View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by UIN Antasari Open Journal System (Universitas Islam Negeri)

تعليم القواعد النحوية الفعال لغير الناطقين باللغة العربية

إعداد: توفيق الرحمن عبد المعين[1]

تلخيص

في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ولأبنائها تعتبر القواعد من أكثر المجالات غموضا وصعوبة. فهناك أسئلة تطلب النقاش والإجابة الواضحة تتعلق بها، منها: كيف تقديم القواعد ومعالجتها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟، وهل ما نقدمه مفيد ونافع للدارسين وضروري لتحقيق أهدافهم من تعلّم اللغة؟، هل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه؟، ولماذا ندرس القواعد بهذا المحتوى وبتلك الطريقة؟. وإجابة هذه الأسئلة توجه المدرس إلى اختيار القواعد المقدمة وإلى تدريسها بشكل مختلف وفعّال الذي يؤدي إلى أقصى درجة ممكنة من التعلّم بأقصر الطرق وأقلّها جهدًا ووقتًا مع الحصول على أكبر قدر من المكاسب التربوية الأخرى، وفي تعليم القواعد النحوية طرق متنوعة يمكن للمدرس اختيارها وتجريبها وتنسيقها، وفعاليتها تتأثر بأمور أو عوامل تربوية عديدة مترابطة تطلب من المدرس المراعاة والاهتمام بها.

الكلمات الرئيسية: التعليم الفعال– القواعد النحوية الوظيفية– طرق التعليم

[1] محاضر اللغة العربية وطرق تعليمها بكلية التربية والتعليم جامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين.

تمهيد

تعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضا وصعوبة في مناهج تعليم اللغة بشكل عام، وهذه الصعوبة لا تقتصر فقط على متعلميها من غير الناطقين بها، بل أيضا على أبنائها (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣: ٢٢٩). وهناك سؤال: كيف نقدم القواعد ونعالجها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ والإجابة عن هذا السؤال تقتضي أن نناقش أولا ماذا نقدم من قواعد اللغة. إن من المعروف أن التكلم باللغة هو أول شيء يجب أن يتعلمه الدارس، ومن ثم يوجد دائما أن المقرر الذي يدرس فيه الدارس حفظ قواعد النحو وتسميعها وترجمة النصوص من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم غالبا ما يفشل في تمكين الدارس من تعلّم الكلام وفهم الاستخدام الشفوي للغة والقدرة على القراءة الجيدة أحيانا.

اقترح الناقة وطعيمة (٢٠٠٣: ٢٣١-٢٣٢) أنه ينبغي قبل أن نقوم بتقديم أي جزء من القواعد أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدمه مفيد ونافع للدارسين؟، وهل هو ضروري لتحقيق أهدافهم من تعلّم اللغة؟، هل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه، لماذا ندرس القواعد بهذا المحتوى وبتلك الطريقة فقط دون غيرها؟. ولعل إجابتنا عن هذه الأسئلة تؤدي إلى توجيهنا إلى اختيار القواعد التي نقدمها وإلى تدريسها بشكل مختلف وفعّال.

مفهوم التعليم الفعال

لاشك في أن المعلم يرغب في أن يكون تعليمه فعّالاً نافعًا. ويقصد بالتعليم الفعّال ذلك التعليم الذي يؤدي إلى أقصى درجة ممكنة من التعلّم بأقصر الطرق وأقلّها جهدًا ووقتًا مع الحصول على أكبر قدر من المكاسب التربوية الأخرى (الخولي، ٢٠٠٠: ٣١-٣٢).

وليحقق التعليم الفعّال، لا بد من توفر شروط عديدة، منها ما يلي:

١. على المعلم أن يعرف كيف يعلّم. وهذا يستوجب إحاطته بأساليب التدريس العامة والخاصة. وبالنسبة لمعلم العربية كلغة ثانية (أو أجنبية)، لابد من أن يعرف المعلم كيف يعلّم المفردات والقراءة والكتابة واللفظ وكيف يختبر تلاميذه في كل مهارة

لغوية وكيف يستخدم الوسائل المعينة في التدريس.

٢. على المعلم أن يحافظ على مظهر لائق لأن تلاميذه يعتبرونه قدوة لهم ويتفحصونه من قمة رأسه إلى أخمص قدميه.

٣. صوت المعلم يجب أن يكون واضحًا يسمعه كل طالب في الصف. كما يجب أن يكون الصوت متوسط القوة بين الصوت العالي جدا والصوت المنخفض جدا.

٤. على المعلم أن يحضّر درسه قبل دخوله غرفة الصف. ولا شيء يقتل فعالية التعليم مثل غرور المعلم الذي لا يحضّر درسه ولا يدري ماذا يدرس ولا كيف يدرّس.

٥. على المعلم أن يعرف أكثر مما يحويه الكتاب المقرر. وهذا يحتم عليه سعة الاطلاع واستمرارية المطالعة لاكتساب المزيد من المعرفة في الحق الذي يدرّسه.

٦. لا بد للمعلم من أن يشجع طلابه بالمديح المخلص وبالجوائز المعنوية والمادية ليجذبهم إليه وإلى درسه لتشويقهم وضمان انتباههم.

٧. على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين طلابه.

٨. على المعلم أن يعامل طلابه بلطف ومودة فيجعل جو الصف تسوده علاقات اجتماعية صحية.

٩. على المعلم أن يكون حازما حيث يجب الحزم ليتمكن من ضبط الصف وتنظيم شبكة الاتصالات داخله.

١٠. على المعلم أن يكون عادلا مع جميع طلابه.

١١. على المعلم أن يحبّ عمله أو أن يبدو كأنه يحبه على الأقل. فالمعلم الذي يبدي كراهيته لعمله يدعو طلابه إلى كراهية درسه. وإذا تمّ ذلك فإن تعلّم الطلاب منه يصبح مشكوكا فيه.

١٢. على المعلم أن يتيح لطلابه الفرصة القصوى ليشاركوا في النشاط الصفي

أثناء الدرس، لأن ذلك يساعدهم على الانتباه والتعلم. (الخولي، ٢٠٠٠: ٣٢-٣٣).

والتعليم الفعّال ضروري لأسباب متعددة منها:

١. التعليم الفعّال يؤدّي إلى التعلّم الفعّال.

٢. التعليم الفعّال ليس ضروريا للمعلم فقط، بل هو ضروري أيضا للطالب، لأنه بدون تعليم فعّال يكون تعلم الطالب ناقصا في العادة.

٣. التعليم الفعّال يوفّر الوقت والجهد من طرف المعلم والطالب معا. والمعلم الناجح يختار الأساليب التي تعطي نتيجة ممتازة بأقل وقت وجهد ممكن.

٤. التعليم الفعّال لا يصاحبه تعلم وافٍ فقط، بل يصاحبه تعلّم سعيد أيضا. فالتعلم الفعّال بالأوصاف المذكورة ينطوي على تشويق للطالب، وتنويع للأساليب، وعدالة في المعاملة، ودفء اجتماعي في غرفة الصف، ووسائل معينة في التدريس، مما يجعل التعلم خبرة سارّة للطالب. (الخولي، ٢٠٠٠: ٣٣-٣٤).

العوامل المؤثرة في أساليب التدريس

هناك عوامل عديدة تؤثر في أساليب تدريس اللغة الأجنبية. ومن المفيد للمعلم أن يكون على دراية بهذه العوامل، كما أن الإحاطة بهذه العوامل تساعد في تصميم وتقييم الأساليب. ومن بين هذه العوامل (الخولي، ٢٠٠٠: ٢٦-٣٠) كما يلي:

١. *تدريب المعلم*. إذا لم يتلق المعلم تدريبا قبل الخدمة أو أثناء الخدمة فيما يتعلق بأساليب تدريس اللغة الأجنبية، فإنه سيكون من الصعب عليه قبول الأساليب الجديدة أو تطبيقها.

٢. *عبء المعلم*. إذا كان المعلم مُثقَلاً بساعات التدريس وسواها من الأنشطة المدرسية الأخرى، فإنه يفضل استخدام أساليب التدريس التي لا تتطلب جهدا كبيرا، وفي الغالب يختار الأساليب قليلة الفعالية

ليوفر لنفسه شيئا من الراحة التي يفتقدها.

٣. *دافعية المعلم*. إذا كان المعلم لا يشعر بالحماس لعمله لسبب ما، فإن كفائته في التدريس تنحدر انحدارًا شديدا، كما أن رغبته في استخدام أساليب تدريسية جديدة تتضائل.

٤. *عادات المعلم*. إذا اعتاد المعلم على استخدام أساليب تدريسية معينة لمدة طويلة، فإنه يصعب عليه استخدام أساليب جديدة. بل إنه يقاوم التجديد في هذه الأساليب، لأنه قد يعتبر ذلك تهديدًا موجها إليه شخصيا.

٥. *شخصية المعلم*. بعض المعلمين تناسبهم بعض أساليب التدريس ولايناسبهم البعض الآخر منها.

٦. *تعلّم المعلّم*. يميل المعلم عادة إلى استخدام الأساليب التدريسية التي تعلّم هو بها اللغة الأجنبية وكأن لسان حاله يقول لتلاميذه ((تعلّموا كما تعلّمتُ)).

٧. *ميل الطلاب*. إذا كان الطلاب متشوقين لتعلم لغة ما، فإن المعلم يكون أقدر على تنويع أساليب تدريسه لهم حيث يجد منهم الترحاب والتشجيع.

٨. *ذكاء الطلاب*. لقد دلت البحوث على أن هناك ارتباطا موجبا عاليا بين ذكاء المتعلم وتعلمه للغة الأجنبية. ويؤدي هذا بالتالي إلى افتراض أن طريقة تدريس الطلاب الأذكياء قد تختلف قليلا أو كثيرا عن طريقة تدريس الطلاب الأقل ذكاء.

٩. *عمر الطلاب*. تتأثر طريقة التدريس بعمر الطلاب، فالأساليب التي تروق للأطفال قد لا تروق للكبار، والعكس صحيح أيضا. فالطفل يفضل التقليد والتكرار، أما المراهق والبالغ فقد يفضل إضافة بعض التفسيرات العقلية للظواهر اللغوية والقوالب النحوية.

١٠. *توقّعات الطلاب*. يأتي الطلاب إلى برامج تعليم اللغة الأجنبية ولديهم توقعات معينة عن الكيفية التي

سيعلّمون بها. وهذه التوقعات تؤثر بدرجة ما في أساليب تدريس هؤلاء الطلاب. وتتشكل توقعاتهم في ضوء خبراتهم السابقة عن برامج مماثلة، وفي ضوء حاجاتهم الحقيقية، وفي ضوء عاداتهم الدراسية عموما، وفي ضوء استراتيجية التعلم العامّة لديهم. ومن الممكن للمعلم إحداث تغيير في توقعات طلابه، ولكن قد يكون هو مضطرا أحيانا إلى قليل من التكيف مع هذه التوقعات. على سبيل المثال قد يضطر المعلم إلى استعمال اللغة الأم في تدريسه لأن طلابه يلحّون عليه أن يستخدمها.

١١. *العلاقة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية*. فالمشكلات في تدريس اللغة الأجنبية تختلف عن حالة تختلف فيها اللغتان في بعض الوجوه. إن الاختلاف الجزئي يمكّن المعلم من التركيز على بعض الأمور على أساس أن الطالب يعرف الوجوه المتشابهة مثل بعض المفردات أو رموز الكتابة.

١٢. *مدة البرنامج*. إذا كان برنامج تعليم اللغة الأجنبية قصيرا من ناحية زمنية، فإن هذا يعني أن مداه محدود وأهدافه محدودة وأنه قد يركز على بعض المهارات اللغوية دون سواها. فإذا كان البرنامج يمتد مثلا لمدة ستة أشهر فقد يكون مفيدا التركيز على مهارة لغوية واحدةأو اثنتين. أما إذا امتد البرنامج لمدة بضع سنوات، فإن هذا يشير إلى اتساع مداه وأهدافه وبالتالي تعدد المهارات اللغوية التي يسعى البرنامج إلى تعليمها.

١٣. *التسهيلات*. هناك فرق حتماً بين برنامج تعليم اللغة الأجنبية التي تتوفر له الأشرطة والأفلام والصور والمختبرات والبطاقات واللوحات وبرنامج آخر لا يتوفر له شيء من ذلك. إن توفر التسهيلات يؤثر في نوعية أساليب التدريس الممكن اتباعه.

١٤. *الأهداف*. إن أهداف البرنامج التعليمي تؤثر في الأساليب التدريسية المستخدمة. فإذا كان البرنامج يهدف إلى تعليم كتابة اللغة الأجنبية أو قراءتها أو تكملها أو الترجمة منها وإليها، فستكون الأساليب المستخدمة متمشية مع الهدف أو الأهداف المطلوبة.

١٥. *الاختبارات.* يميل المعلمون والطلاب إلى الاهتمام بما تهتم به الاختبارات، وخاصة الاختبارات العامة. فإذا اعتاد نظام اختبارات إهمال ناحية لغوية معينة، فسرعان ما يكتشف المعلمون والطلاب ذلك ويهملون هذه الناحية أيضا. وسوف ينعكس ذلك على طريقة تعليم المعلم وتعلّم المتعلم. كما أن نوعية الاختبارات لها تأثير مشابه. فالاختبارات الانتاجية تؤثر على أساليب التدريس تأثيرا يختلف عن تأثير الاختبارات التعرفية.

١٦. *حجم الصف.* هناك أساليب تدريسية تنجح في الصفوف صغيرة الحجم. ولكن قد لا تنجح بنفس الدرجة في الصفوف كبيرة الحجم. كما أن هناك أساليب يضطر المعلم إلى استخدامها حين يكون الصف كبيرا، ويختفي هذا الاضطرار حين يكون الصف صغيرًا. مثال ذلك التكرار الجماعي مقابل التكرار الفردي.

ومن ذلك يفهم أن هناك عوامل تؤثر في الأساليب التدريسية للغة الأجنبية، وعلى المعلم أن يكون واعيا لهذه العوامل، مستعدا لها، قادرا على تغيير أسلوبه وفقًا للموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه.

أغراض تعليم القواعد

في تعليم القواعد أغراض كثيرة منها كما ذكره السمان (١٩٨٣: ١٤٩-١٥٠) فيما يلي:

١-عصمة اللسان والقلم من الخطأ.

٢-فهم وظائف الكلمات فهما يساعد على الفهم الجيد الصحيح لمعاني الكلام.

٣-توسيع مادة التلاميذ اللغوية بمعرفة أصول الاشتقاق، وبفصل ما يدرس من عبارات وأمثلة ونصوص أدبية حية واقعية لاستنباط القواعد منها.

٤-ترقية عبارة التلاميذ الأدبية باستخدام ما يعرفونه من أصول بلاغية تضفى على الكلام جمالا وتزايده بهاء.

٥-تعويد التلاميذ التفكير المرتب الصحيح، ودقة الملاحظة، والموازنة بين التراكيب، والاستنباط، والحكم.. فهي ذات أثر في تربية التلاميذ العقلية.

٦-تيسير معرفة أخطاء الكلام بعرضه على تلك المعايير من القواعد المدروسة. فقواعد اللغة هي من العلوم المعيارية التي تجنب صاحبها الخطأ في التعبير.

النحو الوظيفي

النحو الوظيفي ليس نحوا جديدا، بل هو من وضع القدماء، وقد اقتصر عمل التربويين المحدثين على تجريده من فلسفة العوامل النحوية والتخريجات التي لا جدوى منها، والتمسوا منه ما يعين على صحة الكلام والكتابة وسلامة الضبط وتأليف الجمل خاليا من الخطأ النحوي.

وهذا هو النحو الوظيفي الذي يقتضي مراعاة ما يلي في تعليم التلاميذ:

١-أن يقتصر في تعليم النحو على ما يتصل بحاجات التلاميذ في أثناء الاستعمال العادي للغة ويساعدهم على صحة الضبط، ويكسبهم القدرة على تأليف الجملة العربية تأليفا صحيحا.

٢-أن يكون العلاج بعد تشخيص نواحي الضعف في التلاميذ في القواعد المختلفة فرديا في معظمه أو كله، لأن النظرة الفردية في علاج ضعف التلاميذ أفضل كثيرا من العلاج الجمعي.

٣-ينبغي التخفيف من النحو غير الوظيفي، وتيسير دراسة القواعد بصفة عامة وذلك بالوقوف على الأبواب الوظيفية التي يمكن استغلالها في الحياة العملية حتى على الطلاب فنكلفهم دراسة مصطلحات تقليدية لا جدوى لهم من ورائها.

٤-تدريس القواعد في ظل الأساليب. يجب تدريس القواعد في ظل الأساليب، بحيث تكون متمشية مع حاجات التلاميذ، وبعد إثارة دوافعهم، حتى يشعروا بحاجاتهم إلى القاعدة وضرورتها لحسن استعمال اللغة، وينبغي أن يقوم تدريس قواعد النحو على إدراك المعنى والفكرة والذوق، لا على أنها وسيلة لضبط

الكلام وعصمة اللسان من الخطأ فقط. وذلك بأن أصول الدراسة اللغوية تعتمد على أن المعنى هو الأصل والضبط هو الفرع، لذلك يجب أن تدور المناقشة في الموقف التعليمية حول نصوص قصيرة، وأن يكون الاتجاه دائما منصبا على بيان وظائف الكلمات في الجمل لا على الشكل والضبط وحدهما فحسب.

٥- الاقتصار في تدريس النحو على الضروري من القواعد. النحو ليس في ذاته غاية، بل هو وسيلة يقصد منها فهم المعاني وقواعد التعبير الصحيحة في اللغة، أما ما نَدَرَ من القواعد في الاستعمال فيترك لذوي الاختصاص، ونكتفي بالنحو الوظيفي على أساس مقدار ما يحتاج إليه في الكتابة أو الخطابة (سمك، ١٩٧٩: ٧٦٥-٧٦٨؛ الخطيب، ٢٠٠٣: ١٦٥-١٦٦).

طرق تدريس القواعد

هناك طرق عديدة التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في تعليم قواعد اللغة العربية. قدم الناقة وطعيمة (٢٠٠٣: ٢٣٥-٢٤٩) حينما يتحدثان عن طرق تدريس القواعد أنها تتناول استراتيجيات ومداخل تدريس القواعد، وطرق تدريس القواعد وأساليبها وإجراءاتها، وأن في تدريس اللغات الآن تشيع ثلاث استراتيجيات لتدريس القواعد هي: الطريقة الموقفية (وتسمى أيضا السياقية)، والطريقة السمعية الشفوية (وتسمى أيضا طريقة الممارسة النمطية)، ثم طريقة الشرح النحوي.

ومن الطرق الشائعة في تدريس النحو أو القواعد النحوية ما يأتي:

١- الطريقة الموقفية أو السياقية

هي التي تعتمد الموقف اللغوي الطبيعي الحي، والسياق اللغوي الاتصالي وسيلة لتعليم التركيب اللغوي أو القاعدة، وهي ترى أنه لا ينبغي الحديث حول اللغة قبل أن نعرف كيف نتحدثها. ومن هنا فهي تنادي بأن يتعلم المبتدئ القواعد عن طريق السيطرة على الجمل الرئيسة واستخدامها استخداما وظيفيا، ويرى بعض مؤلفي الكتب الدراسية من أنصار

هذه الطريقة أن الحوار أو المحادثة بين اثنين أساس جيد للعرض الموقفي للغة.

٢- الطريقة السمعية الشفوية

تعتمد هذه الطريقة على استخدام التدريبات النمطية (النموذجية) وسيلة لتكوين العادات اللغوية الأوتوماتيكية الشرطية. وهي تقوم على عدة افتراضات منها، أن تعلم اللغة الأجنبية أساسًا عملية ميكانيكية لتكوين العادة، وأن الطلاب يتعلمون بفعالية أكثر عندما يقدم الكلام قبل القراءة والكتابة، وأن القياس والتشبيه أساس جيد لإنتاج الجملة الجديدة أكثر من التحليل.

٣- طريقة الشرح النحوي

تقوم هذه الطريقة على أساس من تقديم رؤية عميقة للتركيب اللغوي تساعد الطالب على إثراء خبرته اللغوية، أي أنها تختلف عن الطريقتين السابقتين في أنها تتضمن محاولة منظمة لتزويد الدارس بمعلومات مقصودة عن القواعد مستندة في ذلك إلى تقديم القاعدة النحوية بشكل مباشر مع شرحها شرحا نحويا تأصيليا.

٤- الطريقة القياسية

الطريقة القياسية التي يبدأ فيها بالقاعدة التي تشرح ثم تعقبها الشواهد والأمثلة التي توضحها، وهي طريقة معيبة لأنها تجعل القاعدة في حد ذاتها غاية لا وسيلة مما يؤدي إلى انصراف التلاميذ عن تنمية القدرة على تطبيقها (الخطيب، ٢٠٠٣: ١٦٧).

والطريقة القياسية هي تميل إلى استراتيجية الشرح النحوي، وفيها تقدم القاعدة أو التركيب اللغوي الجديد للطلاب، ثم تترك لهم فرصة كافية لممارسة القاعدة الجديدة والتدريب عليها في أمثلة ثم تعميمها، وتعتبر هذه الطريقة ذات فعالية كبيرة في عرض الموضوعات الشاذة والصعبة من القواعد (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣: ٢٤١)

وتتبع هذه الطريقة مجموعة من الإجراءات هي: ١) عرض العبارة أو العبارات التي تنص على القاعدة أي صياغة القاعدة، ٢) يقوم الطلاب بترديد عينة من الأمثلة الدالة على القاعدة، ٣) يترك المعلم فرصة كافية لكي ينظر الطالب في الأمثلة المقدمة ويمارسها حتى يتمكن من صياغة أمثلة جديدة على منوالها(الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣: ٢٤١-٢٤٢).

والمعلم في الطريقة القياسية مطالب باستخدام أساليب ووسائل متنوعة لإبراز الجوانب الأساس في القاعدة اللغوية التي يعرضها. مثلا استخدام السبورة وألوان متعددة من الطباشير أو المعلمات، وبطاقات العرض، وجهاز العرض الخلفي وغيرها.

٥- الطريقة الاستنباطية أو الاستنتاجية الاستقرائية.

لأن قواعد اللغة من علوم العربية التي يقصد بتعليمها كسب المعرفة، فإن الطريقة الاستقرائية هي أقرب الطرق ملائمة لتدريسها، إذ السير فيها يكون من الأمثلة إلى القاعدة (السمان، ١٩٨٣: ١٥١).

الطريقة الاستقرائية تميل إلى المدخل الموقفي أو السياقي، وفيها يقدم المعلم للطلاب مجموعة من الأمثلة تتضمن القاعدة، وبعد قراءة الأمثلة والتدريب عليها بوجه الطلاب إلى استنتاج التعميم الذي لاحظوه من خلال الأمثلة ومن ثم القاعدة، وهذه الطريقة تصلح وبشكل فعال مع القواعد البسيطة غير الصعبة أو الشاذة(الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣: ٢٤٢).

تحتاج هذه الطريقة الاستقرائية إلى عمليات متتابعة:

أولا: الملاحظة، وفيها تعرض الأمثلة لتدرس دراسة وافية تظهر بها صفات كل منها.

ثانيا: الموازنة، وفيها يوازن التلاميذ بين أسئلة ليروا وجود الشبه والخلاف فيها، وما اشتركت أو افترقت فيه من الصفات.

ثالثا: التجريد أو الاستنباط، وفيها تجدر الصفات المشتركة، وتحذف غيرها، وتستنبط القاعدة أو التعريف أو الحكم.

رابعا: التعميم أو التطبيق، وفيها يعمم الحكم، وتطبق القاعدة على جزئيات وأمثلة أخرى جديدة. (السمان، ١٩٨٣: ١٥٢)

أما طريقة هربارت ذات المراحل الخمس المقدمة (التمهيد) والعرض والربط والموازنة والاستنتاج أو الاستنباط، والتطبيق. وهذه الطريقة تقوم على نظرية الترابط في علم النفس، وهي من الطرق

الصالحة لتدريس القواعد (الخطيب، ٢٠٠٣: ١٦٧).

وقال السمان (١٩٨٣: ١٥٢) أن طريقة هربارت في التعليم هي نفسها هذه الطريقة الاستقرائية، إذا أضفنا إلى الطريقة الاستقرائية التمهيد والربط في طريقة هربارت، فطريقة هربارت هي أنسب الطرق لتعليم القواعد.

واقترح الناقة وطعيمة (٢٠٠٣: ٢٤٣) أن من ضوابط هذه الطريقة حسن اختيار الأمثلة النموذجية والانتقال من المعلوم إلى غير المعلوم، ووضع هذه الأمثلة في سياق له دلالة، وحسن وضع الأسئلة وصياغتها بشكل يساعد الطلاب ويقودهم إلى استخراج التعميم ثم القاعدة. وعلى المعلم في هذه الطريقة أيضا أن يستخدم من الوسائل والأساليب ما يعينه على إجراء تعميم القاعدة كأن يستخدم السبورة والملصقات والصور والرسوم وجهاز عرض الشرائح أو جهاز العرض العلوي ثم التدريبات النموذجية والنمطية والتدريبات التحريرية.

٦- طريقة النص.

وذلك بعرض نص متكامل يناقشه المدرس مع التلاميذ لدراسة ما تضمنه من الظاهرة النحوية من خلال جمله وتراكيبه، وقد يؤخذ على النص بأن يكون طويلا، لذا يجب أن يكون النص قصيرا يتصل بحياة التلاميذ(الخطيب، ٢٠٠٣: ١٦٧).

طريقة النشاط.

تقوم على أساس نفسي يدعو إلى استغلال فاعلية التلاميذ، فيكلفون جمع الأساليب والنصوص والأمثلة التي تتناول القاعدة المراد تدريبهم عليها كالنواسخ والجار والمجرور، والإضافة، وأدوات الشرط، ... وغير ذلك من الأمثلة التي يجمعها التلاميذ بأنفسهم، وتتخذ محورا للمناقشة التي تنتهي باستنباط القاعدة المقصودة(الخطيب، ٢٠٠٣: ١٦٧).

٧- طريقة البدء بالمشكلة (جون ديوي).

ويمكن أن تكون دروس التعبير أو القراءة نقط البدء لإثارة المشكلة، التي تدور حول ظاهرة أو عدة ظواهر نحوية، وفي أثناء ذلك يستطيع المدرس أن يوجه نظر تلاميذه إلى أن هذه الظاهرة النحوية، هي موضوع درس القواعد في الحصة الثانية... وفي درس القواعد تناقش هذه

الأمثلة على أساس أنها ترتبط بمشكلة تستحق منهم العناية والاهتمام، وهي تقويم ما يقع منهم من أخطاء، وعند استخدام هذه الطريقة ينبغي التركيز على إبراز العلاقة القوية بين القاعدة النحوية والمعنى الذي تؤديه العبارات والأمثلة المختارة (الجمبلاطي، ١٩٧٥: ٢٥٣-٢٥٦).

ومن أفضل الطرق التي تراعى في تدريس القواعد لكسب المعرفة هي الطريقة الاستقرائية أو القياسية، والاستقرائية مناسبة للابتدائي حتى الثانوي، أما إذا كان المقصود بدرس القواعد هو كسب المهارة فإن أنسب الطرق هي الطريقة الاقتضائية (التي تجمع بين طريقتي النشاط والمشكلة)، وهذه الطريقة تلائم طلاب المرحلة العالية لكليات ومعاهد (الخطيب، ٢٠٠٣: ١٦٨).

أكد الخطيب (٢٠٠٣: ١٦٨) أيضا أن الاستقراء والقياس كليهما طريق يعتمد على العقل في حل المشكلات والعقبات. وذلك بقرن الأشياء بعضها ببعض، والاعتماد على الخبرات السابقة حتى يصل إلى حل، غير أن الاستقراء طريق العقل الأول، وأما القياس فهو الطريقة الثانية ترتيبا طبيعيا.

٨- الطريقة الاستقرائية.

البدء بفحص الجزئيات ودراسة الأمثلة والتجارب التي تسلمنا إلى أوجه التشابه والتباين ثم الوصول إلى حكم عام نسميه قاعدة أو قانونا. والطريقة الاستقرائية هي الطريقة الطبيعية للوصول إلى النتائج. وذلك أدعى إلى توصيل المعلومات والحقائق إلى أذهان المتعلمين واضحة جلية لا غموض فيها (الخطيب، ٢٠٠٣: ١٦٨)

وكل ما يقال عيبا في هذه الطريقة أنها متأنية بطيئة، ولكنها مع ذلك تكسب المتعلم الثقة في نفسه والاعتماد على جهده، لأنه يصل إلى الحقيقة بجهده.

والمدرس البارع هو الذي يصل إلى القواعد العامة بالاستقراء، ثم يثني بالتطبيق القياسي عليها (على القاعدة). ولتثبيت معلومات تلاميذه ولكي تؤدي الطريقة الاستقرائية مقاصدها ينبغي أن تكون

الأمثلة المختارة قطعا أدبيا كاملة. تتصل بحياة التلاميذ وتجاربهم.

٩- الطريقة الاقتضائية (التي تجمع بين طريقتي النشاط والمشكلة) لتلقي القواعد.

بيّن الخطيب (٢٠٠٣: ١٦٩-١٧٠) أن في هذه الطريقة الاقتضائية تأتي دراسة القواعد عرضًا في أثناء درس من دروس المطالعة والنصوص الأدبية يتكون تدريسها عمليا من غير أن تخصص لها حصص مستقلة في دراسة المادة... ومسلكية هذه الطريقة تكون بوضع التلاميذ بعد شيء من المناقشة في موقف يشعرون فيه بالحاجة إلى مراجعة قاعدة من القواعد، فينتهز المدرس هذه الفرصة العارضة ويعلمهم ما يحتاجون إليه، على مقتضى الطريقة الإخبارية إن كانت تلك القاعدة قد سبق لهم دراستها من قبل، وعلى مقتضى الطريقة الاستقرائية إن لم تكن قد دخلت في خبراتهم وتجاربهم التعليمية من قبل.

وخطة السير في درس القواعد على مقتضى هذه الطريقة الاقتضائية على النحو التالي:

يختار المدرس قطعة المطالعة أو المحفوظات أو النصوص تتجلى في أي منهما قاعدة معينة ويسير مع تلاميذه في دراسة هذه القطعة سيره العادي الخاص بمادتها، ثم يوجه أنظارهم إلى ما جاء من الكلمات تخضع للقاعدة النحوية التي يبغى إلمامهم بها، وقد يكون سبب دخوله إلى هذا المجال النحوي من باب خطئهم في القراءة أو الإدراك المعنوي لبعض العبارات الواردة في القطعة أو يسير المدرس في مناقشة التلاميذ لاستنباط القاعدة لهم أو استرجاعها إلى أذهانهم ثم التطبيق عليها سيره المعتاد في دراسة القواعد على النحو الذي أشير من قبل.

تدريس النحو على أساس الهدف الوظيفي (الذي يخلق الدافع عند المتعلم) طبقا لطريقة "جون ديوي" يمكن اتباع ما يلي:

أولا: مرحلة التمهيد والإثارة

أن تكون هناك مشكلة نبعث من أخطاء التلاميذ التعبيرية أو من أخطائهم القرائية، ويرغب التلاميذ فعلا بالتعرف على أسباب هذه الأخطاء ووجوه علاجها.

ثانيا: مرحلة العرض

تعرض الاستعمالات غير الصحيحة التي وقع فيها التلاميذ مع نماذج أخرى صحيحة فيها تصويب الأخطاء والتلاميذ، وتكون هذه النماذج الصحيحة من جيد الكلام، بحيث أن لا تكون هذه النماذج في جمل مقصورة وتكون مناسبة لمستوى التلاميذ.

ثالثا: مرحلة الاستنباط

تناقش عبارات التلاميذ الخاطئة والعبارات المختارة الصحيحة ويقارن بين الخطأ الذي وقعوا فيه وبين الصواب الذي يدركونه من النماذج الصحيحة أمامهم، ومن خلال هذه المناقشة يعرف التلاميذ وجوه الصواب ويصلون بأنفسهم إلى علاج أخطائهم ويدرون القاعدة التي ينبغي استخدامها في استعمالاتهم اللغوية تعبيرا أو قراءة.

رابعا: مرحلة التطبيق

يعرض المدرس على تلاميذه مواقف لغوية لاستعمال هذه القاعدة والتدريب عليها وقد يطلب منهم أيضا أن يأتوا من عند أنفسهم بمواقف لغوية يستخدمون هذه القاعدة.

خامسا: مرحلة التقويم والخاتمة

يعمد المدرس إلى وضع عدد من الأسئلة عن مواقف لغوية يجيب عنها التلاميذ ليتبين منها:

١-مدى إدراكهم للقاعدة، وفهمهم للمعلومات التي ترتبط بها.

٢-مدى فهمهم للأخطاء وأسبابها، والأساليب الصحيحة لهم.

٣-مدرى مقدرتهم على تطبيق القاعدة واستخدامها في المجالات اللغوية شفويًا، أو كتابيًا (سمك، ١٩٧٩: ٧٦٨-٧٨٣؛ الخطيب، ٢٠٠٣: ١٦٧-١٧١))

نحو إطار مقترح لتدريس القواعد

فيما يلي إطار مقترح لتدريس القواعد كما قدمه الناقة وطعيمة (٢٠٠٣: ٢٤٣- ٢٤٩)، ويتكون هذا الإطار من الخطوات التالية:

١- إثارة القاعدة أو التركيب الجديد؛ بإظهار الحاجة إليه في عملية الاتصال، ويتم ذلك ببناء موقف لغوي اتصالي.

٢- تحديد هدف الدرس.

٣- مراجعة قصيرة.

٤- استخدام التركيب في جمل مألوفة وبسيطة.

٥- ملاحظة القاعدة.

٦- استخدام المصطلح النحوي.

٧- الممارسة والتدريب.

٨- تلخيص القاعدة وتسجيلها.

٩- الممارسة الحرة شفويا وكتابيا.

تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

وفيما يلي تقدم تجربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنهج متكامل كما وضعته وطبقته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويسمى المنهج بسلسلة تعليم اللغة العربية. وهو منهج متكامل لتعليم اللغة العربية ومبادئ العلوم الدينية، يشترك في كتابته أكثر من خمسين معلّما وخبيرا ومتخصصا، ويتكون من ٣٧ مطبوعا للدارس، مع ٥ أدلة، و٨ معاجم، ومقدمة للتعريف به. ويوزع إلى ٤ مستويات. وفي هذا المنهج المتكامل كتاب خاص للنحو وكتاب خاص للصرف في المستوى الثاني والثالث والرابع.

والهدف من سلسلة تعليم اللغة العربية- كتاب النحو للمستوى الثاني:

١- الانتقال بالدارس من مرحلة دراسة النحو بالطريقة النمطية إلى الدراسة المبنية على التقعيد والتطبيق.

٢- دراسة الجملة البسيطة بنوعيها: الاسمية والفعلية، مع البدء بالجملة الاسمية لشيوعها ولأنها هي الأصل في لغة كثير من الدارسين.

٣- دراسة مكوّنات الجملة من الأسماء والأفعال والحروف، والتأكيد على معرفة الضمائر المنفصلة والمتصلة والمستمترة، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأدوات الاستفهام واستعمالها استعمالاً صحيحًا.

٤-إكساب الدارس القدرةَ على ضبط أواخر الكلمات في الجملة البسيطة بالشكل. (إضافة إلى تعزيز المهارات الأربع: مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة التعبير) (الحامد والآخرون، ١٩٩٣: ١٢)

والهدف من كتاب النحو للمستوى الثالث من سلسلة تعليم اللغة العربية:

١-إكساب الدارس القدرة على فهم القواعد النحوية، واستعمالها، والإفادة منها في المواقف اللغوية المختلفة.

٢-إدراك العلاقة بين الكلمات التي تتركب منها الجملتان: الاسمية والفعلية وخاصة الجمل المركبة منهما.

٣-تعريف الدارس بأحوال الإعراب والبناء للكلمة بأنواعها الثلاثة في السايق اللغوي؛ ومعرفة المواقع المتعددة للكلمة.

٤-الاستمرار في البناء النحوي على ما سبقت دراسته، وذلك بالانتقال بالدارس من الجملة البسيطة إلى الجملة المركبة، ومن الجملة التي فعلها مبني للمعلوم إلى الجملة التي فعلها مبني للمجهول؛ وكذلك إلى الجملة الشرطية؛ وإلى الخبر الجملة وشبه الجملة.

٥-التعرف على بعض الأساليب العربية مقرونة بخصائصها الإعرابية، مثل أسلوب تقديم الخبر على المبتدأ (الحامد والآخرون، ١٩٩٢: ١١).

عرض المادة:

في عرض مادة النحو يعتمد المدرس على طريقة العرض والاستنباط التي تقوم على:

١-عرض نصٍّ لغويٍّ متكامل يشتمل على النماذج موضوع القاعدة أي عرض نص يشتمل على النماذج اللازمة لاستنباط القاعدة..

٢-عرض الأمثلة موضوع القاعدة في جداول مفصَّلة (وبقول آخر جداول للأمثلة مع توضيح مختصر لها).

٣-بحث يعتمد على التحليل، والملاحظة، والتوضيح، ثم استنباط القاعدة (بحث يهدف إلى ملاحظة الأمثلة، والموازنة بينها ليُدرك الدارس ما فيها من أوجه التشابه والاختلاف التي تساعد على شرح وتوضيح واستنباط القاعدة).

٤-القاعدة.

٥-التدريبات التي تنوعت باختلاف الدروس، ولم تقِف عند التدريبات النمطية، بل تعدّتها إلى التطبيق، والتحليل، والتكوين، وضبط أواخر الكلمات، والتكميل، والإعراب الموجز (التدريبات التي تُكسب الدارس العادة النحوية الصحيحة، والمهارة في الأداء، والتي تجعله يميّز بين أساليب العربية وأساليب لغته الأم، ويدرك المتشابه والمختلف من هذه الأساليب) (الحامد والآخرون، ١٩٩٢: ١٢؛ ١٩٩٣: ١٢-١٣؛ ١٩٩٤: ١٣).

محتوى كتاب النحو

يحتوى كتاب النحو للمستوى الثاني على دراسة الكلمة بأنواعها الثلاثة: الاسم والفعل والحرف، ودراسة الأسماء بأنواعها: المذكر والمؤنث، والمفرد والمثنى والجمع بأنواعها- ودراسة الجملة الاسمية ومن خلالها دراسة الضمائر الرفع المنفصلة، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة؛ ثم دراسة بعض النواسخ: كان وأخواتها وإنّ وأخواتها. ويحتوى كتاب النحو للمستوى الثاني أيضا على دراسة الجملة الفعلية، والفاعل، والمتممات كالمفعول به والمضاف إليه، والمجرور بحرف الجر، والظرف بنوعيه. ثم دراسة الجملة الاستفهامية وأدوات الاستفهام.

أما محتوى كتاب النحو للمستوى الثالث هو: دراسة علامات الإعراب والبناء في الأفعال والأسماء، ودراسة الصحيح والمعتل، والأفعال الخمسة، والأسماء الخمسة؛ وطريقة الإعراب الكاملة للفعل والاسم في المواقف الإعرابية

المختلفة؛ وكذلك دراسة الجملة الشرطية، والجملة التي تقدّم فيها الخبر على المبتدأ.

ويتضمن كتاب النحو للمستوى الرابع على دراسة الحال والنعت، والنداء والاستثناء والتفضيل، والتعجب، والمدح والذم، والتوكيد والبدل، والتمييز، والاسم الممنوع من الصرف، والمفعول المطلق والمفعولالأجله والعدد دراسةً تفصيلية. وبهذا يكون الدارس قد درس قواعد النحو، وأحاط بها دراسة نظرية إضافة إلى تدرّبه عليها تطبيقا.

الختام

إن أحسن طريقة لتدريس القواعد هي التي تعتمد على أكثر من وجهة نظر لقواعد اللغة ولتدريسها، لذلك، فعلى المعلم أن يدرس وجهات النظر المختلفة حول قواعد اللغة وطرق تدريسها، ويجمع من بينها ما يناسب طلابه من وجهة نظر تعليمية، أي على المعلم أن يجرب أكثر من مدخل وطريقة وأن يجرب العديد من إجراءات التدريس وفنياته حتى يكتشف أيها أكثر فعالية في ظل ظروفه. ولعل هذا ما يسميه البعض بالنظام المتكامل في التدريس.

وإن النجاح في تدريس اللغة العربية والذي يعتمد على توليفية من المداخل والطرق والفنيات والأساليب يتحقق بمختلف التوليفات، وذلك طبقا لطبيعة الموقف التعليمي ونوعية الطلاب، كما أن التحدى الكبير في تعليم قواعد اللغة العربية هو إيجاد طريقة مناسبة لرؤية لغوية محددة في مواد تعليم قواعد اللغة العربية دون التضحية بالأصول التربوية للعرض والأصول العلمية للمادة. لذلك ينبغي أن يتذكر كل مدرس أن الطريقة أهم من المادة، والمدرس أهم الطريقة والمادة. ففعالية تعليم القواعد النحوية تتأثر بأمور تربوية عديدة مترابطة تطلب من المدرس المراعاة والاهتمام.

المراجع

إبراهيم، عبد العليم. ، د.ت، *الموجه الفنّي لمدرس اللغة العربية*، ط. ١٧، القاهرة: دار المعارف.

الجمبلاطي، علي. وزميله، ١٩٧٥، *الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية*

والتربية الدينية، القاهرة: دار النهضة مصر.

الحامد، عبد الله بن حامد. والآخرون، ١٩٩٣، *سلسلة في تعليم اللغة العربية، النحو – المستوى الثاني*، ط. ٢، الرياض– المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– معهد تعليم اللغة العربية.

الحامد، عبد الله بن حامد. والآخرون، ١٩٩٢، *سلسلة في تعليم اللغة العربية، النحو – المستوى الثالث*، ط. ٢، الرياض– المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– معهد تعليم اللغة العربية.

الحامد، عبد الله بن حامد. والآخرون، ١٩٩٤، *سلسلة في تعليم اللغة العربية، النحو – المستوى الرابع*، ط. ١، الرياض– المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– معهد تعليم اللغة العربية.

الخطيب، محمد إبراهيم.، ٢٠٠٣، *طرائق تعليم اللغة العربية*، الرياض: مكتبة التوبة. ص. ١٦٤–١٧٣.

الخولي، محمد علي. ، ١٩٨٦، *أساليب تدريس العربية*. ط. ٢، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الخولي، محمد علي. ، ٢٠٠٠، *الاختبارات اللغوية*. ط. ١. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه علي حسين. وسعاد عبد الكريم الوائلي، ٢٠٠٩، *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، ط.١، عمان– الأردن: جدار للكتاب العالمي، وعالم الكتب الحديث.

السمان، محمود علي. ، ١٩٨٣، التوجيه في تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف. ص. ١٤٩–١٦٧.

سمك، محمد صالح.، ١٩٧٩م، *فن التدريس للتربية اللغوية*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

السيد، محمود أحمد. ١٩٨٨، *اللغة...تدريسًا واكتسابًا*، الرياض: دار الفيصل الثقافية.

السيد، محمود أحمد. ١٩٩٧، *في طرائق تدريس اللغة العربية.* ط. ٢. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

طعيمة، رشدي أحمد. ١٩٨٩، *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه.* ط. ١. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- إيسيسكو.

عبد الله، عمر الصديق.، ٢٠٠٨، *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الطرق- الأساليب - الوسائل.* ط. ١. الهرم-الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

العربي، صلاح عبد المجيد. ١٩٨١، *تعلّم اللغات الحيّة وتعليمها: بين النظرية والتطبيق.* ط. ١. بيروت: مكتبة لبنان.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. *كن كتخصصا: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها،* مادة الدورة التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالبرنامج الخاص في تعليم اللغة العربية التي تقدها الجامعة الإسلامية الحكومية مولانا مالك إبراهيم بمالانج بالتعاون مع العربية للجميع بالرياض. في الفترة ١٣إلى ٢٠ أكتوبر ٢٠٠٩م .

مدكور، علي أحمد. ، ٢٠٠٢، *تدريس فنون اللغة العربية.* القاهرة: دار الفكر العربي.

الناقة، محمود كامل. ورشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٣، *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها،* إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

يونس، فتحي على. ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، ٢٠٠٣م، *المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق،* ط.١، القاهرة: مكتبة وهبة.