



الدرس النحوي بالمستوى الجامعي والاستراتيجيات التربوية الحديثة

د. عبد الواحد بوعرفاوي¹

الملخص:

يتوخى هذا المقال إثارة الانتباه إلى أهمية استثمار استراتيجيات تربوية حديثة في تدريس النحو العربي بالمستوى الجامعي، لما لها من إضافة نوعية، ولما لها كذلك من فائدة بيداغوجية وديداكتيكية، قد تخصص النقاش حول سبل البحث عن مكملات لتعزيز الأجوبة المفترضة عن سؤال واقع تدريس النحو العربي بالمستوى الجامعي. ومناسبة هذا الكلام هي السعي إلى الإجابة عن سؤالين: هل يمكن أن تسهم الاستراتيجيات الحديثة في تجويد تعليم وتعلم الدرس النحوي الجامعي؟ وهل يمكن المراهنة عليها في تحقيق هذا الهدف؟ وفي سبيل تحقيق إجابة واضحة عن السؤالين، سنحاول تسليط الضوء على استثمار كل من استراتيجية خرائط المفاهيم واستراتيجية حل المشكلات باعتبارهما أهم استراتيجيتين لتدريس النحو بالمستوى الجامعي.

الكلمات المفتاحية: النحو العربي؛ فعل التعلم؛ الاستراتيجيات التربوية؛ خرائط المفاهيم؛ حل المشكلات.

¹ باحث في اللسانيات والنحو، كلية الآداب، سايس - فاس، المغرب.

University-level grammar lesson and Modern Educational Strategies

Bouarfaoui Abdelouahed

Abstract:

This article seeks to demonstrate the importance of employing modern educational strategies in teaching Arabic grammar at the university level, owing to their pivotal contribution and pedagogical and didactic benefits. These strategies could enrich the discussion pertaining to ways of finding supplementary methods to respond to the question of the status-quo of teaching university-level Arabic grammar. The purpose of this discussion is to address two questions: Can modern strategies play a role in improving the teaching and learning of university-level grammar lessons? and can we rely on them to achieve this goal? To provide a clear answer to these questions, we will shed light on the use of both concept mapping and problem-solving strategies as the most important strategies for teaching grammar at the university level.

Keywords: Arabic grammar; the act of learning; educational strategies; concept maps; problem-solving.

تقديم

إن محاولة تطوير البحث التربوي بالمستوى الجامعي من خلال البحث عن استراتيجيات بيداغوجية متكاملة جديدة يمكن أن تساهم في تقليص الهوة بين المادة التعليمية وقدرة المتعلمين على استيعابها، وفق مقارنة تربوية هادفة، يعني بشكل أو بآخر أن المحاولات المجربة حتى الآن لبلوغ جودة التدريس بالجامعة، لم تصل بعد إلى تحقيق النتائج المرجوة إن جزئياً أو كلياً.

وما دام الأمر كذلك، فإنه لا سبيل من تجريب آفاق أخرى تراعي استراتيجيات تربوية واضحة، وأجرائها بما يراعي خصوصية المرحلة الجامعية وأهدافها، وخصوصية المحتوى المدرّس، وخصوصية طرق وأساليب التعليم والتقويم أيضاً التي ينبغي أن تتميز بالإبداع والدقة. وهو نظر لا يلغي الجهود المبذولة، غير أن هذه الجهود تحتاج تعريفاً واستثماراً لقراءات وصفية وتحليلية ونقدية إسهاما في تطوير البحث التربوي في هذا المجال.

وتأسيساً على ذلك، يمكن القول بأن رسم مجالات وآفاق البحث التربوي في مناهج تدريس اللغة العربية بالمستوى الجامعي ومادة النحو العربي كأحد أهم فروعها، يقتضي وبالضرورة إعادة النظر في استراتيجيات تدريس هذه المادة، وتجريب أنماط جديدة، والاجتهاد في أجرائها.

1. تدريس النحو العربي: الأهداف والأهمية.

في هذا السياق، يمكننا أن نورد تعريف ابن جني للنحو في "باب القول في النحو" وذلك بقوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقيق..." (محمد علي النجار، 1956، ص 34).

ومعنى ذلك أن النحو اتباع لطريقة العرب وسجيّتهم في مجموعة من الأمور التي تحكم وتضبط كلامهم. يقول عبد القاهر الجرجاني مبيناً أهمية النحو في إدراك مراتب الألفاظ العربية في التركيب: "إذا كان قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه". (أبو فهر محمود محمد شاكر، 1992، ص 28).

ولهذا الغرض يتوجب عدم الإغراق في تفريع الظواهر المدروسة وفي الاستثناءات اللغوية لبعض الظواهر وحالاتها المعقدة على مستوى الفهم والاستعمال، ليكون الهدف الأساس من تدريس اللغة هو توظيفها في وضعيات تواصلية ملائمة للحياة الاجتماعية، ويبقى التدريب على مفاهيمها وقواعدها واستعمالاتها مجرد وسيلة لا غاية. (مديرية المناهج، 2011، ص 40).

الدرس النحوي إذن يجمع بين الجانب المعرفي والتطبيقي؛ إذ يتطلب معرفة تمكن المتعلمين من الظواهر اللغوية المدروسة واتقانها اتقاناً محكماً. وهذه العملية ليست إلا محطة أولى لا يقف عندها الدرس النحوي، بل يتعين توظيف تلك المعارف النحوية في وضعيات تواصلية معينة، واستثمارها في تحليل النصوص

الأدبية على اختلافها، وإن نحن توقفنا عند تدريس القواعد النحوية فقط، نكون قد ألغينا سمة الوظيفية عن الدرس النحوي.

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت عنه اللغة لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه الأسماء سماها علماء النحو عندما وضعوا قواعد للغة لحفظها من اللحن، "لكن علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقية، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل، والعلل الثواني والثالث، وهكذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، ومنتفخة بدقائق الفروع والمجادلات، والأقيسة والتعليقات. وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة، قولاً، وقراءة، وكتابة". (محمد عيد، 1974، ص 199-200).

وإذا كانت الغاية من تدريس قواعد النحو هو جعلها سبيلاً إلى تصحيح الكلام وضبطه فواجب علينا أن نكتفي منها بالقدر الذي يعيننا على تحقيق هذه الغاية، ولهذا دعا الجاحظ إلى ضرورة تعليم النحو الوظيفي الذي يجري في المعاملات، والتمييز بين النحو كعلم والنحو كتعليم، جاء ذلك في قوله: "وأما النحو فلا تشغل قلبه (قلب الصبي) منه 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 على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به". (عبد السلام هارون، 1979، ص 38).

ومعنى هذا أن النحو وسيلة لا غاية في حد ذاته، إن له بعداً وظيفياً، يمكن من التواصل الجيد والسليم بتلك اللغة في مقامات متعددة، وهو ما بينته بعض الوثائق الرسمية، مجسدة في البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية (2007) متمثلة في الإشارات التالية: (مديرية المناهج، 2007، ص 16).

- التعامل الوظيفي مع الدرس اللغوي على أساس التكامل بين الوحدات والمكونات.
- التركيز على البعد الوظيفي والتداولي لعلوم اللغة.
- اتخاذ أنشطة علوم اللغة بعداً وظيفياً، يخدم النصوص الأدبية، مما يقتضي مقاربتها بعمق مع التركيز على الجانب التطبيقي منها لتحقيق الغاية التي تستهدفها.

كما يكتسي درس النحو بعداً وظيفياً "يرصد كفاية الظواهر المدروسة في تحليل النصوص الأدبية وقراءتها، وهو ما يستوجب عدم الانغلاق داخل هاجس استخلاص القواعد الضابطة للظاهرة، للتفكير في كيفية إدماجها أثناء تحليل النصوص، وذلك بالتركيز على الجانب التطبيقي فيها لتحقيق الغاية التي تستهدفها". (مديرية المناهج، 2007، ص 16). وبالتالي تداخل البعدين الوظيفي والمعرفي في منهجية تدريس النحو العربي.

2. مستويات النحو العربي:

ميّز القدماء فيما يرتبط بمسألة النحو بين مستويين: مستوى النحو العلمي والنحو التعليمي. فالنحو العلمي هو تلك القواعد والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل، يتعمق فيها الباحثون المتخصصون بهدف وصف الظواهر النحوية وتفسيرها تفسيراً دقيقاً.

أما النحو التعليمي فيقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، يركز من خلالها على ما يحتاجه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية ليأخذ منها أصولاً، فهو نحو وظيفي تساعد معرفته على التحكم في قواعد اللغة واستعمالاتها، كما يستخدم المتعلم من خلاله مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت ذاته. فهو ذلك المستوى الوظيفي النافع لتقوية اللسان وسلامة الخطاب.

فالنحو التعليمي يبحث في كيفية إيصال التراث النحوي العربي إلى المتعلم منذ نشأته، بطريقة سهلة، تبعده عن الوقوع في متاهات التحليل والتعليل الفلسفي، كما يمكن القول بأن النحو التعليمي هو تسلسل الأبواب النحوية التي تم إعدادها لفئة معينة من المتعلمين في فترة تربوية معينة تلبية وتحقيقاً لأهداف تعليمية ترتبط في جوهرها ببناء الملكة اللغوية التبليغية.

فالنحو العلمي إذن، هو مجموعة القواعد الضابطة للنظام اللغوي المدروس، والتي يتوصل إليها المتخصص بعد تطبيقه منهجاً علمياً معيناً.

3. استراتيجيات التدريس ودورها في تعلم الدرس النحوي بالجامعة:

تحيل استراتيجيات التدريس إلى مجموع الآليات والوسائل المعتمدة من قبل المدرس لتحقيق فعل التعلم والوصول إلى مخرجات التعلم ونتائجه، وذلك من خلال جعل المتعلم يفهم الدرس ويستوعبه، فهي في مجملها - باختصار شديد - مجموع من الإجراءات المختارة مسبقاً من قبل المدرس، أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التعليمية. (حسن زيتون، 2001، ص 211).

كما أن استراتيجيات التدريس عبارة عن إجراءات وخطوات يخطط لها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التعليمية، وبأقصى فاعلية ممكنة، وذلك أن الاستراتيجية التعليمية تنتقى بعناية شديدة بما يجعلها وثيقة الارتباط بالأهداف التعليمية، ملائمة لطريقة التدريس، مناسبة لزمن التعليم، ملائمة لخصوصيات المحتوى المعرفية والمنهجية، جالبة لاهتمام المتعلمين محفزة لهم على التعلم. (سليمان زين العابدين، 2017، ص 177).

وبهذا فإن الاستراتيجية هي الخطة الموصلة إلى الأهداف التعليمية لدرس معين أو لمجموعة من الدروس اعتماداً على خطوات مدروسة تخطيطاً وتديراً وتقويماً للوصول إلى مخرجات أو نتائج التعلم، وهناك العديد من الاستراتيجيات التدريسية ولكل منها آلياتها وخطواتها المنهجية، ومن أهم هذه الاستراتيجيات نشير إلى استراتيجية خرائط المفاهيم واستراتيجية حل المشكلات.

1.3 استراتيحية خرائط المفاهيم:

خرائط المفاهيم، استراتيحية تطبيقية تهتم بتنظيم مجموعة من المفاهيم المرتبطة بموضوع ما والعلاقات القائمة بين هذه المفاهيم "بشكل ينظم البنية المعرفية للمتعلمين الذين يدركون العلاقات بين المفاهيم وترتيبها بصورة هرمية تبدأ بالمفاهيم الأكثر تجريداً وشمولية إلى الأقل شمولاً ونوعية مع تقديم أمثلة لتلك المفاهيم". (حسن شحاتة 2008، ص 114).

وقد يعتقد البعض أن خرائط المفاهيم تنظيمات شجرية غرضها تنظيم المعلومات فحسب، بل هي أشكال لتوضيح العلاقات الهرمية أو الخطية بين المفاهيم قصد تفسير المنظومات المفاهيمية للمادة الدراسية، فهي بهذا "أداة مخططة لتمثيل مجموعة من معاني مفهوم متضمن في إطار من القضايا لتوضح لكل من الطلاب والمدرسين العدد القليل من الأفكار الرئيسية التي يجب التركيز عليها من أجل أي مهمة تعليمية معينة، فهي خريطة الطريق البصرية التي توضح بعض الممرات التي يمكن أن نسير فيها من أجل ربط معاني المفاهيم بالقضايا، وهي تمدنا بتلخيص تخطيطي لما تم تعلمه، وحيث إن التعلم ذا المعنى يقوم بتصنيف المفاهيم الجديدة ضمن/ تحت مفاهيم أوسع وأشمل فإن خريطة المفاهيم ينبغي أن تكون هرمية الشكل، بمعنى أن المفاهيم الأعم والأشمل ينبغي أن تكون في قمة الخريطة، وتندرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية". (أحمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي، 1995، ص 19).

وهي بهذا المعنى عبارة عن رسم تخطيطي تنظم فيه مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية؛ بحيث يراعى فيه عنصر التدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم.

توظف إذن الخرائط المفاهيمية لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع واحد، أو درس معين أو مقرر دراسي، فهي تقوم على "فرضية أن عقل المتعلم بناء معرفي منظم يتكون من أبنية معرفية منظمة من المفاهيم والأفكار الكبرى ترتب هذه الأبنية بشكل هرمي، حيث تحتل الأفكار الكبرى والمفاهيم العريضة Themes رأس الهرم ومناطقه العليا، وبالتزول إلى قاعدة الهرم تندرج المفاهيم من الكبير إلى الصغير فالأصغر، ويمثل كل بناء منها وحدة تطور تبرز ما لدى المتعلم (ة) من استعدادات وقابليات وخبرات وأفكار". (علي آيت أوشان، 2014، ص 184).

واحتواء خرائط المفاهيم على الأمثلة التعليمية، لإبراز المفاهيم والأفكار والعلاقة بينهما يشد انتباه المتعلمين، لأنه لا مجال للجزئيات في هذه الخرائط، ويتم عرض هذه العلاقات من خلال عرض تعليمي، فيختار المدرس أداة تعليمية مناسبة -وفي رأينا المسلاط الضوئي- يتم من خلالها عرض محتوى مكتوب على الشاشة يتكون من المفهوم الرئيسي للدرس والمفاهيم الجزئية والكلمات الرابطة، ويطلب من المتعلمين أثناء المناقشة تنظيم المفاهيم بشكل هرمي من العام إلى الخاص، مع توضيح العلاقة بين المفاهيم حتى يحصلوا على

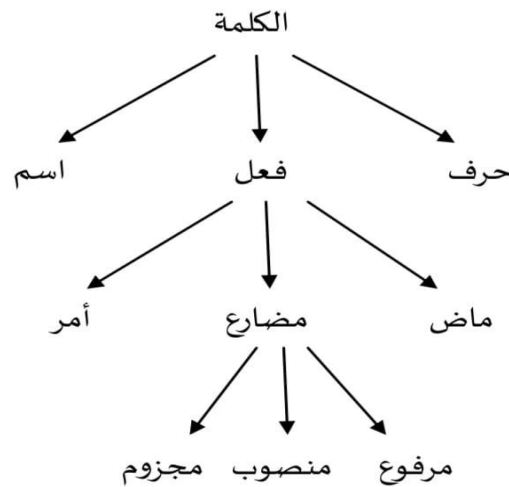
خريطة بروابط ذات معنى، وعلى المدرس أن يترك المجال لمتعلميه لاكتشاف التغيير في بنائهم المعرفي أثناء فترة التعلم.

1.1.3 مكونات خريطة المفاهيم:

إن أهم ما يركز عليه علماء النفس المعرفي في تبني استراتيجية التدريس بخرائط المفاهيم التحديد الجيد للهدف المراد تحقيقه، واستراتيجية خرائط المفاهيم في الممارسة التربوية تتطلب المكونات التالية: (علي آيت أوشان، 2014، ص 185-186).

- المفاهيم أو الأفكار الرئيسية.
- المفاهيم أو الأفكار الفرعية، وما تتفرع عنه.
- الأمثلة.
- وصلات خطية: خطوط ترمز إلى الارتباط بين الأجزاء المختلفة في الخريطة.
- شكل الخريطة العام، والخرائط الصغيرة التابعة لها.

ومهما تعددت أشكال تصميم خرائط المفاهيم (الشكل الهرمي، الشكل العنكبوتي، الشكل الدائري...) يبقى الشكل الهرمي الشائع في هذه الاستراتيجية، بحيث تأتي البنية الهرمية بمفاهيم واسعة وشاملة ثم تندرج بعد ذلك إلى مفاهيم أكثر خصوصية مثال:



وتستخدم خريطة المفاهيم في مواقف تعليمية معينة منها؛ تقييم المعرفة السابقة لدى المتعلمين عن موضوع ما، وكذا تقويم مدى تعرفهم على المفاهيم الجديدة، كما تستعمل كذلك في التخطيط لدرس معين أو لتدريسه أو لتلخيصه.

إن استراتيجية خرائط المفاهيم وسيلة منظمة للمتعلمين لفهم المعاني المتضمنة في المحتوى الدراسي لأن هذه الخرائط تنظم موضوعات الدرس ومفاهيمه بشكل هرمي يجعلها واضحة وذات معنى بشكل موجز يسهل مراجعتها واسترجاعها، وأثر هذه الاستراتيجية يمتد ليشمل المقررات الدراسية، فهي تساعد على تحليل مواضيع الكتب المدرسية وتقويم المفاهيم باعتماد بناء هرمي، أساسه التدرج والتكامل.

وتوظيف خرائط المفاهيم في تدريس النحو العربي، سيساهم في إعادة التماسك النسقي بين القواعد النحوية، كما سيساهم إسهاما حقيقيا في تطوير عملية بناء المعرفة النحوية، وسيعطي للقاعدة النحوية وظيفتها، وذلك أن تزويد المتعلمين "بمفاهيم تساعد في تنظيم خبراتهم تحت عناوين كبرى لها ميزات الاقتصاد والنظام، وبهذا يصير التلاميذ أفضل في قدرتهم على استخدام خبراتهم السابقة في مواقف جديدة في أوقات لاحقة، لأن استدعاءها يكون أفضل، كما أن التلاميذ يمكنهم إدراك التشابه في المفاهيم بين خبراتهم السابقة والخبرات اللاحقة". (صادق، مختار وآخرون، 1980، ص 455).

إن ما يجنيه مدرسو مادة النحو العربي بالجامعة من خريطة المفاهيم، هو تزويد المتعلمين بملخص للمادة المراد تعلمها، وتقديم فهم للمصطلحات الجديدة وترتيبها ترتيبا منطقيا، كما أنها تزودهم بمعينات بصرية للمعلومات المكتوبة لبناء إطار مفاهيمي للدرس الجديد.

2.3 استراتيجية حل المشكلات:

إن الحديث عن حل المشكلات، يقتضي بالضرورة الحديث عن مفهوم المشكلة، ويمكن اعتبار المشكلة "موقف جديد يواجه المتعلم أو المتعلمين، ولم يكن لديهم حل جاهز لها في ذلك الحين، ومن الجدير ذكره في ضوء هذا المفهوم للمشكلة، أن ما يعد مشكلة لفرد قد لا يعد مشكلة للآخر، والأمر الآخر أن الموقف لا يعد مشكلة ما لم يشعر به الفرد، ويشعر بوجود حاجة إلى إيجاد حل له، لأن هذه الحاجة هي التي تدفع الفرد إلى أن ينشط في البحث للوصول إلى ما يلبي تلك الحاجة، فالمشكلة إذن موقف صعب، يقف عائقا بين الفرد وتحقيق هدف معين يسعى إليه". (محسن علي عطية، 2006، ص 139).

إنها وضعية¹ يبحث فيها شخص ما عن تحقيق هدف معين، وعليه البحث في الوسائل التي تمكنه من إيجاد الحل. وبهذا المعنى لمصطلح المشكلة دلالة "وضعية-مشكلة" أي وضعية تتضمن عائقا محددا وفق سلسلة من التعليمات الجديدة. (عبد الكريم غريب، 2003، ص 182).

وبهذا المعنى أيضا يكون مفهوم "المشكلة" مفهوما عاما يشمل المشكلات الفكرية، أو مشكلات اختبارات الذكاء أو تلك المرتبطة بالحياة الدراسية أو الحياة الشخصية، والمشكلة في الحياة الدراسية موقف

يمكننا الحديث أيضا عن وضعية مشكلة، وتستعمل في الحقل التربوي باعتبارها وضعية مفترضة يعمل المدرس على ابتكارها، ويختار المهمة المراد إنجازها،¹ ويحدد الدعامات الأساسية المساعدة. ينظر: د. علي آيت أوشان، بيداغوجيات الكفايات وتعليمية اللغة.

يطلب فيه من المتعلم أو مجموعة من المتعلمين القيام بمهام غير معروفة لديهم، كما تعرف المشكلة بأنها الموقف الذي يمكن من خلاله "اكتشاف العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية بالتفكير السليم وليس بالاسترجاع بطريقة معتادة، ولكي يكون الموقف مشكلا بالنسبة لشخص ما في وقت ما، فإنه يلزم أن يكون هناك هدف يسعى إلى تحقيقه، واكتشاف الصعوبات التي تحول دون تحقيق الهدف بالسلوك المعتاد أو المباشر، رغبة في التغلب على هذه الصعوبات عن طريق النشاط العادي للشخص". (حسن شحاتة، 2008، ص 127).

أما المقصود باستراتيجية حل المشكلات فهي "مجموعة الطرائق والتقنيات والإجراءات، التي تعد بواسطة الوضعيات الديدكتيكية، وتنظم، وتنشط بكيفية تجعل التلاميذ يواجهون مشكلا، ويقومون بعملية ممنهجة لحله". (عبد الكريم غريب، 2006، ص 724).

وإن نماذج التدريس التي تعتمد على حل المشكلات تنطلق من أفكار "جون ديوي" الذي يرى أن الفرد يتعلم عن طريق حل المشكلات التي تواجهه، إذ يقول: "يجب أن يكون كل درس جوابا وحلا لمشكل ما"، ويركز على ألا يوضع المتعلم في موقف سلبي، يقبل آراء غيره، ونتائج تفكير الآخرين، بل على العكس من ذلك، ينبغي أن نضعه في موقف الباحث المنقب عن الحقيقة، يفكر وي تجرب بنفسه حتى يكتسب قدرة على مواجهة مشكلات الحياة التي تواجهه ومعالجتها. (سعد علي زاير وسماء تركي داخل، 2015، ص 188).

ولصياغة وضعية مشكلة لابد من مجموعة من العناصر الإجرائية التالية: (عبد اللطيف الجابري، 2009، ص 31-32).

- أن تكون دالة.
- أن تكون معقدة.
- أن تكون إجرائية.
- أن تنسجم وتتلاءم مع المستوى الدراسي للمتعلم (ة).
- أن تستند وتعتمد على وثائق طبيعية وعادية.
- أن تجند الموارد الأساسية وتعيها.
- أن تفسح للمتعلم (ة) ثلاث فرص مستقلة عن بعضها البعض ليبرهن عن كفايته.

وبناء عليه يتكون التعلم المتمركز حول وضعية مشكلة من ثلاث مراحل أساسية: (علي آيت أوشان، 2017، ص 114).

- المهام التعليمية: وفيها يطرح المدرس مهمة أو مشكلة حقيقية مستمدة من واقع المتعلمين.

- المجموعات المتعاونة: في هذه المرحلة يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، ويقتصر دور المدرس على تيسير عملية التعلم، وتحفيز المجموعات.
- المشاركة: وتبدأ هذه الخطوة حين يدعو المدرس المجموعات المتعاونة للاجتماع، ويسألهم عن كيفية التوصل للحل.

لقد أثار التدريس باستراتيجية حل المشكلات اهتمام العديد من الباحثين لما كان الهدف منها تنمية قدرة المتعلمين على التفكير السليم من خلال استخدام استراتيجية مناسبة للتغلب على الصعوبات التي تتضمنها الوضعية المشكلة، فاختلّفوا في تحقيق ذلك تبعاً لاختلاف نظرتهم لكيفية تنفيذ هذه الاستراتيجية، فمنهم من اختار أسلوب الرسوم التخطيطية، لأنه في نظره أسلوب يسمح بتوظيف الوسائط السمعية البصرية من خلال تزويد المتعلم بمعينات سمعية بصرية تساعد على رؤية الوضعية المشكلة عن قرب، من خلال الصور أو الأشرطة، إضافة إلى الاستعانة بالجدول والأشكال والرسوم التوضيحية لتمثيل المشكلة، وهذا يساعد على توضيح عناصر المشكلة في ذهن المتعلم ويقربه من النموذج الذي يحاكي الوضعية المشكلة بواسطة هذه الوسائط.

ولقد أكدت الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية خرائط المفاهيم باعتبارها قاعدة أساسية للتعلم الأكثر تقدماً، كتعلم حل المشكلات، وهذا ما يفسر التداخل التكميلي بين الاستراتيجيتين (حل المشكلات وخرائط المفاهيم)، وعليه فإن تدريس درس النحو بالجامعة بالاعتماد على إحدى الاستراتيجيتين أو بالمزج بينهما قد يفتح آفاقاً وتوجهات جديدة تخدم هذا الدرس، وقد ركزنا على هاتين الاستراتيجيتين، وهو اختيار منهجي من أجل الدراسة فحسب، لأن هناك مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة الأخرى.

لقد بات من المؤكد أن استثمار الاستراتيجيات التربوية الحديثة في العمل التعليمي الجامعي بمواقفه ووضعياته التعليمية التعليمية المختلفة، يشكل عملية صعبة تستدعي فعاليات ديداكتيكية متعددة ومهارات بيداغوجية مختلفة، كما أن نجاح هذا الاستثمار في تأدية وظيفته مرتبط بشروط وضوابط تقنية لا بد للمدرس من استحضارها، إنها فعاليات توازي عملية التخطيط انطلاقاً من مرحلة ما قبل التوظيف التي يختار فيها المدرس، عن وعي، الاستراتيجية المناسبة لإيصال المعلومة، مروراً بمرحلة التوظيف وصولاً إلى مرحلة التقويم والمتابعة والمراجعة، التي تساعد المدرس على التأكد من مدى قدرة الاستراتيجية على تحقيق الهدف الأساسي من توظيفها، الأمر الذي يعطي إمكانية استثمارها مرة أخرى، أو تنويعها، أو استبدالها بأخرى.

على سبيل الختم

يكون لزاما علينا إعادة النظر في استراتيجيات تدريس النحو العربي بالمستوى الجامعي، ولأسيما أن لاستراتيجيات تدريسه أثرا كبيرا في تحقيق فعل التعلم من عدمه، وهذا أمر يدفعنا جميعا إلى تبني استراتيجيات وأساليب تدريس جديدة موازية لما اعتاد عليه المتعلم والمدرس، وفعالة تساهم في رفع مستوى فاعلية تعلم النحو العربي وزيادة جدواه.

فما يحققه المدرس من هذه الاستراتيجيات هو تزويد المتعلم بمعارف مرتبة ترتيبا منطقيا، وما دمنا نتحدث عن التعليم العالي، فمن الجيد أن يستفيد كل مدرس من الاستراتيجيات والآليات التي يحتاجها في عمله وتطوير كفاءته المهنية بما يتماشى ومستجدات العصر، لأنه من الخطأ القول بأنه لا يوجد إلا طريقة أو نموذج تعليمي واحد، لأن الأمر خلاف ذلك تماما، فالبيداغوجيا الواحدة اختلفت لتفتح المجال للتجديد والتطوير، كما أن تعدد الاستراتيجيات الديدانكية يجعلنا بشكل أو بآخر نتذكر بوضوح بأن هناك اختيارات بيداغوجية متنوعة تمكننا من تنويع مقارباتنا وأدواتنا التعليمية لتحقيق فعل التعلم، والتعامل مع أكبر عدد ممكن من المتعلمين باختلاف قدراتهم وأساليب تعلمهم.

لائحة المراجع:

- الجاحظ، رسائل الجاحظ، تح. عبد السلام هارون، 1979، مكتبة الخانجي، ط1، مصر.
- حسن شحاتة، 2008، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة.
- صادق مختار وآخرون، 1980، علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، 1992، مكتبة الخانجي، ط3، القاهرة.
- علي آيت أوشان، 2014، اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقرق، ط1، الرباط.
- محمد عيد، 1974، في اللغة ودراساتها، عالم الكتب، القاهرة.
- مديرية المناهج، 2011، البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، الصيغة النهائية، المغرب.
- ابن الجني، الخصائص، تح. محمد علي النجار، 1956، دار الكتب المصرية، ج. 2.
- حسن زيتون، 2001، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، ط2.
- سعد علي زاير، وسماء تركي داخل، 2015، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- سليمان زين العابدين، 2017، من أسس البحث التربوي وممارسة تدريس وتعلم اللغة العربية، مداخله ضمن أعمال الندوة الدولية "البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية" بفاس، المغرب.
- عبد الكريم غريب، 2003، منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، ط2، منشورات عالم التربية.
- عبد الكريم غريب، 2006، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء.
- عبد اللطيف الجابري، 2009، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، ط1، منشورات عالم التربية.
- علي آيت أوشان، 2017، بيداغوجيا الكفايات وتعليمية اللغة، ضمن مجلة "دراسات بيداغوجية، تعليمية اللغة من الإبتيمولوجيا العالمية إلى الإبتيمولوجيا المدرسية"، ع.م 2-3، دار أبي رقرق، الرباط.
- محسن علي عطية، 2006، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مديرية المناهج، 2007، التوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المغرب.
- نوافك جوزيف وبوب جوين، تعلم كيف تتعلم، ترجمة أحمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي، 1995، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.