الرقم الدولي المعياري للمؤتمر ـــــ (معتمد ومصنف دوليًا) ـــــ ISBN 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المؤتمر الدولي التاسع للغة العربية

6-8 نوفمبر 2023 م الموافق 22-24- ربيع الآخر 1445 هـ

دبي – الإمارات العربية المتحدة

موضوع البحث:

تطوير مناهج تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها

الباحثة في سلك الدكتوراه: نور الهدى القروبي

جامعة محمد الخامس بالرباط

المملكة المغربية

Nourelhouda.elkaroubi@gmail.com

مقدمة

تواجه مناهج تدريس قواعد اللغة العربية بالنسبة إلى غير الناطقين بها العديد من الإشكاليات والصعوبات وأغلبها له عالقة بعنصر التعليم؛ حيث إن المشكلة لا تكمن في اللغة ذاتها وإنما في طرائق تعلم العربية، فمناهج غير الناطقين بالعربية خاصة في مجال تعليم القواعد ما زالت تحتاج للعديد من المعايير التي تؤهلها لأن تقوم بوظيفتها في تعليم القواعد، وذلك لأن معظم الدارسين من غير الناطقين بالعربية يتعلمون هذه اللغة في المدارس بهدف القدرة على التواصل مع أبناء المجتمعات العربية، أو لأغراض الدراسة أو العمل، أو لدراسة الدين الإسلامي.

وتعاني المناهج التي توضع للناطقين بغير العربية العديد من الصعوبات، أبرزها عدم الترابط المنطقي بين مناهج اللغة التي يتم تدريسها في مختلف المستويات، وبين القواعد من جهة، وبقية مهارات العربية من جهة أخرى؛ بحيث تدرس كل مهارة منفصلة عن الأخرى، مع أن الأفضل هو دمج تلك المهارات والتفاعل فيما بينها حيث يتم فيها تعليم القواعد من خلال التطبيق، وليس مجرد حفظ هذه القواعد، ثم دراسة الموضوعات والمهارات اللغوية الأخرى في أوقات مختلفة .

وقد بينت بعض الدراسات الحديثة أنّ مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المعتمدة على الأساليب التقليدية في تدريس العربية أثبتت فشلها .

إشكالية البحث :

على الرغم من الأهمية المتزايدة التي يحظى بها مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، إلا أن هذا الميدان يواجه مجموعة من المشاكل المتعددة، لعل أهمها الخلل في بناء برامج تعليمية تستجيب لخصوصيات الفئة غير الناطقة باللسان العربي. فمن المقومات الأساسية لنجاح أي برنامج تعليمي أن تتوفر فيه مواد تعليمية يتم إعدادها في ضوء مجموعة من المعايير، منها ما يمس طبيعة المعرفة، ومنها ما يتصل بخصوصيات الفئة المستهدفة. وهذه أمور تنبغي مراعاتها عند إعداد هذه البرامج.

أهداف البحث:

إن أهمية البحث تتمثل في كون تدريس قواعد اللغة العربية من أساسيات تعلم لغة الضاد، سواء للناطقين بها أو بغيرها، بغية الوصول إلى مستوى من القدرة اللغوية والثقافية التي تمكن المتعلمين من الاشتراك والاندماج مع متحدثي اللغة بشكل لا يقل عن مستوى أهل اللغة ومتحدثيها، والتطلع إلى التزود برؤية واضحة تمكنهم من تحصيل المعلومات والمعارف الثقافية التي تساعدهم على التعامل مع هذه اللغة. وهذا يعني أن ما يقدم من مناهج تدريس في مجال القواعد يحتاج الى تطوير ليلبي حاجات الدارسين واهتماماتهم وأهدافهم من تعلم هذه اللغة.

منهجية البحث:

سنعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي، لاستقراء ووصف المناهج المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وسنتطرق في هذا البحث الى مجموعة من المحاور أهمها تحديد مفهوم قواعد تدريس اللغة العربية وأهميتها في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

وسنقوم بتبيان أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها سواء اللغوية منها، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية والثقافية. وحصر أهم طرق تدريس قواعد اللغة لغير الناطقين بالعربية سواء الطرق المتعارف عليها أو المستحدثة .

وسنختم بمقترحات عملية لتطوير مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1) إشكاليات تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها

لا تخلو مناهج تدريس قواعد اللغة العربية من إشكاليات للناطقين بها، والأمر نفسه بالنسبة إلى مناهج غير الناطقين بالعربية، فإنّها تواجه بعض الإشكالات المختلفة والمتنوعة، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ تلك الإشكالات والصعوبات لا علاقة لها بجوهر اللغة العربية، وإنّما الأمر مردّه إلى عنصر التعليم؛ حيث إنّ المشكلة لا تكمن في اللغة ذاتها وإنما في طرائق تعلم العربية، فمناهج غير الناطقين بالعربية خاصة في مجال تعليم القواعد ما زالت تحتاج للعديد من المعايير التي تؤهلها لأن تقوم بوظيفتها في تعليم القواعد. وذلك لأن معظم الدارسين من غير الناطقين بالعربية يتعلمون العربية في المدارس بهدف القدرة على التواصل مع أبناء المجتمعات العربية، أو لأغراض الدراسة أو العمل، أو لدراسة الدين الإسلامي، وتعاني المناهج التي توضع لهم –إن وُجدت- العديد من الصعوبات، أبرزها عدم الترابط المنطقي بين مناهج اللغة التي يتم تدريسها في مختلف المستويات، وبين القواعد من جهة وبقية مهارات العربية من جهة أخرى؛ بحيث تدرس كل مهارة منفصلة عن الأخرى، مع أن الأفضل هو دمج تلك المهارات والتفاعل فيما بينها حيث يتم فيها تعليم القواعد من خلال التطبيق، وليس مجرد حفظ هذه القواعد، ثم دراسة الموضوعات والمهارات اللغوية الأخرى في أوقات مختلفة. وقد بينت بعض الدراسات الحديثة أنّ مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المعتمدة على الأساليب التقليدية في تدريس العربية أثبتت فشلها (مدكور، 2006، صفحة 54).

والإشكالية الأخرى متعلقة بوجود فاصل كبير بين مستويات الطلبة، وبين المناهج المعدّة لتعليمهم القواعد؛ حيث إنّه لا يوجد إلى الآن معيار واضح أو اختبارات تحديد مستوى علمية محكّمة صادرة عن خبراء ومختصين على غرار اللغة الإنجليزية؛ لمعرفة المستويات الحقيقية للطلبة. فكثير من الطلبة الملتحقين بدارسة العربية في برنامج تعليم العربية للناطقين بغيرها لا يتم تقسيمهم التقسيم الصحيح؛ وذلك نظرا لعدم وجود اختبارات تحديد مستوى دقيقة ومعدّة سلفا لتحديد مستويات الطلبة الدارسين للعربية بوصفها لغة ثانية (مدكور، 2006، صفحة 58)، عدا ما تقوم به بعض المعايير اللغوية من تقسيم الطلبة بناء على إنتاجهم اللغوي في المهارات الأربع كمعايير " ACTFEL" و" SFER" و" ILR".

ومن ثم تواجهنا مشكلة مرحلة تنفيذ المنهج وهي مرحلة في غاية الدقّة؛ فالمنهج بمنزلة خطّ السير ولا غنى عنه للمعلم، وفي نفس الوقت لا يستطيع الاقتصار عليه وحده؛ إذ إنّ المعلم يجب أن يوازن أثناء تدريس المنهج بين الأخذ من الكتاب وتبسيط المأخوذ، ومن هنا نلمح أنّ الأستاذ بنفسه قد يكون أحد تلك

العقبات المؤثرة في تنفيذ المنهج، فلا بد للمعلم من أن يسدّ نقص المنهج -إن كان ناقصا أو قاصرا- بما يمتلكه من قدرات وتأهيل؛ حيث إنّ مناهج القواعد صُمّمت في أغلبها لتركز على ما هو مهم، أو ما هو وظيفي من حيث الاستعمال اللغوي، أو من خلال التعاملات اليومية متجاهلة ميول واحتياجات الطلبة وخبراتهم التعليمية وقدراتهم اللغوية، والفروق الفردية بينهم (الساموك و الشمري ، 2005، صفحة 119).

ومما يجب وضعه في الاعتبار أنّ المنهج المعدّ لغير الناطقين بالعربية يتكون من مجموعة من القواعد الصامتة والمعقدة، التي تحتاج إلى من يبسّطها ويقدمها سهلة يسيرة للدارس، وهي لا تقتصر على القواعد فحسب بل تشمل المواد الداعمة للتعلم مثل: الدلالة والمعجم أو ما يعرف بالمفردات والتمارين الكتابية، والأنشطة المسموعة، والنصوص القرائية و كلها تحتاج إلى أستاذ متمكّن قادرٍ على الشرح والتوضيح والتسهيل، كما يجب أن يختلف إخراج وشكل وأهداف المنهج المعدّ للطلبة غير الناطقين بالعربية عن ما في المنهج المعدّ للناطقين الأصليين، ومراعاة الفروق الأساسية بين نوعي الطلبة الدارسين للغة (الليل، 2000، صفحة 120).

ومن تلك الإشكالات قلة مراعاة الأسس العلمية والموضوعية المتعلقة بسيكولوجية المتعلمين وأهدافهم وتنوّع مستوياتهم اللغوية، إذ يتم بناؤها بناء على خبرات واضعي المناهج الشخصية وتجاربهم الذاتية، وهذا معيار قاصر يفتقد للدقة والمصداقية والأسلوب العلمي المعتمد عند وضع المناهج التعليمية (الحسون، 1996، صفحة 244).

وكذلك تحاول بعض المناهج بقصد أو بغير قصد تفريغ مادة القواعد في مناهج غير الناطقين بالعربية من الإطار الحضاري والثقافي بحيث تقدم القواعد خالية من الثقافة العربية، أو تحت غطاء ليس عربيا، كأن تكون الأمثلة والشواهد والنصوص المستعملة في تدريس القواعد مترجمة أو منقولة من ثقافات أجنبية غير الثقافة العربية، وهذا ليس دقيقا من وجهة نظري، بل إنّ منهج القواعد للناطقين بغير العربية يجب أن يقوم على اعتبار التكامل والتواصل بين قواعد اللغة العربية وثقافتها وبين لغة الطلبة وقواعدهم وثقافتهم وحضارتهم؛ لأنّ تلك التقابلات أو الاختلافات تعزّز تعليم الطلبة وقدراتهم على المقارنة.

ومن بين الإشكالات التي تواجه مناهج تدريس القواعد للناطقين بغير العربية المزاوجة في ذكر مصطلحات القاعدة بين اللغة العربية ولغة الطلبة، واستعمال التعليمات أو الشروح بلغة الطلبة الأصلية؛ فهذا يوجد نوعا من الازدواجية اللغوية بين لغة الطلبة واللغة العربية بحيث لا يستطيع الطلبة التفكير في اللغة العربية أو قواعدها بمعزل عن الربط والمقارنات المتعددة بين اللغتين، فيحاولوا أن يخضع إحداهما لنظام الأخرى، وهذا أمر يعسّر فهم القواعد في اللغة المدروسة؛ ولذلك يجب ترسيخ مبدأ أن اللغة العربية هي كيان مستقل قائم على نظام لغوي مختلف، ومتباين في كثير من الأحيان عن اللغة الأصلية للطلبة. وأنا هنا لا أدعو إلى إلغاء لغة الطلبة البتة خاصة في المستويات الأولى من تعلم العربية، أو إذا كان من بين أهداف الطلبة الدراسة الوصفية المنهجية التقابلية بين اللغة العربية ولغتهم الأم من حيث المستويات الصرفية والنحوية.

وهناك إشكالات تتّصل بعنصر التقويم وهذه الإشكالات عادة تتّصل بتقويم نواتج التعلّم؛ حيث يتخذ تقويم نواتج التعلّم نوعين من أنواع القصور وهما: عدم احتواء المنهج لعنصر التقويم بشكل كامل، بحيث ينتقل المنهاج من درس إلى درس بشكل مباشر تاركًا للأستاذ أو الطلبة أو لكليهما معًا حرية الممارسة والتطبيق اللغوي، والبحث عن مصادر خارجية للتقويم، أو أنّه يكون تقويما جزئيا مقتصرا على مهارة واحدة أو مجموعة من المهارات، أو مُوظّفا توظيفا غير دقيق؛ بحيث لا تخدم الأنشطة والتمارين الغرض من التعلّم. فالتقويم بشكل عام من أهم العناصر التي يجب أن يأخذها واضع المنهج بعين الاعتبار لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق أهداف التعلم ومعرفة الفروق الفردية بين الدارسين، والربط التراكمي بين القواعد، والانتقال المنطقي من قاعدة إلى أخرى بعد التطبيق والممارسة.

2) مستويات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

بناء على أهمية هذا الموضوع، بات المختصون بتعليم اللغة العربية للناطفين بغيرها منشغلين بمجموعة من القضايا، كقضية إعداد المواد التعليمية المناسبة للدارسين في كل مستوى من المستويات الثلاثة المتعارف عليها في هذا المجال؛ وهي المستوى الابتدائي والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم.

ففي **المستوى المتقدم**، يواجه المختصون في إعداد البرامج التعليمية لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، عددا من المشاكل في إعداد هذه المواد، لعل أهمها النقص في المواد التي تنطلق بالمتعلم -بعد التمكن من اللغة- لاستخدام اللغة في مواقفها الطبيعية. كما أن الدارس في هذا المستوى يكون بحاجة إلى مواد قرائية أكثر من غيرها، يستثمر فيها قدراته لملأ الفجوة بين مستويات اللغة في برامج ومناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي **المستوى المتوسط** تطرح مجموعة من المشاكل، لعل أهمها النقص في المواد المتدرجة التي تأخذ بيد المتعلم ببطء نحو عبور المسافة بين مواد تعليمية التي تكسبه المهارات الأساسية في تعلم اللغة، إلى مواد تعليمية أخرى تكسبه مهارات أكثر تعقيدا، توظف له ما تعلمه في مواقف أكثر سعة وأغزر مفردات وأعمق فكرا. كما أن قواعد اللغة في هذا المستوى تكون أكثر عمقا وتطبيقاتها أكثر اتساعا، وخصائص اللغة أكثر ظهورا.

أما في **المستوى الابتدائي**؛ فالمشكلات التي تطرح في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كثيرة، لعل أهمها عدم الاتفاق على الرصيد اللغوي اللازم تعليمه للدارسين في هذا المستوى، فضلا عن القصور في تحديد المواقف والملامح الثقافية التي يمكن أن يُوظف فيها هذا الرصيد.

وعموما نفتقر في إعداد المواد والبرامج التعلمية للمبتدئين في تعلم اللغة العربية للناقطين بغيرها إلى ثلاثة أمور:

أولها؛ تحديد المواقف التي يُتوقع أن يمر بها الدارس غير الناطق بالعربية، في المواقف العامة التي يواجهها أثناء التعامل مع الناطقين بهذه اللغة.

ثانيا؛ تحديد المفردات الأساسية التي تلبي حاجيات المبتدئين من المتعلمين، مما يمكنهم من الكفاية التواصلية أو على الأقل الاحتكاك بها.

ثالثا؛ التعرف على الملامح الثقافية البارزة التي ينبغي على متعلم العربية من غير الناطقين بها أن يتعرف عليها، وأن يلم بها كمنطلق لفهم ثقافة اللغة ومكوناتها. هذا ما تدعمه الكفاية الثقافية بالأساس وترتكز عليه.

إن هذا التدرج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يراعي كل الخصوصيات المحتملة للمتعلمين بكل أشكالهم وأجناسهم، كونه ينطلق من السهل إلى المركب إلى الأكثر تعقيدا. ويربط كل هذا بالجانب التواصلي والثقافي الذي يمكن اعتباره من منظور سوسيولساني مدخلا رئيسا في استثمار المكون الاجتماعي لتعليم اللغة للناطقين بغيرها. ومن خلال هذا نلاحظ أن إعداد برامج تستجيب لخصوصيات هذه الفئة من المتعلمين تشكل عقبة، مما يدعو إلى تعميق البحث في جوانب إعداد هذه المقررات، لأن المشكلة ليست في اللغة العربية ذاتها، وإنما في طريقة عرضها وتقديمها للمتعلمين، خاصة الناطقين بغيرها.

3) أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إن الهدف الأساس من تعليم النحو لمتعلمي اللغة العربية هو تكوين الملكة اللسانية لديهم، وذلك من خلال تقويم ألسنتهم من الخطأ واللَّحن، وضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة لديهم، وتنمية قدراتهم على فهم المسموع والمقروء وتذوقهما؛ فالخطأ واللَّحن في اللغة قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماماً؛ ما قد ينتج عنه العجز عن فهمه، ولا يتأتى لمتعلم العربية التمكن من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة والتعبير عمّا يجول في خاطره بلغة سليمة ما لم يتمكن من قواعد النحو.

ويُعد المنهج المدرسي بناءً هندسيّاً له أسس وأركان يتكئ عليها، وهذه الأسس هي نقطة البداية التي من الواجب أن ينطلق منها مصممو مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عند تصميمهم للمناهج، وأي خلل في هذه الأسس ينعكس سلباً على المنهج، وهذه **الأسس** هي:

1. الأسس اللغوية:

وهي تلك المادة اللغوية المكونة من الأصوات والمفردات والتراكيب التي تقدَّم في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والأسلوب المناسب لعرضها للدارسين، ومدى سهولة أو صعوبة تلك المادة للدارسين.

2. الأسس التربوية:

وهي تلك المفاهيم والحقائق المتصلة بعناصر المنهج الأربعة الرئيسة، وهي: الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس، وأساليب التقويم. فمن هذه الأسس التربوية ما يتعلق بتنظيم المادة التعليمية كالتتابع والاستمرار والتكامل؛ ومنها ما يدور حول الضوابط التربوية عند معالجة الجوانب المختلفة للمادة التعليمية؛ ومنها ما يتصل بوضوح المادة التعليمية ومدى قراءتها؛ ومنها ما يتعلق بمحتوى المادة التعليمية؛ وكذلك ما يدور حول مناسبة المادة التعليمية وإمكانية تدريسها.

3. الأسس النَّفسيَّة:

وهي جميع المفاهيم، والحقائق، والركائز، والمبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وحاجاته، وميوله، وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه، فهي تلك المفاهيم والحقائق والمبادئ المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعليم اللغة وتعلمها.

4. الأسس الاجتماعية والثقافية:

هناك أسس اجتماعية تؤثر بشكل كبير في المناهج الدراسية، وهذه الأسس الاجتماعية هي: العوامل والقوى الاجتماعية المؤثرة في تخطيط المنهج وتنفيذه، متمثلة في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يرمي إلى تحقيقها، إذ إن هذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات .

ومن هنا يتضح أنه لا يمكن تدريس اللغة العربية في استقلال عن محتواها الثقافي، بل لا بد من تعليمها في خط متوازٍ مع الثقافة العربية الإسلامية، وتقديمها بصورة صحيحة ومقبولة متناسبة مع حاجات الدارسين وأغراضهم ورغباتهم، وفي نفس الوقت محترمة لثقافاتهم المختلفة.

4) طرق تدريس النحو لغير الناطقين بالعربية

هناك العديد من الاستراتيجيات التي تُعَلّم بها اللغات الأجنبية، ولا سيّما اللغة العربية، وليس من بين تلك الاستراتيجيات استراتيجية مُثلى تلائم كل الطلبة والبيئات والأهداف، خالية من العيوب، ولا استراتيجية مرفوضة كليّاً ومن هذه الاستراتيجيات:

- **طريقة القواعد والترجمة :**وهي من أقدم طرق تعليم اللغات الأجنبية، والهدف منها هو معرفة اللغة وليس التواصل بها؛ إذ إن هدفها الأساس هو تدريس قواعد اللغة من خلال دفع الطالب إلى تعرف قواعد النحو والاشتقاق وحفظها، فتُقدم القاعدة والأمثلة المعززة لها حتى يتمكن الدارس من معرفة القاعدة وتطبيقاتها في جمل ونصوص لغوية جديدة، وتعتمد هذه الطريقة على الترجمة بين اللغتين - الأم والأجنبية-، فتقدمها بلغة المتعلم الأم. ويُؤخذ على هذه الطريقة أنها تجعل الطالب يتعلم ويُفكر ويتحدث بلغته الأم، لا باللغة الهدف، وأيضاً أنها تهتم بالجانب الاستيعابي أكثر من الجانب الإنتاجي؛ ما يؤثر سلبياً في تنمية قدرة المتعلم على عملية التواصل باللغة الهدف.

- **الطريقة المباشرة :**وسميت بذلك لأنها تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تُقال فيه، وتبدي حرصاً شديداً على إنشاء رابط قوي بين الألفاظ ودلالاتها، وعلى استعمال أسلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر الدارس جملاً كثيرة باللغة الأجنبية ويحفظها؛ إذ الهدف الرئيس من هذه الطريقة هو حثّ الطلبة على التفكير والتكلم باللغة الهدف -اللغة العربية هنا-، فترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الأم في التعليم، بعكس طريقة النحو والترجمة. وتولي هذه الطريقة قدراً كبيراً لمهارة التحدث، وتهمل تزويد الطالب بالقواعد والتراكيب النحوية النظرية ومهارتي القراءة والكتابة. ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تحصر المتعلم بمفردات وتراكيب محددة، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وكذلك اهتمامها بالطلاقة على حساب الصحة اللغوية؛ إذ إن المتعلم قد يأتي بعبارات وتراكيب خاطئة ويقبلها المعلم تحقيقاً لمبدأ الطلاقة، فيستمر الطالب عليها ويحفظها.

- **الطريقة السمعية الشفوية :**تعتمد هذه الطريقة على تقديم المادة في حوار، فتعرض اللغة الأجنبية على الطلبة مشافهة في بادئ الأمر، ولا تهتم بتعليم المفردات؛ إذ يُكتفى منها بالقدر الذي يساعد الدارس على تعلم النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية، ولا مانع من اللجوء إلى الترجمة إذا لزم الأمر، وينبغي استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة في هذه الطريقة. ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تبتعد ابتعاداً كلياً عن شرح القواعد والتراكيب اللغوية، وأيضاً أنها لا تنمي مهارة المتعلم في استخدام اللغة في المواقف الاتصالية التي هي الهدف الأساس من تعلم اللغة الأجنبية.

- **الطريقة الاتصالية :**تهدف هذه الطريقة إلى تعلم اللغة الأجنبية عن طريق اتصال حقيقي شامل؛ لغرض تطوير الكفاءة التواصلية المباشرة لدى المتعلم، فلا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها وحدات لغوية ومجموعة من التراكيب والقوالب، وإنما بوصفها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة والتواصل بها في مواقف وسياقات اجتماعية مناسبة، فتعتمد هذه الطريقة على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستعمال اللغة.

- **الطريقة الانتقائية :**ظهرت هذه الطريقة من مبدأ أن نجاح عملية تدريس اللغة الأجنبية وفعاليتها لا يتحقق بطريقة تدريس واحدة فقط، بل بعدة طرق يُنتقى منها ما يناسب المتعلم والموقف التعليمي، فترى هذه الطريقة أن لمعلم اللغة الأجنبية الحرية المطلقة في ابتكار واختيار الطريقة التي تناسب درسه؛ إذ من الممكن انتقاء محاسن كل طريقة من الطرق وتجميعها في طريقة واحدة تناسب الأهداف التي يسعى

إليها الدرس، وتراعي حاجات المتعلم، فقد يدمج المعلم أكثر من طريقة واحدة في شرح درسه حسبما يراه ملائماً في تحقيق الهدف من الدرس. وهذه الطريقة جاءت لتسد العجز والقصور الموجودين في الطرق السابقة وتحقق عملية التكامل في طرق التدريس.

ومن طرق تدريس النحو لغير الناطقين بالعربية طريقة المناقشة، وتقوم هذه الطريقة على تبادل الأسئلة والأجوبة بين المعلم وطلبته في الفصل حول موضوع الدرس، وهذه الطريقة تتضمن اشتراك الطلبة في الدرس اشتراكاً إيجابياً فعّالاً، ويمكن للمعلم في هذه الطريقة أن يقوم أولاً بتحديد الموضوع الذي سوف يناقشه مع الطلبة، ثُمّ يقوم بإعداد مجموعة من الأسئلة التي تدور حول موضوع الدرس، ثُم يُلقي المعلم هذه الأسئلة على الطلبة ويُنقح إجاباتهم ويبلورها، ومن ثَمّ يربط المعلم في نهاية الدرس بين الإجابات وعناصر الدرس (موسى، 2001).

ومن الطرق أيضاً، استراتيجية الصف المعكوس (المقلوب)، ففي هذه الطريقة يقوم المتعلم بالاستماع إلى الدرس في البيت من خلال فيديو مرئي يسجله المعلم ويشرح فيه الدرس المقرر، ويستعين فيه بكل الوسائل التقنية السمعية والبصرية المتاحة؛ لتوضيح الدرس للطلبة وجذبهم إليه، ولاحقاً في الفصل يقوم المتعلم بتطبيق كل ما تعلمه في البيت عملياً أمام معلمه من خلال عدد من الأنشطة والفعاليات المختلفة، فيتحول دور المعلم في هذه الطريقة من ملقن إلى موجه ومساعد ومحفز للمتعلمين (الواحد، 2015).

وطريقة الألعاب اللغوية لها دور بارز في تعليم تراكيب اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد أثبتت العديد من الدراسات الحديثة هذا الأثر الجلّي لطريقة الألعاب اللغوية. ويقصد بالألعاب اللغوية: مجموعة من الأنشطة اللغوية الهادفة التي يُنظمها المعلم ويقوم بتنفيذها المتعلمين بأسلوب تربوي مشوّق؛ بهدف تنمية بعض جوانب الأداء اللغوي واكتساب بعض مهارات اللغة العربية. وهذه الألعاب اللغوية تتنوع وتتدرج حسب مستويات المتعلمين العلمية والعقلية وحسب أعمارهم الزمنية. ومما يُميز هذه الألعاب اللغوية عن غيرها أنها تسهم في إشراك الحواس الخمس في عملية التعلم. وهناك العديد من هذه الألعاب، كلعبة تكوين الجُمل وترتيبها، ولعبة اختبر معلوماتك، وماذا تفعل؟، وغيرها من الألعاب اللغوية (البري، 2011).

وبعد عرض طرق تدريس النَّحو لغير الناطقين بالعربية يتضح أنَّ لكل طريقة ميزاتها وعيوبها، فلا توجد طريقة مُثلى لتدريس النَّحو، بل المهم في الطريقة أن تساعد المتعلمين على إدراك أهمية القاعدة النحوية وقيمتها الحقيقية، وعلى توظيفها في تواصلهم الشفوي والكتابي؛ والمعلم الناجح هو مَن يستطيع أن يختار الطريقة المناسبة لدرسه؛ إذ بمقدوره دمج أكثر من طريقة لو كان الدرس يحتاج لذلك.

خاتمة:

إن اختيار طريقة التدريس تقرره معايير عديدة تتغير بتغير الظروف، فينبغي مراعاة ملاءمة طريقة التدريس ومناسبتها لكل من: الأهداف المقصودة، والمحتوى الدراسي، ومستويات نمو المتعلمين وحاجاتهم؛ إذ لا يمكن اختيار طريقة التدريس بشكل عشوائي دون معرفة الأهداف المراد تحقيقها، والمحتوى المراد تدريسه، ومستويات المتعلمين المراد تدريسهم وحاجاتهم، فينبغي لطريقة التدريس أن تُلبي حاجات

المتعلمين، وأن تعينهم على تحقيق المستوى المطلوب من الكفاءة النحوية، وأن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن تستثير دوافعهم للتعلم والمشاركة الفاعلة؛ فكلما كانت الطريقة التدريسية جيدة ومناسبة لكل من المتعلم والمنهج التعليمي، كانت أكثر فعالية لتحقيق الأهداف التربوية، وأكثر قدرة على جذب انتباه الدارسين وتحفيزهم للتعلم (حويج، 2006)؛ ولذلك لابد من التنويع في اختيار طرق التدريس؛ حيث إن التنويع فيها يُسهم في التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين، فيعطي الفرصة لكل متعلم أن يتعلم حسب قدراته العقلية.

المراجع

جاسم محمود الحسون. (1996). *طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام*. طبرق: جامعة عمر المختار.

سعدون محمد الساموك، و هدى علي جواد الشمري . (2005). *مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها* (الإصدار 1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عفاف سبع الليل. (2000). *تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والكتب المقررة لهم*. دمشق: مجمع اللغة العربية.

علي أحمد مدكور. (2006). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي عبد الواحد. (2015). *استراتيجية الصف المعكوس (المقلوب) في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. تم الاسترداد من new-educ.com: https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%81-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%83%D9%88%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%82%D9%84%D9%88%D8%A8-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9

فؤاد محمد موسى. (2001). *المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها*. المنصورة- مصر: جامعة المنصورة.

قاسم البري. (2011). *أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية* (المجلد 7). الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية لكلية العلوم التربوية.

مروان أبو حويج. (2006). *المناهج التربوية المعاصرة: مفاهيمها – عناصرها – أسسها وعملياتها – الأساسيات – مشكلات المناهج -تطوير وتحديث*. عمان: دار الثقافة.