدرس ضبط أواخر الكلمات، بعد التعرف على موقعها من الجملة، وهو علم يعرف به أواخر الكلمات إعرابا وبناء (أبو شتات، 2005). أما بالنسبة للمفهوم النحوي فهو يدل على الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة في الجملة، صرفا وتركيبا، وهو يعكس السمات الجوهرية لكلمة أو لمجموعة كلمات ذات علاقة فيما بينها، وتؤدي إلى فهم الظاهرة اللغوية، ويتم تجميع هذه السمات للدلالة على المفهوم النحوي وهو صورة عقلية مجردة تعبر عن مصطلح لغوي لبنية الكلمة وتراكيبها، وعلاقتها بغيرها في الجملة الواحدة (الزهراني، 2013).

ومن الأمثلة على المفاهيم في علم النحو: الأسماء الخمسة، جمع المذكر السالم، والمثنى، وجمع المؤنث السالم، والممنوع من الصرف، والاسم المقصور، والاسم المنقوص، والمبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها والأفعال الخمسة...الخ (الأسعد، 2004).

أهمية المفاهيم في علم النحو:

تبرز أهمية المفاهيم في تعليم النحو؛ وذلك لأن القواعد النحوية هي أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالا وثيقا، مؤلفة في النهاية بنياناً متكاملاً متيناً، واللبنات الأساسية لهذا البناء هي المفاهيم النحوية، فالنحو قائم على أساس المفاهيم، فهناك مفهوم الفعل، ومفهوم الفاعل، ومفهوم المفعول به... وغيرها من المفاهيم، فقد احتلت المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو بوصفه نوعاً من المعلومات التي تتطلب من الطالب إدراك العلاقات بينها، وفهم مصطلحاتها، والتمييز بين مفاهيمها، ومن هنا فقد اتجهت التربية الحديثة إلى استعمال المفاهيم في بناء نماذج تعليمية حديثة لتكون حلا لمشكلة استظهار الطلبة للقواعد النحوية وحفظها دون استيعاب، وعدم قدرتهم على التطبيق لضعف استبقائهم لها، وذلك انطلاقاً من أهمية المفاهيم؛ إذ تساعد المفاهيم المتعلم على وضع نظام لترتيب المعلومات والخبرات التي مرت به، فهي تشكل نظاماً لحفظ المعاني ووضع المعلومات في مكانها المعرفي المناسب، كما أنها تساعد على تنظيم خبرة الطلبة العقلية، فهي بمنزلة الوسيلة التي يمكن بها تنظيم هذه الخبرات العديدة وتشكيلها حول مفاهيم محددة عن طريق استعمالهم التفكير، والتفسير، والاستنتاج، والتعميم، والقياس، مما يساعد على إدراك العلاقة بين القواعد، والتمييز بينها، وتطبيقها في حل مسائل جديدة (الجوراني، 19-21، 2009)

أهداف تدريس النحو:

تهدف دراسة النحو إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهماً صحيحاً، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح بها المعاني والأفكار وضوحاً لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب فهناك هدفان لتدريس القواعد النحوية أولهما الهدف النظري، وثانيهما الهدف الوظيفي. تندرج تحتهما الأهداف الاتية عاشور، والحوا مدة، 2007:105-106)

أولا: تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم وذلك بتدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلف ولا جهد.

ثانيا: تمكين التلميذ من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من أخطاء اللغة، وذلك بتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها.

ثالثا: تيسر إدراك التلاميذ للمعاني والتعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن تكون مجرد محاكاة إليه.

رابعا: توقف التلاميذ على أوضاع اللغة وصياغتها لأن قواعد النحو إنما هي وصف عملي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها.

خامساً: إن الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية لأن بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة .. وترى الباحثة أن النحو وسيلة لحفظ اللغة العربية وحمايتها من تسرب اللحن إليها،

ومن الأهداف الأخرى التي ترمي دروس النحو العربي إلى تحقيقها أيضا ما يلي:

ـ سادساً: لعل أهم أهداف القواعد هو عصمة الألسنة من الخطأ في الكلام، وصون الأقلام من الزلل في الكتابة، وتعويد التلاميذ التدقيق في صياغة العبارات والأساليب حتى تخلو مما يشينها ويذهب بجمالها.

- سابعا: تيسر إدراكهم للمعاني المسموعة والمقروءة، والتعبير عنها بوضوح لا يدخله غموض أو إبهام أو خطأ، وترتيبهم أجزاء الكلام على أساس من الترابط في المعاني وموقع الألفاظ في التراكيب، وبهذا يسمو الفهم على الأداء الآلي بغير قصد معنوي. (عامر، 124:2000) –
ثامناً: تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً، بإراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية، كأن يدربوا على أنها تتكون من فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر ومن بعض المكملات الأخرى كـــــالمفعول بــه، والحال، والتمييز وغير ذلك. (شحاتة، 1993 :202) -
تاسعا: تعين اللغة العربية دارسها على تعرف خصائص اللغة العربية وثراء صيغتها، لأن هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة بصيغتها المتنوعة والتغيرات التي تحدث
في ألفاظها وتركيبها، وهذا ما يلفت كثيراً من الدارسين عندما يتأملون مثلا تغير الصيغ مع (ما): ما جاء أحد، ما اسمك؟ ما أجمل السماء!، سرني ما قلته (عامر، 101:1992)

اهمية تدريس النحو:

النحو علم محكم لقواعد اللغة العربية يمكن من خلاله معرفة دلالة الألفاظ و صحة التراكيب وسلامة المعاني، وقد عده ابن خلدون من أهم علوم اللسان قاطبة، فقال "علوم اللسان أربعة هي: اللغة، والنحو، والبيان، والأدب، والأهم المقدم فيها هو النحو، إذ به يتبين أصل المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة.
(ابن خلدون، 545:1984) ومنزلة النحو من العلوم اللغوية منزلة الدستور من القوانين الحديثة، فهو دعامتها ودستورها الأعلى، وهو أصلها الذي تستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، ولن تجد علما من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغنى عن معونته أو يسترشد بغيره نوره وهداه (خاطر وآخرون، 77:1986)
والنحو علم يعرف به حقائق المعاني، ويوقف به على الأصول والمباني، ويحتاج إليه في الأحكام، ويستدل به على الفرق بين الحلال والحرام وتوصل بمعرفته إلى معاني الكتاب، وما فيه من الحكمة وفصل الخطاب (المجاشعي ، 1985:37)
والألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الأعرابي هو الذي يفتحها، و الأغراض كامنة حتى يكون هو المستخرج لها، وهو المعيار الذي يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه. (الجرجاني، 28:1992) ويكفي علم النحو فخرا أن شهد له غير أهله حيث يقول المستشرق الألماني يوهان فك: "وقد تكفلت القواعد التي وضعها النحاة العرب في جهد العرب لا يعرف الكلل، وتضحية جديرة بالإعجاب، بعرض اللغة الفصحى وتصويرها في جميع مظاهرها، من ناحية الأصوات، والصيغ، وتركيب الجمل، ومعاني المفردات على صورة شاملة حتى بلغت كتب القواعد عندهم مستوى من الكمال لا يسمح بزيادة. (فك، 1951: 2) وأشار الباحثون والمفكرون إلى أهمية النحو كعلم يعد دعامة العلوم اللسانية وأصلها التي تستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في كثير من مسائلها، ولن تجد علما من تلك العلوم يستقل
بنفسه عن النحو، ويستغنى عن معونته (التميمي، والزجاجي، 2004: 37)
وتدريس النحو للنشء ضرورة محتمة، لأنه وسيلة لحفظ اللغة العربية، ومنع اللحن من التسلل إليها، ويساعد في عصمة اللسان من الخطأ، والقلم من الزلل، ويساعد على التفكير العلمي المنظم،
لأنه رياضة للعقل، كما أن تعلم النحو يؤدى إلى تذوق اللغة العربية ومعرفة سر جمالها، ويحارب تفشى العامية، ويساعد على الاتصال الصحيح السليم، من خلال نقل المعنى المقصود، فيسهل فهمه.
(مجاور، 1998: 363) ذكر إبراهيم عطا ، بعض الأسباب التي تبين الحاجة إلى تعلم النحو في

عصرنا الحاضر منها: أنه يعد من تاريخ الأمة الأسلامية ويجب الحفاظ عليه، ويعد وسيلة للحفاظ على اللغة العربية الفصحى، وهو وسيلة المستعرب، وذخيرة اللغوي، وعمادة البلاغة، وأداة المشروع والمجتهد، والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية، وهو الذي يحمل عبء الدقة اللغوية، ويساعد في رفع كفاءة الاتصال اللغوي وتنمية المهرات اللغوية.(ابراهيم، 2005:269) ويمكن تلخيص أسباب أهمية النحو في النقاط التالية:

1-يعد النحو وسيلة للحفاظ على اللغة العربية، و حمايتها من تسلل اللحن إليها.
2- تعلم النحو يساعد في عدم الوقوع في الخطأ أثناء تلاوة الآيات القرآنية، .
3- تعلم النحو يجعل الطالب أكثر تذوقا للغة العربية، فيدرك ما فيها من جمال.
4- يعتمد النحو على المفاهيم المجردة التي تحتاج إلى إعمال العقل و التفكير فيها و بالتالي

مظاهر ضعف الطلاب في النحو:

ظاهرة الضعف في القواعد، والنفور منها، أمر لا يستطيع أحد إنكاره، بل نستطيع أن نلاحظها بأدنى استماع، وبأيسر نظرة إلى الجمل والعبارات المكتوبة، ولعل الأمر المفجع أن ترى الظاهرة مستشريه حتى بين معلمي اللغة العربية، فكيف بها في أوساط الطلاب. ذكر حسين إبراهيم بعض مظاهر ضعف الطلاب في النحو وهي:

- ضعف قدرة الطالب على قراءة نص بلغة عربية صحيحة
- ضعف قدرة الطالب على التحدث بلغة صحيحة يراعى فيها الضبط الصحيح للكلمات.
- ضعف قدرة الطالب على إعراب الجملة أو تركيب نحوي إذا ما طلب منه، وبالتالي فهو غير قادر على فهم معناها، أو استيعابه، أو نقل المعنى للآخرين. (ابراهيم، 2005:55)

محاولات تيسير النحو:

إن صعوبة النحو ليست وليدة العصر الحديث، وإنما أحس بها القدماء، فعملوا على تسهيل قواعده على نحو ما يبدو من بعض رواياتهم أو مؤلفاتهم، فندب نفر منهم نفسه للتهذيب أو التقريب أو الاقتضاب أو التسهيل أو الشرح ...الخ (أبو سليمان، 1987:389). وأما الجاحظ فقد وجه نصحا إلى معلمي اللغة العربية والمشتغلين بها قائلاً :" وأما النحو فلا تشغل قلبه (أي الصبي) به إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه وما زاد ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من راوية المثل الشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع، وإنما يرغب في بلوغ غايته ومجاوزة الاقتصاد فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور، ومن ليس له حظ غيره، ولا معاش سواه، وعويص النحو لا يجدي في المعاملات، ولا يضطر إليه في شيء. (شحاتة، 1993:203) وقد دعا ابن خلدون إلى عدم التوسع في النحو، و لا في غيره من الآليات من ذلك قوله في مقدمته: "أما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية و المنطق فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة، ولا يتوسع فيها الكلام، ولا تقرع فيها المسائل، لأن ذلك مخرج لها عن المقصود إذ المقصود ماهي ألة له (ظافر والحمادي :1984:284)

ثم جاءت بعد ذلك من الأندلس محاولة جريئة تصدت لمنهج النحاة، وكان بعض فقهاء المذاهب الظاهري حملة لواء هذه الثورة فابن حزم الظاهري (456ه) رفض – انطلاقا من مذهبه الظاهري- القياس طريقا الى استخلاص الأحكام الفقهية، كما هاجم علل النحو و حكم بأنها فاسدة، ولكن هذا الموقف من ابن حزم تجاه الدرس النحوي كان موقفاً عرضياً، ثم ارتفعت صيحة ابن السيد البطليوسي (521هـ)التي حمل فيها على النحاة فقال: "وصناعة النحو ينبغي البعد بها عن صناعة الفلسفة والوقوف بها عند كلام العرب المأثور عنهم، وكان ابن مضاء القرطبي (592ه) الفقيه الظاهري الذي

تنسب إليه أخطر محاولة إصلاحية في تاريخ النحو العربي، قد استوحى نظريته الإصلاحية من مذهبه الظاهري، وكان فيها شمول وتكامل بحيث امتدت إلى جميع العقد والصعوبات في النحو، فتناولتها بالحل والتيسير (العزاوي، 1995: 36) إن المتتبع في دعوات التيسير يجدها مختلفة ومتباينة، فمنها : ما يشبه الثورة العنيفة، ومن ذلك دعوة أصحاب الفكر الظاهري، وعلى رأسهم ابن مضاء القرطبي التي تحمل في طياتها هدماً لكثير من معالم النحو العربي الأصيل، وليس أدل على ذلك من أن خالفيه من النحاة في زمنه وبعد زمنه صموا آذانهم عن دعوته، وظلوا يؤلفون مطولاتهم الضخمة حاملة ما لا يحصى من مسائله العويصة وعقده العسيرة. (العزاوي، 1995: 40)

أما في العصر الحديث فإننا نجد دعوات كثيرة، تهدف إلى ما هدف إليه القدماء، فقد ذكر أن من أوائل الذين نادوا بتيسير سبل التأليف في علوم العربية في العصر الحديث الإمام محمد عبده، حيث دعا إلى إيجاد طريقة جديدة في تأليف كتب العلوم العربية وتسهيل أساليبها، وإلى أن يشكل مجلس للنظر في مثل تلك التسهيلات ...وود لو أتيح للغة العربية من يقربها ويذلل صعبها لراغبيها، ذلك لأنه كان يدرك أن هناك كثيراً من العقبات التي تعترض دارسي العربية (أبو سليمان، 1987/398-390)

وثار طه حسين على قواعد اللغة (النحو) ودعا إلى تخليص اللغة من قيوده الصارمة وأغلاله المعقدة، وأشار إلى أن لغتنا العربية لا تدرس في المدارس، ولكن الذي يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة بل لا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته.

(الحسون، والخليفة،1996:45)

ولم يقف المفكرون في صعوبة المادة النحوية عند النقد والمطالبة بالتغيير بل تعدوا ذلك إلى صورة ايجابية ظهرت على شكل محاولات للتجديد والتيسير، وكانت أول محاولة ظهرت في العصر الحديث محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه " إحياء النحو" (1937)، الذي أخذ على النحويين منه قصرهم النحو على الإعراب والبناء، وإهمالهم لخصائص الكلام من تقديم وتأخير ونفي وإثبات وغير ذلك وكان مؤيدا لإلغاء نظرية التعامل التي دعا إليها ابن مضاء القرطبي قديما.

(زقوت 1910،56:187) ويرى إبراهيم مصطفى أن تختزل أبواب النحو التي تتجاوز ثلاثين بابا في ثلاثة أبواب كبيرة في: باب الضمة علم الإسناد، وباب الكسرة علم الإضافة، وباب الفتحة، وذهب الى أنها ليست علامة إعراب. (عطا، 2005: 278) أما المحاولة الثانية لتيسير النحو فقد قامت لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التي ألفتها وزارة المعرف المصرية عام (1938) وكانت مهمتها البحث في تيسير قواعد النحو والصرف والبلاغة والتقدم باقتراحات في هذا الشأن مبينة مشروع التبسيط الجديد والأسس التي تشير بوضع قواعد النحو والصرف عليها. (خاطر، وآخرون، 1981: 202). ورأت اللجنة أن أهم الصعوبات التي تعترض تعليم النحو وتعلمه تتمثل في كثرة الافتراضات والعلل، والإصلاحات واقترحت إلغاء الإعراب التقديري المحلى، وتجميع بعض الأبواب النحوية ذات الصلة وغير ذلك من المقترحات .ثم توالت المحاولات بعد ذلك للتجديد والتيسير على يد أمين الخولي عام (1942). (زقوت، 187-188)، وقد دعا شوقي ضيف إلى ضرورة تصنيف جديد للمادة النحوية عام (1947) في مدخله إلى كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي

(خاطر، وآخرون، 1981: 203) حيث اقترح ضيف تصنيفاً جديداً للنحو يذلل صعابه، وييسر قواعده. وتم ذلك على ثلاثة أسس. هي إعادة تنسيق أبواب النحو بحيث تدمج الأبواب الفرعية في الأبواب الرئيسة كلما أمكن ذلك، وهو إدماج لا يؤدى إلى حذف صيغ الأبواب الفرعية من النحو، كما قد يتبادر إذ هو فقط يلغي عنوان الأبواب ويبقي على صيغها في الأبواب المتبقية التي تستوعبها في وضوح. والأساس الثاني لهذا التصنيف المقترح هو إلغاء الإعراب التقديري والمحلى متابعا في ذلك

مقترحات لجنة وزارة المعارف، وقرارات مؤتمر المجمع عام (1945)، والأساس الثالث: هو ألا تشغل الناشئة بإعراب كلمة لا يقيدهم اعرابها في صحة النطق بها أي فائدة، إذ الإعراب ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة لنطق الناشئة السليم للكلمة العربية .(عطا، 279:2005)

وفي هذا الصدد عقدت عدة مؤتمرات كان هدفها جميعاً تيسير النحو العربي، وتطويره، منها المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي عقدته جامعة الدول العربية في بيت مري بلبنان عام (1947)، ومنها مؤتمر مفتشي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في القاهرة عام (1957) الذي كانت ثورته أشد عنفاً حيث دعا إلى تبني منهج جديد في تعليم النحو يقوم على أساس أن الكلام العربي جميعه مكون من جمل ومكملات و أساليب، كما دعا الى ضرورة تجميع الأبواب النحوية ذات العلاقة المشتركة بعضها ببعض (زقوت ، 188:1997) ومنها مؤتمر دار العلوم في القاهرة عام (1961)، و مؤتمر وزارة التربية والتعليم المصرية أعوام (1964، 1968، 1975)، والمؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب في الخرطوم عام (1976).(أحمد، 181:1996)، وفي الرياض بالمملكة العربية السعودية عام (1985) (مدكور، 1991: 328) وأثرت هذه الدعوات والدراسات بشكل مباشر وغير مباشر فولدت اتجاهاً عاماً بين المشتغلين بتعليم اللغة العربية نحو التقليل من قواعد اللغة المراحل الأولى، وعندما يصبح من الضروري تقديم القواعد في المراحل المتقدمة من التعليم ينبغي أن تقدم بصورة مبسطة ولغة سهلة، وليس معنى هذا أنهم ينفون ضرورة أن تتم السيطرة على القواعد في البداية، فهم يرون أن يتم ذلك عن طريق التقليد والتدريب والتكرار في استخدام اللغة في مواقف اتصالية طبيعية وليس عن طريق دروس في النحو والتحليل لقواعده (يونس وأخرون، 145:1988) ويرى الزيان أن القواعد النحوية يجب أن تتسم بالقدسية بعيدا عن المحاولات التي دعت إلى تيسيرها، وحذف الكثير من أساسياتها، وإنه من الأفضل ألا يؤخذ بدعوات التيسير التي تمس عصب النحو العربي وأصوله، والمحاولات التي بذلت لهدم القواعد النحوية الأساسية تحت " عنوان التيسير النحو

المصادر

1- الزهراني ، محمد بن سعيد(2013). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على تغيير المفهومي في تعديل التصويرات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني متوسط واحتفاظهم بها ، جامعة أم القرى ، السعودية
2- دروزه، افنان نظير،(2005)، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

3-الزند، وليد خضر ،(2004) ، التصاميم التعليمية الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية دراسات وبحوث عربية وعالمية ،ط 1،أكاديمية التربية الرياضية ،الرياض ،المملكة العربية السعودية
4-الشمري، هدى جواد، و سعدون محمود الساموك،(2005)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل للطباعة والنشر، الاردن
5- يونس، فتحي واخرون، (1988) طرئق تعليم اللغة العربية ، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات .
6-ابراهيم ،مجدي ،2005،معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.
7-ابن خلدون ،عبد الرحمن بن محمد ت/808هـ ،(1984) ، المقدمة ابن خلدون ، ج 2 ، الدار التونسية للنشر - المؤسسة الوطنية للكتاب ، ط 1 ، تونس
8-ابو شتات، سمير ، (2005)، اثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل لطلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ به ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الأسلامية، غزة.
9--أبوسليمان ،صادق عبدالله(1987)الدراسة اللغوية الحديثة في مصر من سنة 1932الى سنة 1962، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الاسكندرية ،مصر-
10-الجرجاني ،عبد القاهر(1992)، دلائل الاعجاز. تعليق محمود شاكر ،الطبعة الثالثة القاهرة،مطبعة مدني .
11-العزاوي ،نعمة رحيم (1995)،في حركة تجريد النحو وتيسيره في العصر الحديث ،بغداد ، دار الشؤون الثقافية .
12-خاطر ، محمد واخرون ،تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، ط5 دار الاشعاع للطباعة ، القاهرة (1986)
13-الزغلول ،عماد عبد الرحيم ، وشاكر عقلة الحمايدة ، سيكولوجية التدريس الصفي ، الاردن ، دار الميسرة ، 2007م.
14-زقوت ، محمد شحاتة ،(1999) ، المرشد في تدريس اللغة العربية ، الجامعة الإسلامية، ط2 ، غزة
15-زيتون ، عايش محمود ، طبيعة العلوم وبنية وتطبيقات في التربية العلمية، ط1 ،دار عمار للنشر ، عمان 1986م.
16-السيد ، سمير أحمد ، الطفل وتكوين المفاهيم ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد،(3) المجلد (4) ، عمان ، 1986م.
17-ظافر ، اسماعيل والحمادي ، يوسف ، التدريس في اللغة العربية ، دار المريخ للنشر ، الرياض (1984)
18--عاشور، راتب والحوامدة ،محمد (2007)، اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية ، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
19-العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ،مديرية مطبعة الإدارة المحلية ،بغداد 1976م.
20--عطا، إبراهيم ،(2006) ، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز أصحاب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر .

21-عطية، محسن علي، (2008) ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء، عمان، الأردن
22-عليان، رجب مصطفى ، عثمان محمد غنيم (2004)، مناهج واساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق ،دار الصفاء للنشر ، عمان ، الاردن
23-فك ،يوهان (1951) العربية دراسة في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة عبد الحليم النجار ، طبعة الخانجى ، القاهرة .
24-نشوان ، يعقوب ، مستوى معرفة معلمي العلوم الاردن للمفاهيم العلمية وطرق تعلمها وتعليمها ، المجلة العربية للبحوث التربوية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد(9) العدد (2)، 1989م.

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.29 (NO. 119) 2023, pp. 40-52

The effect of the Joyce and Will model on the acquisition of grammatical concepts for second-grade intermediate students

Tabarak Mohamed Shahab
Prof. Dr. Jassim Muhammad Jassam
Mustansiriya University / College of Basic Education
Department of Graduate Studies of Teaching Methods

Abstract:
The aim of the research is to impact on the active template of Joyce and Will Visab grammatical concepts for second-grade students average research objective The researcher chose an experimental design from the designs of tight control for one control group, a dimensional test and medium-volitional abilities ، to conduct the experiment. The research sample consisted of 74 female students and distributed to my group of them. The experimental group consisted of (36) students in grammatical concepts according to Joyce and Will model, while the control group consisted of (38) students in grammatical concepts according to the usual method, and the equivalence process was conducted Between the two groups, the following variables were investigated: age, female students' grades in Arabic grammar for the first course of the second grade, intermediate, and the parents' academic achievement. Statistical treatments There are no differences between the two groups in these variables Then the researcher prepared in the acquisition of grammatical concepts consisting of (24) paragraphs and for the purpose, the validity offered by the researcher on the apparent honesty of the researcher on the apparent honesty on a general exploratory sample to measure the level of ease, difficulty and strength of analysis in relation to the acquisition of grammatical concepts, and then applied the analysis in relation to the acquisition of grammatical concepts The results, after being statistically processed, showed that there was a significant difference in the significance of the two research groups at the level (0.05) and for the knowledge of the direction of the direction and which groups had excelled, the researcher used the usual method. In light of the results reached by the researcher, the archaeological areas that found interest recommended that the Joyce and Will model, as it works to establish the correct response and evaluate the wrong answer. Similar studies to study in the stages and classes of Geneina.