



الجمهورية التركية
جامعة يالوفا
معهد الدراسات العليا

قسم العلوم الإسلامية الأساسية

المعايير النصية للنص المصنوع في سلسلة اللسان والعربية بين يديك
-دراسة تقويمية-

أطروحة الدكتوراه

أسامة سحاري

المشرف: د. شعله آغاچ

يالوفا
كانون الثاني 2025



الجمهورية التركية
جامعة يالوفا
معهد الدراسات العليا

قسم العلوم الإسلامية الأساسية

المعايير النصية للنص المصنوع في سلسلة اللسان والعربية بين يديك
-دراسة تقويمية-

أطروحة الدكتوراه

أسامة سحاري
207323008

المشرف: د. شعله آغا

يالوفا
كانون الثاني 2025

التعهد بالالتزام بالقواعد الأخلاقية العلمية

أتعهد وأصرح بأنني قد جهزت رسالتي هذه بعنوان: "المعايير النصية للنص المصنوع في سلسلة اللسان والعربية بين يديك -دراسة تقويمية-" وفقاً لقواعد كتابة الرسالة الخاصة بمعهد الدراسات العليا في جامعة يالوفا، وأنني قد حصلت على البيانات والمعلومات والوثائق الموجودة فيها في إطار القواعد الأكاديمية والأخلاقية، وقد قُدمت جميع المعلومات والوثائق والتقييمات والنتائج وفقاً للقواعد العلمية والأخلاقيات التي أشرت إليها، وعزوت كل ما نقلته فيها إلى مصادره ومراجعته المستفاد منها خلال دراسة الرسالة، دون القيام بإجراء أي تغيير في البيانات المنقولة، وأصرّح بأنّ العمل الذي قُدمته في هذه الرسالة أصلي، وأتحمل كامل المسؤولية القانونية التي قد تنشأ في حالة ثبوت عكس ما صرحت به.

التوقيع

أسامة سحاري

ETİK BEYAN

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez/Proje Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım "Silsiletü'l-lisan ve el-Arabiyya beyne yedeyk Kitaplarındaki Kurmaca Metinlerde Metinsellik Ölçütleri-Bir Değerlendirme Araştırması-" başlıklı bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi taahhüt ve beyan ederim.

İmza

Usama SAHARİ

الشكر والتقدير

إلى روح أمي الغالية- رحمها الله وأدخلها الجنة بغير حساب- فأنا لا أنسى أدعيتها لي في كل حين. وإلى سيدي الوالد- رزقني الله بره- فإن ما قام به من أجلي، مذ كنت حتى الآن، لا أستطيع أن أوفيه حقه. ذلك أن فضلكم يا والدَيَّ عَمَّنِي حتى اللحم.

وإلى زوجتي رفيقة دربي-حفظها الله- لما صبرت على انشغالي الكثير، ولما هيات من سبيلٍ حتى أكمل هذه الرسالة على خير وجه. وإلى أولادي: محمد وعبد الرحمن ويمام وعمر، فإنني أرجو المولى القدير أن ييسر لهم سبيل الخير والتوفيق. وإلى إخوتي وأخواتي، أرجو الله أن يسعدهم في الدارين، وإلى روح أستاذي أحمد فدائي أوغلو-رحمه الله- فقد كان خير أستاذ وموجه لي في الدراسة وفي الحياة، إليهم جميعاً أهدي هذا العمل.

وبهذه المناسبة، أتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة شعله آغاج، لما قدمته من إرشاد وتوجيه بشأن الرسالة، بكل صبر وأناة. وكذلك الأستاذ الدكتور محمد كليج أرسلان، رئيس قسم اللغة العربية بكلية العلوم الإسلامية بجامعة يالوفا، الذي ذلل الصعاب التي اعترضتني إدارياً، وكذلك الدكتور عبد الناصر سلّام الذي قدم ملحوظات بحق الرسالة منذ كانت فكرة إلى أن أنجزت.

والشكر الجزيل لأستاذي الدكتور خليل إبراهيم قشّار، رئيس قسم اللغة العربية بكلية الإلهيات في جامعة مرمرة-حيث أعمل- لصنيعه معي، بحيث لا تتعارض أوقات العمل مع أوقات الدرس. وليس هذا فحسب، بل إنني لست مبالغاً إن قلت: إن أستاذي خليل إبراهيم قشّار هو السبب-بعد توفيق الله- بأن أكون محاضراً في جامعة مرمرة، ومستمراً في ذلك حتى الآن. وشكري كذلك للدكتور كريم آشيك، والذي رغم أشغاله وأعبائه، فلم يتوانَ عن مناقشة الرسالة بهمته المعهودة.

ولا يفوتني أن أشكر أستاذي الفاضل: الأستاذ الدكتور عمر الصديق، وقد كان أستاذي في مرحلة الماجستير، بين عامي 2005 و2007، في السودان، والأستاذ الدكتور عبد المنعم الملك، المدرس بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. لقد عرفته في السودان أيضاً منذ 2005. لم يدرسني لكنه بمرتبة أستاذي، فهو لم يتردد في النصيح والتوجيه، لا في هذه الرسالة ولا في غيرها.

وشكري لصديقي الأستاذ حسن جاسم الذي كان يزودنا بكل جديد من تعليمات جامعية، وكذلك لتطوعه في تنسيق الرسالة وترتيبها بحيث تبدو كما ترون.

كانون الثاني - 2025

أسامة سحاري

فهرس المحتويات

i	التعهد بالالتزام بالقواعد الأخلاقية العلمية
ii	الشكر والتقدير
iii	فهرس المحتويات
vii	قائمة الأشكال والجدول
x	الرموز والاختصارات
xi	الملخص
xii	ÖZET
xiii	ABSTRACT
1	المقدمة
6	المفاهيم والمصطلحات المستعملة في الدراسة: (لغةً واصطلاحاً)
13	الفصل الأول: النص التعليمي، أنواعه وأنماطه
14	المبحث الأول: النص التعليمي، النص الأصيل والمصنوع
14	المطلب الأول: النص التعليمي
15	المطلب الثاني: النص الأصيل والنص المصنوع والمحور
15	المقصد الأول: النص الأصيل
17	المقصد الثاني: النص المحور
	المقصد الثالث: موقع النص الأصيل والمصنوع في المستويات المعيارية لسلاسل تعليم
19	اللغة
21	المطلب الثالث: نماذج لنصوص مصنوعة- محورة جانبها الصواب
27	المبحث الثاني: الأنواع النصية
28	المطلب الأول: النوع النصي لغة واصطلاحاً
30	المطلب الثاني: أهمية الأنواع النصية لمتعلمي اللغات الثانية

المطلب الثالث: الأنواع النصية في سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك.....	31
المبحث الثالث: النمط النصي.....	39
المطلب الأول النمط لغة واصطلاحاً.....	39
المطلب الثاني: النمط النصي في علم اللغة النصي.....	40
المطلب الثالث: النمط النصي في تعليم اللغات الأجنبية.....	44
المطلب الرابع: الأنماط النصية في سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك.....	47
الفصل الثاني: علاقة الدراسات النصية والأطر المرجعية بالمعايير النصية.....	52
المبحث الأول: الدراسات النصية على الكتب التعليمية.....	53
المطلب الأول: دراسات في تحليل الكتب المدرسية.....	53
المطلب الثاني: دراسات في طرائق التدريس وفي لسانيات النص.....	56
المطلب الثالث: التعليق على الدراسات السابقة.....	70
المقصد الأول: أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات.....	70
المقصد الثاني: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، والإفادة منها.....	73
المبحث الثاني: توصيفات المستوى المبتدئ في أهم الأطر والمراجع.....	74
المطلب الأول: الدراسات العربية على الأطر المرجعية.....	75
المطلب الثاني: الكفاءة اللغوية في مهارتي فهم المقروء والمسموع للمستوى المبتدئ....	77
المبحث الثالث: المعايير النصية في نصوص المستوى المبتدئ.....	87
المطلب الأول: المعايير المتعلقة بالنص: السبك والحبك.....	89
المقصد الأول: السبك.....	89
المقصد الثاني: الحبك / الانسجام (التماسك الدلالي، التنسيق).....	93
المطلب الثاني: المعايير المتعلقة بالمنتج والمتلقي: المقصدية والمقبولية.....	96
المقصد الأول: المقصدية.....	96

98.....	المقصد الثاني: المقبولية
99.....	المطلب الثالث: المعايير المتعلقة بالظروف والسياق المادي والثقافي
99.....	المقصد الأول: الإعلامية
101.....	المقصد الثاني: الموقفية
102.....	المقصد الثالث: التناص
104.....	الفصل الثالث: السمات النصية في سلسلة اللسان والعربية بين يديك: المستوى المبتدئ
105.....	المبحث الأول: أداة تحليل المحتوى
105.....	المطلب الأول: وصف الأداة
106.....	المطلب الثاني: تحليل بيانات الأداة
110.....	المطلب الثالث: مجتمع الدراسة: سلاسل تعليم اللغة العربية في تركيا
110.....	المقصد الأول: أهداف تعلم اللغة العربية في تركيا
111.....	المقصد الثاني: أماكن تعليم اللغة العربية
112.....	المقصد الثالث: سلاسل تعليم العربية
113.....	المطلب الرابع: عينة البحث: سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك
113.....	المقصد الأول: أسباب اختيار هاتين السلسلتين عينة للبحث
114.....	المقصد الثاني: البيانات العامة عن السلسلتين
115.....	المقصد الثالث: الفئة المستهدفة والأهداف في السلسلتين
115.....	المقصد الرابع: الإخراج الفني في السلسلتين
116.....	المقصد الخامس: محتوى المقدمة
116.....	المقصد السادس: محتوى المستوى المبتدئ / الكتاب الأول السلسلة
	المبحث الثاني: المعايير النصية وسماتها في المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان وسلسلة العربية
119.....	بين يديك

المطلب الأول: الحاضر والغائب من سمات معياري السبك والحبك في المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك.....	120
المقصد الأول: سمات معيار السبك في السلسلتين.....	120
المقصد الثاني: سمات معيار الحبك في السلسلتين.....	151
المطلب الثاني: الحاضر والغائب من سمات معياري المقصدية والمقبولية في المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان والعربية بين يديك.....	165
المقصد الأول: سمات معيار المقصدية.....	165
المقصد الثاني سمات معيار المقبولية.....	169
المطلب الثالث: الحاضر والغائب من سمات معايير الإعلامية والموقفية والتناص في المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك.....	172
المقصد الأول: سمات معيار الإعلامية.....	172
المقصد الثاني: سمات معيار الموقفية.....	174
المقصد الثالث: سمات معيار التناص.....	182
الخاتمة.....	183
ملحق: الاستبانة المقدمة للخبراء.....	187
المصادر والمراجع.....	195
السيرة الذاتية.....	205

قائمة الأشكال والجداول

الجداول

- جدول رقم 1 الفروق بين الريف والمدينة..... 22
- جدول رقم 2 الأنواع النصية في الجزء الأول/ الكتاب الأول- سلسلة العربية بين يديك 31
- جدول رقم 3 الأنواع النصية في الجزء الأول /المستوى المبتدئ- سلسلة اللسان 35
- جدول رقم 4 الأنماط النصية عند (بوغراند) 40
- جدول رقم 5 الأنماط النصية السبعة العامة عند (بوترعة) ومؤشراتها 43
- جدول رقم 6 الأنماط النصية في كتاب اللغة العربية-السنة الثانية متوسط-الجزائر 45
- جدول رقم 7 نموذج تحليل النص/ بناء النص 49
- جدول رقم 8 خطوات تدريس النص التعليمي وفق المقاربة النصية 61
- جدول رقم 9 واصفات القراءة والاستماع للمستوى المبتدئ في آكتفل 78
- جدول رقم 10 توصيف عام للأنشطة اللغوية للمستوى A1 و A2 في CEFR 79
- جدول رقم 11 واصفات الاستماع والقراءة للمستوى A1 و A2 في CEFR 80
- جدول رقم 12 أهداف الاستماع في المستوى A1 عند حقي صوتشين 81
- جدول رقم 13 أهداف القراءة في المستوى A2 عند حقي صوتشين 82
- جدول رقم 14 أمثلة كفايات الاستماع للمستوى الأول في وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها 84
- جدول رقم 15 أمثلة كفايات الاستماع للمستوى الثاني في وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها 85
- جدول رقم 16 كفايات القراءة للمستوى المبتدئ في وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها 85
- جدول رقم 17 كفايات القراءة للمستوى الثاني في وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها.... 86
- جدول رقم 18 فهرس الكتاب المبتدئ-الجزء الأول / سلسلة اللسان 116
- جدول رقم 19 فهرس الكتاب المبتدئ - الجزء الثاني / سلسلة اللسان 117

- جدول رقم 20 فهرس الكتاب الأول - الجزء الأول / سلسلة العربية بين يديك.....118
- جدول رقم 21 فهرس الكتاب الأول - الجزء الثاني / سلسلة العربية بين يديك 118
- جدول رقم 22 سمات عنصر أدوات الإحالة في (م.م.س) 120
- جدول رقم 23 أدوات الإحالة في (العربية بين يديك) 121
- جدول رقم 24 سمات عنصر الربط (أحرف العطف).....129
- جدول رقم 25 عنصر الربط: أحرف العطف في سلسلة العربية بين يديك.....130
- جدول رقم 26 مقارنة بين نسب التكرار في السلسلتين.....132
- جدول رقم 27 أدوات الربط في سلسلة اللسان.....134
- جدول رقم 28 أدوات الربط في (م. م. ع) 138
- جدول رقم 29 التكرار في (ج1د2ن1- ج1د2ن2) من سلسلة اللسان.....146
- جدول رقم 30 التكرار في (ج1و3ح1-ج1و3ح2) من العربية بين يديك.....147
- جدول رقم 31 التكرار في (ج2د1ن1- ج2د1ن2) من سلسلة اللسان.....147
- جدول رقم 32 سمات عنصر التكرار في (ج2د6ن1- ج2د6ن2) من سلسلة اللسان.....148
- جدول رقم 33 التكرار في (ج2و11ح1-ج2و11ح2) من سلسلة العربية بين يديك.....148

قائمة الأشكال

- شكل رقم 1 نسب الأنواع النصية..... 34
- شكل رقم 2 نسب الأنواع النصية..... 37
- شكل رقم 3 التصنيف الخماسي للأنماط..... 47
- شكل رقم 4 نسب الأنماط النصية في سلسلة العربية بين يديك..... 47
- شكل رقم 5 نسب الأنماط النصية في سلسلة اللسان..... 48
- شكل رقم 6 التحليل الكمي لمعيار السبك..... 106
- شكل رقم 7 التحليل الكمي لمعيار الحبك..... 107
- شكل رقم 8 التحليل الكمي لمعيار المقصدية..... 107
- شكل رقم 9 التحليل الكمي لمعيار المقبولية..... 108
- شكل رقم 10 التحليل الكمي لمعيار الإعلامية..... 108
- شكل رقم 11 التحليل الكمي لمعيار الموقفية..... 109
- شكل رقم 12 التحليل الكمي لمعيار التناص..... 109

الرموز والاختصارات

الرموز

﴿ ﴾ : إشارة ما بين هذا القوسين آية

الاختصارات

(م.م.س) اختصار لثلاث كلمات هي على التوالي: م: مستوى م: مبتدئ س: سلسلة اللسان

(ج...د...ن..) اختصار لثلاث كلمات هي على التوالي:

ج: اختصار لكلمة جزء أينما وردت في متن الدراسة

د: اختصار لكلمة درس أينما وردت في متن الدراسة

ن: اختصار لكلمة نص أينما وردت في متن الدراسة

أما الأرقام الواردة في هذا العبارة فهي على التوالي تدل على رقم الجزء ورقم الدرس ورقم النص

د. ت : دون تاريخ نشر

د. ط : دون رقم طبعة

د.م : دون مكان نشر

د.ن : دون ناشر

ص : صفحة

م : التاريخ الميلادي

هـ : التاريخ الهجري

هـ : هجري

المعايير النصية للنص المصنوع في سلسلة اللسان والعربية بين يديك -دراسة تقويمية-

الملخص

يحتل النص التعليمي مكانة مرموقة في أدبيات إعداد المواد التعليمية للناطقين بغير العربية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة، إذ تسلط الضوء على المعايير التي يجب توافرها في نصوص سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، متخذة من سلسلتي اللسان والعربية بيد يديك عينة للتطبيق.

تتجلى إشكالية الدراسة في مدى حضور المعايير النصية بما تنضوي عليه من سمات متنوعة في نصوص المستوى المبتدئ من هاتين السلسلتين .

ويتحقق ذلك من خلال دراسة النصوص المعنية، بهدف إظهار المعايير النصية السبعة، وهي: السبك والحبك، والمقبولية والمقصدية والإعلامية، والموقفية والتناص. وما ينضوي تحت هذه المعايير من سمات متنوعة .

اتبعت الدراسة في ذلك المنهج الوصفي إضافة إلى أسلوب تحليل المحتوى. إذ إنه من أكثر المناهج استخداماً في هذا الحقل من الدراسات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: كثرة ورود الضمائر مقارنة مع أدوات الإحالة الأخرى، كثرة ورود حرف العطف(الواو) مقارنة بأدوات الربط الأخرى في السلسلتين كلتيهما. اشتمال سلسلة اللسان على تنوع نصي مقارنة بسلسلة العربية بين يديك التي اقتصررت على نوع نصي واحد. ندرة الأسئلة البعيدة التي تستكشف المعاني غير المباشرة، كالسؤال عن الأفكار غير الواردة في النص. عدم الانسجام بين محتوى النص والصورة الموضوعية. الغياب التام للتناص في النصوص موضع البحث.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الناطقون بغيرها، المعايير النصية، النص المصنوع.

SİLSİLETÜ'L-LİSAN VE EL-ARABİYYA BEYNE YEDEYK KİTAPLARINDAKİ KURMACA METİNLERDE METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ -BİR DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMASI-

ÖZET

Öğretici metinler, yabancı dil öğrenenler için hazırlanan eğitim materyalleri literatüründe önemli bir yere sahiptir. İşte bu çalışma, yabancı dil olarak Arapça öğrenenlere yönelik olarak hazırlanan Arapça öğretim serilerindeki metinlerde bulunması gereken ölçütleri, ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, “Silsiletü'l-lisan” ve “el-Arabiyya beyne yedeyk” serileri örnek olarak alınmıştır.

Çalışmanın temel sorunu, bu iki serinin başlangıç seviyesi metinlerinde çeşitli özelliklerle birlikte metinsel ölçütlerin ne derecede yer aldığıdır. Bu durum, söz konusu metinlerin incelenmesiyle ve yedi metinsel ölçütün (bağdaşlık, tutarlılık, kabul edilebilirlik, amaçlılık, bilgilendiricilik, durumsallık ve bütünsellilik) ortaya konulmasıyla belirlenir. Bu ölçütlerin altında yatan çeşitli özellikler de incelenir.

Bu çalışmada, bu alandaki araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan içerik analizine ek olarak betimsel bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışmanın ulaştığı en önemli sonuçlardan biri, zamirlerin diğer gönderim araçlarına kıyasla daha sık kullanılmasıdır. Ayrıca her iki seride de bağlaçlar arasında özellikle **“ve” bağlacı daha sık kullanılmıştır. Yine** “Silsiletü'l-lisan” yoğunluğu, metin çeşitliliği açısından daha zengin olduğu, buna karşılık “el-Arabiyya beyne yedeyk”in yalnızca tek bir metin türüyle sınırlandırıldığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde söz konusu bu serilerde, metinde açıkça belirtilmeyen fikirler hakkında sorular gibi dolaylı anlamları araştıran çıkarımsal soruların azlığına, metin içeriği ile ilgili görseller arasında uyumsuzluğuna, incelenen metinlerde metinler arası ilişkinin tamamen yokluğuna rastlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: : Arapça dili, Yabancı dil olarak Arapça öğrenenler, Metinsel ölçütler, Yapay metin

TEXTUAL CRITERIA IN THE TEXT FORMULATION OF "AL-LISĀN" AND "AL-‘ARABIYYAH BAYNA YADAYK": AN EVALUATIVE STUDY

ABSTRACT

Educational texts hold a prominent position in the literature on preparation of Pedagogical materials for non-Arabic speakers. This study sheds light on the criteria that should be considered in the texts of Arabic language learning series for non-native speakers, using the "Al-Lisān" and "Al- ‘Arabiyyah Bayna Yadayk" series as case studies.

The research problem lies in the extent to which textual criteria, with their diverse features, are present in the beginner-level texts of these two series. This is achieved through a study of the texts in question, aiming to demonstrate the seven textual criteria: cohesion, coherence, acceptability, intentionality, informativity, situationality, and intertextuality

A descriptive approach, in addition to content analysis, was adopted for this study, as it is one of the most commonly used methods in this field of research.

The most important results of the study include: a high frequency of pronouns compared to other reference devices, a high frequency of the conjunction "waw" compared to other linking words in both series, greater textual diversity in the "Al-Lisān" series compared to the "Al- ‘Arabiyyah Bayna Yadayk" series, which was limited to one text type. The scarcity of inferential questions that explore indirect meanings, such as A Textual Criteria Analysis of the "Al-Lisān" and "Al- ‘Arabiyyah Bayna Yadayk" Language Learning Series.

Educational texts hold a prominent position in the literature on preparing teaching materials for non-native Arabic speakers. This study sheds light on the criteria that should be present in the texts of Arabic language learning series for non-native speakers, using the "Al-Lisān" and "Al- ‘Arabiyyah Bayna Yadayk" series as case studies.

The research problem lies in the extent to which textual criteria, with their diverse features, are present in the beginner-level texts of these two series. This is achieved through a study of the texts in question, aiming to demonstrate the seven textual criteria: cohesion and coherence, acceptability and intentionality, informativity, situationality, and intertextuality.

A descriptive approach, in addition to content analysis, was adopted for this study, as it is one of the most commonly used methods in this field of research.

The most important results of the study include: a high frequency of pronouns compared to other reference devices, a high frequency of the conjunction " و او " compared to other Conjunctive Particles in both series, greater textual diversity in the "Al-Lisān" series compared to the "Al- ‘Arabiyyah Bayna Yadayk" series, which was limited to one text type. The scarcity of inferential questions that explore indirect meanings, such as questions about ideas not explicitly stated in the text. A lack of harmony between the text content and the accompanying visual images. The complete absence of intertextuality in the analyzed texts. questions about ideas not explicitly stated in the text. A lack of harmony between the text content and the accompanying visual images. The complete absence of intertextuality in the analyzed texts.

Keywords: Arabic language, non-native speaker, textual criteria, constructed text.

المقدمة

لقد كثرت سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الألفية الجديدة، وشهدت اللغة العربية في تركيا انتشاراً واسعاً في المدارس والجامعات والأوقاف والمؤسسات والمعاهد الخاصة. وقد أدى ذلك إلى الحاجة لمعلمين جدد والحاجة لسلاسل تعليم جديدة.

كانت الكتب المقررة في المؤسسات المختلفة، في معظمها، تركز على النحو والقراءة وعلوم العربية، فبنشأ المتعلم بارعاً في القراءة والمواد النحوية لكنه عاجز عن التحدث أو الكتابة بالعربية. وبعد الانتشار الواسع والدعم الحكومي للعربية ومؤسساتها ومحاولة الإفادة من الطرائق الحديثة في التدريس، بدأت مؤسسات عدة بالاهتمام بالمهارات اللغوية كالقراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، وكذلك بالاهتمام بالعربية لأغراض خاصة، كالعربية للطب والصحة والعربية لأغراض دبلوماسية، وغير ذلك.

وكانت المؤسسات التعليمية، على العموم، تعتمد على سلاسل تعليمية مطبوعة في البلاد العربية كسلسلة: "تعليم اللغة العربية" و"العربية للناشئين" و"العربية بين يديك" و"العربية للحياة"، وجميع هذه السلاسل طبع في المملكة العربية السعودية. بيد أن العقدين الأخيرين شهدا تأليف عدة سلاسل وطباعتها في تركيا¹، إذ يمكننا القول بأن السلاسل التعليمية "صنعت في تركيا"، وهذا نتيجة توافد عدد كبير من العرب إلى تركيا، وكذلك زيادة عدد دور النشر العربية فيها، إما تأسيساً وإما افتتاحاً لفروع دور النشر التي مقرها الأم هو إحدى البلاد العربية، وقبل ذلك والأهم هو وجود البيئة الحاضنة لهذه المشاريع من مؤسسات وطلاب ودعم وتشجيع رسميين.

وهذه السلاسل على اختلاف بلاد طباعتها، فإن لكل واحدة منها مزياتٍ تبعاً لتوجهات دار النشر والمنطلقات التي اختارها المؤلفون، والدولة التي طبعت فيها، والمؤسسة المراد تطبيقها فيها.

وقد قام عدد غير قليل من الباحثين والخبراء في تبين الخصائص الظاهرة في كل سلسلة، إما بتحليل السلسلة كاملة²، وإما بتناول عنصر أو مهارة أو مادة محددة من السلسلة.

¹ مثل سلسلة "العربية المشجعة" التي طبعت في جامعة مرمره، وسلسلة "أبجد" التي طبعت في جامعة مالاطيا.
² عمر الصديق عبد الله، العربية للناطقين بغيرها، "قراءة تحليلية لكتب اللسان" 16 (يونيو، 2013)، 117-

وفي الدراسة يعكف الباحث على دراسة السمات النصية لنصوص المستوى المبتدئ/الكتاب الأول³، معتمداً في ذلك على "سلسلة اللسان"⁴، وذلك بهدف محاكاة النصوص من حيث حضور السمات النصية من عدمه وفقاً للمعايير المتفق عليها في علم اللغة النصي، ومن ثم التوصية ببناء نصوص جديدة أخذاً بالحسبان المعايير النصية الواجب توافرها

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في استكشاف تحقق المعايير النصية بما تشتمل عليه من السمات خاصة في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة لنصوص (المستوى المبتدئ) من سلسلة اللسان، ونصوص الكتاب الأول من سلسلة العربية بين يديك، بغية تحديد السمات النصية المتجلية من عدمها. وبذا تظهر العيوب والنواقص في النصوص موضع البحث بعيداً عن الانطباعات الشخصية والآراء المرتجلة. بحيث تتضح المحددات والضوابط التي يمكن أن نسميها معايير النص التعليمي الموجه للناطقين بغير العربية.

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

إلى أي مدى تلتزم هذه النصوص بالمعايير النصية⁵ الواجبة في بناء النص التعليمي من عناصر السبك والحبك والمقصدية والمقبولية والإعلامية والمقامية والتناص.

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

ما هو النص التعليمي، وما أنواعه وأنماطه؟

ما العلاقة بين المعايير النصية والدراسات النصية والتوصيفات المرجعية ذات الشأن؟

ما السمات النصية للنص في سلسلة اللسان والعربية بين يديك- المستوى المبتدئ؟

أهداف الدراسة

³ يختلف تقسيم المستويات من سلسلة إلى أخرى: فبعض السلاسل تُقسَّم على أربعة كتب، وكل كتاب جزآن. وبعضها يضع لكل مستوى كتاب.

⁴ محمد صبحي عبس وآخرون، "سلسلة اللسان"، مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي.

⁵ سيكون تعريف المعايير النصية الإجرائي مختلفاً عن التعريف الاصطلاحي.

يتلخص هدف الدراسة الرئيس في تعرف السمات النصية في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة لنصوص من سلسلة اللسان والعربية بين يديك، (المستوى المبتدئ)، وينبثق عن هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

تتبع نصوص المستوى المبتدئ في السلسلتين محل الدراسة لإظهار سمات السبك. ما الذي تحقق وما الذي لم يتحقق.

تتبع نصوص المستوى المبتدئ لإظهار سمات الحبكة في النص بحيث يبدو النص المصنوع متماسكاً أقرب لنص أصيل وتبيان ما تحقق من تلك السمات وما غاب في النصوص.

كشف مدى التزام هذه النصوص بالدقة في ذكر الحقائق العلمية، بحيث يكتسب المتعلم اللغة مضافاً إليه المعلومة الصحيحة.

إظهار مدى اهتمام هذه النصوص بالجانب النفسي للمتعلم، من خلال مراعاة مشاعر هذا المتعلم وأحاسيسه. وهل تتحقق في النص سمة المقبولية.

تبيان مدى توافر سمة الإعلامية في النصوص، من حيث الجودة والتنوع والدهشة لدى المتعلم، ومن حيث التوافق بين الأحداث المذكورة وأحداث الواقع الحقيقي، أو الموافقة بين الصور ومحتوى النص ونحو ذلك.

كشف ملامح الموقفية في النصوص محل الدراسة ومدى تحققها، ولا سيما السياق المصاحب والموقف (الزمان والمكان).

مسوّغات الدراسة

لقد اختيرت هاتان السلسلتان لعدة أسباب منها:

1. صدورهما في الألفية الثالثة.
2. أنهما حظيتا بانتشارٍ واسعٍ في المؤسسات والمعاهد التركية.
3. أنّ الباحث قام بتدريس هاتين السلسلتين لسنوات عديدة في مؤسسات مختلفة، وهذا أتاح له تسجيل الملاحظات وردود فعل المتعلمين على نصوص هذه السلاسل.

وجميع ما سبق سيتيح بسط الملحوظات والنقود التي تراكمت على مدى سنوات. وبناءً عليه، فقد قصد الباحث إلى العمل على دراسة نصوص المستوى المبتدئ من اللسان والكتاب الأول من العربية بين يديك، وذلك بهدف تبيان ما تحقق من السمات النصية المنبثقة عن المعايير النصية فيها، وما غاب عنها منها.

أهمية الدراسة

تظهر أهميتها من أنها من الدراسات القليلة التي تتناول النص التعليمي للناطقين بغير العربية، وتتبع نصوص السلسلتين محل الدراسة لإظهار المعايير/ السمات النصية المتوافرة وتبين الحاضر والغائب منها أخذاً بالحسبان أن النصوص في عمومها مصنوعة أو محورة. والدراسة بذلك تكون ركيزة يستفيد منها واضعو المواد التعليمية ومؤلفو السلاسل اللغوية من جهة بناء النص واستيفاء الشروط اللازمة لذلك.

أسباب تطبيق الدراسة على المستوى المبتدئ

كما هو معروف، فإنّ النص في السلسلة التعليمية أحد ثلاثة أنواع: مصنوع، مُحَوَّر، أصيل. فأما المصنوع فكثيراً ما يكون في المستوى المبتدئ وأما المحوَّر فغالباً ما يكون في المبتدئ والمتوسط، والنص الأصيل يكون في المتوسط والمتقدم وما تلاهما.

وستطبق الدراسة على المستوى المبتدئ وفقاً لما ذكر، فالنص يُصنَع لتحقيق عدة أهداف، وفي الاعتبار ما يلي⁶:

موضوع الدرس والموقف اللغوي، من قبيل: مع الطبيب، في الصف، استئجار شقة.

حجم الدرس: عدد الجمل وطولها وتوزيعها بين اسمية وفعلية.

عدد المفردات التي يجب أن تقدّم في النص.

مراعاة شروط اختيار المفردات وفق المستوى اللغوي: الانتشار والاستعمال وغيرها.

الوظائف اللغوية المراد تحقيقها من المستوى. من ذلك: الوصف، التعليل، المقارنة.

القيم التربوية والأخلاقية المضمّنة في النصوص أو ما يمكن تسميته بالمحتوى الثقافي.

وبات شائعاً أن المواقف التي تُقدّم في المستوى المبتدئ والمتوسط هي أكثر ما يحتاجه المتعلم الأجنبي في بداية تعلّمه اللغة أو عيشه في بلد عربي، مثل: التعارف، التعريف بالنفس، العائلة والبيت، المدرسة أو الجامعة، في السوق، استئجار منزل، السفر، الهوايات، عند الطبيب، وحجز موعد، والإقامة بفندق... وخلاف ذلك.

وجميع ذلك بُغية خلق بيئة لغوية مناسبة لما سيَتعرّض له المتعلم في البلد العربي، وليعيش الحياة والثقافة العربية قدر المستطاع

⁶ رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية (جامعة أم القرى، 1985). إذ إنه ناقس هذه القضايا بالتفصيل

منهج الدراسة وحدودها

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، إذ من خلاله أُفيد من عددٍ كبيرٍ من النصوص بهدف تحديد ورصد المعايير/السمات النصية ليصار إلى تشخيصها ثم وصفها وتقويمها. عن طريق الاستعانة بالإحصاءات والبيانات التي حاول هذا النوع من الدراسات جمعها وتصنيفها وتحليلها. كما استعانت الدراسة بأسلوب تحليل المحتوى من أجل الوصول إلى وصف كمي ومنظم للسمات النصية في النصوص محل الدراسة.

يضع المؤلف النص مستوفياً العناصر سالفة الذكر، من المواقف والموضوعات والوظائف ونحوها، بحيث يجعل النص مسبوکاً محبوکاً، يحمل مقصداً واضحاً ويكون متقبلاً لدى المتعلم، مستفيداً من نصوص سابقة، حياً واقعياً كما يعيشه أبناء اللغة أنفسهم، أو كأنه موجه لأبناء اللغة. وقد قامت الدراسة بتتبع النصوص في المستوى محل الدراسة وبينت ما تحقق فعلاً من السمات النصية وما كان فيه قصور. وذلك في العناصر الآتية:

ترابط عبارات فقرة ما، أو التكرار أو استعمال أدوات الربط. وكذلك وحدة الموضوع والتسلسل المنطقي. وهو الأمر الذي يُظهرُ تحققَ سمات معياري السبك والحبك في النص المعد من عدمه.

الدقة العلمية في نقل المعلومات والجدة والتنوع في ذلك. وهذا الأمر الذي يظهر تحقق سمات إعلامية النص من عدمه.

مراعاة مشاعر المتعلم واشتمال النص على مقدمات سياقية كالصورة أو السؤال. وهذا يظهر تحقق سمات مقبولية النص من عدمه.

موافقة الأحداث في النص للأحداث في الواقع أو المناسبة بين محتوى النص أو الشخصيات الحوارية فيه والصور الموضوعية المرفقة. وهذا يظهر تحقق سمات موقفية النص من عدمه.

وجود نماذج نصية للأنواع النصية المختلفة. وهذا يبرز تحقق سمات عنصري الحبك والمقبولية في النص من عدمه.

اشتمال النص على مقتبسات من الآيات والأحاديث أو الأقوال والأشعار أو القصص المناسبة. وهذا يبرز تحقق سمات التناص من عدمه.

صممت أداة لتحليل نصوص تعليم العربية بالسلسلتين موضع البحث، تعمل على تقصي السمات النصية الواجب توافرها في هذه النصوص، وهي الاستبيان.

أما حدود الدراسة فهي:

الحد الموضوعي: ويشتمل على مناقشة توافر المعايير النصية، بما تحتويه من سمات متنوعة، وما غاب منها عن النصوص في السلسلتين موضع البحث، تلك المعايير النصية التي ناقشها وحددها علماء لغة النص. وسيكون ذلك في المستوى المبتدئ منهما. وهي:

السبك (الربط النحوي)

الحبك (الربط الدلالي)

المقصدية: هدف النص ومدى تساوقه مع ما وضع له من الخطة الدراسية أو الأهداف العامة للوحدة الدراسية أو للكتاب.

المقبولية: ومن ذلك اهتمام هذه النصوص بالجانب النفسي للمتعلم، من خلال مراعاة مشاعر هذا المتعلم وأحاسيسه.

الإعلامية: من حيث جدة الكلام وتنوعه، ومن حيث التوافق بين الأحداث المذكورة وأحداث الواقع الحقيقي، أو الموافقة بين الصور والشخصيات ونحو ذلك.

الموقفية: استخدام عبارات النص في سياقاتها المختلفة اللغوية والعاطفية والثقافية والموقفية (الزمان والمكان).

التناسق: اقتباس آية كريمة أو حديث شريف أو بيت شعر أو حكمة ومثل، وسوى ذلك.

الحد المكاني: تتناول الدراسة سلسلة اللسان- المستوى المبتدئ. وسلسلة العربية بين يديك- الكتاب الأول.

الحد الزماني: تتناول الدراسة أحدث النسخ التي طبعت من كلا السلسلتين محل الدراسة بين عامي 2013 حتى نهاية 2023. إذ جرى تحديث العربية بين يديك في 2014م وجرى تحديث اللسان في 2022م. وهما الإصداران المعتمدان في الدراسة.

المفاهيم والمصطلحات المستعملة في الدراسة: (لغةً واصطلاحاً)

من المفاهيم المهمة التي ترتبط بالدراسة: معيار، نص، أصيل، مصنوع، سلسلة تعليمية. وقد تناولت الدراسة هذه المصطلحات بالتعريف بدءاً بـ:

المعيار

وقد ورد أن "العيار: ما عايرت به المكايل. والعيار صحيح وافر تام. عايرته. أي: سويته عليه فهو المِعيار والعيار. وعيرت الدنانير تعبيراً، إذا أقيمت ديناراً فتوازن به ديناراً ديناراً".⁷ وورد كذلك "... وعاورت المكايل لغة في عايرتها... ويقال عاوره الشيء أي فعل به مثل ما فعل صاحبه به".⁸ أما في مادة (ع، ي، ر) فيرد الآتي "عير القوم: سيدهم... العير: الوتد... وعير النصل: الناتئ منه في وسطه وعير القدم الشاخص في ظهرها... وعير الورقة الخط الذي في وسطها... وعيرت المكايل والموازن عياراً وعاورت بمعنى. يقال: عايروا بين مكاييلكم وموازينكم، وهو: فاعلوا، من العيار. ... والمعيار: العيار"⁹

ومما سبق يلحظ أن مادة (ع ي) الضبط والبروز والعلامة الواضحة، وكذلك المثال الذي يقاس عليه، النموذج الذي يحاكي والأداة التي يرجح بها شيء أو أمر على آخر.

وأما اصطلاحاً فـ "المعايير هي أعلى مستويات الأداء التي يطمح الإنسان للوصول إليها. والتي يتم من خلالها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها. والمعايير بهذا التعريف ليست فئات وصفية وإنما أحكام تقويمية تعطي لمستويات الأداء في الميادين المختلفة تقديراً يكشف عن مدى تحقيق هذه المستويات لأهداف محددة سلفاً"¹⁰.

النص

وقد ورد: "نَصَصْتُ الحديث إلى فلان نَصّاً أي رَفَعْتُهُ، قال: ونَصَّ الحديث إلى أهله... والمَنْصَةُ: التي تَقَعْدُ عليها العروس. ونَصَصْتُ ناقتي: رَفَعْتُها في السير.... والمَاشِطَةُ تَنْصُ العُرُوسَ أي تُقَعِّدُها على المَنْصَةِ، وهي تَنْصُ أي تَقَعْدُ عليها أو تُشْرِفُ لِثَرَى من بين النِّسَاءِ.... ونَصَصْتُ الرجل: اسْتَقْنَيْتُ مَسْأَلَتَهُ عن الشيء، يقال: نَصَّ ما عنده أي استقصاه. ونَصَّ كلُّ شيءٍ: مُنْتَهَاهُ"¹¹.

وورد: "قولهم نَصَصْتُ ناقتي... النصُّ السَّيْرُ الشَّدِيدُ حتى يستخرج أقصى ما عندها... ولهذا قيل نَصَصْتُ الشيء رفَعْتُهُ، ومنه منْصَةُ العروس. ونَصَصْتُ الحديث إلى فلان: أَرَفَعْتُهُ إِلَيْهِ... ونَصَّ كلُّ شيءٍ مُنْتَهَاهُ"¹².

⁷ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال، د.ت). ج2-ص: 239
⁸ إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، 1984). 761-762
⁹ الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، 763-764
¹⁰ رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية (جامعة أم القرى، 1985).

ويجمل الأزهر الزناد المعاني المستفادة من المعاجم العربية من مادة "ن ص ص" ب: الرفع بنوعيه الحسي والمجرد، أقصى الشيء وغايته، والاستقصاء وهو متصل بالمعنى السابق، والإظهار¹³.

أما اصطلاحاً فقد حاول كثير من الألسنيين أن يقدموا تعريفات للنص، كل بحسب منطّقه أو مدرسته¹⁴. وقد أورد (بحيري) كثيراً منها وناقشها، وفعل مثله (عفيفي)¹⁵.

فقد عرف (عبد الرحمن) النص بأنه: "كل بناء يتركّب من عددٍ من الجمل السليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"¹⁶. وما ذكره (الزناد) عن تعريف النص بأنه: "نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحدٍ، هو ما نطلق عليه مصطلح نص"¹⁷. وأما (حسن وهاليدي) فيعرفان النص بقولهما: "كلمة نص تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة، مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة"¹⁸.

وقد عرّف معجم لونغمان النص بأنه: "جزء من اللغة المتحدثة أو المكتوبة. يمكن النظر إليه من جهة تركيبه أو بنيته، وكذلك من جهة وظائفه، مثل التحذير والتوجيه أو تنفيذ صفقة. ومن المستحيل أن يكون هناك فهم كامل للنص دون الإشارة إلى السياق الذي يتواجد فيه. وقد يتكون النص من كلمة واحدة، مثل "خطر" التي تظهر على لافتة تحذير، وقد يكون طويلاً إلى حدّ ما مثل خطبة أو رواية أو نقاش"¹⁹.

وتخلص الدراسة من جملة التعريفات السابقة إلى أن النص لا بد أن يشتمل على جمل سليمة ترتبط فيما بينها بعلاقات، وهذا النص يشمل المكتوب والمنطوق. وكذلك فإن النص لا يرتبط بالحجم أي عدد الكلمات أو كمية الأسطر، بل ينظر إلى الوظائف والبنية والتركيب.

¹³ الأزهر الزناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً (بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1993). 12-11

¹⁴ سعيد بحيري، علم لغة الن المفاهيم والاتجاهات (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون-لونغمان، 1997). 118-99

¹⁵ أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي (مكتبة زهراء الشرق، 2001). 31-20

¹⁶ العربي مصابيح، مجلة اللسانيات التطبيقية، "معارية النص التعليمي في اللغة العربية مقارنة منهجية" 9/5 (مارس، 2021). 64، نقلاً عن عبد الرحمن، طه. 2000، أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 35

¹⁷ الزناد، نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً. 12

¹⁸ محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه (الدار العربية للعلوم، ناشرون، 2008). 20-

21

¹⁹ جاك سي ريتشارد، معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ترجمة محمود فهمي حجازي - رشدي أحمد طعيمة (مكتبة لبنان ناشرون، 2007). 691-690

وقد أكد الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات هذه المعاني، فالنصوص "...مقولة منطوقة أو شيء مكتوب... وتقوم النصوص بوظائف كثيرة ومتعددة في الحياة الاجتماعية، وتختلف تبعاً لذلك في الصيغة والمضمون"²⁰.

أما المعايير النصية فهي السبك والحبك والمقصدية والمقبولية والإخبارية والموقفية والتناص، التي أعدها وجمعها دي بوغراند²¹، والتي يشتمل كل معيارٍ منها على عدد من السمات²²، بلغت مجموعها نحواً من خمسين سمة. وقد بينتها الدراسة في المبحث الثالث من الفصل الثاني.

النص المصنوع:

مصنوع من مادة (ص ن ع)، وقد ورد: "صَنَعَ يَصْنَعُ صُنْعاً. وما أحسن صُنْعَ الله عنده وصنيعه. والصُّنَاع: الذين يعملون بأيديهم. تقول: صنعته فهو صنّاعتي. وامرأة صنّاع، وهي الصنّاعة الرقيقة بعمل يديها، ويجمع على صوانع. ورجل صنّع اليمين وصنّع اليمين... وفرس صنّيع، أي: قد صنّعه أهله بحسن القيام عليه. تقول: صنّع الفرس، وصنّع الجارية تصنيعاً، لأنّه لا يكون إلاّ بأشياء كثيرة وعلاج"²³.

ومن تصارييف مادة (ص ن ع): "الصُّنْع بالضمّ: مصدر قولك صنع له معروفاً... والصنّاعة حرفة الصانع، وعمله الصنّعة. وصنّعة الفرس حُسن القيام عليه، تقول: صنعت فرسي صنّعاً وصنّعة... وسيف صنّيع: أي مجلّو. والتّصنّع: تكلف حُسن السّمت. وتصنّعت المرأة، إذا صنعت نفسها."²⁴

يتضح مما سبق أن مادة (ص ن ع) تشتمل على العمل بجهد وإتقان، وإخراج الشيء على أحسن ما يكون، حساً ومعنى.

واصطلاحاً فتعرفه (حسن) بأنه "ما وضع لأغراض تعليمية"²⁵. ويزيد (الفوزان) توضيحاً على التعريف السابق فيقول: "يؤلفها [النصوص المصنوعة] الكاتب ويصنعها خاصة لمادته، فيُكَيِّفُها حسب ما

²⁰ الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات: دراسة تدريس تقييم، ترجمة علا عبد الجواد - وآخرون (دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، 2008). 106
²¹ روبرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان (القاهرة: عالم الكتب، 1998). 103-

105

²² السمات النصية: السمة لغة من الوسم، وفي القاموس: "الوسم أثر الكيّ ج: وسوم، وسمه يسمه وسماً وسمة"²². وفي الوسيط "وسم الشيء يسمّه وسماً وسمة: كواه فأثر فيه بعلامة... ووسم فلاناً بوسام: ميّزه به". وهكذا يتضح من المعاني السابقة أن السمة الأثر والعلامة. والسمات النصية هي الخصائص التي تنضوي تحت كل معيار من المعايير النصية، فالضائر سمة نصية تندرج تحت عنصر أدوات الإحالة، وأدوات الإحالة عنصر من عناصر معيار السبك.

²³ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال، د.ت). ج 304: 1-305

²⁴ إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، 1984). ص: 1245-1246

²⁵ هدى حسن، مجلة البحث العلمي في الآداب، "تحليل محتوى كتاب (سلام) لتعليم اللغة العربية للمبتدئين بمؤسسة تعليم الكبار (VHS) بألمانيا وفق الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (2022) 1 (SEFR)، 52-73. 54

يريد من سهولة وصعوبة، ويختار مفرداتها وتراكيبها بما يتمشى مع منهجه والتدرج الذي يسير عليه: من مراعاة للجوانب الثقافية، ومراعاة لما يحقق أهدافه وأهداف الدارسين²⁶.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن مواقع الذكاء الاصطناعي لديها رأي في تعريف النص المصنوع، فموقع gemini يعرف النص المصنوع بأنه: "أي نص يتم إنشاؤه بواسطة الذكاء الاصطناعي، بدلاً من أن يكون مكتوباً بواسطة إنسان. يمكن لهذه النصوص أن تتراوح من جمل بسيطة إلى مقالات كاملة، قصص، أو حتى أكواد برمجية." أما موقع chatgpt فيعرفه بأنه: "نوع من النصوص الذي يُكتب بطريقة متعمدة ومصطنعة لتحقيق أهداف محددة. يمكن أن يشمل ذلك النصوص التي تُستخدم لأغراض دعائية، تسويقية، أو حتى ترفيحية. يُميز النص المصنوع بأنه يهدف إلى التأثير على القارئ بشكل معين من خلال أسلوبه ومحتواه، وقد يحتوي على تلاعب في اللغة أو استراتيجيات خاصة لجذب الانتباه أو إقناع الجمهور.

على سبيل المثال، النصوص الدعائية والإعلانات غالباً ما تُعتبر نصوصاً مصنوعة لأنها تُصاغ بطريقة تهدف إلى التأثير على القارئ أو المشاهد لإقناعه بشراء منتج أو خدمة"

يلحظ هنا أن chatgpt يلتقي على نحو ما مع التعريفات البشرية للنص المصنوع، بينما gemini يقدم تعريفاً مختلفاً يتمشى مع الثورة التي يشهدها العالم في تعاظم دور الذكاء الاصطناعي في مناحي الحياة.

سلسلة العربية للناطقين بغيرها:

ورد في أصل الكلمة: "والسَّلسَلُ: الماء العذبُ الصافي يَنْسَلْسَلُ في الحَلْقِ"²⁷. "والسَّلاسلُ جمعُ السَّلسَلَةِ. وَبَرْقٌ ذو سلاسلٍ، وَرَمْلٌ مثله، وهو تَسْلُسُلُهُ الذي يُرَى في التَّوَاهِ"²⁸. وورد كذلك: "والمُسَلْسَلُ والمُسَنَسُنُ: طريقٌ يُسَلَّكُ يَتَخَلَّلُ البلادَ كأنَّه حَيَّةٌ. ودَابَّةٌ سَلَسَةٌ أي مُنفَاقَةٌ"²⁹.

ومن معاني الكلمة: "وشيءٌ مسلسل: متصل بعضه ببعضٍ. ومنه سلسلة الحديد. وسلسلة البرق: ما استطال منه في عرض السحاب. السلاسل: رمل ينعقد بعضه على بعضٍ وينقاد"³⁰.

²⁶ الفوزان، إضاءات. 188

²⁷ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال، د.ت). ج 7- 193

²⁸ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال، د.ت). ج 7- 194

²⁹ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال، د.ت). ج 7- 195

³⁰ إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، 1984). 1732

وقد عبر المعجم الوسيط عن الاستخدام الشائع لكلمة سلسلة وسلاسل في عالم التأليف والتعليم فذكر: "حَلَقَاتٌ ونحوها يتصل بعضها ببعض، ويعبّر بها عن الأشياء المتتابعة فيقال: سلسلة مقالات أو مؤلفات وما أشبه"³¹.

أما في الاصطلاح فهي "مجموعة من الكتب ضمنت نصوصاً مسموعة ومقروءة إضافة إلى مواد في النحو والصرف، متنوعة بتدريبات. وقد بنيت بشكل متدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد، تبدأ السلسلة من المستوى الأساسي أو المبتدئ وتنتهي بالمستوى المتقدم. وهي بذلك تصل بالمتعلم إلى درجة محددة في تعلم اللغة العربية". والمفهوم الإجرائي لمصطلح سلاسل تعليم العربية متوافق مع التعريف الاصطلاحي.

هيكل الدراسة

وبناءً على مقتضيات البحث العلمي المعتمد بجامعة يالوفا فإن فهرس الدراسة سوف يتكون مقدمة وثلاثة فصول، على النحو الآتي:

المقدمة: أساسيات الدراسة وتشمل:

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول: النص التعليمي أنواعه وأنماطه

المبحث الأول: النص الأصيل والنص المصنوع

المبحث الثاني: الأنواع النصية

المبحث الثالث: الأنماط النصية

الفصل الثاني: علاقة الدراسات النصية والأطر المرجعية بالمعايير النصية:

المبحث الأول: الدراسات النصية

المطلب الأول: دراسات في تحليل كتب تعليم اللغة للناطقين بغير العربية

³¹ أنيس، آخرون، المعجم الوسيط. 460

المطلب الثاني: دراسات في طرائق التدريس ولسانيات النص

المطلب الثالث: الموازنة بين الدراسات السابقة

المطلب الرابع: المقارنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

المبحث الثاني: توصيفات المستوى المبتدئ في أهم الأطر والمراجع

المبحث الثالث: المعايير النصية في نصوص المستوى المبتدئ

الفصل الثالث: القسم التطبيقي: ويشمل:

المبحث الأول: منهج البحث وأداة تحليل المحتوى

المبحث الثالث: مجتمع البحث

المبحث الرابع: عينة البحث

الخاتمة وفيها النتائج والمقترحات والتوصيات.

الفصل الأول: النص التعليمي، أنواعه وأنماطه



أُثبتت في أساسيات الدراسة بعض المصطلحات المتعلقة بالعنوان، مثل المعايير النصية وسلاسل تعليم اللغة. ولكن في الحقيقة هناك مصطلحات أخرى ترد في الدراسة، ولأهميتها كان لابد أن يفرد لها هذا الفصل. إذ تُنوّلت لغة واصطلاحاً وإجرائياً. ومن أهم هذه المصطلحات، النص التعليمي، النص الأصيل، النوع النصي، النمط النصي.

المبحث الأول: النص التعليمي، النص الأصيل والمصنوع

المطلب الأول: النص التعليمي

ورد في مادة (ع ل م): "وعلمت الشيء أعلمه علماً: عرفته، وعالمت الرجل فعلته: غلبته بالعلم... ورجل علامة، أي عالم جداً، والهاء للمبالغة، كأنه يريدون به داهية".³² وتعليم مصدرٌ على وزن (تفعيل)، ومن معاني هذا الوزن التَّعْدِيَةُ. فقد ذكر: "علم الشيء يعلمه: أدرك حقيقته، وعلم يعلم تعليمًا: جعله يعلمه. علم المعلم التلاميذ درسهم"³³. وتعلم مطاوع علم، ففي الوسيط: تعلم الأمر: "أتقنه وعرفه". وفي الحديث: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه". وجاء أيضاً: "علمه القراءة: جعله يعرفها، فهّمه إيّاها. علمه الكتابة- علمه الرماية: درّبه عليها... علموا أولادكم السباحة والرماية والفروسية... و﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ﴾ - ﴿وَمَا عَلَّمْتُمْ مِنَ الْجَوَارِحِ﴾: وما درّبتهم".³⁴

وفي الاصطلاح فإن التعليم/ التربية "هي عملية تضم الفِعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، تسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات. أما M. Leang فيعتبرها نشاطاً قصدياً يهدف إلى تسهيل نمو الشخص الإنساني وإدماجه في الحياة والمجتمع".³⁵ ويلاحظ في هذا التعريف عدم التفريق بين مصطلحي (تربية) و (تعليم). وتعليمي اسم منسوب إلى تعليم.

وهنا يجدر التفريق بين التعليم Education والتدريس Teaching. إذ إن المقصود بالثاني "طرق عديدة يستخدمها المدرس لتقديم المادة العلمية للتلاميذ، بقالب ملائم لاستعداداتهم وحاجاتهم واهتماماتهم. وتتضمن عملية التعليم كلّ المصادر لشرح المادة العلمية نظرياً وعملياً، وكل الوسائل التقنية المساعدة على

³² إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، 1984). 1990

³³ جبران مسعود، الرائد معجم لغوي عصري، (دار العلم للملايين، 1992). 562-563

³⁴ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة (عالم الكتب، 2008). 541

³⁵ فريدة شنان - هجرسي مصطفى، المعجم التربوي (المركز الوطني للوثائق التربوية-وزارة التربية الوطنية-الجزائر، د.ت). 49-50

ذلك. ولذا فإن مفهومها أوسع من مفهوم عملية التدريس التي تركز على جانب محدد يتكرر حرفياً على الدوام كلما احتاج الأمر لشرح نقطة أو فكرة معينة"³⁶.

أما النص التعليمي إجرائياً فهو: الشَّكْل اللُّغوي المتضمَّن في الوحدات/الدروس المثبتة في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها. والذي أُعِدَّ أو اختير وفق معايير وأسس متفق عليها لدى علماء المجال، بهدف تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية أو ثانية. والنص المقصود إنما يقع في وحدات/دروس مهارتي الفهم القرائي وفهم المسموع.

ويحدد (عثمان) و(اليافعي) أن النص التعليمي³⁷:

1. المكتوب وغير المكتوب يحتوي على المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمامات المتعلم، مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار.

2. يعطي اهتمامات المتعلم الأولوية كلما انتقل إلى تعليم جديد، من أجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي.

المطلب الثاني: النص الأصيل والنص المصنوع والمحور

تميز أدبيات تعليم اللغة فيما يتعلق بالنص التعليمي بين نوعين، هما: النص الأصيل، والنص المصنوع. وينضاف إليهما نوع ثالث هو: النص المُحَوَّر. وهكذا فنحن إزاء ثلاثة أنواع. وقد درجت كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الحديث عن النوعين الأولين.

المقصد الأول: النص الأصيل

ذُكر في خطة البحث تعريف "النص المصنوع" ووجود نص مصنوع يقتضي وجود النص المقابل، وهو "النص الأصيل". وتجدر الإشارة إلى أهمية تعريف النص الأصيل لبيان الفرق بين المصطلحين.

وكلمة "أصيل" على وزن "فعل" فهو صفة مشبَّهة. ومادته (أ ص ل). فقد ورد: "استأصلت هذه الشجرة أي ثبَّت أصلها. ويقال: إنَّ النَّخْلَ بأرضنا أصيلٌ، أي هو بها لا يَفْنَى ولا يَزُول. وفلانٌ أصيلُ الرأي، وقد أصْلَ رأيه أصالةً، وإنَّه لأصيلُ الرأي والعقل. ... ورجلٌ أصيلٌ: له أصلٌ"³⁸. وورد في

³⁶ وليد عبد اللطيف هوانة - عبد الله عبد الرحمن الكندري، هوانة، وليد عبد اللطيف. والكندري، عبد الله عبد الرحمن. 1998م "المدخل إلى طرق المناهج الدراسية"، ط2، ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، (ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، 1998). 310-311

³⁷ عبد المنعم حسن ملك، "الأسس العلمية لبناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" مجلة العلوم العربية والإسلامية، جامعة القصيم، إبريل 2016، مج9، ع3، 1234

³⁸ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال، د.ت). ج7: 156-157

الصاحح: "الأصل: واحد الأصول، يقال: أصل مؤصل... وقولهم: جاؤوا بأصيلتهم، أي بأجمعهم. قال الكسائي: وقولهم: لا أصل لهم ولا فصل، الأصل: الحسب، والفصل: اللسان. ويقال: أخذت الشيء بأصيلته، أي: كله بأصله. ورجل أصيل الرأي، أي محكم الرأي. وقد أصل أصالة مثل ضخم ضخامة. ومجد أصيل: ذو أصالة"³⁹.

ومن المعاني تصاريف مادة (أ ص ل): "وأصل ككرم: صار ذا أصل، أو ثبت ورسخ أصله، كتأصل، والعاقب الثابت الرأي"⁴⁰. وفي المعجم الوسيط "أصل: أصل: ثبت وقوي. — الرأي: جاد واستحكم. والأسلوب: كان مبتكراً متميزاً. — النسب: شرف، فهو أصيل... والأصالة في الرأي: جودته، وفي الأسلوب: ابتكاره، وفي النسب: عراقتة"⁴¹.

وهكذا فإن مادة (أ ص ل) تشتمل على معاني الرسوخ والقوة والجدة والجودة.

واصطلاحاً هو ما كتبه ابن اللغة لابن اللغة. وبعبارة أدق هو "مما أعده الآخرون لغير غرض تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكتبها لم يكتبها لتعليم غير العرب"⁴². وهذا ما أشارت إليه (العيسوي) حين قالت: "والمقصود بالنصوص الأصلية أن تكون نصوصاً كتبها أبناء اللغة للتواصل مع غيرهم من أبناء اللغة ذاتها. بمعنى أنها ليست نصوصاً كتبها المدرس لاستعراض النوع النصي وتحليله..."⁴³.

ويوضح (المغيلي) هذا المصطلح بشيء من التفصيل، إذ يقول: "قطعة أدبية شعرية أو نثرية من التراث القديم أو الحديث ينبغي أن تحتوي على التراكيب اللغوية والصيغ النحوية والأساليب البلاغية اللازم تقديمها للتعلم"⁴⁴. وهذا كله دون تدخل من معدّ المادة التعليمية أو مؤلف الكتاب. وكذلك فالنص الأصلي أو الأصلي ليس فقط قطعة أدبية-كما ذكر المغيلي- بل قد يكون آية قرآنية أو حديثاً نبوياً شريفاً أو "نصاً علمياً أو نشرة أحوال الجو أو قائمة مأكولات أو لوحة مرور إرشادية أو لوحة تحذيرية"⁴⁵، وغير ذلك

³⁹ إسماعيل بن حماد الجوهري، **الصاحح تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، 1984). ص: 1623

⁴⁰ الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**. 961

⁴¹ أنيس، آخرون، **المعجم الوسيط**. 20

⁴² عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، **إضاءات لمعالي اللغة العربية لغير الناطقين بها** (الرياض: العربية للجميع،

1435). 188

⁴³ راغدة العيسوي، **تدريس الكتابة رؤية ومنهج** (القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة،

2013). 81

⁴⁴ خدير المغيلي، "أساسيات ومعايير وضع نصوص اللغة العربية وتصميمها في الكتب التعليمية، استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة متوسط بالمدرسة الجزائرية أنموذجاً"، (العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، الجزائر: جامعة العقيد أحمد دراية-أدرار، د.ت).

⁴⁵ "الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات"، 108-109، إذ سرد الكتاب نحو ثلاثين نوعاً من النصوص، وأغلب هذه الأنواع تحتوي النصوص الأصلية. مثل أغلفة المجلات وتذاكر المواصلات والكتالوجات والبيانات العلنية والإرشادات والتعليمات...

كثير. ف" كلمة نصوص إذاً يقصد بها هنا أوسع من مجرد دلالتها على المختارات الأدبية والشعرية"⁴⁶. وهي كلها نصوص أصيلة.

وللنص الأصيل فوائد جلية في تعليم اللغة، فقد نقل (أبو عمشة) عن (الهباشي) أن النصوص الأصيلة "تمتاز بـ:

1. تنمية الملكة التبليغية لأن النصوص الأصيلة تميل نحو الاستعمال الطبيعي للغة.
2. دفع المتعلم إلى توظيف اللغة في مختلف السياقات الطبيعية، حيث إن تنوع النصوص الأصيلة يجعلها نصوصاً زاهرة بأشكال خطابية وأساليب تعبيرية كثيرة.
3. ممارسة التأثير النفسي والجمالي على المتعلم، وهذا مرهون بالتقارب الواقعي والثقافي بين المتعلم والنص الأصيل.
4. مساعدة المتعلم على تقديم استفادة خدمائية لأنه يتعرف إلى نماذج منها تمكنه من التعرف إلى نماذج قريبة أو مشابهة."⁴⁷

المقصد الثاني: النص المحوّر

وقد أشار غير واحد من الباحثين إلى وجود نوع ثالث من النصوص، فهو كالمنزلة بين المنزلتين. وعادة ما يعبر عنه بـ "النص المحوّر أو المُعدّل"، وهو ذلك النص الأصيل الذي يجري عليه المؤلف تعديلاً قل أو كثر. فإذا كان التعديل كبيراً يغدو النص مصطنعاً، وإلا فهو أصيل مع بعض التحوير.

وليس كل نص أصيل صالحاً للتعليم والتعليم، وعليه فـ"قد يضطر المعلم أو المؤلف للتصرف في بعض النصوص الأدبية [وغيرها من النصوص]، وذلك بتلخيصها أو تبسيطها أو إعادة صياغتها حتى تتناسب مع المستوى اللغوي للدارسين"⁴⁸ إذ لا بد من خطوات يكون بها التعديل. وقد أشار "الجاسم" إلى تلك الخطوات التي تجعل النص مناسباً، وهي⁴⁹:

إعادة صياغة القصة أو النص أو المقال.

⁴⁶ الفوزان، إضاءات. 188

⁴⁷ خالد أبوعمشة، "أنواع النصوص المكتوبة في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها: الواقع والمأمول"، تحليل سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسات مقارنة باللغات الأجنبية، تحقيق إسلام يسري الحدقي وآخرون، د.ت. 172

⁴⁸ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر،

1998). 61

⁴⁹ جاسم على الجاسم "أبحاث في علم اللغة النصي وتحليل الخطاب"، دار الكتب العلمية، بيروت، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2018). 16. وقد أفاد الباحث من هذه الخطوات في أثناء إعداد مجموعة قصصية بعنوان "قصص من المثنوي"، إذ أخذ النص الأصلي من ديوان المثنوي لمولانا جلال الدين، ثم لجأ الحذف أو الإضافة أو تغيير الصياغة لتناسب القصص المستوى المتوسط.

التقليل من الصور البلاغية قدر المستطاع.

حذف العبارات الفاضحة التي تخذش الحياء.

انتقاء الكلمات القابلة للاستدعاء.

أما (حايد) فقد أشارت إلى أهمية تقنية التحويل بغية جعل النص مناسباً للهدف المحدد من الوحدة الدراسية، إذ "يجب أن يكون التحويل أو التبديل مناسباً لأفكار النص، وأن تكون الصيغ المحولة أو التراكييب الجديدة ذات دلالة طبيعية تنسجم مع روح النص وتساهم في إثرائه، لا دلالة مصطنعة بعيدة عن سياقه وغرضه العام"⁵⁰.

وينصح (طعيمة) بـ"تقديم النص الأدبي [وغيره] للمعلم، إما في مرشد المعلم...أو في مذكرة خاصة، أو تحديد المرجع الذي أُخذ منه، حتى يقف على ما حدث فيه من تصرف. فقد يكون من بين المعلمين من هو أقدر على تقديم النص الأدبي [وغيره] كاملاً في ضوء وعيه بمستوى الدارسين وإمكاناتهم اللغوية"⁵¹.

وقد يتبادر إلى ذهن سؤال: متى نحكم على النص بأنه مصنوع أو أصيل؟

وهنا نقترح الدراسة التصنيف الآتي:

1. النص المنشور في أي من وسائل الاتصال الورقية أو الرقمية موجه للجمهور هو نص أصيل.

مثال ذلك:

مقال في جريدة، موضوع في موقع الكتروني، تقرير تلفزيوني، نص من كتاب.

2. الوثائق المعتمدة والمتداولة لدى المؤسسات والشركات بكافة مستوياتها نص أصيل، مثال:

الهوية الشخصية، رخصة القيادة، فاتورة منزلية، إشعار استلام أو إيصال قبض...

2. كل نص ذكر اسم مؤلفه فهو نص أصيل.

3. النصوص المشهورة حتى وإن لم يذكر مصدرها فهي نصوص أصيلة، مثال: القصص الشعبية

والحكايات، كـ: القائد والنملة، الراعي الكذاب...

⁵⁰ فتحية حايد، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، تعليمية النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط وفق البيداغوجيا الجديدة - دراسة وصفية تحليلية نقدية' مج5، 9ع، مارس 2017، 95

⁵¹ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر،

1998). 62

4. النص إن لم يذكر مصدره أو مؤلفه، عدا ما ذكر آنفأ، فهو نص مصنوع، والنص الذي انتجه الذكاء الاصطناعي هو نص مصنوع.

5. النص الذي اختلف عن الأصل المشهور نص محور: تبسيط نص مشهور أو موثق، تلخيص نص مشهور أو موثق، تلخيص نص الذكاء الاصطناعي أو تبسيطه، جميع ذلك نص محور.

المقد الثالث: موقع النص الأصل والمصنوع في المستويات المعيارية لسلاسل تعليم اللغة
كثيراً ما يطرح السؤال الآتي: أي مستوى يناسب النص المصنوع؟ وكذا الأمر فيما يتعلق بالنص الأصل.

ولقد أشارت أكثر من دراسة إلى أن النص الأصل يوظف في المستويات المتوسطة والمتقدمة⁵² بينما يكثر توظيف النص المصنوع في المستويات الابتدائية⁵³. وهذا وإن كان شائعاً فإن كثيراً من النصوص الأصلية يمكن توظيفها في المستويات المبتدئة. وذلك من قبيل:

أ. اللوحات الطرقية وإشارات المرور:



إذ يمكن الإفادة من هذه اللوحات المرورية في تعليم الأوامر والإرشادات: إلزم اليمين، اتجاه إلى الإمام. وفي تعليم الظروف: يسار يمين، خلف أمام. وفي تعليم بعض الأسماء: طريق، دوار، ميدان. ويمكن أن يفيد المتعلم من هذه المفردات والعبارات في تعريف الطريق أو في وصف مكان ما.

ب. بطاقة الهوية وجواز السفر

⁵² الفوزان، إضاءات. 189. وقد أشار كذلك إلى استثمار الإعلانات واللوحات الطرقية في المستوى المبتدئ.

⁵³ حسن، مجلة البحث العلمي في الآداب. 57-58



هذه بطاقة هوية سورية، وجميع ماورد فيها مناسب للمستوى المبتدئ، وهي مناسبة لدروس التعارف والتعريف بالنفس. وبالتأكيد فإن تقديمها لمتعلمي المستوى المبتدئ يعطي انطباعاً بجدوى تعلمهم اللغة العربية، وإمكانية التواصل مع النص الأصيل فيها. ومثل ذلك جواز السفر.

ج. قائمة الطعام وأسعار الوجبات:

قائمة الطعام	
مشروبات	
عصير فواكه 1.20 درهم	شاي 1.40 درهم
مخفوق الحليب 1.70 درهم	قهوة 1.60 درهم
عصير طازج (سموذي) ... 1.30 درهم	كابنشينو 1.90 درهم
مشروب غازي 1.00 درهم	شوكولاته ساخنة ... 1.50 درهم
أطعمة	
سلطة 1.00 درهم	ساندوتش النونة ... 2.40 درهم
شربة 1.80 درهم	سندويش الجبن 2.50 درهم
ساندوتش محمص 2.80 درهم	ساندوتش لحم 2.30 درهم
بطاطس مقرمشة 0.60 درهم	

وهذه القائمة يمكن أن تقدم في درس الطعام والشراب. وكما هو ملحوظ، فإنها اشتملت على مفردات مثل: شاي، قهوة، سلطة. وتضمنت تراكيب إضافية: سندويش جبن، سندويش لحم. وفيها تراكيب وصفية: مشروب غازي، عصير طازج. محتوى القائمة يقدم تنوعاً في المسميات وكذلك في الصفات:

ساخن، غازي، مقرمش. وهي تضمنت كلمات عامة مثل: أطعمة، مشروبات. ثم فصلت في أنواع الأطعمة والمشروبات.

ويمكن الاستفادة منها في قراءة الأرقام، والتعرف إلى أسماء عملات أخرى غير عملة البلد الذي تدرس فيه اللغة العربية، وأقصد الجمهورية التركية.

ومن النصوص الطبيعية: الفواتير المنزلية، التعليمات والتوجيهات القصيرة المختصرة...

فهذه الصورة اشتملت على عدة توجيهات مقترنة بالصور، التي هي مصطلح عليها ومعمدة في جميع أرجاء العالم، والتي تسهل فهم العبارات دون سؤال المعلم أو الرجوع إلى المعجم، إضافة إلى ما تحمله من قيم أخلاقية ومبادئ نجاح.



وعموماً، فإنه لا يخفى الأثر الذي يُترك في نفوس أولئك حين يرون النص الأصيل منذ بداية البرنامج، ذلك أنه يعطيهم الثقة بالنفس وكذلك يحقق لديهم المقبولية.

ولقد حاولت بعض سلاسل تعليم العربية أن تستفيد من هذه النصوص، وتقدمها للمتعلمين. غير أنه قد خلت كتب المستوى المبتدئ في السلسلتين موضع الدرس من مثل هذه النصوص الطبيعية.

المطلب الثالث: نماذج لنصوص مصنوعة- محورة جانبها الصواب

دُكر فيما سبق أن المعلم أو المؤلف يلجأ إلى النص المصنوع أو المحور ليحقق الهدف المرجو من الوحدة الدراسية: الفِكر المرادة، المفردات الهدف وعددها، معدل التكرار، طول الجملة وتعقيدها، ترتيب موضوعات النحو. وأدرج هنا نصان، الأول مصنوع والثاني محور من سلسلة "العربية المشجعة للناطقين بغيرها- كتاب القراءة 1" للمناقشة:

النص الأول:

"بين الريف والمدينة

1

سمع عمر عن المدينة وعن الخدمات المتوفرة فيها، فقرر السفر إليها والبحث عن عمل فيها. وفي الصباح الباكر انطلق نحو المدينة وقد وصل إليها في المساء، ف قضى ليلته الأولى في حي قديم في مركز المدينة، وفي صباح اليوم التالي خرج ليتجول في شوارعها الواسعة، ويشاهد أبنيتها العالية ومحلاتها التجارية، ويبحث عن عمل في الوقت نفسه لكنه لم يجد.

2

ويوماً بعد يوم، بدأ يشعر بالقلق والحزن، وأصبح لا يستطيع النوم بسبب الضوضاء والدخان الكثير والازدحام وضجيج السيارات. بدأ عمر يفكر بالعودة إلى أسرته، وإلى قريته الهادئة، وهوائها العليل، ومناظرها الجميلة، فقرر العودة. فرحت العائلة بعودة عمر، وحضر أهل القرية ليقولوا له: الحمد لله على السلامة.

3

وسألوه عن الفرق بين قريته والمدينة، فقال لهم: المدينة تختلف عن القرية في حياة الناس وأعمالهم، فسكان القرية يعملون بالزراعة والرعي وصيد السمك غالباً. بالإضافة إلى بعض الحرف اليدوية. أما سكان المدينة فيعملون بالصناعة والتجارة وقطاعي الخدمات والتعليم. وهذه الأعمال في القرية والمدينة تؤثر في حياة الناس، فمثلاً الروابط في القرية قوية، مقارنة بالعلاقات الاجتماعية بين أهل المدينة، فالعلاقات بين أهل المدينة ضعيفة بسبب صعوبة الحياة والغلاء وطول أوقات العمل وغيرها. بالنسبة للجو فالمدينة جوها ملوث والقرية جوها نظيف.⁵⁴

هذا نص مصنوع، والغرض منه تقديم معلومات ومفردات لتبيان الفرق بين القرية والمدينة، بحيث تحدث مقارنة أولية لدى المتعلم بين المكانين.

ويمكن عرض الفروق بين الريف والمدينة في هذا الجدول:

جدول رقم 1 الفروق بين الريف والمدينة

وجه المقارنة	المدينة	الريف
1. العمران والتنظيم	شوارع واسعة- أبنية عالية - محلات تجارية	(ليس هناك مقابل في النص)
2. النظافة	ضوضاء- دخان -ازدحام	هدوء- هواء عليل -مناظر جميلة
3. الأعمال	التجارة -الخدمات- التعليم	الزراعة -الصيد - تربية الحيوان

⁵⁴ أحمد الرهبان - معتصم حمد، كتابة القراءة المستوى المبتدئ-سلسلة العربية المشجعة للناطقين بغيرها (IFAV)، 2019، 126-127

روابط اجتماعية قوية	علاقات اجتماعية ضعيفة	4. العلاقات الاجتماعية
---------------------	-----------------------	------------------------

وبخلاف وجه المقارنة الأول الذي لم يذكر له مقابل في الريف⁵⁵، فإن الجوانب الثلاثة الأخرى حققت قدراً من التوازن والتوازي الذي يمكّن المتعلم من فهم المقارنة بين الطرفين.

- أما أفكار النص فهي وفق التسلسل:

1. عمر يسمع عن إمكانات المدينة والخدمات المتوفرة فيها فيقرر السفر.
 2. انطلاق عمر من الصباح الباكر ووصوله في المساء ثم مبيتته في حي قديم وسط المدينة.
 3. تجوله في صباح اليوم التالي ومشاهدات عمر للإيجابيات: شوارع واسعة محلات تجارية.
 5. عدم عثوره على عملٍ وضيقه من سلبات المدينة: الضوضاء والدخان والازدحام.
 7. اتخاذه قرار العودة واشتياقه إلى إيجابيات القرية: الهواء العليل والمناظر الجميلة...
 8. استقبال عائلته له وجميع سكان القرية وفرحهم بعودته.
 9. إجابته سؤال أهل القرية عن الفرق بين القرية والمدينة
- بقراءة ناقدة يمكن لحظ بعض التناقضات في هذا النص، فمثلاً:

1. لم يستطع عمر تحقيق الهدف الذي جاء من أجله، على الرغم من كثرة الإمكانيات والخدمات، وقد أشار النص إلى شيء من ذلك في عبارة "الخدمات المتوفرة فيها" و"المحلات التجارية"!
2. رجع عمر إلى القرية خالي الوفاض، ومع ذلك استقبله أهلها بالترحاب والسرور وجأوا جميعاً لمقابلته!

3. بادره أهل القرية بالسؤال: - ما الفرق بين القرية والمدينة؟

تعليق:

يفترض أن عمر ما سافر إلى المدينة إلا لأنه أو أهله في ظروف صعبة، وهو شاب قتي يمكن أن يعمل فيساعد عائلته. لكن عمر خيب ظنهم وعاد صفر اليدين. ولم تلحظ في النص مشاعر الأهل الذين كانوا يأملون من ولدهم أن يعمل حتى يساعدهم أو يساعد نفسه.

في عبارة: "فرح أهل القرية بعودته وبدؤوا يسألونه عن الفرق بين الريف والمدينة"

⁵⁵ يمكن توظيف الخانة الفارغة في طرح سؤال على المتعلمين: كيف الشوارع والأبنية في الريف؟

يلحظ أن شعور الفرح بعودة شخص لم يحقق ما ذهب من أجله، هذا الشعور فيه مبالغة، كما أن مجيء أهل القرية للسؤال عن الفرق بين الريف والمدينة يبدو متكلفاً لغير سبب:

أ. أن هذه الحرارة في الترحيب والاستقبال لشخص لم يُمضِ وقتاً طويلاً في رحلته قلماً تحدث.

ب. مجيء جميع أهل القرية يبدو في وقتنا الحالي بعيد عن الواقع.

ج. توافر وسائل التواصل الاجتماعي ووسائل الاتصالات تقلل من الحميمية التي كانت في الماضي.

ومن هنا يُعتقد أن تقديم نص يحمل هذه الأفكار في وقتنا هذا يبدو أنه جانب الصواب.

كانت الفقرتان الأولى والثانية سرداً، وبدأت الفقرة الثالثة حواراً، ففيها سؤال أهل القرية عن الفرق بين الريف والمدينة. لكن في الفقرة التي تحمل الإجابة بدا كأنَّ عمر يتحدث وحده. فلا نجد في كلامه أنه موجه للحاضرين المستمعين. أو أنهم حاضرون فعلاً.

كان يقول مثلاً: "نحن في القرية نعمل بالزراعة أما أهل المدينة فيعملون في ..."

"ففي قريتنا وفي كل قرية -كما تعرفون- الروابط الاجتماعية قوية أما في المدينة فهناك التفكك الاجتماعي.."

وتقترح الدراسة تعديلاً للفقرة الثالثة، على النحو الآتي:

"بعد هذا، قرّر عمر العودة إلى أسرته، وإلى قريته الهادئة، وهوائها العليل، ومناظرها الجميلة، وحين عاد عمر فرحت العائلة بعودته، وحضر أقرباؤه يسلمون عليه ويقولون: الحمد لله على السلامة. وسألوه عمّا شاهده هناك، وعن الفرق بين قريتهم والمدينة، فقال لهم: المدينة تختلف عن القرية في حياة الناس وأعمالهم، فنحن هنا نعمل بالزراعة والرعي. إضافة إلى بعض الحرف اليدوية. أما سكان المدينة فيعملون بالصناعة والتجارة وقطاعي الخدمات والتعليم. وسأله أحد الجالسين: كيف العلاقات بين الناس؟

أجاب عمر: الروابط في القرية - كما تعرفون- قوية، مقارنة بالعلاقات الاجتماعية بين أهل المدينة، فالعلاقات بينهم ضعيفة بسبب صعوبة الحياة والغلاء وطول أوقات العمل وغيرها.

وسأله أحد الأقارب؟ كيف الجو في المدينة، فانا أسمع أنه مُلَوّث؟

أجاب عمر: نعم، معك حق، فجو المدينة مُلَوّثٌ بسبب السيارات الكثيرة والمصانع الضخمة. ولكن الحمد لله الجوُّ في قريتنا نظيف."

النص الثاني:

وهو النص الأخير من الكتاب الأول من سلسلة "العربية المشجعة" وهو بعنوان "الشرق الأوسط موقعه وأهميته"⁵⁶

يبدأ النص بالفقرة الآتية:



"الشرق الأوسط هي المنطقة الجغرافية الواقعة حول البحر الأبيض المتوسط، وتمتد حتى الخليج العربي. يستخدم مصطلح الشرق الأوسط للإشارة إلى الدول والحضارات الموجودة في هذه المنطقة الجغرافية. وللشرق الأوسط أهمية دينية وتاريخية وجغرافية واقتصادية"⁵⁷.

إن التعريف استعمل عبارة "حول البحر الأبيض المتوسط". ويتبادر إلى الذهن جميع الدول التي هي حول البحر المتوسط، أي 24 دولة في القارات الثلاث: سبع في آسيا وخمس في أفريقيا واثنى عشرة دولة في أوروبا. وهذا غير مراد من النص نفسه، وليس مما يشير إليه المصطلح. بينما في الصورة الموضوعية للنص، وهي تشبه الصورة المثبتة أعلاه، وفي كثير من المصادر، يشتمل المصطلح البلاد العربية في آسيا، إضافة إلى تركيا وإيران، وكذلك مصر من أفريقيا. أي خمس عشرة دولة. وهذا ما يلحظ أيضاً في الأدبيات السياسية التركية، فإن الشرق الأوسط "ORTADOGU" يشمل الدول العربية في آسيا مع تركيا وإيران إضافة إلى مصر في أفريقيا.

ومع أن ما ذكر أعلاه هو الشائع، إلا أنه ليس هناك اتفاق على حدود أو خريطة لـ "الشرق الأوسط" في العديد من المصادر، و"الشائع أن يتم ضم دول شمال أفريقيا... إلى دول الشرق الأوسط،

⁵⁶ هذا النص محور، ومن المرجح أنه مأخوذ من أحد كتب الجغرافيا أو الدراسات الاجتماعية في البلاد العربية أو السلاسل التي تتحدث عن الوطن العربي بعنوان "موقع الوطن العربي وأهميته"، مع إجراء تعديلات وإضافات طفيفة.

⁵⁷ أحمد الرهبان - معتصم حمد، كتابة القراءة المستوى المبتدئ-سلسلة العربية المشجعة للناطقين بغيرها (IFAV)، 2019، 156

لا اعتبارات تاريخية وثقافية"⁵⁸. إذن دول شمال أفريقيا ليست جزءاً من الشرق الأوسط في الأصل، لكن ربما لا اعتبارات تاريخية ودينية ولغوية وعرقية فقد تدرج أحياناً في هذا المفهوم.

وقد يُنظر إلى أفغانستان وباكستان ودول آسيا الوسطى في سياقات معينة من قبل الغرب جورجيا وأرمينيا وأذربيجان وقبرص⁵⁹.

وهكذا نجد أن الغرب أطلق على هذه المنطقة مصطلح "الشرق الأوسط نسبة إلى موقعها من أوروبا، دون أن تحدد هذه التسميات حدود جغرافية المنطقة أو هوية سكانها."⁶⁰

وفي الدول العربية، تظهر استخدامات مختلفة لدى المؤسسات الرسمية، فدوائر وزارة الخارجية العراقية هي: دائرة آسيا، دائرة أفريقيا، الدائرة العربية، دائرة الدول المجاورة. والهيكل التنظيمي للدائرة العربية يشتمل على: "قسم المشرق العربي وقسم المغرب العربي وقسم الخليج العربي. أما دائرة الدول المجاورة فتشتمل على قسم لإيران وقسم لتركيا"⁶¹. وفي الهيكل التنظيمي لوزارة الخارجية في المملكة الأردنية الهاشمية تلحظ "مديرية الشؤون العربية والشرق أوسطية، ومديرية شؤون آسيا وأوقيانوسيا وأفريقيا، ومديرية الشؤون الأوروبية، ومديرية الشؤون الأمريكية."⁶²

أما في اليمن فتقرأ: "دائرة الوطن العربي، دائرة آسيا وأستراليا، دوائر إفريقيا (وتشمل دول القرن الإفريقي العربية)، دوائر أوروبا، دوائر الأمريكيتين"⁶³.

وبينما اعتمد النص خريطة تشبه الخريطة أعلاه، فقد ذكر مناطق جغرافية ومنافذ بحرية خارج نطاق الخريطة:

"ومن الناحية الجغرافية يقع الشرق الأوسط وسط العالم، ويشرف على كثير من البحار والمحيطات المهمة، وله كثير من المنافذ والمضائق الحيوية، منها مضيق هرمز على الخليج العربي، ومضيق باب المندب على المحيط الهندي، ومضيق جبل طارق على المحيط الأطلنطي، ومضيق البوسفور بين قارتي آسيا وأوروبا، وقناة السويس التي تربط البحر الأبيض بالبحر الأحمر.

⁵⁸ "الشرق الأوسط مصطلح أوروبي لكيان جغرافي يقع في قلب العالم"، [https://linksshortcut.com/mfQuR \(blog\)](https://linksshortcut.com/mfQuR (blog))، 19 نوفمبر، 2023.

⁵⁹ "الشرق الأوسط مصطلح أوروبي لكيان جغرافي يقع في قلب العالم"، [https://linksshortcut.com/mfQuR \(blog\)](https://linksshortcut.com/mfQuR (blog))، 19 نوفمبر، 2023.

⁶⁰ توفيق المدني، "لماذا يطلق الغرب مصطلح الشرق الأوسط على العالم العربي"، [https://linksshortcut.com/VDclR \(blog\)](https://linksshortcut.com/VDclR (blog))، د.ت.

⁶¹ [https://mofa.gov.iq/%D8%AF%D9%88%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B2%D8%A7%D8%B1%D8%A9 /](https://mofa.gov.iq/%D8%AF%D9%88%D8%A7%D8%A6%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B2%D8%A7%D8%B1%D8%A9/)

⁶² <https://www.mfa.gov.jo/content/ministry-departments>

⁶³ <https://yemen-nic.info/ministations/detail.php?ID=9976>

أما من الناحية الاقتصادية فإن الشرق الأوسط يحتوي على كثير من الثروات الطبيعية والمعدنية، وعلى رأسها الثروة النفطية المهمة في حياتنا اليوم. كما توجد كثير من المعادن في الشرق الأوسط مثل الحديد والنحاس والبوتاس والألمنيوم. والثروة السمكية تشكل جزءاً من ثروات الشرق الأوسط. كذلك يمتلك الشرق الأوسط أراضي خصبة للزراعة⁶⁴.

إن النص استشهد بأمثلة من منطقة أخرى تعرف غربياً بـ"شمال أفريقيا" الذي عادة ما يرافق مصطلح "الشرق الأوسط" في الأدبيات السياسية. إذ ذكر مضيق جبل طارق الواقع بين المملكة المغربية وإسبانيا. وفي موضع آخر أيضاً ذكر الثروة السمكية التي تشتهر بها المملكة المغربية كذلك.

أمام هذا الاضطراب في دلالة المصطلح، واستعمالاته التي تتسع وتضيق حسب الدولة أو المؤسسة ذات العلاقة، والمؤكد أن هذا، أي: إثارة الجدل بغية النقاش والبحث بين المتعلمين، ليس هدفاً مخططاً له من قبل مؤلفي الكتاب. أمام هذا تقترح الدراسة عنواناً آخر للنص المقدم، وهو "تركيا والبلاد العربية: القوة والمدنية". ذلك أن جميع ما ذكر في النص من شواهد وأمثلة مرتبط بالجيغرافية التركية والبلاد العربية.

وهكذا ينتهي الخلاف والاضطراب الواقع بشأن المصطلح، والذي لم يولد من ثقافة المنطقة وإنما من الإنكليز، والعنوان الجديد يشير إلى الترابط بين تركيا والبلاد العربية، التي كانت جزءاً من الدولة العثمانية قبل نحو مئة سنة.

المبحث الثاني: الأنواع النصية

عادة ما يستعمل مصطلح (الأنواع النصية) مختلطاً بـ (الأنماط النصية) دون تفريق. غير أنه من المهم إظهار التمايز بينهما، وهذا ما حاولت أن تفعله بعض الدراسات في التفريق بين المصطلحين: (نوع نصي) و(نمط نصي).

ترى الدراسة أنه من المهم في تعليم اللغة عموماً، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص، إظهار الفروق بين هذه المصطلحات وبيان تجلياتها في سلاسل التعليم والمناهج المؤلفة، وذلك من خلال تعريض المتعلم لنماذج وأمثلة من الأنواع النصية الكثيرة. "فكلما كانت البيئة غنية كانت فرص تشكيل الكفاءة التواصلية للمتعلّم أعظم. وأكد ياسودا أن الدراسات التي أجريت على اللغات الأجنبية في التدريس وفق التنوع النصي قد حققت نتائج متقدمة في الكفاءة التواصلية في اللغة الثانية في المهارات

⁶⁴ أحمد الرهبان - معتصم حمد، كتابة القراءة المستوى المبتدئ-سلسلة العربية المشجعة للناطقين بغيرها (IFAV)، 2019، 156-157.

المختلفة"⁶⁵. وهكذا يمتلك المتعلم الملكة في مهارات الاستقبال ومهارات الإنتاج، أي في الأنشطة التواصلية⁶⁶.

وتذهب الدراسة إلى أنه ليس من الضروري تعليمياً أن يستغرق المعلم أو الكتاب في شرح المصطلحات للمتعم في المستوى المبتدئ، ولا بيان الفروق الدقيقة بينها، إذ حسب أنه يعرف أن الرسالة إلى صديق، وهي رسالة إخوانية، مختلفة عن الرسالة الرسمية التي توجه للمدير أو المسؤول. وكلاهما مختلف عن التقرير الذي يُرفع لجهة أعلى أو لمن يهمه الأمر مثلاً.

وكما ارتقى المتعلم في المستوى زادت الجرعات التي تبرز سمات نمط النص، وزادت الأنواع النصية التي تناسب كل نمط. وهكذا حتى يصل المتعلم تدريجياً إلى معرفة النمط الهدف: بنيته الأساسية وملامحه العامة⁶⁷.

إذاً فما هو النوع النصي، وما هو النمط النصي؟

المطلب الأول: النوع النصي لغة واصطلاحاً

ورد أن "النوع والأنواع جماعة كلّ ضربٍ وصنف من الثياب والثمار والأشياء حتّى الكلام"⁶⁸. وفي وورد أن: "النوع أخص من الجنس، وقد تنوع الشيء أنواعاً"⁶⁹. ومن معاني: " (النوع) الصنف من كل شيء، ويُقال ما أُنري على أي نوع هو: وجه. و (في علم الأحياء) وحدة تصنيفية أقل من الجنس يتمثل في أفرادها نموذج مُشترك مَحْدود ثابت وراثي (مج) (ج) أنواع"⁷⁰.

وفي الاصطلاح: فقد أورد (بوقرة) تعريفاً لمصطلح "نوع النص text type" أو النوع النصي بأنه: "طائفة من طرق الاستكشاف لإنتاج وقائع النصوص والتنبؤ بها ومعالجتها، وهو بذلك يقوم بدور المحدد البارز للجودة والفعالية والملاءمة"⁷¹. وهذا التعريف يشبه التعريف الذي أورده (أبو غزالة) بأنه: "أصناف

⁶⁵ خالد أبو عمشة، "أنواع النصوص المكتوبة في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها: الواقع والمأمول"، تحليل سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسات مقارنة باللغات الأجنبية، تحقيق إسلام يسري الحدقي وآخرون، د.ت. 176

⁶⁶ يستخدم الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR) مصطلح الأنشطة التواصلية، بينما يستخدم المجلس الأمريكي للغات (ACTFL) مصطلح المهارات اللغوية.

⁶⁷ kevin cummins، "Text Types and Different Styles of Writing: The Complete Guide"، <https://literacyideas.com/different-text-types/> (blog)، 2021، يوليو.

⁶⁸ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال، د.ت.) ج2: 257

⁶⁹ إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، 1984). 1294

⁷⁰ أنيس، آخرون، المعجم الوسيط. 1003

⁷¹ نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب (عالم الكتب الحديث، 2009). 144

من النصوص يتوقع المرء اشتغالها على بعض السمات التي تخدم أغراضاً معينة⁷². ومن تعريفات النوع النصي ما ذكرته (شبل محمد): "شكل لغوي متكرر مرتبط بغرض أو نشاط متكرر"⁷³. إذن، فمن الواضح أن البنية الأساسية والملاح العامة في كل نص منجز هي التي تحدد النوع النصي⁷⁴. وقد أشار (بوغراند) إلى أن معرفة الأنواع النصية واحدة من جملة المعارف والإجراءات التي تشتمل عليها المقدرة النصية⁷⁵.

ويبدو أن تحديد النوع النصي قد نال قسطاً من نقاشات اللسانيين واللغويين، إذ يتضح ذلك من كتابات (بوغراند) و(فان دايك)⁷⁶ و(هانيه من). غير أن (بوغراند) يميل إلى أنه "ربما كان أكثر فائدة أن ندرس النصوص من زاوية تطور الاستعمال"⁷⁷، فقد ذكر عدة عوامل اجتماعية ولغوية، كالتفريق بين أدوار المشاركين في الاتصال اللغوي الذي يسهم في التمييز بين المواقف، وهذا التمييز يستدعي أنواعاً من النصوص مناسبة للموقف، أما ما هو مقبول أو غير مقبول في موقف ما فينشأ عن المعلومات الوقائية. بناء عليه، يستعمل الناس مرتكزات تناسب التوقعات وتضبط ورود النصوص تبعاً لذلك. إن هذه العوامل تسهم في استخلاص أنماط إرشادية تطبق عليها النصوص الجديدة، هذا إضافة إلى الاعتبارات التداولية⁷⁸.

وقد تقاطعت نتائج دراسات وبحوث كثيرة في ذكر عدد غير قليل من الأنواع النصية، سواء في ذلك المراجع المتعلقة بعالم الأدب أو اللغة أو تعليم اللغة. إذ ذكر أكثر من واحد عدداً من الأنواع النصية كالتقرير والرسالة والمقالة والخبر والمداخلة والقصة... وبحسب (فان دايك) فإن أنواع النصوص لا تكاد تحصر، وللتدليل على ذلك فإنه يعدد أنواعاً مختلفة، منها: "المحادثات اليومية والأحاديث العلاجية والمواد الصحفية والحكايات والقصص والقصائد ونصوص الدعاية والخطب وإرشادات الاستعمال والكتب المدرسية والكتابات والنقوش ونصوص القانون وما أشبه"⁷⁹. أما (آدمتيسك) فقد ذكرت بعض الأنواع النصية كاللوائح، برامج الأحزاب، نداءات التبرع، قرارات وزارية، خطط تعليمية، أحكام قضائية⁸⁰.

⁷² إلهام أبوغزالة - على خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوغراند وولفجاندر دريسلر (دار الكاتب، 1993). 233

⁷³ عزة شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق (القاهرة: كلية الآداب، 2009). 81

⁷⁴ انظر: "Text Types and Different Styles of Writing: The cummins Complete Guide".

⁷⁵ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 110

⁷⁶ كريستين آدمتيسك، لسانيات النص عرض تأسيسي، ترجمة سعيد بحيري (القاهرة: زهراء الشرق، 2009). 155-153، وكذلك: هانيه من، فولفهانج. 1999، "مدخل إلى علم اللغة النصي"، تر: فالح بن شبيب العجمي، ط: جامعة الملك سعود، 206-235

⁷⁷ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء. 412

⁷⁸ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 412

⁷⁹ تون أ. فان دايك، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد بحيري (دار القاهرة للكتاب، 2001).

⁸⁰ كريستين آدمتيسك، لسانيات النص عرض تأسيسي، ترجمة سعيد بحيري (القاهرة: زهراء الشرق، 2009). 180

المطلب الثاني: أهمية الأنواع النصية لمتعلمي اللغات الثانية

إن تعليم الأنواع النصية وتعلمها له أهمية بالغة، فمعرفة بنية النص وأنواعه -كما ينقل (أبو عمشة) عن (لينز lenz) - من العوامل المؤثرة في فهم المقروء⁸¹، وهي مفيدة للكتابة أيضاً بعد تبلور عناصرها لدى المتعلم: إذ إنها "تخلق وعياً بكيفية بنائها وتوفر للمتعلمين فرصة لتعلم مجموعة واسعة من التجارب الأدبية. وتوفر [كذلك] مناسبات للتفسير الموجه والتحليل والتوليف، [كما أنها] تخلق فرصاً للمتعلمين لإنشاء نصوصهم الخاصة بناءً على تلك النصوص الإرشادية المقدمة"⁸².

ولا يقتصر تعليم الأنواع النصية على متعلمي اللغة الأم، ذلك أنها مهمة لمتعلمي اللغة الثانية/الأجنبية، لذلك تؤكد (العيسوي) أهمية تعليم بعض الأنواع النصية، مع لفت نظر المتعلم إلى الفروق بين نوع وآخر، وكذلك ذكرت عدداً من الأنواع النصية التي يمكن أن تعلم منها⁸³: السيرة الذاتية، رسائل التهنية، الخبر، الإعلان، مقال للرأي في جريدة أو مجلة، خطاب رسمي، خطاب شخصي.

أما (العناتي) فقد بين أهمية تعليم الأنواع النصية للناطقين بغير العربية وتبيان خصائصها، وقد ذكر عدداً من تلك الأنواع⁸⁴، مثل: الحوار، التقرير، الخبر الصحفي، قوائم الأسعار، المقالات التحليلية، نصوص الاتفاقيات التجارية، الرسائل الرسمية، الرسائل الشخصية، الطرفة، الإعلانات التجارية، دعوات الحضور....

وفي كتاب "A literature companion for teachers" فقد تناول المؤلف عدداً من الأنواع النصية- وهي جديرة بالدرس في سلاسل تعليم العربية بمستوياتها المختلفة- فقد أفرد فصلاً كاملاً لمناقشة الأنواع النصية وإبراز ملامحها وكيفية تدريسها للمتعلمين. وهذه الأنواع⁸⁵ هي: القصص الواقعية المعاصرة والواقعية التاريخية، الحكايات الشعبية والفلكلورية، قصص الخيال العلمي، الفكاهة، الكتب المصورة: الروايات المصورة والكتب المصورة غير الخيالية.

ولعله من الطريف ذكر ما أورده (العربي) في كتابه "تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق"، وكان ذلك قبل نحو أربعين سنة، فقد أشار إلى أن "الغالبية العظمى من هذه الكتب -كتب تعليم اللغة للناطقين بغيرها- قد خلت تماماً من بعض نوعيات مادة القراءة التي لها أهمية كبيرة للمتعلم الذي

⁸¹ خالد أبو عمشة، "أعمال مؤتمر 'تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل'"، إستراتيجية SQ3R وأخواتها في تدريس مهارة القراءة للناطقين بغير العربية (تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل، الشارقة، 2023). 1089

⁸² Loraine McDONALD، A literature companion for teachers (BETAA). 32.

⁸³ العيسوي، تدريس الكتابة رؤية ومنهج. 178

⁸⁴ وليد العناتي، الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها (المملكة العربية السعودية-الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2018). 43 و 50

⁸⁵ 32-8 McDONALD، A literature companion for teachers.

يدرس لغة أجنبية⁸⁶. ثم أورد عدداً من تلك الأنواع مثل: لافتات التحذير والتوجيه، دليل الهاتف، جداول مواعيد القطارات والطائرات، فهارس المكتبات والكتب، عناوين الصحف ورؤوس الموضوعات، استمارات تأشيرات الدخول وبطاقات استخراج رخصة قيادة السيارة، البرقيات وبطاقات الدعوة وإعلانات الوفيات، الشيكات المصرفية وعبارات الأوراق النقدية والمعدنية، تعليمات علب الأغذية والمشروبات المعلبة وزجاجات الدواء، تذاكر السيارات العامة والسكك الحديدية وطوابع البريد⁸⁷...

وهذا ما أكدته الإطار المرجعي الأوربي للغات- أي بعد أن كتب العربي كتابه بزم-، فقد سرد الكتاب نحو ثلاثين نوعاً من النصوص⁸⁸، مثل أغلفة المجلات وتذاكر المواصلات والكتالوجات والبيانات العلنية والإرشادات والتعليمات، الخطب العامة والدينية والشعائر والعروض المسرحية والأغاني، البرامج الإخبارية، الحوارات والمناقشات العامة، التعليقات الرياضية والمكالمات الهاتفية والمقابلات الشخصية، الكتب والقواميس والمجلات والصحف، كتب الاستخدام والإرشاد، أوراق الدعاية واللوحات العامة والملصقات، الأغلفة والكتابة على المنتجات والبضائع، تذاكر المواصلات وتذاكر الدخول، الاستمارات والمذكرات والتقارير والوثائق، بنوك المعلومات.

وترى الدراسة أن غير واحد من المنظرين في تعليم اللغات تنبّه لضرورة وجود تنوع في الأنواع النصية في سلاسل التعليم، وطالبوا بإدراج ما هو لازم ولا يقبل التأخير لأهميته اللغوية والاجتماعية، فالكفاءة⁸⁹ في قراءة لافتات التحذير والتوجيه كـ (خطر الموت!) أو (حريق!) أو (سأم!)، وعلامات المرور التي تشمل صوراً وكلمات مثل: (طريق في اتجاه واحد!) أو (ممنوع الدخول!)، وما شابه ذلك، قد تنفذ حياة القارئ وتعيّنه على حسن التصرف في المواقف الخطرة.

المطلب الثالث: الأنواع النصية في سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك

إن اشتمال سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها على عدد من الأنواع النصية، وتعمل على إظهار سماتها وخصائصها وتركيبها وهدفها من الأهمية بمكان. غير أن عدداً من السلاسل قصّرت عن ذلك.

ويمكن إظهار مدى ورود الأنواع النصية في السلسلتين من خلال الجدولين الآتيين:

جدول رقم 2 الأنواع النصية في الجزء الأول/ الكتاب الأول- سلسلة العربية بين يديك

⁸⁶ عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق (مكتبة لبنان، 1981). 115

⁸⁷ العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. 115-116

⁸⁸ الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات: دراسة لتدريس تقييم. ص 108-109

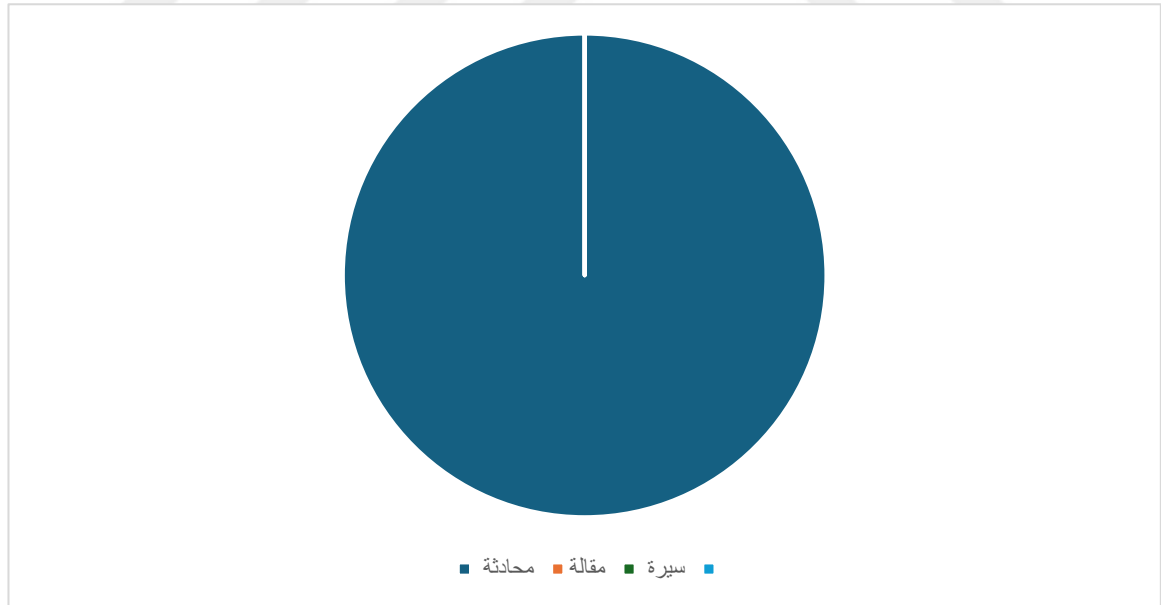
⁸⁹ العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. 115

اسم الكتاب-الجزء	الإصالة والصناعة	النوع النصي	النمط النصي
العربية بين يديك-المستوى المبتدئ- الجزء الأول	أصيل- مصنوع	النوع حسب الشكل اللغوي	النمط حسب السياق الموضوعي
11	الوحدة الأولى-الحوار الأول أ-بالتحية والتعارف	مصنوع	محادثة حواري
22	الوحدة الأولى-الحوار الثاني أ-بالتحية والتعارف	مصنوع	محادثة حواري
33	الوحدة الأولى-الحوار الثالث أ-بالتحية والتعارف	مصنوع	محادثة حواري
44	الوحدة الثانية: الأسرة- الحوار الأول	مصنوع	محادثة حواري
55	الوحدة الثانية: الأسرة - الحوار الثاني	مصنوع	محادثة حواري
66	الوحدة الثانية: الأسرة - الحوار الثالث	مصنوع	محادثة حواري
77	الوحدة الثالثة: السكن الحوار الأول	مصنوع	محادثة حواري
88	الوحدة الثالثة: السكن- الحوار الثاني	مصنوع	محادثة حواري

99	الوحدة الثالثة: السكن – الحوار الثالث	مصنوع	محادثة	حواري
110 1	الوحدة الرابعة: الحياة اليومية -الحوار الأول	مصنوع	محادثة	سردي
111	الوحدة الرابعة: الحياة اليومية-الحوار الثاني	مصنوع	محادثة	سردي
112	الوحدة الرابعة: الحياة اليومية الحوار الثالث	مصنوع	محادثة	سردي
113	الوحدة الخامسة: الطعام والشراب-الحوار الأول	مصنوع	محادثة	وصفي
114	الوحدة الخامسة: الحوار الثاني-الطعام والشراب	مصنوع	محادثة	حواري
115	الوحدة الخامسة: الحوار الثالث-الطعام والشراب	مصنوع	محادثة	حواري
116	الوحدة السادسة: الصلاة- الحوار الأول	مصنوع	محادثة	حواري
117	الوحدة السادسة: الصلاة- الحوار الثاني	مصنوع	محادثة	حوار معلوماتي
118	الوحدة السادسة: الصلاة الحوار الثالث	مصنوع	محادثة	حواري
119	الوحدة السابعة: الدراسة- الحوار الأول	مصنوع	محادثة	حوار معلوماتي

220	الوحدة السابعة: الدراسة- الحوار الثاني	مصنوع	محادثة	حواري
221	الوحدة السابعة: الدراسة - الحوار الثالث	مصنوع	محادثة	حواري
222	الوحدة الثامنة: العمل- الحوار الأول	مصنوع	محادثة	وصفي
223	الوحدة الثامنة: العمل- الحوار الثاني	مصنوع	محادثة	وصفي
224	الوحدة الثامنة: العمل - الحوار الثالث	مصنوع	محادثة	وصفي

أما نسب الأنواع النصية فيبينه المخطط الآتي:



شكل رقم 1 نسب الأنواع النصية

واضح من خلال الجدول والمخطط أن السلسلة قدمت نوعاً نصياً واحداً هو المحادثة.

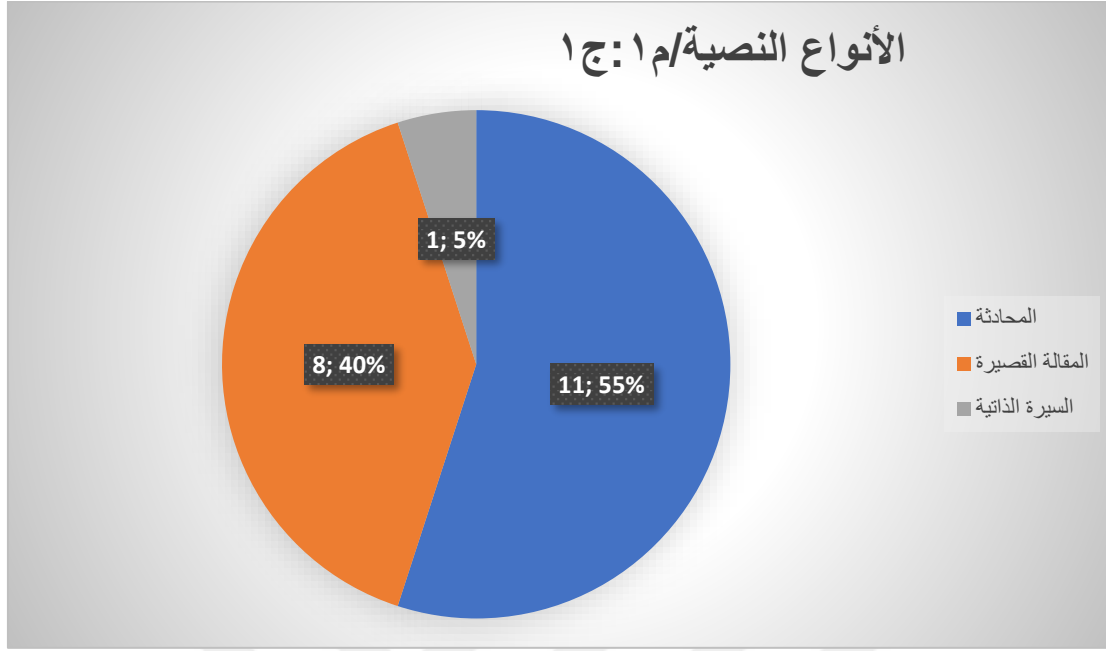
أما الأنواع النصية في سلسلة اللسان فيبينها الجدول الآتي:

جدول رقم 3 الأنواع النصية في الجزء الأول /المستوى المبتدئ- سلسلة اللسان

اسم الكتاب والجزء	اللسان- الجزء الأول	عنوان النص	الأصالة والصناعة	النوع النص حسب الشكل اللغوي	النمط النصي حسب السياق الموضوعي
1	الدرس الأول-النص الأول	أعمال المنزل	مصنوع	محادثة	حواري- وصفي
2	الدرس الأول-النص الثاني	البيت العربي	محور	مقالة قصيرة	وصفي
3	الدرس الثاني-النص الأول	قصر يلديز	محور	مقالة قصيرة	وصفي
4	الدرس الثاني-النص الثاني	فرش شقة جديدة	مصنوع	محادثة	حواري- وصفي
5	الدرس الثالث- النص الأول	حالة إسعاف	مصنوع	محادثة	سردي
6	الدرس الثالث-النص الثاني	الأسنان	مصنوع	مقالة	وصفي
7	الدرس الرابع-النص الأول	الأسواق القديمة	محور	محادثة	وصفي
8	الدرس الرابع-النص الثاني	في المركز التجاري	مصنوع	محادثة	حواري-وصفي
9	الدرس الخامس- النص الأول	أنواع الرياضة	مصنوع	مقالة قصيرة	وصفي

10	الدرس الخامس- النص الثاني	ممارسة الرياضة	مصنوع	محادثة	حواري-وصفي
11	الدرس السادس- النص الأول	رحلة إلى الأهرامات	مصنوع	محادثة	حواري- وصفي
12	الدرس السادس- النص الثاني	ياقوت الحموي	محور	سيرة غيرية	سردي
13	الدرس السابع-النص الأول	عادات تناول الطعام	مصنوع	محادثة	معلوماتي تفسيري
14	الدرس السابع-النص الثاني	وجبات اليوم	مصنوع	محادثة	سردي
15	الدرس الثامن-النص الأول	الجمال	محور	مقالة قصيرة	وصفي
16	الدرس الثامن - النص الثاني	تربية الحيوان	مصنوع	محادثة	وصفي
17	الدرس التاسع-النص الأول	الاستعداد للحفلة	مصنوع	محادثة	سردي
18	الدرس التاسع - النص الثاني	لباس الريف والمدينة	مصنوع	مقالة قصيرة	معلوماتي- تفسيري
19	الدرس العاشر- النص الأول	صناعة الورق	محور	مقالة قصيرة	وصفي
20	الدرس العاشر- النص الثاني	صناعة الزجاج	محور	مقالة قصيرة	سردي

ونسب الأنواع النصية يوضحها المخطط الآتي:



شكل رقم 2 نسب الأنواع النصية

إذن من الواضح أن سلسلة اللسان كانت أكثر تنوعاً من سلسلة العربية بين يديك، فهي اشتملت على ثلاثة أنواع: المقالة القصيرة، المحادثة، السيرة الغيرية والذاتية. وفي المقابل فقد قدمت العربية بين يديك نوعاً واحداً هو المحادثة. إن التنوع النصي في المستوى المبتدئ يقدم صورة أولية للمتعلم ويساعده على إدراك خصائص هذا النوع النصي. مع مرور الوقت فإنه يستطيع تمثيل النموذج الكامل له، ومن ثم فإنه يستطيع تقليده والبناء عليه. أما تقديم نوع واحد فإنه، وإن كان يعمق إدراك المتعلم وإحاطته له، فإنه سيوقع المتعلم بالتكرار والنمطية. ويغفل أنواعاً أخرى لها أهمية في التعلم منذ بداية البرنامج التعليمي.

نموذج تطبيقي مأخوذ من سلسلة اللسان عن النوع النصي: السيرة الغيرية.

"كان ياقوت الحموي عالماً من علماء التاريخ المشهورين في العالم العربي. درس اللغة العربية والفارسية واللاتينية عندما كان صغيراً. ولد في مدينة حماة في سورية عام 1178م الموافق لـ 574 هـ، وسافر إلى بلاد كثيرة وألف كتباً عديدة، وكان يحب كتابة الأدب والشعر، وألف كتاباً اسمه (معجم الأدباء).

أهم كتبه (معجم البلدان)، كتب فيه عن تاريخ البلاد والجبال والمدن والقرى والمصنوعات القديمة والتجارة والمساجد والمكتبات والمدارس والآثار والحكايات.⁹⁰

⁹⁰ محمد صبحي عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، د.ت). 62

يعد هذا النص المصنوع من نصوص السيرة الغيرية. والسيرة الغيرية نوع نصي له خصائص. وجدير بكل سلسلة أو برنامج تعليمي أن يبين خصائص النوع النصي الذي يقدمه للمتعلمين، فمن خصائص السيرة الغيرية أنها تشتمل على جملة أفكار، منها:

1. الاسم والتخصص

2. المولد والوفاة

3. النشأة والدراسة

4. البلد/البلاد التي أقام بها أو زارها

5. الآثار والأعمال التي قدمها

6. الصفة الخلقية أو الخلقية التي يتحلّى بها.

وغير ذلك مما يمكن أن يقدم حسب المستوى الهدف.

لقد أدرج النص المثبت أعلاه في الوحدة المعنونة بـ "أماكن تاريخية"، غير أنه بلا عنوان، كما أنه لم يمهّد له بأسئلة قبلية تضع المتعلم في جو النص، فمن الأسئلة المقترحة التي تعرض في هذا السياق:

1. اذكر اسم شخصٍ مهم.

2. في أي عصر عاش؟

2. بماذا تشتهر هذه الشخصية؟

لم يستثمر المؤلف إمكانات النص الرائعة في الأسئلة البعدية التي تعبر عن خصائص النوع النصي، أي السيرة الغيرية. إذ اقتصر على ثلاثة أسئلة فهم مرتبطة مباشرة بالنص هي:

"- من ياقوت الحموي؟ - أين ولد ومتى؟ - ما أهم كتبه وماذا كتب فيه؟"

وبلا شك، فإن هذه الأسئلة من ضمن الأسئلة التي تسهم في تكوين صورة عن خصائص السيرة الغيرية. ومن الجدير الإشارة إلى أن خصائص السيرة تتضح من خلال أسئلة إضافية. من ذلك:

1. ما العلم الذي اشتهر به؟

2. ما الصفات التي يمتاز بها؟

3. هل ذكر الأماكن التي زارها؟

5. كم سنة عاش؟

6. من أساتذته ومن تلاميذه؟

ومن الأسئلة المقترحة كذلك:

1. رتب الأفكار حسب ورودها في المتن:

(كتابه عن وصف البلاد - شهرته في البلاد العربية- تعلمه لغات مختلفة- أسفاره الكثيرة).

2. اذكر الأفكار الواردة في المتن حسب التسلسل.

ومن الأمور التي ترسخ خصائص هذا النوع النصي الأفعال الواردة في النص، وهي - كما ذكر سابقاً- غلبة الأفعال الماضية المناسبة له: (كان- - درس- ولد في - سافر - ألف - كتب) وبعض العبارات مثل (أهم كتبه). ومن الروابط المهمة هنا: (و - عندما).

المبحث الثالث: النمط النصي

أشير في المبحث الثاني إلى ضرورة التفريق بين المصطلحين: النوع النصي والنمط النصي، وكذلك ضرورة أن يكون المعلم على وعي بخصائص كل نص في السلسلة أو الكتاب الذي يدرسه لطلابه، منطلقاً من الفروق أو المشترك بين المصطلحين، لأن ذلك يؤثر في إجراءات تقديم الدرس وتحليله ومن ثم وضع أسئلته، من أجل تذليل عقبات صعوبة الفهم للطلاب ومساعدته على التمكن من مهارات أخرى كالكتابة.

المطلب الأول النمط لغة واصطلاحاً

ورد في معنى النمط أنه " ضرب من البُسط، والجمع أنماط. ... والنمط أيضاً جماعة من الناس أمرهم واحد."⁹¹ ومن معانيه " ظهارة الفراش ... وثوب من صوف ملون له خمل رقيق ويطرح على الهودج، والطريقة أو الأسلوب...والصنف أو النوع أو الطراز من الشيء، يُقال عِنْدِي مَتَاعٌ مِنْ هَذَا النمط"⁹².

وقد ناقش كل من (الجمال والموسى) في ورقة بحثية مفهوم النمط في محاولة لتحديده، وقد توصلا إلى أن: " المعنى المحوري لكلمة (نمط) منفردةً هو مجموع سمات مشتركة للمجموعة من عنصرين فأكثر، تربطهما علاقة منطقية ما، تخضع لسلوك معين، وتميزهما عن سائر العناصر في المجال ذاته.

⁹¹ إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، 1984). 1165

⁹² أنيس، آخرون، المعجم الوسيط. 994

وهذه العلاقة قابلة للقياس والبناء على نهجها أي قابلة للتكرار⁹³. وقد خلص الباحثان إلى أن معاجم المصطلح اللساني العربي تتسم بالقصور وبضعف الدقة في تحديد مفهوم ثابت للنمط⁹⁴. وهذا يعني الاختلاف الظاهر في تحديد المصطلح وتعدد المقابلات له في اللغة العربية.

لقد تناولت مؤلفات⁹⁵ كثيرة النمط النصي بالدرس والمناقشة، حاله حال النوع النصي، سواء في ذلك كتب الأدب أو الكتب التعليمية، وبالأخص تلك المتعلقة بمناهج تدريس اللغات.

المطلب الثاني: النمط النصي في علم اللغة النصي

ف(بوغراندي) تحدث عن الأقسام⁹⁶ التقليدية للنصوص قاصداً بها الأنماط النصية، وقد ذكر ثمانية⁹⁷ منها مبيناً ملامحها العامة من خلال أربعة عناصر: مراكز الضبط، الوصلات، النص السطحي، نمط المعلومات.

جدول رقم 4 الأنماط النصية عند (بوغراندي)

التسلسل	النمط	مراكز الضبط	الوصلات	النص السطحي	نمط المعلومات
1	النصوص الوصفية	تصورات للشيء والموقف	الحال والصفة والمثال ⁹⁸ والتخصيص	يعكس مطابقة للوصلات من خلال تكافلات المخصص	الإطار ⁹⁹

⁹³ مها حامد الجمل - نهاد الموسى، مجلة الأندلس، "مفهوم النمط في الدراسات اللسانية الحديثة: دراسة اصطلاحية" 30/7 (2021)، 223-274. 231

⁹⁴ الجمل - الموسى، مجلة الأندلس. 264

⁹⁵ فولفجانج هاينه من - ديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي (الرياض: جامعة الملك سعود، 1999). 206-235

⁹⁶ دي بوغراندي، النص والخطاب والإجراء، 415-417. وقد قام الباحث بترتيب الأنماط ولامحها في الجدول أعلاه!

⁹⁷ أدرج الباحث في الجدول سبعة أنماط بعد إغفال نمط نصوص الشعر

⁹⁸ بوغراندي، النص والخطاب والإجراء، 427. إذ يوضح بوغراندي ذلك بقوله: "الحياة في الجنوب-الحياة في فلوريدا- الحياة في ميامي" أو "الناس- الشباب- الأصدقاء- الأصدقاء الحميمين".

⁹⁹ بوغراندي، النص والخطاب والإجراء، 428، إذ يشرح الكاتب ذلك بقوله: التحرك من الأعلى إلى الأدنى، من المركزي إلى الهامش، من المتحرك إلى الساكن.

2	نصوص القصص	تصورات الحدث والعمل	العلة والسبب والتمكين والغرض والمقاربة الزمنية	يعكس التقابلات التفرعية	المشروع ¹⁰⁰
3	النصوص الجدلية	قيم الصدق وأسباب لا اعتقاد انها حقائق	القيمة والإفادة والإدراك والإرادة والسبب	حشد من عبارات تحديد القيمة	الخطة
4	النصوص الأدبية	علاقات تبادلية مقننة مع الأنماط المناسبة من المعلومات في العالم الواقعي	مشكلات، تعدد عرضة للفشل محتمل!	-	-
5	النصوص العلمية	مطابقة للعالم الواقعي	الضرورة العلية والترتيب	-	-
6	النصوص التعليمية	المزج: إذ يفترض فيمن يستقبل النص أن تكون لديه معلومات كافية عن مساحات	إنشاء الوصلات يكتسب طابع المشكلة ثم يتخلى عنه فيما بعد	-	-

¹⁰⁰ دي بوغران، النص والخطاب والإجراء. 427. ويوضح هذا المفهوم بقوله: يهَيئ ترتيباً ما للأحداث والأعمال التحتية.

			المعرفة التي يتطلبها النص العلمي		
7	نصوص المحادثة	مصادر الوقائع المعلوماتية المقبولة الأوليات في المحادثة أقل وضوحاً مما سبق	-	التنظيم السطحي له طابع خاص بسبب التغير في نوبات التكلم	-

لكنه أي (بوغراند) عاد في موضع آخر ليدلل على أهمية النمط النصي في ضبط نماذج الوصلات، فقد ذكر منها "الوصفي، الروائي، الحوارية"¹⁰¹. أما (برينكر) فقد عرض مفصلاً الصور الأساسية للبسط الموضوعي¹⁰² المتجلية في البسط الوصفي، والبسط السردي، والبسط التفسيري، والبسط الحجاجي. وهو ما أحالت عليه (آدمتيسك)¹⁰³ فيما بعد.

ويُلاحظ الأمر ذاته عند بعض الباحثين العرب، فهاهنا (عبد الكريم)¹⁰⁴ يتحدث عن مظهرات النمط النصي، فيرى أن النص قد يكون:

سردياً، وهو: وصف، سرد قصص، عرض مفاهيم.

جدلياً، وهو: معارضة، إثبات.

إرشادياً، وهو: إما إلزامي كالعقود والمعاهدات، وإما يتيح الاختيار كالإعلانات التجارية.

¹⁰¹ دي بوغراند، **النص والخطاب والإجراء**. 427، ومن الملاحظ أنه سمى النمط النصي نوعاً نصياً، كما يظهر في الموضع نفسه!

¹⁰² كلاوس برينكر، **التحليل اللغوي للن مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج**، ترجمة سعيد بحيري (القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، 2010). 95-120

¹⁰³ آدمتيسك، **لسانيات النص عرض تأسيسي**. 249

¹⁰⁴ جمعان بن عبد الكريم، **إشكالات النص - دراسة لسانية نصية** (النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، 2009). 61

بينما كان (بوترعة) أكثر تفصيلاً، إذ جمع ما انتهت إليه الكتب والمراجع الأكاديمية ذات الصلة، وهي في سبعة أنماط¹⁰⁵، وذكر لها مؤشرات، مستفيداً مما كتبه بوغراند وغيره، وهي:

جدول رقم 5 الأنماط النصية السبعة العامة عند (بوترعة) ومؤشراتها

النمط	المؤشرات
1. الحجاجي ¹⁰⁶	استخدام ضمير المتكلم والأسلوب المباشر استخدام الجمل القصيرة والأسلوب المباشر استخدام أدوات الربط الزمنية والسببية والشرطية والتعارضية استخدام أساليب التوكيد والنفي والتعليل والاستنتاج
2. السردى	استخدام عنصري الزمان والمكان بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث غلبة الزمن الماضي الإكثار من أدوات الربط ولا سيما أحرف العطف هيمنة الجمل الخبرية
3. الإخباري ¹⁰⁷	بروز أفعال المعاينة والملاحظة والاستنتاج استخدام لغة موضوعية استخدام ضمير الغائب التركيز على الوقائع والأخبار والأمثلة
4. التفسيري ¹⁰⁸	استخدام الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق

¹⁰⁵ عبد الحميد بوترعة، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، "توظيف الأنماط النصية وتداخلها في النثر العربي الحديث-مقالات الشيخ محمد البشير الإبراهيمي نموذجاً" 1/31 (15 مارس، 2021)، 570-590. 579-576

¹⁰⁶ يهدف النص الحجاجي إلى إقناع القارئ بفكرة ما، ويستخدم في سبيل ذلك الحجج والبراهين.

¹⁰⁷ وأبرز الأمثلة على النمط الإخباري الأخبار، إذ يشتمل الخبر على: العنوان الرئيسي ثم الفقرة التي تشتمل على ملخص الخبر ثم تفاصيل ثم خاتمة.

¹⁰⁸ يتصف النص التفسيري بالوضوح والدقة والمنطقية، ويزود بالأمثلة الموضحة. من ذلك: جواب السؤال: كيف يتشكل السحاب. كيف يدور محرك السيارة

استخدام الجمل الخبرية	
كثرة الجمل الاسمية الدالة على الاستمرارية	
غياب الرأي الشخصي وعدم حضور المتكلم في النص	
5. الوصفي	تعيين الشيء الموصوف والتركيز عليه استعمال الصور البلاغية خاصة الكناية والاستعارة والتشبيه ثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف بروز أسماء الذات والجمل الاسمية والنعوت
6. الأمري	سيطرة الجمل الإنشائية خاصة الأمر والنهي استخدام ضمائر المخاطب وأفعال الإلزام استعمال الجمل القصيرة والواضحة الدلالة
7. الحوارية	ويكون في مختلف النصوص السابقة

المطلب الثالث: النمط النصي في تعليم اللغات الأجنبية

وفي تعليم اللغة للناطقين بغيرها فقد قدمت عدة دراسات رؤى مختلفة في أي الأنماط أولى. وقد أكد خبراء أن الاهتمام بأنماط النصوص هو أحد العناصر المهمة في الأسس اللغوية لبناء المنهج، وذكرنا من أنماط النصوص: النصوص الحجاجية والتفسيرية والسردية والوصفية¹⁰⁹.

وهو عين ما ذهبت إليه (طولتشنسكي TOLCHINSKY) من أن أهم ما يجب أن يتعلمه المتعلم هو النمط الوصفي والتفسيري والسردية والجدلي¹¹⁰. بينما نجد إشارات من (الفوزان) إلى أهمية النصوص الحوارية¹¹¹ في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

¹⁰⁹ مجموعة من الباحثين، وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها (مكة المكرمة: جامعة أم القرى،

23-22.(1436

¹¹⁰ Liliana Tolchinsky، Journal of Literacy Research، "Evolving Structure of Descriptive Texts and Learners' Abilities" 51/3 (2019)، 293-314.294

¹¹¹ الفوزان، إضاءات. 188

وترى (تولتشنسكي TOLCHINSKY) أن المكونات السردية يمكن أن تكون في المرحلة الابتدائية، بينما تتكامل المكونات غير السردية في المرحلة المتوسطة¹¹². وهكذا نرى (سانتوسا Made Hery Santosa) قد طبق في دراسة ميدانية أجراها على طلاب الصف الثامن ثلاثة أنماط¹¹³: الوصفي والسردى وإعادة السرد.

ويرى (VIJAYA & MADHAVI GAYATHRI RAMAN)، بعد دراسة ميدانية قاما بها في إحدى المدارس الهندية، أن النصوص التفسيرية مهمة جداً للمبتدئين في تعلم اللغة الثانية. وقد أوضحا في تلك الدراسة أن أداء المتعلمين كان أفضل مع النصوص التفسيرية، ذلك لأنها لم تستعمل الروابط اللغوية الكثيرة، وذلك على عكس النصوص السردية التي تكثر فيها الروابط. أما النصوص السردية فهي تناسب ذوي الكفاءة اللغوية العالية. ووجود نصوص سردية بسيطة في المستوى المبتدئ ما هو إلا للتعرف إلى بنية النص¹¹⁴.

ولابد من الإشارة إلى أن المرحلة الابتدائية للناطقين باللغة الأم تقابل المستوى المبتدئ للناطقين بغير العربية، وكذلك المرحلة المتوسطة تقابل المستوى المتوسط.

إذن يبدو مما سبق أن الأنماط النصية في تعليم اللغة على الأغلب خمسة، وقد رجح بعض الباحثين النمط الحوارى في المستوى المبتدئ بينما ذهب آخرون إلى أولوية النمط السردى، في حين فريق ثالث إلى أولوية النمط التفسيري.

بينما توصلت (حايد) إلى وجود خمسة أنماط موزعة كالآتي¹¹⁵:

جدول رقم 6 الأنماط النصية في كتاب اللغة العربية-السنة الثانية متوسط-الجزائر

أنواع النصوص		النثرية					الشعرية
توزيعها	إخبارية	سردية	وصفية	حوارية	حجاجية	عمودية	حرة

¹¹² Tolchinsky، **Journal of Literacy Research**. 294

¹¹³ i Nyoman Riyana Sari، وآخرون، "Task-based Language Teaching and Text Types in Teaching Writing Using Communicative Approach"، SHS Web of Conferences 42(10):00064 (blog)، 2018. 2

¹¹⁴ VIJAYA - MADHAVI GAYATHRI RAMAN، **INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE، LITERATURE AND TRANSLATION STUDIES (IJELR)**، "GENRE، TEXT-TYPES AND PROFICIENCY" 7/2 105-97، (يونيو، 2020)، 102

¹¹⁵ حاي، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية. 107

عدد النصوص	31	6	18	10	4	3	0
النسبة	43.66	8.45	25.35	14.08	5.63	4.22	0
المجموع	96.17	4.22					
	69	3					
	13						

وقد أشار (الرقب) في دراسته إلى الأنماط النصية والأنواع النصية دون تفريق بينهما مدرجةً تحت عنوان فرعي هو طريقة العرض، وقد رأى أن نصوص الجزء الثاني من سلسلة (الكتاب) لمؤلفيه بروتستاد والتونسي والبطل، تنوعت أنماطها وأنواعها¹¹⁶ بين السرد والحوار والأسلوب القصصي والأخبار الصحفية. فمن الواضح أنه لم يفرق بين النمط النصي الذي هو سرد وحوار، والنوع النصي الذي هو قصص وأخبار.

وفي تناوله لسلسلة (كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها-الكتاب الأساسي) لمؤلفيه عبد الله الجربوع وعبد الله العبادي، يرى أن طريقة عرض المادة اللغوية¹¹⁷ في الجزء الثاني منه كانت السرد والحوار والقصص والتراجم والرسالة. وهنا يبدو كذلك أنه جمع بين النوع النصي الذي هو القصص والتراجم والرسالة، والنمط النصي الذي هو السرد، أما الحوار فهو مشترك بين الصنفين.

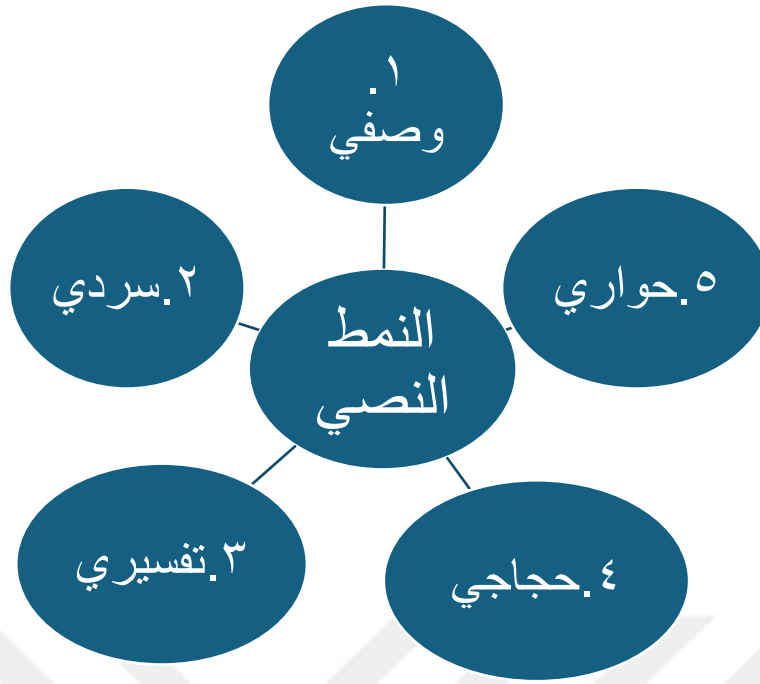
وفي تناوله للجزء الثاني من الكتاب الثالث من سلسلة (العربية بين يديك)، الذي ألفه الفوزان وحسين وفضل، رأى أن طرق عرض المادة اللغوية¹¹⁸ كانت الحوار والإنشاء. فهو لم يحدد تماماً إلى أي الصنفين تنتمي كل طريقة.

بعد عرض مختلف الآراء لعدد من الخبراء تقترح الدراسة التصنيف الخماسي للأنماط، هو المبين في الشكل الآتي:

¹¹⁶ محمد حمدان الرقب، "إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها"، شبكة الألوكة (blog)، 11.2014.

¹¹⁷ الرقب، "إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها." 18

¹¹⁸ الرقب، "إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها." 24

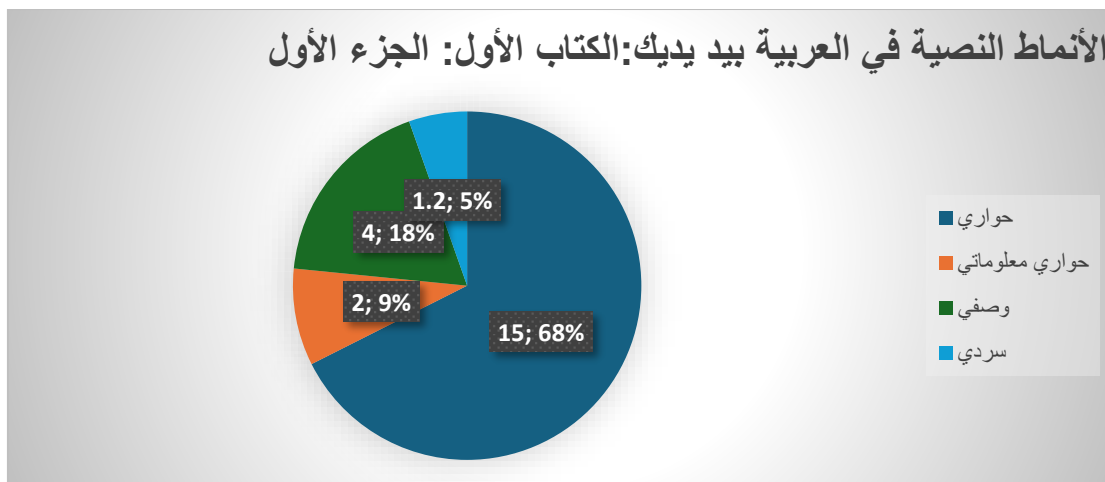


شكل رقم 3 التصنيف الخماسي للأنماط

وهكذا يشتمل النمط التفسيري على النمط التعليماتي والإرشادي، ويشتمل النمط الحجاجي على النمط الجدلي والإقناعي.

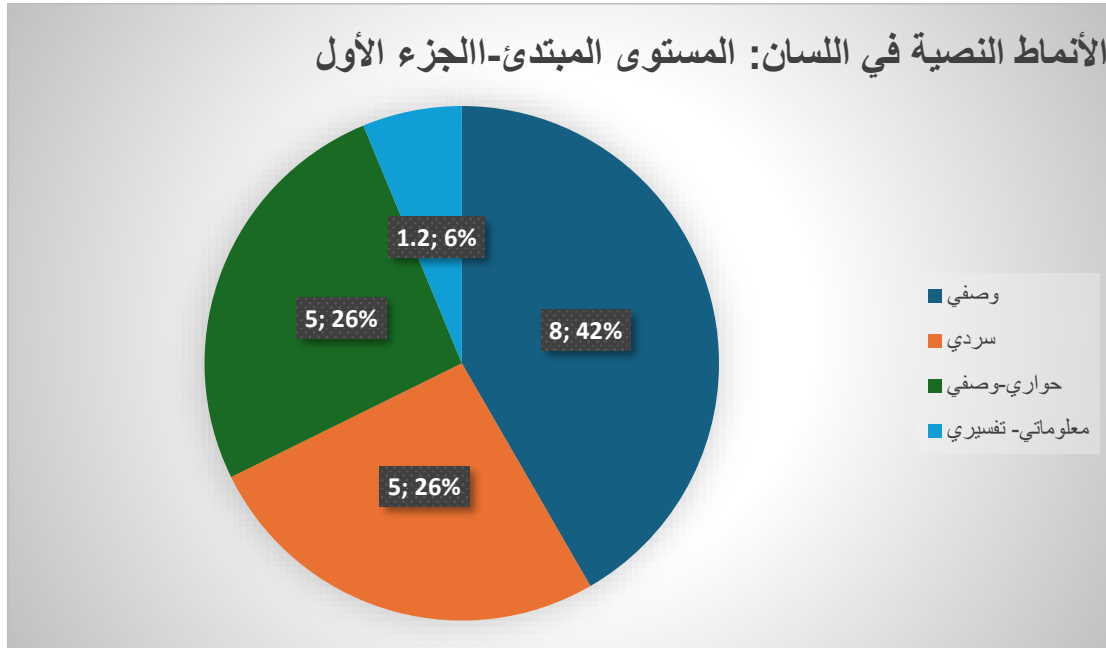
المطلب الرابع: الأنماط النصية في سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك

أدرجنا في المطلب السابق جدولين للأنواع والأنماط النصية في السلسلتين، حيث بدا أن الأنماط هي: الحوارى، الحوارى المعلوماتى، المعلوماتى التفسيري، الوصفى، الحوارى الوصفى، السردي. أما نسب هذه الأنماط في سلسلة العربية بين يديك فهي موضحة في المخطط الآتي:



شكل رقم 4 نسب الأنماط النصية في سلسلة العربية بين يديك

ونسب الأنماط النصية في سلسلة اللسان موضحة في المخطط الآتي:



شكل رقم 5 نسب الأنماط النصية في سلسلة اللسان

واضح من خلال المخططين أن العربية بين يديك غلبت نمطاً واحداً هو النمط الحواري على حساب الأنماط المعلوماتي والسردى والوصفي، بينما قدمت سلسلة اللسان تنوعاً وحاولت تحقيق تقارب بين الأنماط الحواري-الوصفي والسردى مع إعطاء أولوية للنمط الوصفي. وقد كان النمط المعلوماتي ذا نسبة ضئيلة في كلا السلسلتين. وتميل الدراسة إلى أن سلسلة اللسان كانت أكثر توفيقاً في التنوع النمطي، وعليه فنصوصها أقدر على تعريف المتعلم بالخصائص النصية لكل نمط.

وهنا نموذج نصي عن النمط الحواري:

"المذيع: السلام عليكم ورحمة الله. نرحب في برنامجنا بلاعب كرة القدم وليد الشريف. أهلاً وسهلاً بك يا وليد.

اللاعب: أهلاً وسهلاً.

المذيع: أنت لاعب مشهور. حدثنا كيف بدأت ممارسة هذه اللعبة؟

اللاعب: بدأت لعبة كرة القدم وأنا صغير في العاشرة من عمري، مع أصدقائي في الحي، وكنت أشاهد كل المباريات في التلفاز، وأعرف أسماء أكثر اللاعبين المشهورين. وعندما انتسبت إلى النادي أصبحت محترفاً.

المذيع: ما سبب فوزكم بالكأس؟

اللاعب: التعاون بين أعضاء الفريق، فهم لاعبون ماهرون، وكذلك المدرب فهو خبير بهذه اللعبة.

المذيع: ما هوايتك المفضلة؟

اللاعب: أحب مطالعة الكتب الأدبية، فهي ممتعة ومسلية.

المذيع: وماذا تفعل في أوقات الفراغ أيضاً؟

اللاعب: أتنزه في الحديقة مع زوجتي.

المذيع: أتمنى لك الفوز والنجاح دائماً.¹¹⁹

يندرج هذا النص ضمن النمط الحوارى- المحادثة أما نوعه فهو المقابلة التلفازية.

وتتجلى خصائص النمط الحوارى من خلال الآتى:

1. الشخصيات المتحاور: المذيع واللاعب.

2. السؤال والجواب.

3. استعمال أدوات الاستفهام: كيف، ما، ماذا.

أما تجليات النوع النصي "المقابلة التلفازية" من خلال الآتى: "نرحب في برنامجنا بلاعب كرة القدم..." و " حدّثنا ...". كما أن الصورة الموضوعية تُبرز شخصيتين إحداهما المذيع يحمل لاقط (مايكروفون) وعليه إشارة (tv).

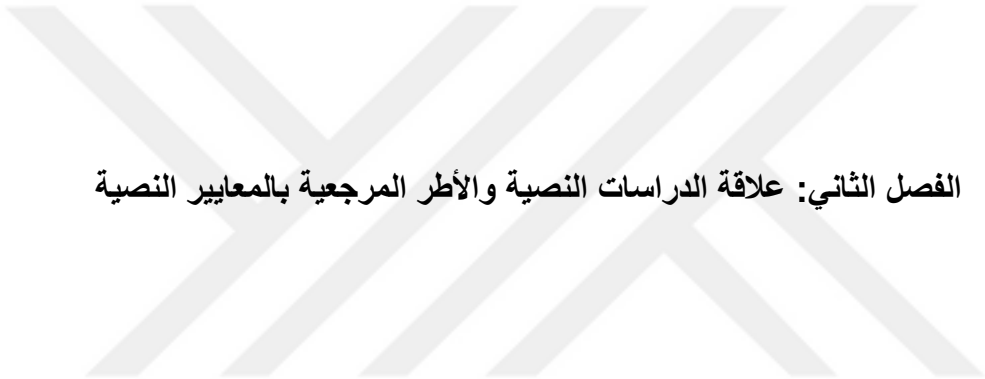
ويعتقد أن عناصر تمثيل النوع النصي، أي المقابلة التلفزيونية، قليلة في هذا النموذج. ذلك أنها اكتفت بإشارتين هما: في برنامجنا، حدّثنا، وإشارة TV على المايكروفون.

وبعد شرح لأهم التفاصيل المتعلقة بالنص الأصيل والمصنوع، وكذلك للنمط النصي والنوع النصي وإيراد أمثلة متنوعة لذلك، أقترح في تحليل النص التعليمي أو في إنشاء النص التعليمي هذه المصفوفة التي تأخذ بالحسبان النوع النصي وطبيعة النص من حيث المنشأ:

جدول رقم 7 نموذج تحليل النص/ بناء النص

¹¹⁹ محمد صحبي عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، د.ت). 15

تعليمات الصورة		استعمال الصورة	
		لا	نعم
		عدد الأسئلة القليلة	
		2	
		3	
		عنوان النص	
		لا	نعم
		عدد مفردات النص	
		75 -	
		100-75	
		مشأ النص: أصيل- مصنوع	
		النوع النصي	
		النمط النصي	
		المهارة الفرعية	
		المهارات الرئيسية	
		المستوى	
		الرقم	
		1	
		وصفي	
		حواري	
		تفسيري	
		فهم المسموع	
		فهم القراءة	
		المبتدئ	
		المتوسط	
		1	



الفصل الثاني: علاقة الدراسات النصية والأطر المرجعية بالمعايير النصية

المبحث الأول: الدراسات النصية على الكتب التعليمية

هناك العديد من الدراسات التي تناولت تحليل الكتب المدرسية وسلاسل تعليم اللغة للناطقين بغيرها، ولعل من أقدمها تلك التي تعود إلى الثمانينات من القرن العشرين، ومع الوقت كثرت الدراسات التحليلية لكثرة الكتب والسلاسل. وقد تنوعت تلك الدراسات في تناولها، فبعضها تناول كتاباً واحداً/سلسلة واحدة، وناقش الجانب الثقافي واللغوي فيه، وبعضها الآخر تناول عدة كتب/سلاسل أو أجزاء منها، وناقش زاوية أو بعداً من الأبعاد التي رأى أنها حقيق بها أن تُبحث.

وقد استعرضت هذه الدراسة أبرز تلك الدراسات التي صدرت في السنوات العشر الأخيرة من هذا القرن، أي من 2013-2023، بدءاً بالدراسات الأحدث رجوعاً إلى التي سبقت.

وانتظمت الدراسات في قسمين: الأول ضمّ دراسات التحليل العام، بما في ذلك التحليل اللغوي والثقافي، والثاني شمل الدراسات المتعلقة بطرائق التدريس ولسانيات النص.

المطلب الأول: دراسات في تحليل الكتب المدرسية

"تحليل محتوى كتاب (سلام) لتعليم اللغة العربية للمبتدئين في مؤسسة تعليم الكبار (VHS) وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)"¹²⁰، للباحثة هدى حسن.

تهدف الدراسة إلى أن تكون نموذجاً استرشادياً يستفاد منه في تأليف سلاسل تعليم اللغة العربية للأجانب ولا سيما الألمان، وذلك من خلال النقد الذي يوصل كل ما هو جاد إلى حيز التطبيق¹²¹. لذلك حاولت الدراسة إجابة الأسئلة التي تشكل إشكالية البحث، ومن أهم هذه الأسئلة¹²²:

ما محددات اختيار المحتوى وفق الإطار المرجعي الأوروبي؟

كيف طوّع مؤلفو السلسلة أوعية اللغة في تأليف المحتوى الاتصالي؟

ما الدوائر التخصصية التي دار في فلكها المحتوى الثقافي؟

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي¹²³ الذي يهدف إلى تدوين البيانات التي تجيب عن أسئلة البحث، مع استعمال الملاحظة بوصفها أداة بحثية أولية لمعالجة البيانات.

¹²⁰ حسن، مجلة البحث العلمي في الآداب.

¹²¹ حسن، مجلة البحث العلمي في الآداب. 54-53

¹²² حسن، مجلة البحث العلمي في الآداب. 52

¹²³ حسن، مجلة البحث العلمي في الآداب. 53

وقد تناولت الدراسة المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية والثقافية والمعجمية في الكتاب، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها¹²⁴:

اعتماد العربية المعاصرة لغةً للكتاب، وليس الكلاسيكية.

حرص الألمان ألا يدرسوا العربية بالعربية، وذلك من خلال تقديم المحتوى الثقافي والصوتي والصرفي بالألمانية.

حدد المحتوى الثقافي في الكتاب حسب محددات الإطار المرجعي الأوربي، وهي: مستوى البرنامج، نوع البرنامج، المجتمع الذي تعلم فيه اللغة، دوافع تعلم اللغة، مستجدات العصر. اختيرت النصوص وفق محددات، منها: درجة التعقيد اللغوي، وكذلك نوع النص وبنية النص وطول النص.

ترى الباحثة أن الكتاب يمكن أن يوظف في تعليم المحادثة، لأنه مبني وفق المنهج الاتصالي، الذي يعنى باستخدام اللغة عند التعلم بدلاً من التركيز على القواعد.

"تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في ضوء أسس ومعايير إعداد الكتب العربية للناطقين بغيرها"¹²⁵ للباحثة جميلة عابد أبو مغنم.

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية في الجامعة الأردنية، وهو ضمن سلسلة كتب تقدم للناطقين بغير العربية في الجامعة المذكورة، وقد وصفت الدراسة الكتاب بعناصره ومهاراته، للتعرف إلى جوانب التميز والقوة في الكتاب، والإحاطة بجوانب الضعف والقصور، فتستدرك وتجتنب في المؤلفات اللاحقة¹²⁶.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لأنه يخدم الموضوع. كما استعملت طريقة التحليل الكمي لما تقدمه من إحصاءات ومقارنات مفيدة في التحليل والتقويم.

وفي مهارة القراءة ناقشت الباحثة مقروئية النصوص فلاحظت التفاوت¹²⁷ في الانقرائية والمستوى الفكري واللغوي بين النصوص، وكذلك عدم مناسبة النص للمستوى العقلي والفكري للمتعلمين. وقد وضحت الباحثة المغالطات التي وقعت فيها بعض نصوص الكتاب، كأن يكون العنوان مختلفاً عن المحتوى،

¹²⁴ حسن، مجلة البحث العلمي في الآداب. 70-71

¹²⁵ جميلة عابد أبو مغنم، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية-الجامعة الأردنية، "تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في ضوء أسس ومعايير إعداد الكتب العربية للناطقين بغيرها" 1 (يونيو، 2021)، 150-177.

¹²⁶ أبو مغنم، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية-الجامعة الأردنية. 152

¹²⁷ أبو مغنم، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية-الجامعة الأردنية. 159

أو أن تكون الصورة الموضوعية¹²⁸ غير حقيقية ومختلفة عن محتوى النص. ولفتت الباحثة إلى عدم التنوع في الأجناس الأدبية والأنماط الكتابية.

وقد خلصت الباحثة إلى نتائج نذكر منها¹²⁹:

افتقار الوحدات الدراسية إلى التناغم والتدرج في محتوى النصوص، والافتقار إلى التوازن بين الموضوعات على المستوى الفكري واللغوي والثقافي.

تفاوت نصوص الاستماع تفاوتاً كبيراً في الحجم، كما افتقرت النصوص المسموعة إلى نوع المقالة الأدبية.

موضوعات القراءة الإضافية لم تلبّ حاجة المتعلم للتسلية والمتعة بالقراءة الحرة، كما لم تزوده بالمحتوى الثقافي العربي.

لم تقدم التراكيب بما يناسب المعايير المعتمدة في ذلك، كالشيوخ والتدرج والوظيفية والتكامل. "دراسة لسانية تطبيقية تحليلية لكتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها"¹³⁰ للباحثين محمد أبو الرب وعبد العزيز موسى علي.

هدفت الدراسة، على حد وصف الباحثين، إلى تحليل المحتوى اللغوي والثقافي للكتاب الموسوم بـ "اللغة العربية للناطقين بغيرها" كونه أحد الكتب القلائل الموجهة للنشء المسلم من غير الناطقين بالعربية، بهدف إيصالهم إلى الكفايات اللغوية وغير اللغوية المرجوة منه، وذلك من أجل تمكينهم من التواصل مع أبناء اللغة¹³¹.

أما مشكلة الدراسة فكانت تحديد الجوانب اللغوية والمجالات الثقافية في الكتاب أعلاه، وتقويمها وإعطاء صورة واضحة عن المحتوى اللغوي والثقافي فيه¹³².

وينبثق عن هذه الإشكالية عدد من الأسئلة¹³³ هي:

ما البيانات العامة المتضمنة في مقدمات هذه السلسلة؟

¹²⁸ أبو مغنم، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية-الجامعة الأردنية. 162

¹²⁹ أبو مغنم، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية-الجامعة الأردنية. 171-172

¹³⁰ محمد أبو الرب - عبد العزيز موسى علي، جامعة الأزهر حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، "دراسة لسانية تطبيقية تحليلية لكتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها" 33/7 (2017)، 531-564.

¹³¹ أبو الرب - موسى علي، جامعة الأزهر حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية. 536

¹³² أبو الرب - موسى علي، جامعة الأزهر حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية. 535-

¹³³ أبو الرب - موسى علي، جامعة الأزهر حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية. 536

ما الجوانب اللغوية التي حرصت هذه السلسلة على تقديمها؟

كيف تناولت هذه السلسلة المجالات الثقافية؟

وقد انتهجت الدراسة المنهج التحليلي النقدي، وأفادت من المنهج الإحصائي، ولا سيما في تحليل تكرارات المجال الثقافي. وكذلك أفادت الدراسة من أسلوب تحليل المحتوى، وقد تجلّى ذلك في إجابة أسئلة الدراسة السالفة الذكر¹³⁴.

ومن النتائج¹³⁵ التي خلصت إليها الدراسة:

توافق عينة الدراسة مع خصائص الكتاب الجيد من حيث المادة التعليمية في المستويين اللغوي والثقافي.

وكذلك توافق عينة الدراسة مع توصيات المؤتمرات والندوات المختصة بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ومن هذه التوصيات تأكيد الروح الإسلامية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتعميق الوجدان الإسلامي، والربط بين اللغة والقرآن الكريم في تعليم المسلمين.

المطلب الثاني: دراسات في طرائق التدريس وفي لسانيات النص

"مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية"¹³⁶ للباحثة فطيمة بغراجي تهدف الدراسة إلى إجابة التساؤلات التي تمثل إشكالية الدراسة. أما التساؤلات¹³⁷ فهي:

ما المقاربة النصية وما منطلقاتها النظرية وما مبادئها وأسسها؟

ما تطبيقات المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية؟

وعليه فإن أهداف¹³⁸ الدراسة هي:

تحديد مفهوم لسانيات النص وأهدافها.

تحديد مفهوم المقاربة النصية وأسسها وأهمية تطبيقها في تعليم اللغة العربية.

ومن الواضح أنها اتبعت المنهج الوصفي في هذه الدراسة.

¹³⁴ أبو الرب - موسى علي، جامعة الأزهر حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية. 534

¹³⁵ أبو الرب - موسى علي، جامعة الأزهر حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية. 561

¹³⁶ فطيمة بغراجي، مجلة تعليمات، "مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية" 5/1

(2021)، 10-20.

¹³⁷ بغراجي، مجلة تعليمات. 12-13

¹³⁸ بغراجي، مجلة تعليمات. 13

وخلصت الباحثة إلى نتائج¹³⁹، من أهمها:

ارتباط لسانيات بما هو تعليمي، وقد استثمرت في تعليم النصوص والخطابات.

تشمل عملية التحليل النصي، إضافة إلى تحليل المستوى الصوتي والصرفي والمعجمي والدلالي والتداولي، تشمل تحليل الخصائص المميزة للأنواع النصية.

إن تحليل النصوص بمستوياتها المختلفة يتيح للمتعلم رصد عناصرها التي تسهم في التحامها وانسجامها، ويدرك الآليات المتحركة في تعالق بنياتها النصية، فيستضمرها ثم يستثمرها في إنتاج نصوص خاصة به.

"المقاربة النصية والمهارات اللغوية المكتسبة في ضوء برنامج السنة الثالثة ثانوي في المدرسة الجزائرية- دراسة تحليلية ميدانية في ثانويات ولاية ورقلة"¹⁴⁰، للباحثة حميدة بوعروة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن المنهجية المعتمدة (المقاربة النصية) في دراسة النصوص في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية، وما تحققه من تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم.

وكانت مشكلة الدراسة¹⁴¹ هي " هل تساعد المقاربة النصية على إكساب المتعلم مهارات لغوية تؤهله للتواصل والاندماج مع المحيط". وتتفرع على هذا السؤال عدة أسئلة¹⁴²، هي:

ما علاقة المقاربة النصية بالمهارات اللغوية لدى متعلمي السنة الثالثة من المرحلة الثانوية؟

هل هناك علاقة دالة إحصائية بين المقاربة النصية ومستوى المهارات اللغوية المكتسبة لدى المتعلم؟

أما أهداف¹⁴³ الدراسة فكانت:

لفت النظر إلى مشكلة ضعف الاهتمام بالمقاربة النصية وعلاقتها بتعليم المهارات اللغوية.

محاولة التعرف إلى أسباب التعثر في اكتساب المتعلم الأدوات الصحيحة للمقاربة النصية.

محاولة وضع حلول للمشكلة من خلال الاتصال بالأطراف المعنية: المعلم، المتعلم، أصحاب القرار.

¹³⁹ بغراجي، مجلة تعليميات. 16

¹⁴⁰ حميدة بوعروة، مجلة ربحان، "المقاربة النصية والمهارات اللغوية المكتسبة في ضوء برنامج السنة الثالثة ثانوي في المدرسة الجزائرية- دراسة تحليلية ميدانية في ثانويات ولاية ورقلة" 9 (2021)، 242-261.

¹⁴¹ بوعروة، مجلة ربحان. 244

¹⁴² بوعروة، مجلة ربحان. 244

¹⁴³ بوعروة، مجلة ربحان. 245

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك طبقت من أدوات البحث الاستبانة، وزعتها على عدد من مدارس الولاية مكان الدراسة.¹⁴⁴

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية¹⁴⁵:

وجود علاقة بين المقاربة النصية والمهارات اللغوية.

أهمية المهارات اللغوية في التحصيل اللغوي لدى المتعلمين.

أهمية انتقاء النصوص التي تناسب قدرات المتعلمين ومستواهم لتحقيق المهارات المرجوة.

" معيارية النص التعليمي في اللغة العربية- مقاربة منهجية¹⁴⁶" للباحث مصابيح العربي.

تهدف¹⁴⁷ هذه الدراسة إلى إبراز أهم المعايير المتداولة لقراءة نصوص التعليمية للغة العربية وتبيان الأسس العلمية والمنهجية لهذه القراءة.

وانطلقت الدراسة من الأسئلة¹⁴⁸ الآتية:

لماذا لا نمتلك في مدارسنا وجامعاتنا منهجاً لدراسة النص وقراءته، ومن ثم نقده وإنتاجه؟

لماذا لا نمتلك الأدوات الفاعلة لفك شيفرة النص؟

ما مدى فاعلية المقاربات النصية في استجلاء ما يلف النص من الغموض؟

واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي.

وقد بين الباحث العلاقة بين النص والمنهج، كما قام بسرد أهم المناهج¹⁴⁹ التي تناولت النصوص.

ولعل من أهم ما ذكره الباحث، وهو ذو صلة بالدراسة الحالية، أنه تحدث عن معايير النص التعليمي. وقد أجمّلها في ثلاثة معايير، هي¹⁵⁰:

الوظيفية: فالنص يجب أن يكون وظيفياً، يمتلك الأدوات المعرفية والتطبيقية لاكتساب الملكة اللغوية وتوظيفها. ولا يكتفى بتعلم المفردات والقواعد فقط.

¹⁴⁴ بوعروة، مجلة ربحان. 245

¹⁴⁵ بوعروة، مجلة ربحان. 257

¹⁴⁶ مصابيح، مجلة اللسانيات التطبيقية.

¹⁴⁷ مصابيح، مجلة اللسانيات التطبيقية. 62

¹⁴⁸ مصابيح، مجلة اللسانيات التطبيقية. 63

¹⁴⁹ مصابيح، مجلة اللسانيات التطبيقية. 64

¹⁵⁰ مصابيح، مجلة اللسانيات التطبيقية. 65

السلامة والملاءمة: أي السلامة من الأخطاء العلمية والمعرفية، وملاءمة النص لخصوصية المجتمع وهويته، مع الانفتاح على الثقافات الأخرى.

الحاجة والاهتمام: إذ يجب أن يجد المتعلم فيه حاجاته ويشبع رغبته، حتى ينسج على منواله. ولكي نتجنب عدم اهتمام المتعلمين بنصوصهم، فلا بد من طريقين¹⁵¹:

مراعاة احتواء النص التعليمي على المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمام المتعلم. إعطاء اهتمام المتعلم الأولية كلما انتقل إلى تعلم جديد، من أجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص الذي يتعلمه.

ويخلص الباحث إلى عدة نتائج، منها¹⁵²:

النص كائن حي متجدد، يأخذ ديمومته وحضوره من خلال تفلته وعدم خضوعه للقراءة الواحدة. اختيار النص التعليمي يحتاج إلى ضبط معايير دقيقة وهادفة تحقق المطلوب القرائي والكتابي والتعبيري.

النص الموازي [العنوان، الصورة، أسئلة قبلية...] أحد المركبات الفرعية للنص، لا يلج القارئ إلى ماهية النص ودلالته ورسالته إلا من خلالها. "معايير انتقاء النص التعليمي"¹⁵³ للباحث مصطفى بن عطية.

تتناول هذه الدراسة مقرر النصوص الأدبية للصف الرابع من المرحلة الابتدائية. وتهدف¹⁵⁴ إلى دراسة النصوص في مقرر اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية بغية تقييم قيمتها اللفظية والتركيبية وفق المقاربات الحديثة في تعليم اللغات، وذلك للوصول إلى أهم المعايير في انتقاء نصوص اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

وأما إشكالية الدراسة فتتجلى في السؤالين¹⁵⁵ الآتيين:

ما المعايير التي يجب توافرها في النصوص الأدبية المقررة، وتسمح بنمو مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ؟

¹⁵¹ مصابيح، مجلة اللسانيات التطبيقية. 66

¹⁵² مصابيح، مجلة اللسانيات التطبيقية. 69

¹⁵³ مصطفى بن عطية، مجلة اللسانيات، "معايير انتقاء النص التعليمي" 2/26 (ديسمبر، 2020)، 252-

260.

¹⁵⁴ بن عطية، "معايير انتقاء النص التعليمي"، 252

¹⁵⁵ بن عطية، "معايير انتقاء النص التعليمي"، 254

ما مدى توافر معايير التذوق الأدبي في مقرر النصوص الأدبية المقدمة لتلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية؟

يشير الكاتب إلى أن النصوص يجب أن تتوافر على جملة ضوابط علمية ومعايير تقنية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة. كما أن اختيار النص متعلق بالجمهور كباراً أو صغاراً، وميولهم وحاجاتهم، وتصوراتهم وأهدافهم التي يريدون الوصول إليها من تعلمهم. فهذه الأمور مجتمعة تثير دافعية المتعلم، وتشوّقه للتعلم، وتنمي ملكته التواصلية.

أما معايير التذوق الأدبي فيجملها الدارس في ثلاثة محاور:

معايير التجربة الشعورية في النص. وهذه تخاطب الشعور والعاطفة لدى المتعلم.

معايير التجربة الفكرية في النص. وهذه تخاطب عقل المتعلم، فتزيد بذلك معرفته تراكمياً.

معايير التجربة اللفظية في النص. وهي التي تجعل لغة التلميذ أحسن، وبذلك يتدرب على استعمال اللغة نطقاً وكتابةً على مستوى الكلمة والجملة والفقرة والنص الشعري كذلك.

بعد ذلك سرد الدارس عناوين النصوص في الكتاب، ومناقشها على ضوء المعايير الثلاثة سالفه الذكر، بين ما ينقصها بالأمثلة والشواهد.

ثم خلاص الباحث إلى نتائج، منها¹⁵⁶:

بعض النصوص بعيدة عن حياة المتعلم.

بعض النصوص فوق مستوى المتعلم اللغوي والقدرات العقلية.

بعض النصوص تقدم محتوى لا يعيشه المتعلم في الوقت الحاضر.

كثرة المفردات العامية أو الغريبة في بعض النصوص.

"المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية"¹⁵⁷، للباحثة صافية بن با

تهدف¹⁵⁸ هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم المبررات التي أدت إلى ظهور المقاربة النصية من حضن لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية، كما هدفت إلى الكشف عن مدى تطبيق المقاربة النصية في نصوص كتاب القراءة للصف الرابع من المرحلة الابتدائية.

¹⁵⁶ بن عطية، "معايير انتقاء النص التعليمي"، 258-259

¹⁵⁷ صافيا بن با، مجلة الحقيقة، "المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية" 43 (2017)،

52-19.

¹⁵⁸ صافيا بن با، مجلة الحقيقة، "المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية" 20

وحاولت الدراسة إجابة عدة أسئلة159، هي:

في ماذا تتمثل الأسس والمنطلقات اللسانية والتعليمية التي قامت عليها المقاربة النصية؟

كيف يتم تعليم النص من منظور هذه المقاربة؟

هل نهض نص القراءة للسنة الرابعة الابتدائي بما تتطلبه الوظائف التربوية لها، وحسب ما تدعو

له لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية؟

اتبعت الباحثة المنهج الإحصائي وكذلك المنهج الوصفي، وكذلك استخدمت الاستبانة التي وزعتها

على المعلمين في المنطقة التي جرت فيها الدراسة160.

اختارت الباحثة "قصة النبي سليمان" من المحور الثاني "التضامن والخدمات الاجتماعية". وبعد

أن أوردت النص كاملاً بينت الخطوات التي يجب أن يسير عليها المعلم لأجل تحقيق المقاربة النصية.

جدول رقم 8 خطوات تدريس النص التعليمي وفق المقاربة النصية

المرحلة	الإجراء	المظاهر	الهدف
نشاط القراءة	تمهيد للنص	أسئلة التركيز على العنوان	تكوين فكرة عن النص
	القراءة الجهرية النموذجية للمعلم	يقرأ المعلم يتابع التلاميذ	التعرف إلى النطق الصحيح لل كلمات والجمل فهم معاني الكلمات
	القراءة السرية للتلاميذ	تكليف التلاميذ بالقراءة السرية	فهم الموضوع عامة
	القراءة الجهرية للتلاميذ	يقرأ بعض التلاميذ	جودة النطق حسن الأداء تمثيل المعنى

159 صافيا بن با، مجلة الحقيقة، "المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية" 20

160 صافيا بن با، مجلة الحقيقة، "المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية" 40

المستوى الدلالي	تعرف معاني الكلمات	المرادف	تعرف معاني الكلمات الصعبة إثراء الرصيد اللغوي
	استعمال الكلمات في جمل	يطلب من التلميذ بمساعدة المعلم	ترسيخ المعنى في الذاكرة
	فهم النص	أسئلة المعنى بحيث تكون الإجابة من النص	الإلمام أكثر بدلالات النص وفهم المغزى
المستوى التركيبي	تعيين الظاهرة النحوية التي يجب دراستها "المفعول به"	انتقاء بعض الجمل فيها المفعول به تعرف القاعدة النحوية عن طريق الاستقراء يطلب من المتعلمين البحث عن المفاعيل في النص	حفظ القاعدة توظيف المفعول به في جمل
	الإملاء: قاعدة التاء المفتوحة في الأسماء والأفعال	اختيار جملة في النص كتابتها على السبورة وقرأتها تحجب عن التلاميذ ثم يطلب منهم كتابتها	التعرف إلى الكلمات وتركيبها بحفظها، واستدعاؤها عندما يطلب ذلك
المستوى الصرفي	أصرف الفعل الماضي ضمائر المخاطب مع	تعرف ضمائر المخاطب استخراج الأفعال الماضية من النص القيام بعملية التصريف	
نشاط التعبير	التعبير الشفهي	أسئلة وإشكالات تلخص النص	إنتاج نصوص لغوية بجمل بسيطة ضمن استعمالات لغوية

تمكين التلميذ من التعبير عما بداخله بأسلوب حسن وترتيب منطقي وطلاقة في النطق			
	التعبير الكتابي	تدوين الأفكار التي ذكرها في التعبير الشفهي	

وكان من نتائج¹⁶¹ الدراسة أن:

المقاربة النصية تحولت من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية لأنها اختيار لساني مهتم بدراسة النص دراسة تعليمية.

دراسة النص من منظور المقاربة النصية جسد على نحو واسع في مجتمع الدراسة، وهذا ما يمكن المتعلم من إدراك الظاهرة اللغوية، تحقيق الكفاءة المستهدفة من النص نفسه.

المقاربة النصية عملت على ربط المتعلم بالنص من مختلف جهاته. وكانت تركز في دراسة النص على جميع الأنشطة اللغوية التي تدرس بشكل متكامل بحيث تؤثر كل منها بالآخر. وهذا يساهم في استثمار النص والتجاوب معه قراءة وإنتاجاً.

" تعليمية النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط وفق البيداغوجيا الجديدة – دراسة وصفية تحليلية نقدية- "162 للباحثة فتيحة حايد.

تهدف¹⁶³ الدراسة إلى تناول مسألة تعليمية النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، من خلال التركيز على تحليل نماذج نصية، بغرض الكشف عن البعد التواصلية، ودراسة هذه النصوص دراسة وصفية نقدية، وإعطاء خيارات مناسبة حسب المقاربة بالكفاءات.

تحدثت الباحثة عن بعض المفاهيم كالمقاربة النصية، والمقاربة بالمشاريع، ثم سلطت الضوء على تعليمية النصوص. وكانت في سبيل التدليل على ما تذهب إليه تستعين بنصوص من الكتاب المعني وتجري التطبيقات المناسبة. كما اتبعت نظرية الحقول الدلالية في تحليل عدد من النصوص. وأما الدراسة النقدية فكانت على عموم الكتاب.

وقد استعملت منهج تحليل المحتوى وكذلك المنهج الوصفي لمناسبتها لمثل هذه الدراسة.

¹⁶¹ صافيا بن با، مجلة الحقيقة، "المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية"45-46

¹⁶² حايد، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية.

¹⁶³ حايد، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية 88

وقد عرجت الباحثة في دراستها على الحديث عن المقاربة النصية، التي ترافق ظهورها مع إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، وقد وضحت المقصود بـ "المقاربة النصية"¹⁶⁴ بأنها: اتخاذ النص نواة تدور حوله فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها، والأساس في تحقيق كفاءتها. وبعبارة أخرى، فالنص هو بؤرة العملية التعليمية.

وجودة النص في المقاربة النصية مشروط باحتوائه على عدة سمات¹⁶⁵، هي:

الاتساق[السبك]: هو مجموعة القواعد الشكلية التي تربط بين أجزاء النص، جملة وعباراته. أي إنه يهتم بالوسائل الشكلية¹⁶⁶.

الانسجام[الحبك]: هو التآلف الشامل بين مركبات النص الدلالية والشكلية، والتقارب بينها.

العائد: ربط العناصر اللغوية فيما بينها لتحقيق الاتساق والانسجام الخارجي. وقد يكون العائد ضميراً أو اسم إشارة أو اسماً موصولاً.

وهي ترى أنّ المقاربة النصية تسهل دراسة النصوص، كما أنها تدرب المتعلمين على تناول النص من عدة جوانب، معجمية وتركيبية ودلالية وتداولية. ثم حاولت الباحثة تبيان ذلك عن طريق أمثلة توضيحية.

ومن النتائج¹⁶⁷ التي توصلت إليها الباحثة:

بعض النصوص فوق مستوى المتعلم، وهذا يؤدي إلى صعوبة الفهم والتسرب المدرسي.

بعضها ليست مناسبة تربوياً، فقد تحفز هذه النصوص المتعلم على أن يتبنى القيم المنافية للمبادئ التربوية التي لا بد أن نتحلى بها.

بعض النصوص لم يُشر إلى مصدره أو مؤلفه.

كثرة النصوص المأخوذة من الجرائد والمجلات، وقلة النصوص من الكتب أو من مؤلفين مشهورين.

وكان هناك تكرار في بعض الوحدات، الأمر الذي يسبب الملل.

غياب النصوص الدينية عامة والقرآنية خاصة.

¹⁶⁴ حaid، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية 94

¹⁶⁵ حaid، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، 94، نقلاً عن "المقاربة النصية"، يطوي السعيد، المقاطعة

التفشيية الثانية، ولاية باتنة، الجزائر، ط: 2009-2010، 14

¹⁶⁶ لمزيد من التفصيل، يرجى قراءة 68 وما بعدها من الأطروحة

¹⁶⁷ حaid، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، 103-106

"أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية"¹⁶⁸ للباحثين عبد المنعم حسن الملك عثمان وأحمد الصبيحي.

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة الأسس والمطلوبات اللازمة لتصميم النص التعليمي الموجه لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وكانت الإشكالية التي انطلق منها الباحثان أن من توكل إليهم مهمة وضع النصوص وتأليفها يواجهون عدة أسئلة¹⁶⁹، متعلقة بـ:

الفئة المستهدفة، من حيث العمر والمقدرات العقلية.

الدوافع التي تدفع المتعلم لتعلم لغة ما

الغرض، إذ لابد من تحليل الأهداف من تدريس اللغة العربية للأجانب.

المجتمع الذي تعلم فيه اللغة، هل هو مجتمع يتكلمها أو لا.

الخلفية الثقافية، فلا بد من تحليل البيئة التي تعلم فيها اللغة.

المحتوى اللغوي والثقافي لهذا الكتاب.

وأشار الباحثان إلى أن ما ييسر إجابة هذه التساؤلات هو إدراك الخبراء أن عملية بناء المنهج وتصميم النصوص ليست ارتجالية بل قائمة على أسس ومعايير.

وكانت أهداف¹⁷⁰ الدراسة:

بيان الأسس الاجتماعية لتصميم النص التعليمي ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق التجارب التطبيقية العلمية السابقة.

بيان الأسس النفسية لتصميم النص التعليمي ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق التجارب التطبيقية العلمية السابقة.

بيان الأسس التربوية لتصميم النص التعليمي ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق التجارب التطبيقية العلمية السابقة.

بيان الأسس اللغوية لتصميم النص التعليمي ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق التجارب التطبيقية العلمية السابقة.

¹⁶⁸ عبد المنعم حسن ملك - أحمد الصبيحي، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، "أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية" 2/4/32 (أكتوبر، 2016)، 380-418.

¹⁶⁹ ملك - الصبيحي، "أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية"، 380

¹⁷⁰ ملك - الصبيحي، "أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية"، 383

اتبع الباحثان في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي¹⁷¹.

وفي سبيل جمع البيانات وإجابة الأسئلة فقد كان مجتمع الدراسة والعينة القصدية كذلك أعضاء هيئة التدريس في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وكذلك طلاب برنامج الدكتوراه في المعهد المذكور¹⁷².

وأما الأداة البحثية فقد استعمل الباحثان "الاستبانة" لقياس الأسس اللغوية والنفسية والتربوية والاجتماعية. وقد اشتملت الاستبانة على قسمين، وقد احتوت على مئة وعبارتين منضوية تحت أربع مجالات التي هي الأسس الأربعة آفة الذكر¹⁷³.

وكان من أهم نتائج¹⁷⁴ الدراسة أن:

الأداء الكلي للمتوسطات الحسابية جاء بدرجة انطباق "أوافق" للمجال الذي ينص على الأسس اللغوية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الأداء الكلي للمتوسطات الحسابية جاء بدرجة انطباق "أوافق" للمجال الذي ينص على الأسس النفسية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الأداء الكلي للمتوسطات الحسابية جاء بدرجة انطباق "أوافق بشدة" للمجال الذي ينص على الأسس التربوية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الأداء الكلي للمتوسطات الحسابية جاء بدرجة انطباق "أوافق" للمجال الذي ينص على الأسس اللغوية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

"الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"¹⁷⁵ ، للباحث عبد المنعم حسن الملك عثمان

تكمّن إشكالية الدراسة في إعداد تصور نظري مبني على الاستراتيجيات الحديثة في بناء النصوص التعليمية، تلبية لحاجات المتعلمين اللغوية والنفسية والاتصالية.¹⁷⁶

171 ملك - الصبيحي، "أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية"، 395

172 ملك - الصبيحي، "أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية"

173 ملك - الصبيحي، "أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية"، 396-397

174 ملك - الصبيحي، "أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية"، 411

175 حسن ملك، مجلة العلوم العربية والإسلامية- جامعة القصيم. "الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة

العربية للناطقين بغيرها"، 1227-1299

176 ملك، "الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، 1229

ومن أهداف 177 الدراسة:

التعريف بالنص التعليمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

التعريف بالنصوص الأصلية والمصنوعة وبيان آراء العلماء فيها.

بيان الأسس اللغوية والنفسية والتربوية والاجتماعية لتصميم النص التعليمي.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على جمع البيانات وتحليلها. وقد قسم الدراسة إلى مقدمة وثلاثة مباحث، ناقش فيها مفهوم النص، ومحتوى النص، وأخيراً نصوص تعليم اللغة العربية بين الأصالة والصناعة.

وكان من نتائج 178 الدراسة:

أن للنص التعليمي مصدرين، أحدهما لغوي يتمثل في عناصر اللغة، والآخر ثقافي يتمثل في ثقافة مجتمع اللغة. إن دوافع المتعلمين وحاجاتهم تحدد المكون اللغوي وطبيعته. أما فيما يتعلق بالمكون الثقافي فإن النص الذي يلبي حاجات المجتمع المسلم غير النص الذي تتبناه مجتمعات أخرى. هذا النص هو الذي يتوافق مع حاجات المتعلم في تعرف هذه القيم والعمل بها.

بناء النص يركز على أسس لغوية واجتماعية ونفسية وتربوية.

مصادر محتوى النص قد تشمل إلى جانب ثقافة اللغة السمات المشتركة بين ثقافة المتعلمين وثقافة ثقافة مجتمع اللغة، وكذلك ما يتفق عليه من مفاهيم تتدرج تحت مفهوم العالمية.

تتنوع نصوص تعليم اللغة بين النص الأصيل والنص المصنوع، وتوافر النصوص من النوعين يختلف بحسب المراحل اللغوية وبحسب البرامج اللغوية.

ويرى بعض الخبراء أن ضرورة الاعتماد على النص الأصيل¹⁷⁹ في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، لكونه يضع المتعلم مباشرة أمام المواقف الحقيقية للغة. ويرى خبراء آخرون الحاجة لوجود النص المصنوع لضبط الحاجات ومراعاة القدرات الخاصة بمتعلمي اللغة من الناطقين بغيرها.

"تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري والواقع التعليمي"¹⁸⁰، للباحث إبراهيم الإبراهيمي.

¹⁷⁷ ملك، "الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، 1229

¹⁷⁸ ملك، "الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، 1283-1284

¹⁷⁹ أشير في الفصل الأول إلى إمكانية تضمين النص الأصيل وهو كثير في محتوى المستوى المبتدئ!

¹⁸⁰ إبراهيم الإبراهيمي، مجلة الموروث، "تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين

الطرح النظري والواقع التعليمي" 3 (2014)، 243-223

حاول الباحث في هذه الدراسة أن يبين مدى تطبيق المقاربة النصية في مناهج تعليم العربية في الجزائر، ولاسيما في الثانوية، وقد اتخذ من كتاب "المشوق"، الذي يدرّس في السنة الأولى من الثانوية العامة في الجزائر، ميداناً تطبيقياً لإجابة التساؤلات التي بنى عليها بحثه، معتمداً الوصف والتحليل منهجاً في الوصول إلى ما وصل إليه من نتائج.

ولعل من أهداف الدراسة إظهار مدى التزام المنهج المتبع في الكتاب عينة الدراسة لإجراءات المقاربة النصية التي نادى المؤلفون بها في مقدمة الكتاب.

أما أسئلة البحث¹⁸¹ فكانت:

هل تحقق المقاربة النصية الأهداف المرسومة من تعليم اللغة العربية؟

هل يتساقط تعليم اللغة العربية مع التطور التعليمي الكبير؟

أم أن التغير الذي حصل إنما هو شكلي، والتعليم مازال نمطياً تقليدياً؟

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي وأسلوب التحليل في دراسته.

وقبل الشروع في تحليل محتوى الكتاب ميدان الدراسة، عرج الباحث على مهام لسانيات النص، ذاكراً من ذلك أن لسانيات النص تسعى "إلى تحليل البنى النصية، واستكشاف العلاقات المفضية إلى اتساق النصوص وانسجامها والكشف عن أغراضها الدلالية والتداولية"¹⁸².

وأشار إلى أنه في المجال التعليمي فقد تبنت المنظومة التعليمية الجزائرية "المقاربة النصية" في دراسة النصوص اللغوية والأدبية، تلك المقاربة المنطلقة أساساً من لسانيات النص، فهي في تصوراتها عن النص بأنه "بنية متماسكة ذات نسق داخلي، تربط بين عناصره علاقات نحوية ودلالية ومنطقية"¹⁸³، أكسبت هذا التصور الشمولية والثبات. وإذ ذاك فقد وظفت المقاربة النصية المفاهيم والإجراءات النصية للتعامل مع اللغة المنطوقة والمكتوبة.

ولذلك حاول أن يقارن بين ما تنادي به المقاربة النصية وما هو مطبق فعلاً في مناهج تعليم اللغة العربية، وكان نموذجاً تطبيقياً كتاب "المشوق" آنف الذكر.

¹⁸¹ إبراهيم الإبراهيمي، مجلة الموروث، "تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري والواقع التعليمي"، 225.

¹⁸² الإبراهيمي، "تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري والواقع التعليمي"، 223.

¹⁸³ الإبراهيمي، "تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري والواقع التعليمي"، 224.

ومن نتائج الدراسة:

يرى الباحث فرقاً واضحاً بين المفاهيم اللسانية (المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات) التي بني عليها الكتاب وبين التطبيق الفعلي لتلك المفاهيم، إذ ذكر المؤلفون في التقديم أن الكتاب يتبنى المقاربة النصية، ولكن الواقع أن الكتاب مبني على نظرة نمطية تقليدية في دراسة النصوص. أي إن خطوات تدريس النص أدرجت على نحو يتناقض مع مقتضيات المقاربة النصية.

وتجلى ذلك على النحو الآتي:

الأنشطة المدرجة في الكتاب كان معزولاً كل منها عن الآخر. والمعروف أن المقاربة النصية تدعو إلى إدماج المعارف، لا انفصالها.

تناول الكتاب النصوص الأدبية بحسب العصور، وهذا تناول نمطي تقليدي يخالف كثيراً من مبادئ وآليات المقاربة النصية.

دعا تقديم الكتاب إلى الاكتفاء بقليل من المعلومات عن النص وترك الباقي للمتعلّم، بحيث تنمي عنده أدوات البحث والاستكشاف. وبحسب رأي الباحث فإن هذه الدعوة لم تكن مضبوطة أو مؤطرة بخطة أو أهداف تعليمية واضحة.

وقد أوضح الباحث أهمية تطبيق المقاربة النصية وقام ببيان خصائص هذه المقاربة في تناول النص الأدبي أو التواصل.

"تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية-كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي" 184. للباحث إسماعيل بوزيدي

تتحدث الدراسة عن عدة مفاهيم لسانية طبقت في مناهج التعليم بالجزائر، ومنها كتاب "لغتي الوظيفية" للصف الثاني للمرحلة الابتدائية.

وتهدف 185 الدراسة إلى كشف الصعوبات التي تعترض تعليم اللغة العربية وتعلمها من خلال التعريف بالمقاربة النصية بوصفها اختياراً لسانياً واختياراً منهجياً تعليمياً.

184 بوزيدي إسماعيل، مجلة الممارسات اللغوية، "تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية-كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي" 2/4 (2013)، 29-40

185 بوزيدي، "تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية-كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي"، 29

وانبنت الدراسية على سؤال¹⁸⁶ جوهري هو: هل نهض كتاب " لغتي الوظيفية" بما تتطلبه المقاربة النصية حسب ما تدعو إليه علوم لسانيات النص؟

وقد بين الباحث ما تفتقر إليه النصوص التعليمية، وما يجب أن تكون عليه حسب المقاربة النصية. وكذلك قام بوصف لموضوعات الكتاب الثاني الابتدائي وبين تجليات المقاربة النصية فيها، وذلك من قبيل: أن كل نص مقرر يقابله نص يجب أن ينجزه التلاميذ في دفتر الوظائف.

احتواء كل درس على روابط تركيبية تستهدف في دروس اللغة العربية.

وخلص إلى نتائج، منها¹⁸⁷:

عدم ظهور الوظائف التربوية للمقاربة النصية، أي التلقي والإنتاج، في عينة الدراسة " لغتي الوظيفية"، وكذلك عدم تحقيق فرضيات المقاربة النصية، أي الانسجام والاتساق، بوصفهما الإجراء التعليمي الكفيل بتحقيق شروط التعلم المتبني للمقاربة النصية، بخلاف الكتب المعتمدة في الصفوف¹⁸⁸.

المطلب الثالث: التعليق على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة والمتعلقة بتحليل الكتب المدرسية ولسانيات النص الموظفة فيها، يخصص هذا المطلب لإبراز أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات، وكذلك الموازنة بين تلك الدراسات والدراسة الحالية.

المقصد الأول: أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات

من حيث عينة البحث:

اتفقت دراسة (حسن 2022م) ودراسة (أبو مغنم 2021م) ودراسة (أبو الرب وعلي 2017م) ودراسة (بوعروة 2021م) ودراسة (بن عطية 2020م) ودراسة (بن با 2017م) ودراسة (حايد 2017م) ودراسة (الإبراهيمي 2014م) ودراسة (بوزيدي 2013) في أنها اتخذت من الكتاب المدرسي عينة للبحث والتطبيق.

ومن حيث المجال:

¹⁸⁶ بوزيدي، "تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية-كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي"، 29،
¹⁸⁷ بوزيدي، "تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية-كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي"، 40،
¹⁸⁸ بوزيدي، "تعليمية النص نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية-كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي"، 29،

اتفقت دراسة (حسن 2022م) ودراسة (أبو مغنم 2021م) ودراسة (أبو الرب وعلي 2017م) في أنها كانت للناطقين بغير العربية، وبالمستويات اللغوية والعمرية المختلفة. بينما كانت دراسة (بوعروة 2021م) ودراسة (بن عطية 2020م) ودراسة (بن با 2017م) ودراسة (حايد 2017م) ودراسة (الإبراهيمي 2014م) ودراسة (بوزيدي 2013م) في الكتاب الموجه للناطقين بالعربية بالمراحل الدراسية المختلفة. أما دراسة (بغراجي 2021م) ودراسة (مصاييح 2021م) ودراسة (الملك عثمان والصبيحي 2016م) ودراسة (الملك عثمان 2016م) فإنها تناولت قضايا المقاربة النصية أو بناء النص التعليمي من خلال الأدبيات والأطر المتعلقة بالموضوع.

ومن حيث المنهج:

اتفقت دراسة (بغراجي 2021م) ودراسة (مصاييح 2021م) ودراسة (الملك عثمان والصبيحي 2016م) ودراسة (الملك عثمان 2016م) ودراسة (الإبراهيمي 2014م) ودراسة (بوزيدي 2013م) في استخدام المنهج الوصفي. في حين استعملت دراسة (حسن 2022م) المنهج الوصفي إضافة إلى أسلوب الملاحظة، أما دراسة (أبو مغنم 2021م) فاستعملت المنهج الوصفي التحليلي إضافة إلى طريقة التحليل الكمي، وانتهجت دراسة (أبو الرب وعلي 2017م) المنهج التحليلي النقدي، أما دراسة (بوعروة 2021م) فقد انتهجت المنهج الوصفي التحليلي، بينما انتهجت دراسة (بن عطية 2021م) المنهج الوصفي وتحليل المضمون، وتبنت دراسة (بن با 2017م) المنهج الوصفي إضافة إلى المنهج الإحصائي، وكذلك دراسة (حايد 2017م) فقد تبنت المنهج الوصفي والإحصاء.

ومن حيث الأهداف:

اتفقت دراسة (بغراجي 2021م) و (بن با 2017م) في تبيان نشأة علم لغة النص وإفادة تعليمية اللغة العربية منه. بينما اتفقت دراسة (بن عطية 2020م) و (مصاييح 2021م) و (الملك عثمان والصبيحي 2016م) و (الملك عثمان 2016م) في أنها هدفت إلى تبيان معايير انتقاء النص التعليمي وأسس بنائه. كذلك اتفقت دراسة (بوعروة 2021م) و (بغراجي 2021م) و (الإبراهيمي 2014م) و (بوزيدي 2013م) في تبيان مدى تطبيق منهجية المقاربة النصية في عينة البحث. واتفقت دراسة (حسن 2022م) و (أبو مغنم 2021م) في تبيان نقاط الضعف في نصوص عينة البحث، وكذلك الكشف عن الأوجه الإيجابية، وذلك لتفادي الأولى والاحتذاء بالثانية في المؤلفات اللاحقة. وتتفق دراسة (أبو الرب وعلي 2017م) ودراسة (حايد 2017م) في أنهما تهدفان إلى الكشف عن العناصر المتوافرة في عينة البحث بغية تحقيق البعد التواصلية لدى المتعلمين.

ومن حيث النتائج:

فقد شددت دراسة (مصاييح 2021م) ودراسة (الملك عثمان والصبيحي 2016م) ودراسة (الملك عثمان 2016م) إلى أنّ اختيار النص وتصميمه يحتاج إلى معايير وأسس دقيقة وهادفة تحقق المطلوب في المهارات المختلفة. كما اتفقت دراسة (بوعروة 2021م) و(الملك عثمان 2016م) على ضرورة مراعاة حاجات المتعلمين وقدراتهم في أثناء إعداد النص أو اختياره. فيما أشارت دراسة (الملك عثمان 2016م) إلى الفرق بين ما يحتاجه المتعلم المسلم ثقافياً وما يحتاجه غير المسلم، وهو الأمر الذي ينبغي مراعاته كذلك في إعداد النص.

كذلك اتفقت دراسة (بغراجي 2021م) و(بوعروة 2021م) و(بن با 2017م) على أهمية علاقة لسانيات النص عامة، والمقاربة النصية خاصة بتعليمية اللغة العربية، وكذلك أكدت هذه الدراسات ضرورة اشتغال درس تعليم اللغة على عناصر التحليل النصي ومستوياته، وأن اتباع التحليل النصي وفق المقاربة النصية ضمين بأن يمكن المتعلم من التجاوب مع النص استقبالياً وإنتاجاً.

وقد اتفقت دراسة (مصاييح 2021م) و (بغراجي 2021م) على أهمية تدريس النص الموازي أو العناصر المميزة للأنواع النصية، فهي مهمة جداً لفهم ماهية النص ودلالاته ورسالاته، وكذلك لتمكين المتعلم من محاكاته إنتاجاً.

وقد اتفقت دراسة (بن عطية 2020م) و (حايد 2017م) في أن بعض نصوص عينة البحث فوق مستوى المتعلمين. بينما اتفقت دراسة (أبو مغنم 2021م) و(بن عطية 2020م) في أن بعض نصوص عينة البحث لا تلبي حاجة المتعلمين.

وقد أشارت دراسة (أبو مغنم 2021م) إلى افتقار بعض النصوص إلى التناغم في المحتوى، وكذلك إلى تفاوت في حجم مقاطع الاستماع، وإلى خلو عدد من النصوص من المحتوى الثقافي. فيما أشارت دراسة (بن عطية 2020م) إلى كثرة المفردات الغربية والمحلية/ العامية في بعض النصوص. بينما أشارت دراسة (حايد 2017م) إلى عدم مناسبة بعض النصوص للمتعلمين تربوياً، وكذلك غياب التوثيق عن بعض النصوص، وافتقار الكتاب إلى النصوص الدينية.

أما دراسة (حسن 2022م) فقد توصلت إلى إن المحتوى الثقافي في عينة البحث وافق المحددات المتوقعة بذلك في الإطار المرجعي الأوروبي، وأن اختيار النصوص كان وفق محددات واضحة. وكذلك توصلت دراسة (أبو الرب وعلي 2017م) إلى أن المادة التعليمية في عينة البحث ثقافياً ولغوياً وفق خصائص الكتاب الجيد كما حدده الخبراء. وقد وافقت النصوص في عينة الدراسة توصيات المؤتمرات والندوات بشأن أهمية تعميق الوجدان الإسلامي وربط اللغة العربية بالقرآن في تعليم المسلمين.

المقصد الثاني: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، والإفادة منها

1- أوجه الاتفاق والاختلاف:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (حسن 2022م) و(أبو مغنم 2021م) و(أبو الرب وعلي 2021م) في كون عينة البحث هي كتب أو سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها، وكذلك مع دراسة (الملك عثمان والصبيحي 2016م) و(الملك عثمان 2016م) في كون مجالها بناء نصوص تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

لكنها تختلف عن دراسة (حسن 2022م) و(أبو الرب وعلي 2017م) في أنها تتناول تحليل النصوص وبيان أنواعها وتتبع السمات النصية فيها، تلك السمات المبنية على المعايير النصية حسب أدبيات علم اللغة النصي، من حيث السبك والحبك والمقصدية والمقبولية والموقفية وغيرها، وليس تحليل المحتوى الثقافي واللغوي كما في تلك الدراسات. كما أنها تختلف عن دراسة (أبو مغنم 2021م) في كونها اتخذت من المستوى المبتدئ عينة للبحث بينما تلك الدراسة اتخذت من الكتاب السادس عينة للبحث.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (مصاييح 2021م) و(بن عطية 2020م) و(حايد 2017م) و(الملك عثمان والصبيحي 2016م) و(الملك عثمان 2016م) و(بوزيدي 2013م) في تبيان الأسس والمعايير اللازمة في النص التعليمي، وكذلك في تبيان أنواع النصوص من إخبارية وحجاجية وحوارية وغيرها، ولزوم تعريف المتعلم لها ومباشرتها حتى يتمكن من إنتاج ما يشبهها. إلا أنها تختلف عن (مصاييح 2021م) و(بن عطية 2020م) و(حايد 2017م) و(بوزيدي 2013م) في تلك الدراسات التي تحدثت عن اختيار النص أي الأصل، بينما تركز الدراسة الحالية على النص المصنوع.

2- إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

وقد أفادت الدراسة الحالية من دراسة (حسن 2022م) و(مصاييح 2021م) في التعرّيج على معايير انتقاء النص. وكذلك أفادت من دراسة (أبو مغنم 2021م) في ذكرها لخصائص النص الجيد. كما أفادت من دراسة (حايد 2017م) و(الملك عثمان 2016م) في التعرّيف بأنواع النصوص. وقد أفادت من دراسة (الملك عثمان والصبيحي 2016م) في الإشارة إلى الأسس التي يبنى عليها النص وأولية كل واحد منها.

وقد أفادت الدراسة الحالية على وجه الخصوص من دراسة (الملك عثمان 2016م) و(الملك عثمان والصبيحي 2016م) في صياغة أسئلة البحث وأهدافه وتصميم الاستبانة، كما استفادت من دراسة (أبو الرب وعلي 2017م) في اختيار المنهج العلمي.

المبحث الثاني: توصيفات المستوى المبتدئ في أهم الأطر والمراجع

تعليم اللغة للناطقين بغيرها أكاديمياً لم يترك هملاً، فقد وضع المعنيون في المؤسسات التي تضطلع بهذا المجال قواعد ومبادئ تُوَظَر لتعلم اللغة وتعليمها. من ذلك أنهم قسموا مدة تعليم اللغة إلى مراحل ووضعوا مستويات يرتقي فيها المتعلم حتى يبلغ الهدف الذي يريده هو أو تريده المؤسسة. وقد تحدث الراجحي عن أهمية اختيار المحتوى بوصفه مبدأً جوهرياً في وضع المنهج، إذ لا يمكن تعليم كل اللغة، وهذا أدى حسب قوله إلى وضع معايير تجعل المحتوى محكوماً بضوابط يمكن الاحتكام إليها في المواد المختارة¹⁸⁹.

وفي العموم فقد ترسخ في وقتنا أطر مرجعية عالمية تؤصل وتضبط الكفاءة اللغوية للمتلم مثل (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات) المعروف اختصاراً بـ (CEFR)، الذي لوحظ أن سلاسل كثيرة اعتمدته في وضع المحتوى اللغوي، وفي التقسيم المتدرج للمستويات. وكذلك فإن مرجعاً آخر يحظى بأهمية بالغة هو (إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية) المعروف اختصاراً بـ (ACTFL)، إذ يعد هذان المرجعان من أهم ما كتب في تصنيف وتوصيف المستويات اللغوية.

والملاحظ في تعليم اللغة للناطقين بغيرها أن المحتوى يظهر على شكل سلسلة مؤلفة من عدة كتب/أجزاء، ويجري تعريف كل كتاب/جزء أو زوج من الأجزاء بأنه مخصص لمستوى معين، فالكتاب الأول أو الجزء الأول والثاني للمستوى المبتدئ، والكتاب الثاني أو الجزء الثالث والرابع للمستوى المتوسط، والكتاب الثالث أو الجزء الخامس والسادس للمستوى المتقدم، وهكذا...

من قبيل ذلك سلسلة (العربية بين يديك)، فهي تتكون من الآتي "كتاب الطالب (1) جزءان... للمستوى المبتدئ. كتاب الطالب (2) جزءان... للمستوى المتوسط. كتاب الطالب (3) جزءان... للمستوى المتقدم. كتاب الطالب (4) جزءان... للمستوى المتقدم".¹⁹⁰

إن التقسيم المذكور يتوافق مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وهذا ما سارت عليه أيضاً سلسلة (اللسان)، فهي مبنية على مقياس (CEFR) في تقسيم مستويات تعليم اللغة الثانية ... فجاءت أجزاؤها ومستوياتها على النحو الآتي: الكتاب التمهيدي (جزءان) - الكتاب المبتدئ (جزءان) - الكتاب

¹⁸⁹ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (مصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995). 62

¹⁹⁰ "العربية للجميع، سلسلة العربية بين يديك"، موقع تعليمي، (blog) <https://www.arabicforall.net/ar/product/detail/arabic-at-your-hands>، دت (تاريخ الوصول 29 سبتمبر، 2023).

المتوسط (جزءان) - الكتاب المتقدم (جزءان)¹⁹¹. وكذلك سلسلة المفتاح فقد "تمّ الاعتماد بصورة أساسية على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) في تحديد المستويات"¹⁹².

المطلب الأول: الدراسات العربية على الأطر المرجعية

لقد قام عدد من الأكاديميين بترجمة كتاب (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات) إلى العربية، ومنها ترجمة (صبير 2016)¹⁹³، و ترجمة (عبد الجواد وآخرون 2008)¹⁹⁴. كما قام بعض الأكاديميين بمراجعة الإطار والتعليق عليه، ومنهم (الحدقي 2017م)¹⁹⁵، وكذلك (الحدقي 2020م)¹⁹⁶، إذ بيّن في المقالة الأخيرة الإضافات والاختلافات عن الإصدارات السابقة من المرجع ذاته.

وكان لـ(العش)¹⁹⁷ و(أبو عمشة)¹⁹⁸ وغيرهما فضلٌ في عرض وتحليل إرشادات معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، عن طريق الورشات والمحاضرات والدراسات التي قدموها، بهدف الإفادة من هذه الإرشادات في تعليم اللغة العربية ووضع مناهجها وإعداد معلميها. وقد أصدرنا بالتعاون مع أكاديميين آخرين كتاباً مشتركاً حرره (أبو عمشة)¹⁹⁹، ويشتمل الكتاب على ستة فصول تناولت بالترتيب معايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية ACTFL. تقييم الكفاءة الشفوية وتطبيقاته الصفية. معاينة آليات تقييم كفاءة الاستماع (LPT) والقراءة (RPT). معايير آكتفل وتطبيقاته في بناء مناهج

¹⁹¹ "مركز اللسان الأم سلسلة اللسان"، موقع تعليمي، (<https://mothertongue.ae/ar/>) (blog) تاريخ الوصول 29 سبتمبر، 2023.

¹⁹² أكاديمية إسطنبول، مشروع كتب سلسلة مفتاح العربية، تم الدخول بتاريخ 2023/09/28، من الرابط: <https://cutt.us/v0AOz>

¹⁹³ مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة عبد الناصر صبير (المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2016)

¹⁹⁴ عبد الجواد وآخرون، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة تدريس تقييم.

¹⁹⁵ إسلام يسري الحدقي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية-الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، "مراجعة ونقد لكتاب: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات" 7 (يونيو، 2016)

¹⁹⁶ إسلام يسري الحدقي، مجلة العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح، "عرض وتحليل كتاب الإطار المرجعي الأوروبي-المجلد المصاحب 2020" 2 (2020)، 561-576

¹⁹⁷ العش، مهدي. "إطار نظري يحكم تعليم اللغة وتقييم الكفاءة فيها"، من أعمال مؤتمر إسطنبول الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات وتجارب، تم الدخول بتاريخ:

https://www.youtube.com/watch?v=b5u8xkFDu88&ab_channel=%C4%B0SAR

¹⁹⁸ أبو عمشة، خالد: "تدريس مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية عبر المستويات اللغوية النظرية والتطبيق، تم الدخول

¹⁹⁹ أبو عمشة، خالد حسين وآخرون، 2022م "تطبيقات معايير المجلس الأمريكي في تعليم اللغات الأجنبية ACTFL في تعليم العربية للناطقين بغيرها"، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان

اللغة العربية للناطقين بغيرها: "عربية الناس" نموذجًا. أثر إرشادات أكتفل على منهجية تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل الصفوف²⁰⁰.

ومثل ذلك فعل (الحجوري والجراح)²⁰¹، إذ بينت دراستهما المشتركة تقسيمات المستويات الرئيسة الخمسة: (التميز والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ)، وتفرعات مستويات (المتقدم، والمتوسط، والمبتدئ) إلى أقسام هي: (الأعلى، والأوسط، والأدنى). أما المهارات اللغوية فهي أربعة. والكفايات في الإرشادات هي: الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية²⁰². وهدفت الدراسة إلى الإفادة من الإرشادات وإمكانية تطبيقها على مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد خلصت الدراسة إلى أن تلك الإرشادات تتسم بدقة تقسيم المستويات اللغوية، بما يتناسب مع حاجات المتعلمين ومستوياتهم العلمية²⁰³.

وقد حاول الباحثون أن يفيدوا من الإطار المرجعي الأوربي أو من إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، في استيفاء المعايير اللازمة لوضع محتوى السلاسل، أو تصنيف المتعلمين أو قياس كفاءتهم اللغوية. ومن ذلك الدراسة التي قدمتها (النهبي 2020م)²⁰⁴، التي أرادت بها توظيف عدة معايير مستخلصة من إرشادات المجلس الأمريكي لاستعمالها في قياس الكفاءة اللغوية لمتعلمي العربية في المهارات الأربع، وتبرز أهمية اعتماد هذه المعايير، حسب قولها، في تصنيف المتعلمين ضمن مستويات مناسبة، وكذلك قياس كفاءاتهم حسب اختبارات مدروسة²⁰⁵.

وكانت هناك دراسات نقدية أو وصفية تحليلية على بعض السلاسل للكشف عن مدى مقاربتها للمعايير التي اتخذتها هي أساساً في التأليف. كدراسة (الحجوري والجراح 2017م)²⁰⁶، ودراسة (حسن 2022م)²⁰⁷.

²⁰⁰ جميل، محمد خضر. نداء بوس، 2022/01/13م، تم الاسترداد بتاريخ 2023/09/30م من الرابط <https://cutt.us/8HthG>

²⁰¹ الحجوري، صالح عياد. والجراح، محمد إبراهيم 2016م "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية المستويات والكفاءات والمهارات" مجلة الأثر، ع: 25، 83-105

²⁰² الحجوري، الجراح، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية المستويات والكفاءات والمهارات"، 83،

²⁰³ الحجوري، الجراح، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية المستويات والكفاءات والمهارات"، 83،

²⁰⁴ النهبي، ماجولين. "تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها قياس الكفاءة اللغوية في المهارات الأربعة" مجلة: التواصل اللساني، مج: 21، ع: 1-2، 2020/2، 27-56

²⁰⁵ النهبي، "تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها قياس الكفاءة اللغوية في المهارات الأربعة"، 27، ²⁰⁶ الحجوري، صالح عياد والحجار، محمد إبراهيم "سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية"، مجلة الأثر، ع: 27، جوان 2017م، 267-300

²⁰⁷ حسن، "تحليل محتوى كتاب (سلام) لتعليم اللغة العربية للمبتدئين بمؤسسة تعليم الكبار (VHS) بألمانيا وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)". لقد عرض الباحث ملخصاً عن الدراسة في الفصل السابق.

هذا وقد جاءت دراسة (الحجوري والجراح 2017م) على مقدمة ومحورين، وكان المحور الأول بعنوان: دراسة تحليلية لسلسلة الكتاب في تعلم العربية، ذكرت فيه بيانات الكتاب العامة ومحتوياته وطريقة عرض مادته. والمحور الثاني عنون به: دراسة تطبيقية لسلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، للوقوف على مدى التزام السلسلة بإرشادات ACTFL.

وقد خلصت الدراسة أن السلسلة ثلاثة مستويات: المبتدئ والمتوسط والمتقدم، وهذا التقسيم لا يتوافق تماماً مع ACTFL، الذي هو خمسة بإضافة المستويين المتفوق والمتميز. أما ما يتعلق بالمهارات فقد قدمت السلسلة المهارات اللغوية الأساسية الأربعة، بتدرج يكفل تحقيق الأهداف المرجوة من السلسلة، بينما كان تفاوت في تقديم المهارات اللغوية الفرعية كالإملاء والتعبير والقواعد والبلاغة، إذ لم ترد دروس بلاغية في السلسلة، وغابت مواضيع نحوية مهمة جداً كالمنوع من الصرف والمفاعيل الخمسة²⁰⁸...

وبناء على ذلك اقترحت تلك الدراسة إعادة تقسيم المحتوى إلى خمسة مستويات على النحو الآتي: شمل المستوى المبتدئ كتاب (ألف باء) إضافة إلى الوحدة الأولى من الجزء الأول. وشمل المستوى المتوسط جميع وحدات الجزء الأول باستثناء الوحدة الأولى. وشمل المتقدم الجزء الثاني كله إضافة إلى وحدتين الأولى والثانية من الجزء الثالث. وكانت الوحدات من الثالثة إلى السادسة من نصيب المستوى المتفوق، أما الوحدات من السابعة إلى العاشرة فهي من نصيب المتميز²⁰⁹.

المطلب الثاني: الكفاءة اللغوية في مهارتي فهم المقروء والمسموع للمستوى المبتدئ

كان لا بد من التقديم السابق عن الأطر والمراجع التي وضعها خبراء بعد تجارب متواصلة وخبرات ودراسات لغوية وتربوية على مدار سبعين سنة أو يزيد، منطلقين من استحالة تعليم كل اللغة، فكان لا بد من اعتماد مبدأ (التدرج) الذي يحتاجه الإنسان في شتى مجالات الحياة.

وكما ذكر سابقاً فقد استقر تعليم اللغة للناطقين بغيرها على تقسيم البرنامج إلى مستويات، ففي (CEFR) ثلاثة مستويات أساسية، يتفرع كل منها إلى مستويين، وهي: A1، A2، A2+، B1، B2، B2+، C1، C2، إضافة إلى مستوى (ما قبل A1) الذي يكون في البداية.

وفي (ACTFL) خمسة مستويات أساسية، تتفرع الثلاثة الأولى منها إلى ثلاثة، هي: مبتدئ أدنى، مبتدئ أوسط، مبتدئ أعلى – متوسط أدنى، متوسط أوسط، متوسط أعلى – متقدم أدنى، متقدم أوسط، متقدم

²⁰⁸ الحجوري والجراح، "سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية"، 280-281
²⁰⁹ الحجوري والجراح، "سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية"، 281-282

أعلى- متفوق- متميز. ما يهم الدراسة هنا هو تناولت الأطر والأدلة المرجعية المستوى المبتدئ من حيث الأهداف والكفاية والمحتوى في مهارتي القراءة والاستماع بحسبان أنهما مهارتا استقبال وأنهما تشتملان على نصوص.

أولاً: إرشادات آكتفل²¹⁰ في مهارة فهم المقروء والمسموع للمستوى المبتدئ من الأدنى إلى الأعلى:

جدول رقم 9 واصفات القراءة والاستماع للمستوى المبتدئ في آكتفل

المستوى	مهارة القراءة	مهارة الاستماع
المبتدئ الأدنى	- يستطيع المتعلم التعرف على كلمات منفردة أو عبارات شائعة جداً إذا كانت في سياقاتها، وخصوصاً الكلمات المناظرة لما في لغته، أو المقترضة منها، والعبارات المحفوظة كثيرة التكرار. - لا يستطيع المتعلم استيعاب فعلي للرسالة المحكية حتى في أبسط الحالات الشخصية والاجتماعية	- يستطيع المتعلم التعرف على عدد محدود من الحروف والرموز الأخرى. - يستطيع أحياناً التعرف على المفردات اللغوية منفردة أو عبارات رئيسية غير تامة إذا كان لهما سياق داعم قوي.
المبتدئ الأوسط	- يستطيع المتعلم فهم بعض العبارات القصيرة التي تكون معززة في سياق كلامي واضح ومسموع بشكل جلي. - يستطيع المتعلم فهم أكثر من عبارة في آن واحد وقد يحتاج إلى التكرار. - يستطيع المتعلم فهم بعض المفردات والعبارات اللغوية البسيطة لبعض الأسئلة السهلة والجمل الخبرية والأوامر كثيرة التكرار.	- يستطيع المتعلم التعرف على الحروف الأبجدية أو نظام الكتابة المقطعي أو الأشكال في اللغة الهدف. - يستطيع المتعلم التعرف على الكلمات والعبارات في سياقها المؤلف عنده، بما في ذلك الكلمات المشتركة والمستعارة.

²¹⁰ الحجوري والجراح، "إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية المستويات والكفاءات والمهارات" 98-99، وكذلك:

24 ، <file:///C:/Users/acer/Downloads/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf>

	- يحتاج المتعلم إلى فترات توقف طويلة وبطء في الكلام لكي يستوعب الحديث.	- نادراً ما يفهم المتعلم مادة تزيد على العبارة الواحدة، وقد يحتاج إلى إعادة القراءة غالباً.
المبتدئ الأعلى	- يستطيع المتعلم فهم كلام يتناول مجال الحاجات العملية، مثل: الرسائل العادية جداً أو العبارات والتعليمات التي تعلم مفرداتها. - يستطيع المتعلم فهم العبارات اللغوية القصيرة المحفوظة وبعض الجمل الطويلة نسبياً خاصة عندما يعزز سياق الكلام الفهم بشكل كبير ويكون مسموعاً وواضحاً. - يستطيع المتعلم فهم المفردات اللغوية والعبارات الداخلة في تركيب الأسئلة، والجمل الخبرية والاستفهامية المتكررة، وقد يحتاج إلى التكرار أو إعادة الصياغة أو التمهّل في الكلام.	- يستطيع المتعلم فهم النصوص المقروءة بسهولة وبشكل تام نسبياً على أن تكون كلمات أساسية ومشاركة وعبارات محفوظة في عدد من النصوص ذات السياق الواضح المتعلقة بميدان الحاجات العملية له. - يستطيع المتعلم قراءة بعض المسميات في قوائم الطعام والجدول والخرائط وبعض الإشارات واللافتات. - يستطيع المتعلم أن يستنتج المعنى من نصوص قصيرة غير معقدة تنقل معلومات أساسية تحتوي على سياق أو دعم غير لغوي، ولكن ليس بشكل ثابت.

ثانياً: CEFR وتوصيف الأنشطة اللغوية في المستويات المرجعية²¹¹:

جدول رقم 10 توصيف عام للأنشطة اللغوية للمستوى A1 و A2 في CEFR

المستوى	التدرج العام
---------	--------------

²¹¹ عبد الجواد وآخرون، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 33، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية،

الاستخدام الأولي للغة	A1	يستطيع فهم واستخدام التعبيرات المألوفة الدارجة في الحياة اليومية، وكذلك الجمل البسيطة التي تهدف إلى سد احتياجاته الضرورية.
	A2	يمكنه فهم الجمل والتعبيرات الشائعة الاستخدام والتي تتعلق بموضوعات ذات معانٍ مباشرة (مثل المعلومات عن الشخص وعن العائلة، عن التسوق، عن العمل أو البيئة القريبة منه)

وأعطى الإطار معلومات أكثر تفصيلاً في المهارات الفرعية لكل مهارة عامة أو نشاط لغوي، في جميع المستويات، وما يعني الباحث هنا هو المستوى المبتدئ، وكانت الواصفات كما يأتي²¹²:

جدول رقم 11 واصفات الاستماع والقراءة للمستوى A1 و A2 في CEFR

المستوى	A1	A2
الفهم	يمكنني فهم الكلمات الدارجة والجمل البسيطة التي تتعلق بي شخصياً أو بأسرتي أو بالأشياء الملموسة حولي، بشرط أن يكون الكلام بطيئاً وواضحاً.	أستطيع فهم الجمل المفردة، وكذلك الكلمات الدارجة الأكثر استخداماً، إذا ما تناولت الأشياء الهامة بالنسبة لي (كالمعلومات البسيطة للغاية عن الشخص نفسه أو عن أسرته، أو معلومات عن التسوق أو العمل أو البيئة القريبة منه مثلاً)، كما انني أفهم المضمون الأساسي للأخبار القصيرة والواضحة.
الاستماع		
القراءة	أستطيع فهم الأسماء الشائعة والكلمات المفردة، وكذلك الجمل البسيطة مثل الموجودة على اللافتات وفي القوائم والإعلانات.	أستطيع قراءة النصوص السهلة القصيرة، والعثور على المعلومات التي أريدها في نصوص في الحياة اليومية (كالإعلانات والمنشورات وقوائم الطعام وجداول مواعيد السفر).

²¹² عبد الجواد وآخرون، الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، 38

ثالثاً: أدلة ووثائق منهجية تناولت المستوى المبتدئ:

منهج اللغة العربية حسب الإطار المرجعي للغات-منهج لِيْل نموذجاً²¹³

هي محاولة من (محمد حقي صوتشين) للإفادة من الإطار المرجعي الأوروبي للغات في تعليم العربية، وذلك من خلال وضع منهج موافق لمعايير الإطار الأوروبي.

تناول المؤلف أنشطة التواصل: الفهم والتعبير، ويشتمل الفهم على أنشطة القراءة والاستماع، كما يشتمل التعبير على أنشطة المحادثة والكتابة. والذي يعني الباحث هنا هو ما قدمه المؤلف صوتشين في أنشطة التواصل من قراءة واستماع.

لقد ذكر المؤلف لأنشطة الاستماع في المستوى A1 قائمة من سبعة وعشرين هدفاً، يمكن المتعلم أن يقوم بها في هذا المستوى. ويختار الباحث نماذج من أهداف المستوى A1²¹⁴:

جدول رقم 12 أهداف الاستماع في المستوى A1 عند حقي صوتشين

الأهداف	التوضيحات (عند الضرورة)
يفهم العبارات الأساسية المتعلقة بتبادل التحية	السلام عليكم/وعليكم السلام، مرحباً/أهلاً وسهلاً
يفهم عبارات اللباقة الأساسية	من فضلك، شكراً، آسف...
يميز العبارات الأساسية التي تدل على الزمن	أمس، اليوم، غداً، صباحاً...
يميز أدوات الاستفهام عن غيرها	مع التركيز على النبر والتنغيم عند توجيه السؤال.
يميز الكلمات والأسماء والأماكن الدولية التي ترد في حديث بطيء السرعة	أن يعرف أسماء الدول والأشخاص المشهورين: أنا من فرنسا...
يميز الكلمات المفتاحية الخاصة بنصوص الاستماع	

²¹³ صوتشين، محمد حقي 2015، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية للناطقين بغيرها- الرؤى والتجارب، إسطنبول- تركيا، تحرير خالد أبو عمشة، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 265-304
²¹⁴ صوتشين، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية للناطقين بغيرها- الرؤى والتجارب، 272-273

يتميز بعض الكلمات أو مجموعات الكلمات التي يسمعها في الراديو أو التلفزيون	عبارات يومية تواصلية ك (اسم+اسم) و (اسم+صفة)
يستنبط معاني تواصلية من النبر والتنغيم	استخدام صباح الخير بنغمة مستوية وصاعدة وهابطة للإشارة إلى تغيير المعنى.
يفهم الأعداد	استخدام الأعداد من 0 إلى 30 وأرقام الهاتف والعقود...
يفهم العبارات الخاصة بالوقت	الساعات التامة والأعداد الترتيبية ..

ومن أجل أنشطة القراءة ذكّر للمستوى A1 قائمة من ثلاثين هدفاً، والمستوى A2 قائمة من سبعة وثلاثين هدفاً. ويختار الباحث نماذج من أنشطة المستوى A2²¹⁵:

جدول رقم 13 أهداف القراءة في المستوى A2 عند حقي صوتيين

الأهداف	التوضيحات (عند الضرورة)
يفهم العبارات التي تدل على الزمن فيما يقرأه	الشهر القادم، السبت الماضي، الشتاء القادم...
يخمن موضوع نص أو حوار قصير وبسيط	موضوعات الأسرة، المدرسة، الجامعة ...
يتميز الهوايات في النصوص التي يقرأها	[لم يضرب أمثلة على ذلك]
يفهم العبارات التي تدل على العدد فيما يقرأه	توزيع الأعداد إلى مجموعات: من 30 إلى 40، من 40 إلى 50...
يرتب الأحداث الواردة في النص الذي يقرأه	مع الانتباه إلى عبارات الترتيب، مثل: أولاً، ثانياً أخيراً...

²¹⁵ صوتيين، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية للناطقين بغيرها- الرؤى والتجارب، 288-289

يحدد العناصر الأساسية لقصص قصيرة ونصوص سردية	لذلك، لأن
يربط بين السبب والنتيجة	[لم يضرب أمثلة على ذلك]
يحدد العبارات التي تدل على التفضيل	أفضّل، يفضّل... في السوق أو الطعام أو السينما.
يحدد المكان والزمان والأشخاص والموضوع والسبب والنتيجة في قصة بسيطة يقرأها	[لم يضرب أمثلة على ذلك]
يفهم تعليمات بسيطة عن كيفية الذهاب من مكان لآخر	استخدام لوحات ومخططات لمحلات تجارية ... إشارات المرور...

وقد ذكر من الروابط: و، ف، ثم، أو، أم، أيضاً، لأن، لذلك، مع ذلك، بعد ذلك، هكذا، في رأيي، من فضلك، أعتقد أنّ. وكذلك ذكر من الأنواع والأنماط النصية: الحوار، القصة، الشعر، الرسالة، السرد، الخبر.

وثيقة بناء منهج اللغة العربية للناطقين لغير الناطقين بها²¹⁶

اضطلع بتأليف هذه الوثيقة مجموعة من الخبراء والأكاديميين العرب، وقد أفادوا من نحو ستين مرجعاً ومصدراً في التربية والتعليم وطرائق تدريس اللغات وما أشبه ذلك، آخذين بالحسبان أهداف المؤسسة التي وضعت الوثيقة لأجلها، وأهداف مشروع الكتاب/السلسلة المراد تأليفها.

قسمت الوثيقة مشروع الكتاب إلى أربعة مستويات: المستوى الأول، المستوى الثاني، المستوى الثالث، المستوى الرابع. وتحدثت بالتفصيل عن الأهداف العامة للمستويات، وكذلك الأهداف العامة لكل مهارة ثم أهداف المهارة في كل مستوى²¹⁷.

فمن أهداف المستوى الأول²¹⁸ أنّ على المتعلم أن:

يفهم ما يستمع إليه من كلمات وعبارات وجمل.

ينطق الأصوات والكلمات بطريقة صحيحة ويميز بينها.

²¹⁶ مجموعة من الخبراء 1436هـ. "وثيقة بناء منهج اللغة العربية للناطقين لغير الناطقين بها"، معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

²¹⁷ "وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها"، 33-54

²¹⁸ "وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها"، 33-34

يقرأ نصوصاً مضبوطة بالشكل من القرآن الكريم والحديث الشريف.

يفهم الأفكار الرئيسة لما يستمع إليه.

يحدد الأفكار الرئيسة لما يقرأ.

ومن أهداف المستوى الثاني²¹⁹ أن:

يفهم الأفكار الرئيسة لما يسمع.

يحدد الأفكار الرئيسة لما يقرأ.

يقرأ القصص القصيرة السهلة للمتعة الشخصية.

أما في كفايات كل مستوى وكل مهارة فقد أوردت الوثيقة ذلك مفصلاً، وهنا يذكر الباحث المهارات المعنية، وهي الاستماع والقراءة في المستويين الأول والثاني. ذكرت الوثيقة لمهارة الاستماع في المستوى الأول نحو أربعين بنداً، وللمستوى الثاني من المهارة نفسها نحو أربعة عشر بنداً. يكتفي الباحث بذكر خمسة أمثلة للمستوى الأول وخمسة للمستوى الثاني:²²⁰

جدول رقم 14 أمثلة كفايات الاستماع للمستوى الأول في وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها

الكفاية	المفردات التعليمية
أن يستجيب لأسئلة بسيطة في مجال التعارف، ويتعرف أسماء الأشياء	ما اسمك؟ هل أنت طالب؟ ما هذا؟
أن يفهم معاني الجمل البسيطة عند سماعها	جمل قصيرة من محيط الطالب، وتكون كلماتها من مألوفة اللغوي
أن يميز بين صيغ الخبر والنفي والاستفهام	جمل قصيرة تحتوي صيغ الخبر والنهي والاستفهام
أن يفهم محتوى حوار قصير	حوارات قصيرة في موضوعات مألوفة، وفي حدود مستواه اللغوي

²¹⁹ "وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها"، 34
²²⁰ "وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها"، 83-87

أن يركز انتباهه لمادة مسموعة في دقيقة واحدة	نصوص استماع قصيرة
أن يحدد المعنى العام لنص قصير	التدريب على الفهم العام للمسموع

جدول رقم 15 أمثلة كفايات الاستماع للمستوى الثاني في وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها²²¹

الكفايات	المفردات التعليمية
أن يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية	في النص المسموع
أن يجيب عن أسئلة تفصيلية عما استمع إليه	الفهم التفصيلي للنص المسموع
أن يميز بين الحقيقة والرأي فيما استمع إليه	التمييز بين الحقيقة والرأي
أن يفهم إعلانات تجارية	فهم الإعلانات التجارية
أن يحدد من النص الأدلة التي تدعم رأياً أو تنقضه	تحديد الأدلة من نص مسموع

أما في مهارة القراءة فقد ذكرت الوثيقة اثنين وعشرين كفاية/هدفاً للمستوى الأول، وتسعة وعشرين كفاية/هدفاً للمستوى الثاني. ويكتفي الباحث بذكر خمسة أهداف للمستوى الأول ومثلها للمستوى الثاني. أمثلة كفايات/أهداف القراءة للمستوى الأول²²²:

جدول رقم 16 كفايات القراءة للمستوى المبتدئ في وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها

الكفاية	المفردات التعليمية
---------	--------------------

²²¹ "وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها"، 88-89
²²² "وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها"، 100-101

أن يقرأ ويفهم جملاً وعبارات قصيرة ومألوفة لديه	كلماتها في حدود ثروة الطالب، من أجل التدريب على فهم المقروء
أن يقرأ الأرقام فوق عشرة	من 11 وما فوق
أن يميز بداية الجملة ونهايتها	جمل قصيرة ومتراصة للتدريب على متابعة المعنى
أن يقرأ نصاً قصيراً قراءة صامتة مع الفهم (50 كلمة/3د)	فهم المقروء
أن يعرف أهم الحوادث والشخصيات والمعلومات الواردة في الموضوع	تدريب على الفهم التفصيلي للمقروء

أمثلة كفايات القراءة للمستوى الثاني²²³:

جدول رقم 17 كفايات القراءة للمستوى الثاني في وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها

الكفاية	المفردات التعليمية
أن يختار عنواناً مناسباً من متعدد لنص مقروء	اختيار العنوان الأنسب
أن يكتشف المعلومات التي لم ترد في النص	تقويم كفاية المعلومات المقدمة
أن يفهم الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء	
أن يجيب عن أسئلة تحليلية تتعلق بمحتوى النص المقروء	الربط بين الأسباب والنتائج

²²³ "وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها"، 103-104

أن يستخدم المعجم المصاحب للوصول لمعاني بعض الكلمات	استخدام المعجم
--	----------------

المبحث الثالث: المعايير النصية في نصوص المستوى المبتدئ

تناول عدد من الباحثين المعاصرين المتخصصين في علم اللغة وعلم النص، تناولوا النصية بالدراسة والبحث منذ أزيد من خمسين سنة. ومنهم من تناول عنصراً أو قضية كهاليدي وحسن²²⁴، وبعضهم تناول عدة عناصر أو معايير أو قضايا كـ (هاينه من)²²⁵ و(دي بوغراند)²²⁶ وغيرهم. وكذلك تناول الباحثون العرب النص وقضاياها من عدة زوايا، ولعل أولها قضية التأصيل لمعايير النصية وربطها بعلوم البلاغة العربية، أو من خلال تطبيق النظريات النصية على نصوص عربية شعراً أو نثراً.

ومن ذلك ما كتبه (مصلوح) في غير موضع²²⁷، وما كتبه (أبو غزالة)²²⁸. وكان للمغاربة إنتاج قيم جداً في هذا العلم، كالذي قدمه (مفتاح)²²⁹ و(خطابي)²³⁰ و(الزناد)²³¹.

والحق فإن (سعيد بحيري) أسهم في رفد المكتبة العربية بنماذج قيمة من الإنتاج الأوربي في هذا العلم، وذلك من خلال نشاط الترجمة، كترجمته كتاب "مدخل إلى علم لغة النص: مشكلات بناء النص"، وكتاب "لسانيات النص عرض تأسيس" المشار إليهما أعلاه، وكتاب "التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم والمناهج"²³². إضافة إلى ما كتبه بنفسه.

هذا، وقد قامت دراسات تتناول المعايير النصية كلها أو بعضها أو واحداً منها وتُطَبِّقها على نصوص قرآنية أو حديثية، وكذلك على نصوص شعرية أو نثرية قديمة وحديثة. وقد أفادت الدراسة الحالية من قَدَرٍ كبير منها.

²²⁴ M HALLIDAY - R HASAN، *cohesion in english* (LANGMAN، 1976).

²²⁵ فولفجانج هاينه من - ديتير فيهفيجر، *مدخل إلى علم اللغة النصي*، ترجمة فالح بن شبيب العجمي (الرياض: جامعة الملك سعود، 1999)

²²⁶ دي بوغراند، *النص والخطاب والإجراء*.

²²⁷ سعد مصلوح، *مجلة فصول*، "نحو أجرومية للشعر العربي: دراسة في قصيدة جاهلية" 2-1/10 (1991)،

166-151

²²⁸ إلهام أبو غزالة - على خليل أحمد، *مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوغراند وولفجاندر*

دريس (دار الكاتب، 1993)

²²⁹ محمد مفتاح، *دينامية النص* (بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1990)

²³⁰ محمد خطابي، *لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب* (بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي،

1991)

²³¹ الأزهر الزناد، *نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً* (بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي

العربي، 1993)

²³² كلاوس برينكر، *التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج*، ترجمة سعيد بحيري (القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، 2010)

أما الدراسات النصية التي تناولت النص التعليمي فقد أشير إلى بعضها في الفصل الثاني من هذه الدراسة، ولوحظ أن الدراسات النصية تناولت النص التعليمي المقدم للناطقين بالعربية عموماً. أما تلك التي تناولت النص التعليمي للناطقين بغير العربية فهي قليلة²³³، وقد انصبَّ أكثرها على تعليم الكتابة²³⁴ أو على دراسة الإنتاج اللغوي للمتعلم²³⁵، وليس على النص المقدم له.

ومن المناسب هنا ذكر المعايير النصية التي اعتمدها (بوغراند)، بعد أن جمعها ورتبها، وحدد شروطها وسماتها: السبك، الالتحام، القصد، القبول، رعاية الموقف، التناص، الإعلامية²³⁶. لقد تعددت الترجمات للمصطلح الإنكليزي لكل من هذه المعايير، فـ"الالتحام" عند (حسان) هو "الحبك" عند(مصلوح). كذلك فإن مصطلح "القبول" ورد عند أكاديميين آخرين بلفظ: "المقبولية" أو "التقبلية". واستعمل مصطلحا "المقامية" أو "الموقفية" بدلا من "رعاية الموقف". أما "الإعلامية" فمن بدائلها مصطلح "إبلاغية" أو "إخبارية". وقد أشير إلى ذلك حيث ورد كل مصطلح في ثنايا الدراسة.

وكانت هناك محاولات لتصنيف هذه المعايير في مجموعات أو ربطها بالمنتج أو المستقبل أو النص، ولعل أوضح تصنيف لاقى ذيوفاً كبيراً، في الدراسات العربية إحالة واستشهاداً، هو تصنيف (مصلوح) فقد وزعها على ثلاثة أقسام²³⁷:

1. منها ما تعلق بالنص: السبك والحبك.

2. ومنها ما تعلق بالمنتج والمتلقي وهي: المقصدية والمقبولية.

3. ومنها ما تعلق بالظروف والسياق المادي والثقافي، وهي: الإعلامية والمقامية والتناص.

وهنا يتبادر إلى الذهن سؤال: هل ينبغي أن تتحقق هذه المعايير جميعها في النص حتى يكون نصاً؟ في الحقيقة لقد تحدث النصيون عن ذلك، وخلصوا إلى إن المعايير توصف بـ "النسبية". إذ "لا يتوجب أن تقدم على أنها حتمية، ويجب أن تفهم فضلاً عن ذلك على أنها قيم نسبية، وأن الأمر يتعلق بخواص يمكن أن توجد بشكلٍ بارز بدرجة أقل أو أكثر²³⁸". وهو ما ذكره (بحيري) قبلاً بقوله: "لا يلزم تحقيق

²³³ وليد العناتي، الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها (المملكة العربية السعودية-الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2018)
²³⁴ راغدة العيسوي، تدريس الكتابة رؤية ومنهج (القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2013)

²³⁵ معتصم حمد، Kocaeli İlahiyat Dergisi، "وسائل التماسك النصي في كتابات متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" 1/5 (2020)، 301-336

²³⁶ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 103-105

²³⁷ مصلوح، مجلة فصول، 154

²³⁸ كريستين آدميتسك، لسانيات النص عرض تأسيسي، ترجمة سعيد بحيري (القاهرة: زهراء الشرق، 2009)، 114-115

المعايير السبعة في كل نصّ حتى يوصف بالنصية، إذ يكفي أن تتشكل نصوص بأقل قدرٍ منها. ولكن بوجودها جميعاً يتحقق ما يسمى بالاكتمال النصي²³⁹.

والمعايير وإن كانت سبعة فإن أكثرها شيوعاً-حسب بحيري- هو: البناء الاتصالي والربط النحوي والتماسك الدلالي والقصدية²⁴⁰. ومهما يكن من أمر فإن الضرورة الأكاديمية تستلزم مناقشة المعايير السبعة بتمامها، لأن النص التعليمي له خصوصيته، وعلى كاتب النص أو مختاره أو معلمه أن يكون على وعي بها جميعها، كي يبني النص أو يختاره بأقرب ما يكون إلى الاكتمال، وكي يتمكن من تقديمه للمتعلمين بأساليب مختلفة.

المطلب الأول: المعايير المتعلقة بالنص: السبك والحبك

المقصد الأول: السبك²⁴¹

ولغة فـ"السبكُ تسبيكُك السبيكة من الذهب والفضة، تذاب فتفرغ في مسبكة من حديد..."²⁴².
و "سبكت الفضة وغيرها أسبكها سبكاً أدبْتُها، والفضة سبيكة، والجمع السبائك"²⁴³. ومن المعاني المجردة: "سبك الكلام: أحسن ترصيفه وتذهيبه وترتيبه، أحسن صياغته" قصة مسبوكة²⁴⁴.
ويتضح مما سبق أن مادة (س ب ك) تتضمن الانصهار، اتخاذ الشكل، ظهور الكلام ظهوراً حسناً.
والسبك معيار متعلق بالنص، وهو مهتم بالوسائل اللغوية الشكلية، وبالكيفية التي يجري فيها ربط العناصر النحوية في النص بحيث يؤدي السابق منها إلى اللاحق. ويعبر بوغراندي عن ذلك بقوله: "العناصر السطحية تبدو على صورة وقائع، يؤدي السابق منها إلى اللاحق بحيث يتحقق لها الترابط الرصفي"²⁴⁵.

²³⁹ سعيد بحيري، مجلة علامات في النقد، "اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النص" 38/10 (ديسمبر، 2000)، 133-169.

²⁴⁰ سعيد بحيري، علم لغة الن المفاهيم والاتجاهات (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون-لونجمان، 1997)، 146.
²⁴¹ تعددت ترجمات المصطلحين الانكليزيين: coherence و cohesion في اللغة العربية: فسعد مصلوح اعتمد مصطلحي "السبك والحبك"، وتمام حسان اعتمد "الانسجام والالتحام"، واستعملت إلهام أبو غزالة مصطلحي "التضام والتقارن"، أما محمد الأخضر الصبيحي فتبنى مصطلحي "الاتساق والانسجام". وقد تبنت الدراسة الحالية مصطلحي "السبك والحبك". وهو الذي اعتمدته سعد مصلوح. لمزيد من المعلومات عن المصطلح الإنكليزي وترجماته ليندة قياس، لسانيات النص النظرية والتطبيق (القاهرة: مكتبة الآداب، 2009)، 26.

²⁴² الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة الهلال، د.ت)، ج5: 317.

²⁴³ إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، 1984)، 1589.

²⁴⁴ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة (عالم الكتب، 2008)، ج2: 1030.

²⁴⁵ دي بوغراندي، النص والخطاب والإجراء، 103.

وكما وضَّحْتُهُ (قَيَّاس) "الكيفية التي يتم فيها ربط العناصر اللغوية على مستوى البنية السطحية بحيث يؤدي السابق منها إلى اللاحق"²⁴⁶. والمقصود بالعناصر السطحية العبارات والتراكيب والجمل.

وسائل السبك: تنوع العلاقات الداخلية للنص يؤدي إلى تنوع وسائل الربط واختلافها. فقد يكون الربط بوسائل دلالية أو معنوية، كالتكرار والإحالة. وقد يكون بوسيلة أدوات معروفة مثل الواو والفاء وثم وغيرها²⁴⁷. وقد عد هاليدي وحسن أدوات السبك خمسة، هي: الإحالة (المرجعية) والاستبدال والحذف والربط والتماسك المعجمي²⁴⁸. من أمثلة ذلك:

الإحالة، وهي إشارة عنصر داخل النص إلى عنصر آخر. ومن أشكال الإحالة:

الضمائر، وهي إحالة شخصية: أنا، أنت، أنتم...

أسماء الإشارة، وهي إحالة إشارية: هذا، هذه، هؤلاء

أدوات المقارنة: أفضل، أكثر

الاسم الموصول، الذي، الذين، اللواتي

"بعض العناصر المعجمية من قبيل: نفس وعين وبعض وكل"²⁴⁹

والإحالة قد تكون مقامية وقد تكون نصية، وهذه قد تكون قبلية، كقولك: ومثلما سبق أن ذكرنا، وقد تكون بعدية: وهو ما سنتكلم عليه لاحقاً. ويشير (الصبيحي) إلى أن الإحالة المقامية مهمة لأنها تحيل على أشياء خارج النص، فيحقق النص المقبولية. والإحالة النصية أكثر أهمية لأنها أحد أهم وسائل الاتساق الداخلي للنص²⁵⁰. ويعبر (الخطابي) عن دور كلٍّ من نوعي الإحالة، فأما الأولى أي المقامية فإنها: "تسهم في خلق النص لأنها تربط النص بسياق المقام، لكنها لا تسهم في اتساقه بشكل مباشر، بينما تقوم الإحالة النصية بدور فعال في هذا المقام"²⁵¹

الاستبدال: استبدال عنصر بعنصر آخر له نفس المدلول، وقد عرفه (الخطابي) بقوله: "عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر"²⁵².

²⁴⁶ قَيَّاس، لسانيات النص النظرية والتطبيق، 23
²⁴⁷ محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه (الدار العربية للعلوم، ناشرون، د.ت). 88
²⁴⁸ P:29 HALLIDAY - HASAN، cohesion in english

²⁴⁹ عزة شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق (القاهرة: كلية الآداب، 2009). 176
²⁵⁰ الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. 89، نقلاً عن الزناد، نسيج النص بحث في ما يكون به

الملفوظ نصاً، 118 وما بعدها

²⁵¹ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 17-18

²⁵² خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 19

وهو أنواع:

استبدال اسمي: آخر، آخرون، نفس. ومن أمثلته: فآسي جد مثلومة، يجب أن أقتني أخرى حادة.
استبدال فعلي: من خلال استخدام الفعل (يفعل): أحمد يقود السيارة بسرعة. هل تستطيع أن تفعل ذلك؟ ومن أمثلته عند (خطابي)²⁵³ كذلك: هل تعتقد أن جون يعرف مسبقاً؟ أعتقد أن كل شخص يعرف (does).

استبدال قولي: ويكون باستخدام (ذلك)، (لا). من أمثلته: سمعت أن مازناً سيسافر غداً. هل ذلك صحيح؟

ويعد الاستبدال عنصراً مهماً من عناصر السبك، لأنه كما يقول (الصبيحي) يمكن كاتب النص من عرض أفكاره دون تكرار كلمات بعينها، ودون الاستعمال المفرط للضمائر، ذلك الأمر الذي يؤثر سلباً في مقروئية النص²⁵⁴. وقد ذكر (خطابي) أهمية الاستبدال في الترابط النصي من ناحيتين: الأولى هي الحديث عن الاستمرارية، فكلمة (فأس) مستمرة في كلمة (أخرى). أي وجود عنصر المستبدل في الجملة اللاحقة. كذلك لا يمكن فهم ما تعنيه كلمات مثل: (يفعل، أخرى، ذلك) بوصفها عناصر مستبدلة إلا بالعودة إلى ماهي متعلقة بها قبلاً²⁵⁵.

3. الربط: تترايط فيه أجزاء النص اللاحقة والسابقة ترابطاً منطقياً ومتماسكاً. والربط عند (بوغراند) بخلاف الإحالة، إذ يشير إلى بقاء المساحات بين أجزاء النص²⁵⁶. "فهو تحديد للطريقة التي يترابط فيها السابق مع اللاحق بشكل منظم"²⁵⁷. وهو بذلك عبارة عن جمل متعاقبة متماسكة، تدرك كوحدة متماسكة لا بد لها من عناصر رابطة. ومن وسائله:

العطف: وهو بأدوات مثل: و، ثم، بل، لكن. ويؤدي معاني متعددة في النص ك: مطلق الجمع، التخيير، الاستدراك، التفريع.

أدوات الربط الأخرى، وقد جرت محاولات لتصنيف أدوات الربط بحسب أبعادها الدلالية-كما ذكر آنفاً- فإضافة إلى أدوات العطف المعروفة أورد (الصبيحي) أصنافاً أخرى:
التعداد: أولاً، ثانياً، أخيراً...

²⁵³ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 19

²⁵⁴ الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، 92

²⁵⁵ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 20

²⁵⁶ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 346

²⁵⁷ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 23

الشرح: لأن، بمعنى، بعبارة أخرى...

التوضيح: مثلاً، خاصة...

التمثيل: على غرار، نحو، مثلاً...

الربط العكسي: لكن، غير أنّ، على عكس ذلك...

السبب: إذن، وعليه، وفعلاً، نتيجة لذلك، بناء على ذلك...

الاختصار: بإيجاز، باختصار، وعلى العموم...

التعاقب الزمني: قبل ذلك، بعد ذلك، ثمّ، إثر ذلك²⁵⁸...

ويرى (خطابي) أنه، وإن كانت هذه الوسائل تقوم بوظيفة الربط بين أجزاء النص، فإن معانيها داخل النص مختلفة، فقد تكون معلومات مضافة لما سبق عن طريق أدوات (و، أو، بالمثل، أعني، بتعبير آخر، مثلاً...)، أو معلومات مغايرة بواسطة أدوات (لكن، مع ذلك، ...) أو نتيجة مترتبة على سبب من خلال أدوات (لهذا، لذلك، هكذا)²⁵⁹... ونتيجة للدور الذي تقوم به هذه الأدوات فإن اللغويين أطلقوا عليها اسم (الأدوات المنطقية)²⁶⁰.

4. الاتساق المعجمي أو الترابط المعجمي: الذي يتحقق من خلال اختيار المفردات عن طريق إحالة عنصر على عنصر آخر، "فيحدث الربط بواسطة استمرارية المعنى بما يعطي للنص صفة النصية"²⁶¹. الذي يتحقق بوسيلتين، هما: التكرار والتضام.

أ. وقد أشارت (آدمتسيك) إلى أهمية التكرار بوصفه، مع إعادة عناصر معينة، أحد وسائل الربط التي اجتذبت الاهتمام²⁶². وقد عرفه (خطابي) بأنه: "شكل من أشكال الاتساق المعجمي يتطلب ورود مرادف أو شبه مرادف أو عنصراً مطلقاً أو اسماً عاماً"²⁶³. وعادة ما يكون التكرار بذكر الكلمة نفسها أو بذكر المرادف وشبهه أو بالكلمة الشاملة أو العامة²⁶⁴. ومن أمثلة إعادة اللفظ نفسه: يذهب أحمد إلى المدرسة، المدرسة مليئة بالتلاميذ. ومن أمثلة التكرار الجزئي: أحمد في المدرسة، يدرس اللغة العربية، يُدرّسه مدرّسون ماهرون.

²⁵⁸ الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، 95

²⁵⁹ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 23-24

²⁶⁰ الزناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً، 37

²⁶¹ شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، 105

²⁶² آدمتسيك، لسانيات النص عرض تأسيس، 292-298

²⁶³ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 24

²⁶⁴ لتوضيح الفرق بين مفهومي الكلمة العامة والشاملة شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، 107-108

وقد جمع (خطابي) نماذج التكرار في المثال الآتي: شرعت في الصعود إلى القمة. التسلق سهل للغاية. فإعادة الكلمة نفسها، أي: الصعود، يكون التكرار. ووضع المرادف لها هو: التسلق، واستعمال الكلمة العامة: الشيء أو العمل²⁶⁵. ومن أمثلة إيراد الكلمة العامة أو العنصر المطلق: "أن يصل بك العصيان إلى حد التمرد على السلطة، الأمر خطير جداً"²⁶⁶.

ب. التلازم اللفظي أو التضام، وهو "توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك"²⁶⁷، أو "من خلال الظهور المشترك في سياقات متشابهة"²⁶⁸.

وقد ذكرت (قياس) أنواعاً من التضام، مثل: علاقة التضاد الحاد (التعارض)، كالأمثلة التالية: ولد- بنت، حيّ- ميت، شمال - جنوب. أو التنافر، ويكون مرتبطاً بالرتبة أو الزمن أو الألوان: أحمر- أصفر- أخضر، أو الكل بالجزء²⁶⁹: علاقة اليد بالجسم، العجلة بالسيارة. وأضافت (شبل محمد) أنواعاً أخرى من التضام، مثل: علاقة الجزء بالجزء، ك: فم-ذقن، أنف-عين. والاشتغال المشترك، مثل: كرسي-منضدة، فهما تنتمي إلى كلمة شاملة هي الأثاث. والارتباط بموضوع معين، ك: المرض- الطبيب، النكتة- الضحك²⁷⁰.

5. الاتساق الصوتي²⁷¹: ويشمل السجع والجناس والتوازي الصوتي والتوازي الصرفي، فقد أكد غير واحد من الخبراء أن هذا ينطبق على النص الأدبي وليس على النص التعليمي في المستوى المبتدئ. لذلك استبعدت الدراسة هذا العنصر.

المقصد الثاني: الحبك / الانسجام (التماسك الدلالي، التنسيق)

ورد من معاني تصاريف (ح ب ك) "هو مَحْبُوكُ الْعَجَزِ وَالْمَتْنِ إِذَا كَانَ فِيهِ اسْتِواءٌ مَعَ ارْتِفَاعٍ...وَالْجَبَاكُ: رِبَاطُ الْحَصِيرَةِ بِقَصَبَاتٍ تُعَرَّضُ ثُمَّ تُشَدُّ كَمَا تُحْبَكُ عُروُشُ الْكَرْمِ بِالْجِبَالِ. وَاحْتَبَكْتُ إِزَارِي: شَدَدْتُهُ. وَالْحَبِيكَةُ: كُلُّ طَرِيقَةٍ فِي الشَّعْرِ وَكُلُّ طَرِيقَةٍ فِي الرَّمْلِ تُحْبِكُهُ الرِّيحُ إِذَا جَرَتْ عَلَيْهِ"²⁷². وفي لغة النص هو: الكلام المنسجم هو الذي "انتظم أفكاراً وعبارات من غير تعصيد، متوافقاً في الأفكار

²⁶⁵ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 24-25

²⁶⁶ الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، 91

²⁶⁷ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 25

²⁶⁸ شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، 109

²⁶⁹ قياسي، لسانيات النص النظرية والتطبيق، 31

²⁷⁰ شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، 109-110

²⁷¹ بوطاهر بوسدر، "المعايير النصية: الاتساق والانسجام"، الألوكة (blog)، 23 ديسمبر، 2017

²⁷² الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المحزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة

الهلال، د.ت). ج: 3- 66

والشعور والميول"²⁷³ أما اصطلاحاً فقد عرفه (مفتاح) بقوله "العلاقات المعنوية والمنطقية بين الجمل حيث لا تكون هناك روابط ظاهرة بينها"²⁷⁴.

تناول معيار الحبكة عدد من النصيين، فقد ذكر (بوغراند) عدة وسائل للحبكة -وقد اختار مترجم الكتاب مصطلح الالتحام-، منها: العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، المعرفة السابقة بالعالم، معلومات عن تنظيم الأحداث والمواقف والأعمال والموضوعات²⁷⁵. ويتحقق الحبكة من خلال توافر العناصر الآتية:

الترابط الموضوعي: أي إن النص يجب أن يتحدث عن قضية محددة أو أن يتناول موضوعاً معيناً. وهذا يستلزم أن يخلو النص من التناقض والانتقال غير المسوّغ من فكرة إلى أخرى.

التدرج: سواءً في العرض أو السرد أو التحليل. وهو ما يجعل القارئ يحس بأن للنص مساراً محدداً، وله غاية يتجه نحوها. وكذلك يجعل القارئ في مرحلة ما من النص يتوقع ما سيأتي بعدها.

الاختتام: فالنص يجب أن يشتمل على مقدمة وعرض وخاتمة. وعليه فالذي يروي حكاية أو يكتب مقالاً يجب أن يبدأ من نقطة وينتهي عند نقطة أو نتيجة، حتى تظهر غائيته. والنص الذي لا يُختتم يفقد كثيراً من اتساقه.²⁷⁶

ومن تجليات الحبكة كذلك ما ذكره (الصبيحي) و(بوسدر) من ضرورة التعرف إلى:

هوية النص وانتمائه، فالكفاية النصية في لغة ما تشتمل على كفاية نوعية، بمعنى: أن القاري يستطيع أن يميز بين أنواع النصوص بغض النظر عن مضامينها. وهذا يقتضي من الكاتب أن يحترم السمات والخصائص العامة لكل نوع²⁷⁷. وإن كثرة تجارب القراءة لنصوص سابقة بأنواعها وخصائصها تتيح للمتلقي فهماً معيناً بناءً على التجارب السابقة ومعرفته الخلفية بالنص شكلاً ومضموناً ونوعاً²⁷⁸.

السياق: وله دور حاسم في الفهم، إذ إنه يحصر مجالات التأويل ويدعم التأويل المقصود. والسياق يشمل الكاتب أو المتكلم، والقارئ أو المستمع، والزمان والمكان²⁷⁹.

²⁷³ أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة (عالم الكتب، 2008). ج2، 1037

²⁷⁴ مفتاح، دينامية النص، 44

²⁷⁵ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 103

²⁷⁶ الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، 83-84

²⁷⁷ الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، 85

²⁷⁸ بوطاهر بوسدر، "المعايير النصية: الاتساق والانسجام"، الألوكة (blog)، 23 ديسمبر، 2017

²⁷⁹ انظر: خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 56

التغريض: ويعد من "المبادئ التي يتحقق بها تماسك النص على المستوى المضموني والموضوعاتي"²⁸⁰ ذلك أن التغريض يعتمد على استناد المتلقي لثيمة النص التي قد تكون الجملة الابتدائية أو العنوان²⁸¹. إن العنوان يساعد على تنشيط الذاكرة وتحفيزها، ويمنح القارئ فرصة تذكر مضمون النص أو المعرفة المتصلة به²⁸². إن بداية النص مهمة جداً إذ إنه "بناءً على أن ما يبدأ به المتكلم أو الكاتب سيؤثر في تأويل ما يليه"²⁸³. وهكذا، فالتأويل الأولي للقارئ يتغير بحسب تغير العنوان، أو جملة البداية فهي منطلق يمثل "المعلم الأصلي الذي هو أسُّ لكل لاحق"²⁸⁴. وهذا ملحوظ في كثير من النصوص، فمن ذلك أن بعض وسائل الإعلام استعملت عبارة "استشهاد خمسة جراء القصف" بينما استعملت وسيلة أخرى العبارة الآتية: "مقتل خمسة جراء القصف"!

ومن طرق التغريض في النص "تكرير اسم الشخص، واستعمال ضمير محيل إليه، تكرير جزء من اسمه، استعمال ظرف يخدم خاصية من خصائصه أو تحديد دور من أدواره في فترة زمنية"²⁸⁵. ومن عناصر الحبكة كذلك العلاقات:

1. علاقة الإضافة المتكافئة: (تكرار المعنى بجملة مختلفة)، فهي تشتمل على تعبيرين متماثلين تماماً ولكن الأشكال السطحية مختلفة.
2. علاقة الإجمال والتفصيل: وتسهم في ربط المعاني بعضها ببعض، وتكثيف البنية الدلالية للنص، مع إضفاء مسحة جمالية²⁸⁶. والتفصيل يعد شرحاً للإجمال، والإجمال سابق التفصيل²⁸⁷.
3. علاقة العموم والخصوص: وذلك لما فيها من إحالة السابق على اللاحق أو اللاحق على السابق. مثال ذلك: "زرت بلاداً كثيرة، زرت بغداد ودمشق والقاهرة". فكلمة بلاد عامة وخصصت بكلمات: بغداد ودمشق والقاهرة.

4. وقد أفردت (قياس) بتفصيل بعض عناصر العلاقة السببية، تحت عناوين: السبب والنتيجة، إذ إن علاقة السبب بالنتيجة "تسهم في لحم عناصر الجملة الواحدة متجاوزة الربط بين جملتين إلى الربط بين

²⁸⁰ زبيدة ساسي، جسور المعرفة، "أثر التغريض في تماسك النص القصصي" 2/4 (يونيو، 2018)، 70-80

²⁸¹ بوسدر، "المعايير النصية: الاتساق والانسجام"

²⁸² قياس، لسانيات النص النظرية والتطبيق، 157

²⁸³ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 59

²⁸⁴ الزناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً، 68

²⁸⁵ الزناد، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً، 59

²⁸⁶ قياس، لسانيات النص النظرية والتطبيق، 139-140

²⁸⁷ صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، د.ت، 141

سلسلة من الجمل "288. وتناول (فقي) العلاقة السببية معنوة بـ "السبب والمسبب عنه"289. أما (شبل محمد) فقد بينت سبعة أنماط290 للعلاقة السببية:

- (1) السبب، ويكون خارج مجال الاختيار: "لم يستطع أحمد المجيء، إنه كان مريضاً".
- (2) المسوّغ، وهو إرادي: "لم يأت أحمد معنا، هو يكره الحفلات".
- (3) الوسيلة، هي استخدام مقصود لتحقيق السبب: "هل تريد أن تفتح الباب؟ هذا هو المفتاح".
- (4) التتابع، نوع من التبعية: "أحمد مريض، هو لن يذهب إلى المدرسة".
- (5) الغرض، نوع من التتابع الاختياري: "التعليمات يجب أن تكون بحروف كبيرة، بهذه الطريقة نأمل في تجنب الصعوبات أثناء قراءتها".
- (6) الشرط: هو سبب ضروري لتتابع ممكن: "يمكنك الحصول على وظيفة، ولكن أولاً يجب أن تجتاز الامتحان". وأشارت (قياس) إلى أن علاقة الشرط بالجواب تتضح من خلال أدوات نحوية، وتقوم بربط عناصر الجملة أو سلسلة من الجمل بحيث تشكل عناقيد من الدلالات، فتتحقق تماسك النص من جهة وتؤدي غرض المؤلف من جهة أخرى291.

المطلب الثاني: المعايير المتعلقة بالمنتج والمتلقي: المقصدية والمقبولية

المقصد الأول: المقصدية

أشير سابقاً إلى أن السبك والحك معياران متعلقان بالنص نفسه. ومن المعايير النصية ما يتعلق بمنشئ النص ومستقبله، وهما "المقصدية والمقبولية". وغالباً ما يناقشان معاً في البحوث والدراسات النصية التطبيقية.

والمقصدية من مادة (ق ص د) التي تعني: "استقامة الطريقة، وقصد يقصدُ قصداً فهو قاصد"292. والمقصدية مصدر صناعي، وفي علم اللغة النصي تعد المقصدية من المعايير المتمركزة حول مستعمل النص، "وهي ذات تأثير على نشاط الاتصال من خلال النصوص بشكل عام"293 وهي عند (بوغراند) أن منشئ النص قصد أن "يكون نصاً يتمتع بالسبك والالتحام، وأن مثل هذا النص وسيلة لمتابعة خطة معينة

288 قياس، لسانيات النص النظرية والتطبيق، 147

289 إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج2، 149-150

290 شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، 188

291 قياس، لسانيات النص النظرية والتطبيق، 152

292 الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (بيروت: دار ومكتبة

الهلال، د.ت)، ج:5-55

293 أبوغزالة - خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوغراند وولفجاندر دريسلر،

للوصول إلى غاية بعينها.. ويظل القصد قائماً مع عدم وجود المعايير الكاملة للسبك والالتحام(الحبك)، ومع عدم تأدية التخطيط للغاية المرجوة²⁹⁴. إذن، القصد يحتوي على الوحدات المتماسكة والمنسجمة، التي تؤدي قصد المتكلم الذي هو توزيع المعرفة أو الوصول إلى هدف بحسب خطة معينة²⁹⁵. أو على حد تعبير (بحيري) بأنها "تعبير عن هدف النص"²⁹⁶.

ويمكن تقسيم المقاصد إلى:

1. مقاصد موضوعية: وهي الأغراض المباشرة مثل المعاني والأفكار التي تتجلى بوضوح في النص وبأسلوب مباشر يتطابق فيها المعنى الحرفي للغة مع قصد المرسل²⁹⁷. فالأفعال الكلامية المباشرة تمثل المقاصد الظاهرة؛ إذ تدل دلالة صريحة على المعاني المتضمنة في الصيغ والأساليب اللغوية المستخدمة بشكل مباشر، ومن ذلك: الاستفهام²⁹⁸. ومن المقاصد الموضوعية ما ذكرته (حاج علي) في دراستها على (قصة الأسد والأرنب): قصد الإخبار، قصد الإقناع.²⁹⁹

2. المقاصد الإجمالية: وهي المعاني غير المباشرة التي نستنتجها عن طريق المعاني الأولى. ومن ذلك الأفعال غير المباشرة كما هي عند سرييل، والمقصود بها تلك الكيفية التي يعتمد عليها المرسل أو المتكلم ليقول شيئاً في وقت يقصد فيه شيئاً آخر³⁰⁰. وهذه الأفعال تمثل المقاصد الخفية، وتدل على معنى آخر غير الظاهر من الفعل الكلامي، وهذا المعنى يدل عليه السياق، كأن يدل الأمر على الالتماس، أو النصيح والإرشاد³⁰¹. ووضحت (حاج علي) ذلك بحديثها عن كتاب "كلية ودمنه" وأنه جاء على السنة الحيوانات، ثم بينت السياق والظروف المنتجة للنص³⁰².

وعليه فإن سيرل وولسن يميزان بين مقصدين:

1. المقصد الإخباري، وفيه يحمل القائل مخاطبه على معرفة معلومة معينة.

²⁹⁴ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 103-104

²⁹⁵ صلاح الدين صالح حسنين، الدلالة والنحو (مكتبة الآداب، بلا)، 231

²⁹⁶ بحيري، علم لغة الن مفاهيم والاتجاهات، 146

²⁹⁷ عفاف سايح، المقصدية في الخطاب الروائي عند إبراهيم سعدي (الجزائر: بانته، أطروحة دكتوراه،

73، (2019)

²⁹⁸ عثمان جميل قاسم الكنج، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، "تطبيقات معياري القصيدة والمقبولية في النص

في معهود الخطاب عند العرب" 2 (ديسمبر، 2015)، 19-43، 23، 33

²⁹⁹ فطومة حاج علي، دراسات أدبية، "المقصدية في الخطاب السردى لمرحلة التعليم المتوسط: نص الأرنب

والأسد لعبد الله ابن المقفع أنموذجاً" مج6/ع3 (ديسمبر، 2013)، 133-138، 136

³⁰⁰ سايح، المقصدية في الخطاب الروائي عند إبراهيم سعدي، 73

³⁰¹ جميل قاسم الكنج، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، 23، 32

³⁰² حاج علي، دراسات أدبية، 137

2. المقصد التواصلية: وفيه يحمل القائل مخاطبته على معرفة مقصده الإخباري³⁰³.

المقصد الثاني: المقبولية

وهي من مادة (ق ب ل) التي من معانيها "قبل الشيء قبولاً: أخذَه عن طيب خاطر... قبل العمل رضىه، قبل الخبر صدّقه"³⁰⁴ والمقبولية مصدر صناعي مصوغ من اسم المفعول. وفي علم اللغة النصي فإنها تتعلق بموقف المتلقي من قبول النص، ذلك المتلقي "الذي يقرُّ بأن المنطوقات اللغوية تكون نصاً متماسكاً مقبولاً لديه"³⁰⁵. وقد حدد (بوغراند) ذلك بقوله: "وهو يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام"³⁰⁶، والملاحظ هنا أن السبك والحبك حاضران، وهما شرطان مهمان لتحقيق معيار المقبولية في النص.

وينبغي للنص أن يقدم فائدة للمتلقي حتى يكون ذلك إسهاماً في تحقيق المقبولية، وقد أوضحت (أبوغزالة) أهمية نفعية النص للمتلقي: "باكتساب معرفة جديدة أو قيامه بالتعاون لتحقيق خطة ما"³⁰⁷.

وتجدر الإشارة هنا إلى المعلومات التي تقدم للمتلقي/المتعلم في نص ما من حيث صحتها وقيمتها وفائدتها، وهل هي فعلاً إضافة معرفية. أم أن الأمر فقط تقديم مفردات!

ترتبط المقبولية "بمجموع الدلالات التي يطرحها النص بشرط تماسكها والتحامها بعيداً عن الاحتمالات الدلالية"³⁰⁸ فالمتلقي يقبل دلالة واحدة تتسجم مع الدلالات النصية الأخرى ويستبعد الاحتمالات المتعددة³⁰⁹. وذلك فإنها ترتبط "بالوسائل اللغوية المستخدمة، أي بنوع الأسلوب ووسائل تزيينه وأشكال التنوع اللغوي"³¹⁰.

وعليه فمقبولية كل نص مرتبطة بثلاثة أمور³¹¹:

1. ارتباط هدف النص بالمتلقي.

³⁰³ سايح، المقصدية في الخطاب الروائي عند إبراهيم سعدي، 73-74
³⁰⁴ إبراهيم أنيس، آخرون، المعجم الوسيط (القاهرة: مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2008)، 737
³⁰⁵ بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، 146
³⁰⁶ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 104
³⁰⁷ أبوغزالة - خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوغراند وولفجاندر دريسلر،

31

³⁰⁸ أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي (مكتبة زهراء الشرق، 2001)، 88
³⁰⁹ عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، 88. وهذا في سياق المقارنة بين نحو الجملة ونحو النص، مثلاً قولك: تعجبني زيارتك. لدينا احتمالان: أن الزائر هو أنا (المتكلم)، والزائر هو أنت (المخاطب). لكن في نحو النص يكون الترجيح لاحتمال واحد منسجم مع السياق.
³¹⁰ بحيري، مجلة علامات في النقد، 177

³¹¹ بدر بن علي العبد القادر، مجلة جامعة الملك عبد العزيز الآداب والعلوم الإنسانية، "معايير النصية في وثيقة مكة المكرمة) دراسة لسانية نصية" 5/29 (2021)، 469-508

2. كون النص مسبوکاً نحویاً محبوکاً دلاليّاً.

3. تفسير الرسالة/النص بشيء له صلة بالمتلقي كالمعرفة الجديدة.

ووضع النصيون عوامل تساعد المتلقي/المتعلم على تقبل النص أو يحظى النص بسببها بقبول المتلقي/المتعلم. هي³¹²:

1. احتواء النص على مقدمات سياقية تعين على الفهم.

2. معرفة المتلقي بنوع النص وبمنتجه ومقاصده.

3. وضوح المضمون العام للنص.

4. أهمية النص بالنسبة لمتلقيه.

5. تعتمد نسبة قبول النص على الخصائص النفسية للمتلقي.

والحق إن هذه العوامل جد مهمة في النص التعليمي، إذ إنها محط التفاعل بين المتعلم والنص، وجزء من نجاح العملية التعليمية متعلق بمدى تحقق هذه العوامل.

المطلب الثالث: المعايير المتعلقة بالظروف والسياق المادي والثقافي

المقصد الأول: الإعلامية

المعلومات التي يحملها النص للمتلقي: يرتبط هذا المعيار بالمعلومات التي يتضمنها النص، - أي النص التعليمي - ومدى الجودة والتنوع التي تحملها للمتلقي. وأشار (بوغراند) إلى ذلك بقوله: "الجدة والتنوع التي توصف بها المعلومات في بعض المواقف"³¹³. أي كلما كان الخبر/المعلومة جديداً زادت نسبة الإعلامية فيه، وكان أكثر جذاباً وإمتاعاً للمتلقي/المتعلم. وتشير (أبوغزالة) إلى ذلك بقولها: "مدى التوقع الذي تحظى به وقائع النصوص في مقابل عدم التوقع، أو المعلوم في مقابل المجهول"³¹⁴.

وقد قسم النصيون النصوص بحسب الإعلامية إلى ثلاث درجات³¹⁵:

1. نص ذو إعلامية من الدرجة الأولى، فهو منخفض الإعلامية.

³¹² عبد الخالق فرحان شاهين، أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب (الكوفة: الكوفة، ماجستير، 2012)، 75

³¹³ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 249

³¹⁴ أبوغزالة - خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوغراند وولفجاندر دريسلر،

33-32

³¹⁵ الربيع بوجلال، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، "معيار الإعلامية في التراث النقدي والبلاغي"

18 (2017)، 54-62. 55

2. نص ذو إعلامية من الدرجة الثانية، فهو متوسط الإعلامية.

3. نص ذو إعلامية من الدرجة الثالثة، فهو مرتفع الإعلامية.

فإذا كان النص يقدم خبراً فهذا تشترك فيه جميع النصوص، والإعلامية فيه عندئذٍ منخفضة، "... لكن "الإعلامية من الدرجة الأولى ماثلة في أي نص، كائناً ما كان. سواء أتم التوصل إلى درجات أعلى أم لم يتم".³¹⁶

أما إذا كان يقدم شيئاً طريفاً جديداً غير مألوف فالإعلامية فيه مرتفعة. وهذا مثال يبين ذلك، كأن تقول لأحدهم في ليالي البرد القارس والجو المثلج: "عليك أن تخرج قبل هطول الثلج حتى تصل إلينا. فقد لا نستطيع أن تفعل بعد ذلك"³¹⁷. إن هذا النص أكثر ابتعاداً عن التوقع إزاء النص الآتي: "عليك أن تخرج قبل هطول الثلج حتى تصل إلينا. فقد يهطل الثلج بكثافة، فتقطع الطرق وتتوقف وسائل النقل. وفي هذه الحال أنت تبقى مكانك!". وهكذا فهو أكثر إعلامية من النص الأخير.

ومن غير شك فإن معالجة النصوص ذات الإعلامية المرتفعة تستلزم أساليب تعليمية وإجراءات دراسية مناسبة لطبيعة النص ولمستوى المتعلمين. وهذا يقتضي بذل جهود كبيرة من قبل المتعلم والمعلم في الإجراءات والأساليب التعليمية "... بيد أنها أكثر إمتاعاً"³¹⁸ أي النصوص ذات الإعلامية المرتفعة. ويمكن قراءة هذا المثال: "يوم إعلان النتائج، لقد شعرت بالخوف، تنفست بسرعة، نبض قلبي بشدة، لأن وقت ظهور نتائج الامتحان النهائي في تمام الثانية بعد الظهر. لقد بكيت في تلك اللحظة من شدة الفرح..."³¹⁹. ولك أن تتوقع ماذا سيفكر المتعلم وما الأسئلة التي سيجسر فيها الهوة بين عبارة "بعد الظهر" وعبارة "بكيت من الفرح"!

وفي سبيل تحقيق الإعلامية على نحو أمثل، فإن الأمر منوط بتفاعل المتلقي/المتعلم مع النص. إذ إننا، ونحن نقدم النصوص، لابد أن نأخذ بالحسبان جملة الأسئلة، التي تسهم في إبراز مبادئ³²⁰ "الجدة والتنوع" و "المفاجأة" و "حل المشكلات" و "الخبرة". والتي يتركها النص لدى المتلقي³²¹:

³¹⁶ أبوغزالة - خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوغراندي وولفجاندر دريسلر،

189

³¹⁷ هذا المثال مستوحى من أساليب الناس في الحوار عادةً.

³¹⁸ أبوغزالة - خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوغراندي وولفجاندر دريسلر،

190

³¹⁹ أسامة سحاري - عبد القادر الجاسم، حكايات من الحياة (إسطنبول. 2024ifan)، 14،

³²⁰ زيد بن ديبان الشمري - محمد محمود أبو حسين، مجلة كلية الآداب جامعة طنطا، "الإعلامية في النص الأدبي

دراسة تطبيقية في قصيدة وصف الرياض للشاعر زين العابدين الكويتي" 29/22 (2016)، 1077-1114-1093-

1094

³²¹ بوطاهر بوسدر، "المعايير النصية الخارجية"، الألوكة (blog)، 27 ديسمبر، 2017

1. هل المعلومات تهم المتعلم أو لا؟

2. هل يعرف المتعلم المعلومات الواردة في النص أو لا؟

3. هل المعلومات قليلة لا تكفي المتعلم؟

4. هل المعلومات كثيرة فوق قدرته؟

وعليه، ينبغي للنص أن يحمل معلومات تهم المتعلم، وأن تكون المعلومات إضافة حقيقة له، وأن تكون مناسبة: لا قليلة فلا تغريه، ولا كثيرة فلا يطيقها.

المقصد الثاني: الموقفية³²²

من (و ق ف) وهي مصوغة من اسم المكان أو المصدر الميمي، و "الموقف الموضع يقف فيه الإنسان".³²³ وتشتمل الموقفية على حد تعبير (بوغراندي) على "العوامل التي تجعل النص مرتبطاً بموقف سائد يمكن استرجاعه"³²⁴. هنا يُفهم أهمية السياق في الكشف عن عملية إنتاج النص، وكذلك فهم النص. ذلك أن "نصية النص لا تكتمل إلا إذا راعى صاحبه في إنجاز الظروف المحيطة التي سيظهر فيها النص"³²⁵. لقد ذكر (الخطابي) وكذلك (شبل محمد) أهمية العناصر الآتية في فهم النص: من يتلفظ به، لماذا يتلفظ المتكلم/الكاتب به ومتى، ومن هو المستمع، وما موضوع التواصل، وبأية وسيلة تم التواصل (مكتوبة أو منطوقة)، وما وظيفة التواصل (إخبار، تعليم، إقناع...) ³²⁶.

ويرى (خطابي) يرى، نقلاً عن براون ويول، أنه يمكن لفهم السياق الاكتفاء بـ: "المتكلم والمخاطب والرسالة والزمان والمكان ونوع الرسالة"³²⁷. وهذا يؤكد العلاقة المتبادلة بين النص والسياق.

الجوانب السياقية للنص: تناول الباحثون في دراستهم للنص عدة جوانب سياقية، نذكرها في الآتي:

1. السياق اللغوي: ويقصد به "حصيلة استعمال الكلمة داخل نظام الجملة متجاوزة وكلمة أخرى"³²⁸

تعدد المعاني للفظ الواحد، مثلاً كلمة "ضرب" تحمل أكثر من عشرة معاني، أو كلمة "عين" لها عدد من المعاني...

³²² بعض الباحثين استعمل مصطلح المقامية. الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، 97
³²³ إبراهيم أنيس، آخرون، المعجم الوسيط (القاهرة: مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، 2008)،

³²⁴ دي بوغراندي، النص والخطاب والإجراء، 104

³²⁵ الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، 98

³²⁶ شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق. 1 وكذلك: خطابي، لسانيات النص، 203-297

³²⁷ خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، 297

³²⁸ أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات (دمشق: دار الفكر، 2007)، 355

2. السياق العاطفي: وهذا مرتبط بإحساسنا نحو الكلمة التي نقولها، مثلاً نحن نستعمل كلمة "استعمار" بغضب وكره شديدين أحياناً، وأحياناً نذكرها على نحو موضوعي. بينما الفرنسيون يستعملون هذه الكلمة بفخر وكبرياء.

3. السياق الثقافي: تحديد المحيط الثقافي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة، كمن يستخدم "عقيلته" وحرمة وزوجته ومدام" ...

4. السياق الموقف: الموقف الخارجي الذي يمكن أن تقع فيه الكلمة: الزمان المكان.

5. السياق المصاحب: الإشارات ولغة الجسد والنبر والتنغيم³²⁹.

وقد عبر بعضهم عن ذلك بـ "النص المصاحب" أو "النص المحيط".

المقصد الثالث: التناص

لاقت قضية التناص اهتمام النقاد والبلاغيين واللغويين قديماً وحديثاً، إذ يرى (بوغراند) أنه: "يتضمن العلاقات بين نص ونصوص أخرى مرتبطة به، وقعت في حدود تجربة سابقة، سواء بواسطة أو بغير واسطة".³³⁰ أما المقصود بالواسطة أو التوسط فهو "مدى تغذية نموذج الموقف الاتصالي عند شخص ما بأهداف ذلك الشخص ومعتقداته الحالية"³³¹. وعليه، فتلخيص نص ما أو الجواب في محادثة ما أو الإحالة إلى نص مشهور أو قول مأثور، جميع ذلك يقل فيه التوسط. أما عندما يكون النقد لنصوص كتبت في أزمنة سابقة فيكون التوسط أوسع³³². وقد خلّص (الصبيحي) نقلاً عن (مفتاح) إلى أن التناص هو³³³:

1. فسيفساء في نصوص أخرى أدمجت فيه تقنيات مختلفة.

2. يصيرها منسجمة مع مقاصده.

3. يتصرف فيها تمطيلاً وتكثيفاً بهدف مناقضة خصائصها أو تعضيدها.

أشكال التناص³³⁴:

³²⁹ قياس، لسانيات النص النظرية والتطبيق، 168-169

³³⁰ دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 104

³³¹ أبوغزالة - خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوغراند وولفنجاندر دريسلر،

³³² أبوغزالة - خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوغراند وولفنجاندر دريسلر،

233 و كذلك: دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، 104

³³³ الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، 101

³³⁴ شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، 79-80

1. شكلي - مباشر: وهو أن يأخذ النص السابق بلفظه دون تغيير، كتضمنين آية كريمة أو حديث شريف أو اقتباس بيت شعر أو مثل مشهور. وقد يكون من خلال استعمال القوالب نفسها أو العبارات المحفوظة. وذلك بعد أن يمهد لهذه النصوص بتوطئة مناسبة تجعلها منسجمة مع النص الجديد.

2. تناص مضموني-غير مباشر: يستنبط من النص استنباطاً، ويرجع إلى تناص الأفكار أو المقروء الثقافي، فهي تُستَحْضَر بروحها أو معناها لا بنصها. وتُفْهَم من تلميحات النص وترميزاته.

مصادر التناص: تتعدد مصادر التناص في اللغة العربية، وقد قام عدد من اللغويين بذكر طائفة منها على النحو الآتي³³⁵:

1. التناص مع القرآن الكريم

2. التناص مع الحديث الشريف

3. التناص مع الشعر العربي

4. التناص مع الحكم والأمثال العربية

وقد أضافت (شبل محمد) إلى ما سبق مصادر أخرى، هي³³⁶:

5. التناص القائم على الأعلام

6. التناص القائم على استحضار القصة

7. التناص مع الأسطورة.

³³⁵ قِيَّاس، لسانيات النص النظرية والتطبيق، 180-189
³³⁶ شبل محمد، علم لغة النص النظرية والتطبيق، 84-86

الفصل الثالث: السمات النصية في سلسلة اللسان والعربية بين يديك: المستوى المبتدئ



المبحث الأول: أداة تحليل المحتوى

المطلب الأول: وصف الأداة

ذكر في المبحث الثالث من الفصل الثاني المعايير النصية المستخلصة من أدبيات علم لغة النص، وقد بوبت هذه المعايير والسمات المنضوية تحت كل معيار، بحيث تُعرض على الخبراء المحكمين حتى يصار إلى تحديد انتماء كل سمة إلى المعيار وصحته اللغوية ودقته العلمية، فيكون تحليل محتوى النصوص بالمستوى المبتدئ من سلسلة اللسان بحسب ما أشار به الخبراء.

ورُعت هذه الاستبانة على خمسة عشر خبيراً مُحكماً، من بلاد مختلفة: السودان والسعودية والإمارات والمغرب وتركيا. بعضهم متخصص في البلاغة وبعضهم في طرائق التدريس وبعضهم في اللغويات التطبيقية. تم الرد من قبل عشرة محكمين. وقد وجَّهوا ملحوظات قيمة كحذف بعض السمات وإضافة بعض السمات. تتضح في أثناء عرض بنود الاستبانة.

اشتملت الاستبانة على المعايير السبعة وانضوى تحتها ثمان وأربعون سمة. فمعيار السبك اشتمل على خمسة عناصر أولها أدوات الإحالة التي ينضوي تحتها الضمائر، أسماء الإشارة، الاسم الموصول، أدوات المقارنة. وثانيها الاستبدال بأنواعه الثلاثة: الاسمي والفعلية والقولي. وثالثها الربط بنوعيه: أحرف العطف، أدوات الربط الأخرى. ورابعها الاتساق المعجمي الذي يشتمل على التكرار والتضام. وقد اقترح أكثر من محكم حذف عنصر الاتساق الصوتي من معيار السبك الخاص بالمستوى المبتدئ.

معيار الحبك يشتمل على عشرة مؤشرات/سمات، هي: تشابه النص مع نصوص أخرى، الترابط الموضوعي، التدرج، الاختتام، إبراز خصائص النوع النصي، التغريض، تكرار المعنى بجمل مختلفة، علاقة الإجمال والتفصيل، علاقة الشرط والجواب، علاقة السبب والنتيجة.

ويشتمل المعيار الثالث وهو المقصدية على ثلاثة مؤشرات/سمات: المعاني المباشرة، المعاني غير المباشرة، أدوات توصيل هذه المعاني. وقد أضاف أكثر من مجيب سمة: "التوافق بين النص وأهداف النص".

ويشتمل معيار المقبولية على: إظهار سمات النوع النصي، أدوات توصيل المتعلم إلى معرفة مقاصد النص التعليمي، تقديم نص ذي أهمية لدى المتعلم، انسجام النص مع الخصائص النفسية للمتعلم، اشتمال النص التعليمي على مقدمات تعين على الفهم. وأضاف أكثر من مجيب على هذا المؤشر: "تطابق الصورة الموضوعية مع موضوع النص".

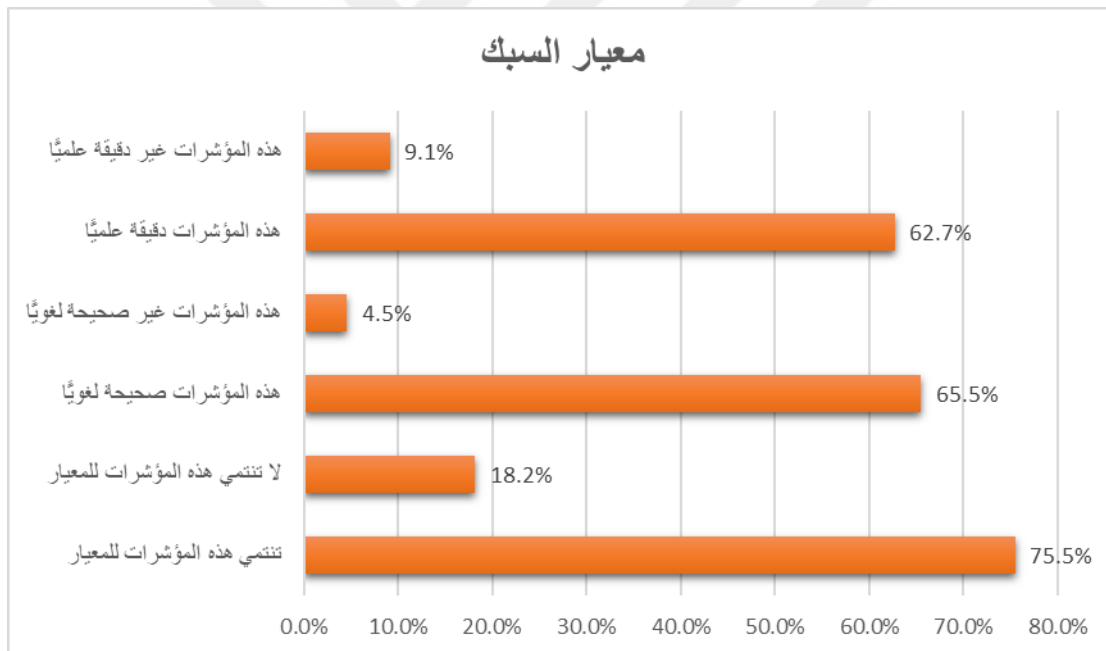
يشتمل معيار الإعلامية على السمات الآتية: نصوص متنوعة، معلومات النص مقارنة لقدرات المتعلم، ومهمة عنده، كافية له، وجديدة عليه. وقد أضاف غير مجيب سمة: "صحة المعلومات الواردة في النص وواقعيتها".

كذلك ارتأى جُلُّ المحكمين استعمال بعض الكلمات الأكثر مناسبة للموضوع والمجال، من ذلك استعمال كلمة (يشتمل أو يَرُدُّ) بدلاً من عبارة (ينبغي).

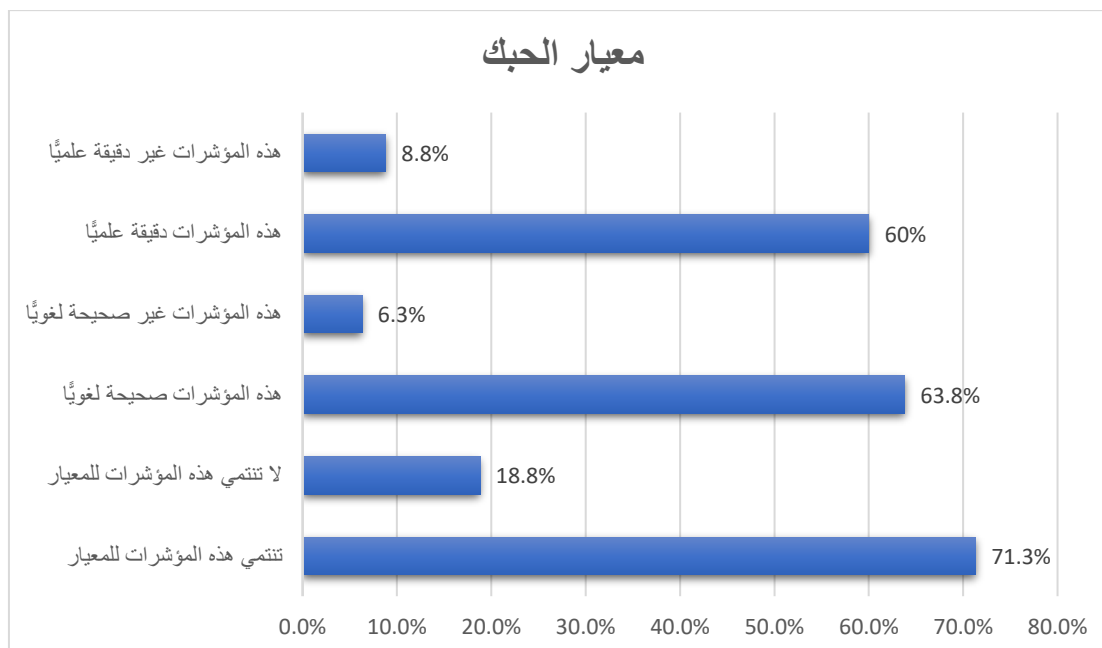
المطلب الثاني: تحليل بيانات الأداة

وفيه التحليل الكمي لكل معيار:

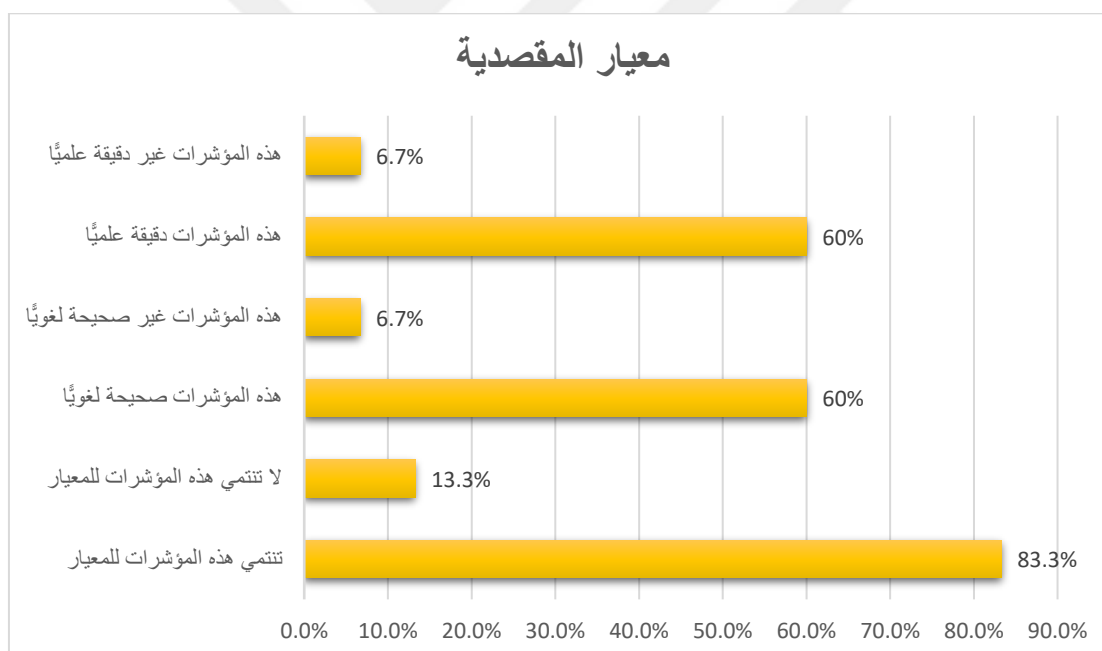
وتجدر الإشارة إلى أن المراد من الاستبانة تبيان مدى انتماء المؤشرات والسمات للمعيار، ومدى صحتها اللغوية، ومدى دقتها العلمية. وأن أهم شيء نود التأكد منه هو مدى الانتماء. وسوف نرى من التحليل الكمي أن (انتماء المؤشرات للمعيار المتعلقة به) قد تحقق في كل المعايير.



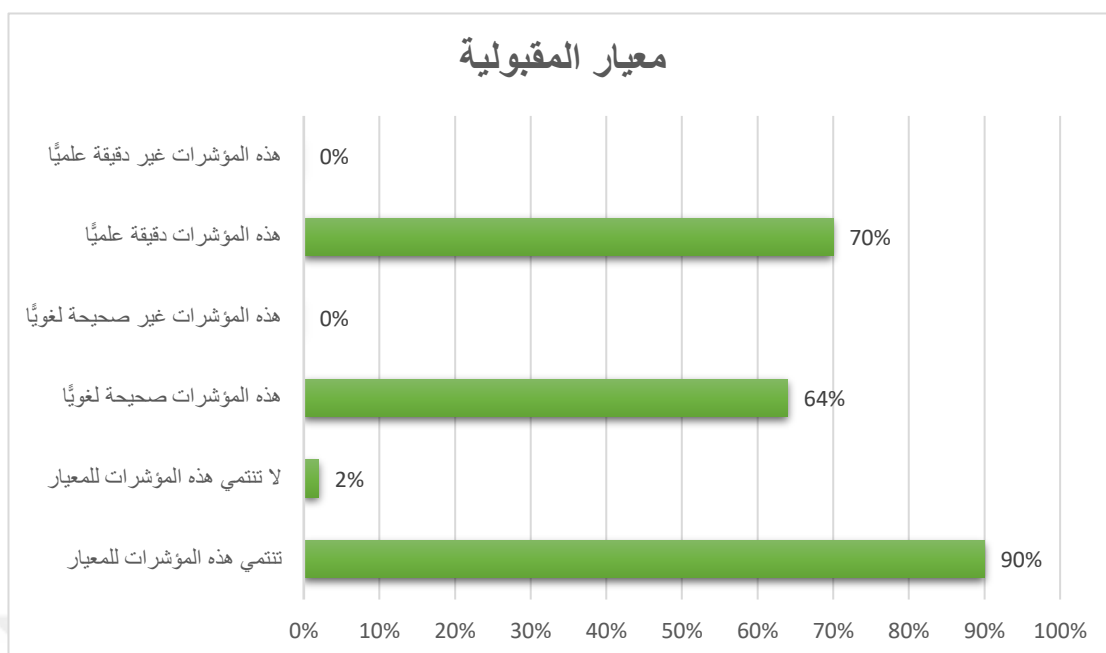
شكل رقم 6 التحليل الكمي لمعيار السبك



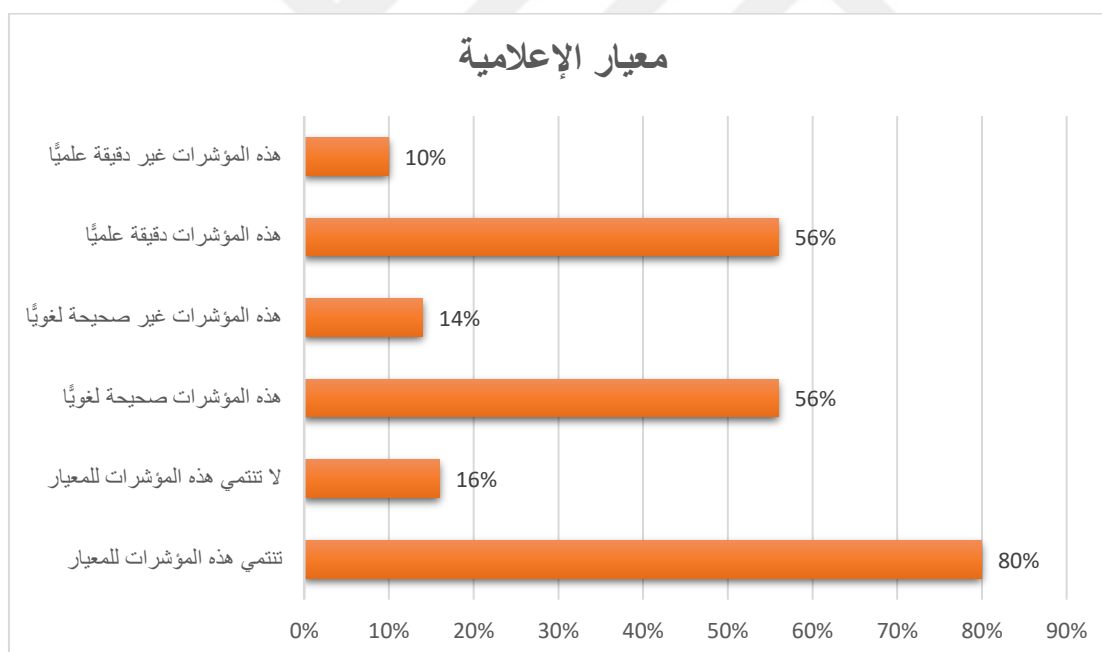
شكل رقم 7 التحليل الكمي لمعييار الحبك



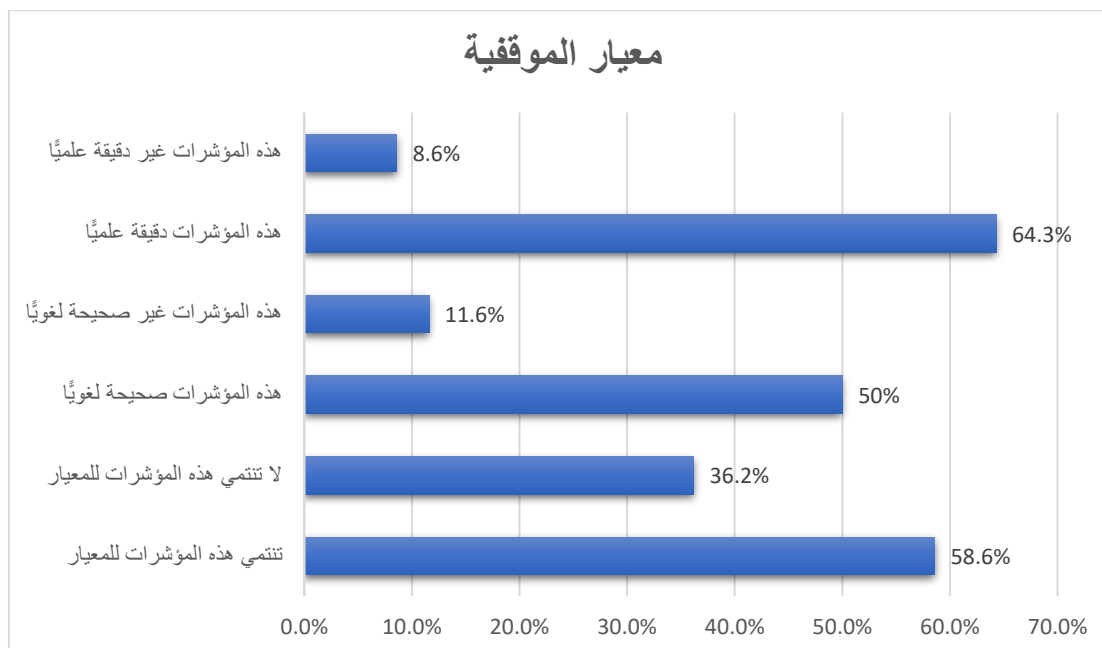
شكل رقم 8 التحليل الكمي لمعييار المقصدية



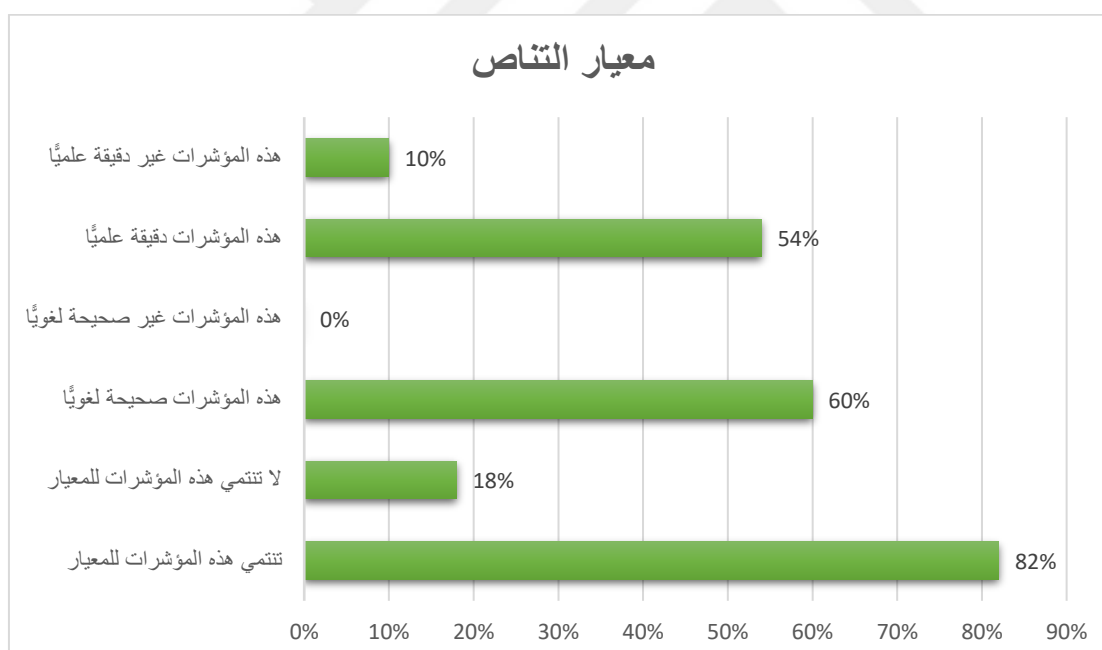
شكل رقم 9 التحليل الكمي لمعيار المقبولية



شكل رقم 10 التحليل الكمي لمعيار الإعلامية



شكل رقم 11 التحليل الكمي لمعيار الموقفية



شكل رقم 12 التحليل الكمي لمعيار التناص

المطلب الثالث: مجتمع الدراسة: سلاسل تعليم اللغة العربية في تركيا

إن علاقة المجتمع التركي (مجتمع الأناضول) باللغة العربية قديمة ومتجذرة³³⁷. وقد شهدت اللغة العربية حضوراً بارزاً في العقدين الأخيرين بالجمهورية التركية الحديثة. ذلك نتيجة: الانفتاح بين تركيا والبلاد العربية في جوانب عديدة، أبرزها: السياسة والاقتصاد والثقافة. وصعود تركيا بوصفها قوة إقليمية كبيرة على المستويين السياسي والاقتصادي.

الآزمات السياسيّة التي شهدتها العالم العربي، والتي حرّكت موجة كبيرة من اللاجئين والوافدين العرب إلى تركيا، ولاسيما من العراق وسوريا واليمن ومصر. وهذا بدوره أدى إلى توافر طاقات بشرية وخبرات إضافية في مجالات متنوعة، ومنها مجال تعليم العربية.

جميع ذلك أثر في رسم صورة جديدة مختلفة عن مئة سنة خلت. وقد ترتّب على ذلك نتائج لم تقتصر على الجوانب الاقتصاديّة والسياسيّة فحسب، بل تعدّتها إلى جوانب أخرى أثّرت في نظرة شريحة كبيرة من المجتمع التركي للغة العربيّة وتعلّمها، إذ لم يعد تعلّم اللّغة العربيّة مرتبطاً بالجانب الدّيني فحسب، بل علا شأن أهداف أخرى استلزمها الظروف التي ذكرت آنفاً.

المقصد الأول: أهداف تعلّم اللغة العربية في تركيا³³⁸

ديني: وهو الهدف الأساسي، فالأتراك يدينون بالإسلام، بل ويعتقدون أنهم المدافعون عنه. حتى إن الإسلام متمثل في مبادئ بعض الأحزاب السياسية كحزب الحركة القومية، فمن مبادئه أن كل تركي مسلم. ناهيك عن الطرق الصوفية والجماعات الدينية الواسعة الانتشار. كل ذلك يستلزم أن التركي يحتاج اللغة العربية لأداء الشّعائر الدّينيّة.

اقتصاديّ: إذ يُتيح الانفتاح على العالم العربي فرصاً اقتصادية واسعة لمن يتقن اللغة العربية. وأصبحت مطلوبة في العديد من الوظائف، خاصة في الشركات التي تعمل مع دول عربية أو تلك التي تقدم خدمات للزبائن العرب، مثل شركات الاتصالات كتورك تيلكوم³³⁹ وكذلك الشركات العاملة في قطاع المال والأعمال: يُعدّ إتقان اللغة العربية ضرورياً للعمل في البنوك مثل بنك كويت تورك، وشركات الاستثمار، وشركات التأمين، وغيرها. وأيضاً الشركات العاملة في مجالات أخرى، مثل: الشركات السياحية، وشركات الشحن، وشركات التصدير والاستيراد.

³³⁷ داود أورهان وآخرون، Dergiabant، "تاريخ تعليم اللغة العربية في تركيا وأهم تحدياته: كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية نموذجاً" 2/9 (نوفمبر، 2021)، 691-703

³³⁸ سعيد عبد الرازق، "اللغة العربية في تركيا مادة إلزامية وانتشار واسع"، الشرق الأوسط (blog)، 28

مايو، 2017

³³⁹ "تورك تيليكوم" تعلن تفاصيل الخدمات وساعات العمل خلال فترة كورونا،

(blog) <https://www.turkpress.co/node/71059>، مايو، 2020

طبي/ صحّي: دفعت أعداد الجالية العربية الكبيرة في تركيا، والتي تتجاوز خمسة ملايين³⁴⁰، هذا ماعدا القادمين بقصد السياحة العلاجية، وأكثرهم من البلدان العربية³⁴¹، دفعت وزارة الصحة إلى الاهتمام بتعليم اللغة العربية لبعض كوادرها من أجل تحسين التواصل بين المرضى العرب والكوادر الطبية. إذ عملت على إيفاد بعض موظفيها إلى مؤسسات تعليم العربية للالتحاق بدورات العربية لأغراض خاصة (المجال الطبي). وتزداد أهمية إتقان اللغة العربية مع ازدياد إقبال العرب على السياحة العلاجية في تركيا، وهو الأمر الذي يجعل التواصل الفعال بين الطاقم الطبي والمريض ضروريًا لتقديم رعاية صحية مثالية. سياسي: فتركيا تُعدُّ جزءاً مهماً من منطقة الشرق الأوسط، وعنصرًا فاعلاً في رسم سياسة المنطقة، وبحكم الموقع الاستراتيجي الذي تتمتع به يُقبل عددٌ لا بأس به من المتعلمين على تعلُّم اللغة العربية.

سياحي: هناك تزايد ملحوظ في عدد السيّاح العرب الذين يزورون تركيا على مدار العام. فقد بلغت نسبة السياح العرب في تركيا نحو 9% من مجموع السياح العام، وذلك سنة 2023 م³⁴². إنّ الأهداف التي ذُكرت سابقاً ولدت الحاجة إلى توسيع قاعدة تعليم اللّغة العربيّة المحصورة في مدارس الأئمة والخطباء بشكل كبير. وهنا ننتقل إلى أماكن تعليم اللغة العربية في تركيا.

المقصد الثاني: أماكن تعليم اللغة العربية

1. مدارس الأئمة والخطباء³⁴³: وهي للمرحلتين المتوسطة والثانوية العامة: يتلقى الطلاب فيها حصصاً أسبوعية في اللغة العربية، بمعدل ساعتين في المرحلة المتوسطة وأربع ساعات في المرحلة الثانوية.

مدارس المشاريع النموذجية: تُخصص هذه المدارس ساعات أكثر لتعليم اللغة العربية، حيث تصل إلى تسع ساعات أسبوعية في المرحلة المتوسطة وعشرين ساعة في المرحلة الثانوية، بما في ذلك السنة التحضيرية.

2. السنة التحضيرية في المرحلة الجامعية³⁴⁴: أفردت كليات العلوم الإسلامية سنة دراسية كاملة، لتعليم اللغة العربية، سميت هذه السنة بالسنة التحضيرية، تُخصّص ما بين أربع وعشرين ساعة إلى ثلاثين ساعة أسبوعية طيلة العام الدراسي. وقد افتتحت بعض الكليات شعبة للتعليم باللغة العربية مئة بالمئة، كما

³⁴⁰ مأمون أبو جراد، "الجاليات العربية في تركيا وأبرز تحدياتها"، نون بوست (blog)، 8 مارس، 2022.

³⁴¹ مصطفى قورت، "السياحة العلاجية في تركيا.. إمكانات مميزة وتطلعات كبيرة"، وكالة الأناضول (blog)،

26 مارس، 2023

³⁴² انفوغراف: أكثر الجنسيات العربية زيارة لتركيا منذ بداية 2023"، الشرق (blog)، 19 سبتمبر، 2023.

³⁴³ صهيب قلالوة، "تركيا.. الأئمة والخطباء وجهة العرب لحفظ لغة الضاد"، وكالة الأناضول

(blog) <https://2u.pw/jNBja6LJ>، 13 مايو، 2018

³⁴⁴أورهان وآخرون، Dergiabant.

في كلية الإلهيات بجامعة مرمره. أما في أقسام اللغة العربية (اللغة العربية وآدابها وقسم الترجمة) في كليات الآداب وبعض كليات التربية فإنها تُخصص كذلك ساعات مكثفة لتدريس اللغة العربية للطلاب في السنة التحضيرية. وبعد إكمال السنة التحضيرية، يستمر الطلاب في دراسة اللغة العربية في السنوات التالية ضمن تخصصاتهم بتلك أقسام.

3. المؤسسات الوقفية المهمة بتعليم العلوم الشرعية: تُعنى هذه المؤسسات بتعليم اللغة العربية بالإضافة إلى العلوم الشرعية.

4. مراكز تعليم اللغات الخاصة³⁴⁵: تركز هذه المراكز بشكل أساسي على تعليم اللغة العربية للراغبين في إتقانها.

5. المراكز الثقافية التابعة للبلديات: تُقدم هذه المراكز برامج تعليمية لتعليم اللغة العربية للمجتمع المحلي، مما يساهم في نشر اللغة العربية وتعزيزها. وهذا يستدعي سؤالاً آخر، هو: ما المواد والسلاسل المعتمدة في تلك المؤسسات؟

المقصد الثالث: سلاسل تعليم العربية

في الحقيقة تختلف السلاسل بحسب الفئة المستهدفة وكذلك المؤسسة المهمة، ولكن يمكننا التمييز بين ثلاث مجموعات:

الكتب القديمة المعتمدة في تدريس النحو، ومن أشهر الكتب المقدمة "العوامل"، "البناء"، "المقصود"، "العزي"... وغالباً ما تتبناها المؤسسات الوقفية والمدارس الشرعية الخاصة.

السلاسل المجلوبة من مؤسسات خارجية كـ "سلسلة تعليم اللغة العربية"³⁴⁶ أو "سلسلة العربية بين يديك"³⁴⁷ أو "سلسلة اللسان"³⁴⁸.

³⁴⁵ إيناس بوبس، "الجهود المبذولة لتعليم اللغة العربية.. تركيا نموذجاً"، الجزيرة نت (blog) <https://2u.pw/fOOWnTA6>، 18 يناير، 2024
³⁴⁶ طبع هذه السلسلة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. كانت الطبعة الأولى سنة 1986 وتلتها طبعت أخرى.
³⁴⁷ حصلت مكتبة تكين على حقوق الطبع والنشر والتوزيع في تركيا، وذلك عام 2007. تم الاسترجاع بتاريخ 12/6/2024

³⁴⁸ أنتجت هذه السلسلة لصالح مركز اللسان الأم <https://2u.pw/O3eKuzT> في أبو ظبي، بالإمارات العربية المتحدة. حقوق الطبع في تركيا لصالح جامعة السلطان محمد الفاتح، أما حقوق التوزيع فهي لدار نشر أكدم.

سلاسل ألفت وطبعت في تركيا ووجهت للمتعلّم التركي أصلاً. كـ "سلسلة أبجد" 349 أو "سلسلة العربية المشجعة" 350.

وهنا يخطر بالبال سؤال: لماذا وقع الاختيار على "سلسلة اللسان"؟ هذا ما تجيب عنه الصفحات القادمة، أي في "عينة البحث".

المطلب الرابع: عينة البحث: سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك

المقصد الأول: أسباب اختيار هاتين السلسلتين عينةً للبحث

السلسلتان هم اللسان والعربية بين يديك. لقد لاقت سلسلة اللسان انتشاراً عريضاً في تركيا، إذ إن أجزاء المستوى التمهيدي والمبتدئ طبع سبع عشرة مرة، والمتوسط والمتقدم طبع أربع عشرة مرة. وهي الآن تدرّس في نحو أربعين جامعة عدا المعاهد والمراكز والأوقاف والمدارس. كما أنها مدعومة بمحتوى تفاعلي وصوتيات يمكن الاستفادة منها عن طريق باراكود يمنحه مركز اللسان الأم. 351

إن المزايا التي تتمتع بها السلسلة من جودة الطباعة والإخراج الفني، والدعاية الجيدة والتسويق الناجح، واستعمال اللغة السهلة التي يمكن وصفها باللغة المعاصرة، إذ إنها لم تتضمن نصوصاً تراثية بالمجمل. وهذا أحد الأسباب التي تجذب شريحة لا بأس بها من المتعلمين. كل ذلك جعل من السلسلة هدفاً لدراسات متنوعة.

نعم، لقد دُرست السلسلة ونوقشت من زوايا مختلفة، بدءاً من التحليل العام وانتقالاً إلى دراسة الناحية النحوية أو الثقافية أو اللغوية أو المعجمية وسوى ذلك. ومن بين تلك الدراسات دراسة (عبد الله) 352 وكانت عرضاً تحليلياً شاملاً، ودراسة (عبد القادر) 353 التي كانت في التطور الدلالي لعدد من الكلمات الواردة في السلسلة. هذا إضافة إلى بعض الأطاريح الجامعية، ومنها أطروحة (التويجري) 354 التي تناولت المحتوى الثقافي في السلسلة، وأطروحة (كيال) 355 التي تناولت المحتوى اللغوي في السلسلة.

349 صدرت الطبعة الأولى من هذه السلسلة في تركيا، سنة 2017 وقام المؤلفون بإجراء تعديلات عليها في الطباعات اللاحقة.

350 صدرت الطبعة الأولى من هذه السلسلة بكلية الإلهيات، جامعة مرمره، سنة 2015، وتلتها طباعات أخرى.

351 أفاد الباحث بهذه المعلومات مشكوراً مسؤولاً التسويق في دار نشر أكرم الأستاذ حسن عبد النبي عبر اتصال

هاتفى جرى في 2024/06/12م

352 عبد الله، العربية للناطقين بغيرها.

353 مالك حسن عبد القادر، hitit ilahiyat fakultesi dergisi، "التطور الدلالي في الألفاظ العربية الواردة

في كتاب سلسلة اللسان" 2/19 (22 مايو، 2020)، 824-851.

354 نجلاء التويجري، المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية-سلسلة اللسان نموذجاً (جامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ماجستير، 1439).

355 رنيم كيال، المحتوى التعليمي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- دراسة في ضوء تحليل

المحتوى اللغوي لسلسلة اللسان (ماردين: ماردين أرتقلو، ماجستير، 2020).

جميع ما ذكر آنفاً جعل الدراسة تتناول السلسلتين من زاوية غير مطروقة، وهي السمات النصية في نصوص السلسلة. إذ إن هذا البعد لم يُوفَّ حقه من الدرس بل لم يتناول فيهما³⁵⁶.

سلسلة العربية بين يديك طبعت مراراً هنا في تركيا، إذ إن الوكيل المعتمد لهذه السلسلة هو دار نشر تكين (tekin kitavevi)، وآخر طبعة لها كانت في 2022م. وبعد أن كانت السلسلة في ثلاثة كتب ضخمة أعيد توزيع الوحدات الدراسية لتكون ثمانية أجزاء في أربعة كتب، وهذا جعلها أكثر عملية وسهولة للمتعلم. وقد لاقت السلسلة انتشاراً واسعاً في المؤسسات التعليمية، ولا سيما تلك التي تعلم العربية لأغراض دينية. إضافة إلى وجود موقع إلكتروني يقدم مواد السلسلة الصوتية واختبارات متنوعة وتعليم الأصوات³⁵⁷.

تناول هذه السلسلة بالدرس والتحليل غير واحد، من جانب أو أكثر، فأطروحة (شعيب)³⁵⁸ كانت تحليلاً شاملاً للسلسلة، ودراسة (الشهري)³⁵⁹ كانت في دراسة التضاد والثنائية الضدية، وهي دراسة لسانية، أما دراسة (هاشم وآخرون)³⁶⁰ فهي في الموصفات الوظيفية للقواعد النحوية وترتيبها بحسب الأولوية. هذا، إضافة لبعض الأطاريح كأطروحة (نور خالص) في تحليل المحتوى الثقافي للسلسلة.

المقصد الثاني: البيانات العامة عن السلسلتين

السلسلة الأولى تحمل اسم "سلسلة اللسان"، وهي موزعة على أربعة مستويات: التمهيدي، المبتدئ، المتوسط، المتقدم. وهذه المستويات مقسومة على ثمانية أجزاء. قام بتأليفها أربعة من الأساتذة، وهم عامر وليد السباعي، مؤمن توفيق العنان، محمد سعيد الأبرش، محمد صبحي عبس.

وقد راجع السلسلة ثلة من الأساتذة الأجلاء، وهم: بكري شيخ أمين، فخر الدين قباوة، مازن المبارك، على حمد الله، محمود المصري، محمود بي. وفي النسخة المطورة أضيف مراجع آخر لكتب المستوى التمهيدي. طبع هذه السلسلة مركز اللسان الأم في أبو ظبي، بالإمارات العربية المتحدة.

³⁵⁶ يزعم الباحث أن السمات النصية لم تتناول بمعاييرها السبعة على نحو واسع في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها.

³⁵⁷ "العربية للجميع، سلسلة العربية بين يديك"، موقع تعليمي، (blog) <https://www.arabicforall.net/ar/product/detail/arabic-at-your-hands>، دت (تاريخ الوصول 29 سبتمبر، 2023)

³⁵⁸ أبو بكر شعيب، تحليل كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: سلسلة العربية بين يديك نموذجاً (الخرطوم-السودان: جامعة النيلين، دكتوراه، 2009)

³⁵⁹ ظافر بن علي الشهري، مجلة العلوم العربية، "الثنائية الضدية في سلسلة "العربية بين يديك" (دراسة لسانية تحليلية)" 21 (1445)، 99-145

³⁶⁰ جمال هاشم وآخرون، مجلة العلوم التربوية والنفسية، "تحليل محتوى النحو وتقويمه في سلسلة العربية بين يديك في ضوء المدخل الوظيفي" 6 (2022)، 45-70

وقد أشير آنفاً إلى أن جامعة السلطان محمد الفاتح حازت حقوق الطبع في تركيا، وأما النشر والتوزيع فقد حازته أكاديمية إسطنبول.

أما السلسلة الثانية فتحمل اسم " العربية بين يديك " وهي مقسمة على أربعة كتب، كل كتاب جزآن. وهي هكذا على التوالي: كتاب الطالب الأول، كتاب الطالب الثاني، كتاب الطالب الثالث، كتاب الطالب الرابع. والسلسلة من تأليف عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، مختار الطاهر حسين، محمد عبد الخالق فضل. وقد أشرف عليها محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ. والسلسلة من طبع مركز العربية للجميع بالرياض في المملكة العربية السعودية، وقد أشير سابقاً إلى أن حقوق الطبع والنشر والتوزيع في تركيا تعود إلى دار نشر تكين.

المقصد الثالث: الفئة المستهدفة والأهداف في السلسلتين

تُقدّم سلسلة اللسان لمن تجاوز الستة عشر عاماً، ممن يريد تعلم العربية. كما تهدف - حسب ما ذكر في المقدمة - إلى تحقيق الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية.

وتتوجه سلسلة العربية بين يديك إلى الراشدين ممن يريد تعلم العربية، وتهدف إلى تمكين المتعلم من الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية. وهكذا فإن السلسلتين تشتركان في الأهداف نفسها.

المقصد الرابع: الإخراج الفني في السلسلتين

كُتِبَت سلسلة اللسان من القطع الكبير، والغلاف من الورق الصقيل، ولكلّ مستوى جزأيه لون مختلف، وقد زينت أغلفة الكتب بأحرف وكلمات عربية، وأخرى إنكليزية، كما زينت بفن المعشقات وبصور من أشهر الآثار التركية، كبرج البنت وجامع السليمانية أو أنماط من البيوت القديمة. وفي التحديث الذي أُجري على السلسلة فقد وضعت على الأغلفة صور مأخوذة من الصور الموضوعية لنصوص كل كتاب.

الأوراق المستعملة أيضاً فاخرة، وقد طبعت اللغة المكتوبة بشكل مناسب: الأحرف واضحة ومريحة للعين، والكلمات غير مترابطة كذلك، وقد استعملت الألوان بوصفها مُعينات في التمييز: فنص السؤال بلون، وأرقام الأسئلة بلون، والملاحظة بلون. وفي الحقيقة هذا مما يشد القارئ ويجذبه للكتاب، وفي رأيي هذا من الأسباب التي لاقت السلسلة بفضلها رواجاً في الجمهورية التركية.

وكتب سلسلة العربية بين يديك من القطع الكبير والغلاف من الورق الصقيل، ولكل كتاب جزأيه لون مختلف، وقد زينت أغلفة الكتب بصورة لجزء من الكرة الأرضية، إضافة الأحرف العربية. كما أنها استعملت الألوان في المحتوى. واعتمدت على الصورة اعتماداً كبيراً، سواء في ذلك الصور الموضوعية والصور التذكيرية.

المقصد الخامس: محتوى المقدمة

زُوِّدَت كتب سلسلة اللسان بمقدمة من أربع صفحات في المستوى التمهيدي وخمس صفحات في المستوى المتوسط، تتحدث عن السلسلة من حيث الفئة المستهدفة ومميزات السلسلة، ولجان المنهاج، التي تبدأ بـ: المتابعة والتنسيق ثم الإعداد والتأليف ثم المراجعة والتدقيق وصولاً إلى التحرير النهائي.

وكذلك اشتملت المقدمة على معلومات عن المصمم والمخرج، ومن قام بالرسوم، والمعلومات هذه نراها في كل مستوى، ولكن أفرد لكل مستوى بيانات خاصة به توضح أهدافه. وأما تقرّيز الكتاب فقد قام به أ.د. بكري شيخ أمين، وقد أدرج التقرّيز في جميع أجزاء السلسلة.

أما مقدمة العربية بين يديك فقد اشتملت على تقديم بقلم محمد آل الشيخ المشرف العام، ثم مقدمة الإصدار الثاني للسلسلة، مكونة من صفحتين. ثم تعريف بالسلسلة مكون من خمس صفحات، اشتمل على أهداف السلسلة والكفايات المراد تحقيقها والجمهور المستهدف واللغة المستعملة وموجهات السلسلة، هذا إضافة إلى الدروس والزمن المخصص لها. ثم تعريف بالكتاب المحدد، وما يشتمل عليه من حوارات وتدريبات تشمل التراكيب والمهارات.

المقصد السادس: محتوى المستوى المبتدئ / الكتاب الأول السلسلة

تتكون سلسلة اللسان من أربعة مستويات، هي التمهيدي والمبتدئ والمتوسط والمتقدم. والدراسة معنية بالمستوى المبتدئ لذلك تعرض لمحتوى هذا المستوى، وهو جزآن:

الكتاب المبتدئ-الجزء الأول: يصل عدد صفحات الجزء الأول منه إلى 117 صفحة موزعة على عشر وحدات دراسية سميت دروساً، وكل وحدة تحتوي على نصين حوارى وسردى عموماً.

جدول رقم 18 فهرس الكتاب المبتدئ-الجزء الأول / سلسلة اللسان

الدرس	العنوان	الصفحات
الأول	الحياة العائلية	11-5
الثاني	الأثاث	21-12
الثالث	الطب	32-22
الرابع	الأسواق	41-33
الخامس	الرياضة	53-42

69-58	أماكن تاريخية	السادس
79-70	المائدة	السابع
89-80	عالم الحيوان	الثامن
101-90	المظهر	التاسع
113-102	الصناعة	العاشر

الكتاب المبتدئ-الجزء الثاني: بلغت عدد صفحات الجزء الثاني 135 صفحة اشتملت على عشر وحدات دراسية سميت دروساً كذلك، وكل وحدة تحتوي على نصين.

جدول رقم 19 فهرس الكتاب المبتدئ - الجزء الثاني / سلسلة اللسان

الصفحات	العنوان	الدرس
11-2	السياحة	الأول
21-14	التسلية	الثاني
32-24	المناسبات	الثالث
44-36	الصحة	الرابع
53-46	الطعام والشراب	الخامس
76-66	الفلك	السادس
86-80	عصر الاتصالات	السابع
99-92	الأخلاق	الثامن
111-104	بلدان وأقاليم	التاسع

125-116	الماضي والحاضر	العاشر
---------	----------------	--------

أما سلسلة العربية بين يديك فتتكون من أربعة كتب، وكل كتاب جزآن، والمعني بالدراسة هنا هو الكتاب الأول:

الكتاب الأول - الجزء الأول: وقد بلغت عدد صفحاته 257 اشتملت على ثماني وحدات دراسية، وكل وحدة تضمنت ثلاثة حوارات، هي على النحو الآتي:

جدول رقم 20 فهرس الكتاب الأول - الجزء الأول / سلسلة العربية بين يديك

الوحدة	العنوان	الصفحات
الأولى	التحية والتعارف	26-1
الثانية	الأسرة	52-27
الثالثة	السكن	80-55
الرابعة	الحياة اليومية	106-81
الخامسة	الطعام والشراب	134-109
السادسة	الصلاة	160-134
السابعة	الدراسة	188-163
الثامنة	العمل	214-189

الكتاب الأول-الجزء الثاني: وهو مرقم من 497-240 أي هناك متابعة للترقيم المبدوء به في الجزء الأول. ويشتمل هذا الجزء على ثماني وحدات كذلك موزعة على النحو الآتي:

جدول رقم 21 فهرس الكتاب الأول - الجزء الثاني / سلسلة العربية بين يديك

الوحدة	العنوان	الصفحات
التاسعة	التسوق	264-240
العاشرة	الجو	290-265
الحادية عشرة	الناس والأماكن	318-293
الثانية عشرة	الهوايات	344-293
الثالثة عشرة	السفر	372-347
الرابعة عشرة	الحج والعمرة	398-373
الخامسة عشرة	الصحة	426-401
السادسة عشرة	العطلة	452-427

ومن خلال الجداول السابقة يظهر مدى التشابه والاختلاف بين السلسلتين، فمن المواضيع المتشابهة: الأسرة والأثاث، المائدة والطعام، الناس والأماكن وبالبلدان والأقاليم، العطلة والسفر والسياحة. أما المواضيع المختلفة فمثلاً: عصر الاتصالات والفلك في اللسان، والحج والعمرة والصلاة في العربية بين يديك.

المبحث الثاني: المعايير النصية وسماتها في المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان وسلسلة

العربية بين يديك

تناولت الدراسة المستوى المبتدئ في كلا السلسلتين محلاً للدرس والتحليل واستجلاء المعايير النصية السبعة بسماتها (مؤشراتها) المتنوعة. وفي اللسان فإن هذا المستوى يأتي بعد المستوى التمهيدي وقبل المستوى المتوسط. أما الكتاب الأول في العربية بين يديك فإنه يمثل المستوى المبتدئ.

بادئ ذي بدء، تجدر الإشارة إلى أن النصوص في (م. م. س) بلغت الأربعين، ففي كل درس (وحدة دراسية على الأصح) هناك نصان اثنان. لقد اكتفت السلسلة بذكر عنوان عريض للدرس (الوحدة الدراسية)، ولكنها لم تذكر عناوين لكل نص على حدة، كما أنها لم تخصص نصاً للاستماع وآخر للقراءة

إذ إننا واجدون في بداية تعليمات كل نص العبارة الآتية: "استمع، واقرأ" وهذا يشير إلى أنه لم يكن هناك نص خصيصاً للاستماع! ذلك أن درس الاستماع تكون له إجراءات مختلفة: كأن يكون هناك أسئلة تحمية في البداية، لا يعرض النص أمام الطلاب بحيث يكون التركيز على الاستماع تماماً. وهذا لم يتحقق.

من الملاحظات العامة كذلك أن النصوص كانت واحداً من ثلاثة: وصفي، سردي، حوارى. وغالباً ما يكون النص الأول وصفيّاً والآخر حوارياً، والثالث قليل.

وفي (م. م. ع) فقد اشتملت على ست عشرة وحدة دراسية، ضمت كل وحدة ثلاثة حوارات. وهكذا فقد بلغت النصوص ثمانية وأربعين نصاً. جميعها من النمط الحوارى.

وهنا سوف تعرض الدراسة لما تحقق أو غاب من السمات المنبثقة عن كل معيار نصي في كلا السلسلتين.

المطلب الأول: الحاضر والغائب من سمات معياري السبك والحبك في المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك

المقصد الأول: سمات معيار السبك في السلسلتين

أشير سابقاً إلى أن السبك يشتمل على أربعة عناصر³⁶¹، هي: أدوات الإحالة، الاستبدال، الربط، الاتساق المعجمي. تبين الصفحات التالية سمات كل عنصر على حدة في (م.م.س)³⁶² من خلال إحصاء كمي يعرض في جدول:

جدول رقم 22 سمات عنصر أدوات الإحالة في (م.م.س)

الدرس والنص	العنصر	أدوات الإحالة			
		السمات	الضمائر	أسماء الإشارة	الأسماء الموصولة
ج1د1ن1 ³⁶³	عدد المرات	22	1	0	0
	درجة التوافر	كبيرة	نادرة	منعدمة	منعدمة
ج1د1ن2	عدد المرات	10	1	0	0

³⁶¹ أشير إلى ذلك في الفصل الثاني-المبحث الثالث، 68 وما بعدها

³⁶² ترمز (م.م.س) إلى المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان.

³⁶³ يرمز الحرف (ج) إلى الجزء والحرف (د) إلى الدرس والحرف (ن) إلى النص، أينما وردت في المتن.

	درجة التوافر	كبيرة	نادرة	منعدمة	منعدمة
ج2د1ن1	عدد المرات	16	0	0	1
	درجة التوافر	كبيرة	منعدمة	منعدمة	نادرة
ج2د1ن2	عدد المرات	14	0	0	0
	درجة التوافر	كبيرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج2د2ن1	عدد المرات	20	2	0	1
	درجة التوافر	كبيرة	نادرة	منعدمة	نادرة
ج2د2ن2	عدد المرات	24	0	0	1
	درجة التوافر	كبيرة	منعدمة	منعدمة	نادرة

من خلال تحليل نصوص (م.م.س) تبين أن الضمائر كانت الأكثر وروداً في النصوص بينما كانت أدوات الإحالة الأخرى من أسماء الإشارة أو الأسماء الموصولة أو أدوات المقارنة نادرة أو منعدمة. وقد دلت الباحثة على ذلك بأمثلة من ج1 وج2 كذلك. كما هو ملاحظ من الجدول أعلاه. وتجدر الإشارة إلى أنه وردت أسماء الإشارة على نحو أكبر في نصوص أخرى لكنها بقيت قليلة جداً مقارنة مع الضمائر.

جدول رقم 23 أدوات الإحالة في (العربية بين يديك)

الوحدة والنص	العنصر	أدوات الإحالة			
		السمات	الضمائر	أسماء الإشارة	الأسماء الموصولة
ج1و1 ح1أ1 ³⁶⁴	عدد المرات	6	0	0	0

³⁶⁴ يرمز الحرف (ج) إلى الجزء، والحرف (و) إلى الوحدة، والحرف (ح) إلى الحوار.

	درجة التوافر	متوسطة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج1 و1 ح1 ب	عدد المرات	6	0	0	0
	درجة التوافر	متوسطة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج1 و1 ح2 أ	عدد المرات	7	0	0	0
	درجة التوافر	متوسطة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج1 و1 ح2 ب	عدد المرات	8	0	0	0
	درجة التوافر	متوسطة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج2 و9 ح1	عدد المرات	12	4	0	0
	درجة التوافر	كبيرة	نادرة	منعدمة	منعدمة
ج2 و9 ح2	عدد المرات	10	3	0	0
	درجة التوافر	متوسطة	نادرة	منعدمة	منعدمة

ج2و10ح1	عدد المرات	12	3	0	0
	درجة التوافر	كبيرة	نادرة	منعدمة	منعدمة
ج2و10ح2	عدد المرات	6	1	0	0
	درجة التوافر	متوسطة	نادرة	منعدمة	منعدمة

يبين هذا الجدول سمات عنصر الإحالة في (م. م. ع) من خلال نماذج من الجزء الأول والثاني. وهكذا يظهر أن الضمائر هي الأكثر وروداً مقارنة بالسمات الأخرى كاسم الإشارة والاسم الموصول وأدوات المقارنة.

وبالموازنة بين الجدولين السابقين يتبين أن الضمائر في سلسلة اللسان كانت أعلى مستوى مما هي عليه في العربية بين يديك. وكذلك يبدو أن السلسلتين كلتيهما اعتمدتا التدرج من الأقل إلى الأكثر.

يتضح ذلك من خلال نصين من السلسلتين:

أنواع الرياضة 365 النص الأول

الطعام والشراب - الحوار الأول 367

الرياضة مهمة للإنسان. يمارس الناس أنواعاً مختلفة من الألعاب الرياضية، وبينون الملاعب والمراكز لها. ينصح الأطباء بممارسة الرياضة دائماً، فهي مفيدة جداً، لأنها تنشط - القلب، وتقوي - العضلات، وتمنع - البدانة. في العالم مئات الأنواع من الرياضة. بعض الناس يفضلون ألعاباً مثل الجري والسباحة وكرة المضرب وكرة الطاولة والوثب. وآخرون يفضلون ألعاباً مثل كرة القدم وكرة السلة ورفع الاثقال والألعاب القتالية. يشارك كثير من الرياضيين في مسابقات الألعاب الأولمبية التي تجري - كل أربع سنوات، ويحصل الفريق الرابع في نهاية المسابقة على الكأس أو القلادة في لعبته.

أ. الضمائر:

1. المتصلة: واو الجماعة 2، ها ، هـ 1

2. المنفصلة: هي 1

3. المستتر: هي 4

ب. اسم الإشارة: 0

ج. الاسم الموصول: التي 1

قاسم: أين تذهب - يا سالم؟ سالم: إلى المطعم.
قاسم: كم وجبة تأكل - في اليوم؟ سالم: أكل - ثلاث وجبات: الفطور والغداء والعشاء.
قاسم: هذا كثير جداً. أنا أكل - وجبة واحدة.
سالم: هذا قليل جداً. قاسم: ماذا تأكل - في الغداء؟ سالم: أكل - اللحم والدجاج والأرز والخبز. وماذا تأكل أنت؟
قاسم: أكل - السمك والسلطة والفاكهة.
سالم: ما وزنك؟ قاسم: 60 كيلاً. وما وزنك
سالم: 100 كيلاً.

قاسم: أنت سمين جداً. سالم: أنت نحيف جداً.

أ. الضمائر:

1. المتصلة: لك 2

2. المنفصلة: أنا 1، أنت 4

3. المستتر: أنا 3، أنت 3

ب. اسم الإشارة: هذا 2

ج. الاسم الموصول: 0

إجازة مازن 366 النص الثاني

الجو- الحوار الثاني 368

اسمي مازن، أعمل - في شركة للاتصالات، ويحتاج عملي إلى جهد كبير. ولا أحصل - على إجازات

365 محمد صبحي عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، د.ت)، 42
366 محمد صبحي عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، د.ت)، 20
367 عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك - كتاب الطالب الأول: الجزء الأول (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 110
368 عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 268

حسان: السلام عليكم يا بدر. أنا حسان، أتكلم

- من لندن.

بدر: وعليكم السلام يا حسان. كيف الجو في

لندن؟

حسان: الجو باردٌ في لندن، هذا فصل الشتاء.

بدر: كم درجة الحرارة في لندن؟

حسان: تحت الصفر. كيف الجو في الرياض؟

بدر: كان الجو حاراً. هو الآن معتدل.

حسان: كم درجة الحرارة في الرياض؟

بدر: درجة الحرارة عشرون.

حسان: هل ستقضي - العطلة في لندن؟

بدر: لا، سأقضيها - في تونس إن شاء الله.

(عدد المفردات 71)

كثيرة، لأن عملي مهمٌ جداً. أما أصدقائي فيحصلون على

إجازاتٍ طويلة، وأكثرهم يقضون إجازاتهم على شاطئ

البحر، أو في الحفلات، أو في السفر إلى بلدان مختلفة،

وبعضهم يقضونها في النوادي الرياضية، وآخرون

يفضلون أن يرتاحوا في بيوتهم. سوف تبدأ إجازتي في

الشهر القادم، وأخطط - أن أقضيها في الجبال، لأستمتع -

بجمال الطبيعة والهواء النقي. أحب أنا وزوجتي الهدوء

لذلك نمضي - إجازتنا كل سنة بعيداً عن الضجة وهموم

العمل.

(عدد المفردات 82)

أ. الضمائر:

1. المتصلة: ياء المتكلم 6 - ضمير الغائبين

هم 4 - واو الجماعة 5 - نا الدالة على الفاعلين 1 -

ها الغائبة 1

2. المنفصلة: ضمير المتكلم أنا 1 -

3. المستترة: ضمير المتكلم أنا 5

ب. اسم الإشارة: ذلك

ج. الاسم الموصول: 0

أ. الضمائر:

1. المتصلة: ها الغائبة 1

2. الضمائر المنفصلة: أنا 1 - هو 1

3. الضمائر المستترة: أنت 1 - أنا 1

ب. اسم الإشارة: 0

ج. الاسم الموصول: 0

لقد اختير النصان الأولان من الجزء الأول من المستوى المبتدئ في كلا السلسلتين ومن الدرس/الوحدة الخامسة في كلٍّ. وذلك حتى تكون المقايضة متقاربة. ومن الملحوظ أن نصوص العربية بين يديك أكثر دقة وتدرجاً في اختيار أدوات الإحالة وعرضها على طول النصوص، ففي حوار الطعام والشراب ورد من الضمائر: أنا وأنت، ظاهرة ومستترة، وكاف المخاطب، واسم الإشارة هذا. أما الحوار الثاني عن الجو فقد وردت ضمائر أنا وأنت وهو، ظاهرة ومستترة، وورد الضمير المتصل ها.

أما نصوص اللسان فنجد في النص الأول ورود الضمائر المتصلة: واو الجماعة، ها، هـ. ومن الضمائر المنفصلة: هي. والمستترة: هي. ومن الاسم الموصول: التي. ولم يرد اسم الإشارة. وفي النص الثاني من اللسان وردت ضمائر ياء المتكلم، ضمير الغائبين هم، واو الجماعة، نا الدالة على الفاعلين، ها الغائبة. ومن الضمائر المنفصلة: ضمير المتكلم أنا. أما المستترة فنجد ضمير المتكلم أنا. مع ورود اسم الإشارة ذلك.

1. الاستبدال: أشير سابقاً إلى أن الاستبدال أحد أنواع ثلاثة: اسمي، فعلي، قولي.

أ. الاستبدال في نصوص سلسلة اللسان: كان ورود الاستبدال قليلاً في النصوص، من ذلك ما ورد في (ج1د1ن1) على لسان (باسمة) وهي إحدى الشخصيات في الحوار:

"رهف: أين ستذهبين يا باسمة؟ باسمة: سأذهب إلى النادي. هل تذهبين معي؟ رهف: يجب ان **أنظف البيت وأكوي الملابس وأعد الطعام...** باسمة: أنا وزوجي لا **نعمل** شيئاً في البيت. عندنا خادمة ومربية أولاد"³⁶⁹.

الشاهد في الفعل: (نعمل). ويفهم مما تقدم على العبارة أن (باسمة) لا تنظف البيت بنفسها ولا تكوي الملابس ولا تعد الطعام، ولا يساعدوا زوجها، وذلك بخلاف الشخصيات الأخرى التي تفعل ذلك. ونوع الاستبدال هذا هو الفعلي.

أما في (ج1د1ن2) فتجد عبارة "يتكون البيت العربي القديم من غرف كثيرة وواسعة، **واحدة** منها خاصة بالضيوف"³⁷⁰. والشاهد في كلمة (واحدة)، إذ إنها تشير حسب السياق إلى أن غرفة من الغرف الموجودة في البيت العربي القديم مخصصة للضيوف. والاستبدال هنا اسمي.

وفي (ج1د8ن1) وردت عبارة "الجمال أهم الحيوانات التي تعيش في الصحراء العربية. أعطى الله الجمال القدرة على تحمل الحرار، والسير في الصحراء لوقت طويل. فهو يخزن الماء الكثير في جسمه.

³⁶⁹ محمد صبحي عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، دت)، 3
³⁷⁰ عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول، 8

لذلك يسمى سفينة الصحراء³⁷¹. والشاهد في عبارة (لذلك)، فهي تشير إلى العبارات التي سبقتها من: قدرة الجمل على تحمل الحرارة، والسير في الصحراء لوقت طويل، وتخزين الماء في جسمه. وهكذا استبدل بالعبارات السابقة عبارة (لذلك).

لقد تكرر الاستبدال القولي متمثلاً بكلمة (ذلك- لذلك) في غير موضع، فمثلاً في (ج2د4ن1) من اللسان نجد العبارة الآتية: "ذهب يحيى إلى المدرسة يوم السبت، فلم يجد صديقه حسيناً، فسأل صديقه أحمد عن سبب غياب حسين، فقال: إنه مصاب بالحمى. **لذلك** قرّر يحيى أن يزور حسيناً"³⁷². وقد استبدل هذه الكلمة بالجمل التي سبقت، مثل: عدم رؤية يحيى لحسين، وعدم حضور حسين إلى المدرسة، ومعرفة يحيى بأنه مريض. وأيضاً في (ج2د4ن2) فقد وردت العبارة الآتية: "ولكن القليل منهم ينجح في ذلك"³⁷³. فإن (ذلك) حلت محل عبارة "ترك التدخين" التي يحاول الكثيرون فعلها.

ومن أمثلة الاستبدال ما جاء في (ج2د2ن2) على لسان (مازن) شخصية الراوي في النص: "أما **أصدقائي** فيحصلون على إجازات طويلة، وأكثرهم يقضون إجازاتهم على شاطئ البحر، أو في الحفلات، أو في السفر إلى بلدان مختلفة، وبعضهم يقضونها في النوادي الرياضية، و**آخرون** يفضلون أن يرتاحوا في بيوتهم."³⁷⁴. فقد استبدل الكلمة (آخرون) بـ (أصدقائي) التي ذكرت قبلاً في النص.

وفي سلسلة (العربية بين يديك) فقد كان الاستبدال قليلاً أيضاً. وقد وردت بعض الشواهد عليه، من ذلك ما ورد في هذا النص:

"أحمد السلام عليكم. حسان: وعليكم السلام. أحمد أين تسكن؟ حسان: أسكن في حي المطار. وأين تسكن أنت؟ أحمد: أسكن في حي الجامعة. حسان: هل تسكن في بيت؟ أحمد: نعم. أسكن في بيت. وهل تسكن في بيت؟ حسان: **لا**. أسكن في شقة."³⁷⁵

وعبارة: "لا. أسكن في شقة" هي رد على سؤال: "هل تسكن في بيت؟". وحسان هنا لم يجب جواباً طويلاً كاملاً، مثل: لا أسكن في بيت. أسكن في شقة. لكنه قال: "لا. أسكن في شقة". وهذا من الاستبدال القولي.

371 عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول، 81
372 محمد صبحي عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، د.ت)، 37
373 عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني، 37
374 عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني، 20
375 عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك - كتاب الطالب الأول: الجزء الأول (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 56

وقد تكرر ذلك في هذا الحوار: " الضابط: هل أنت ماليزي؟ المسافر: لا. أنا كشميري. الضابط: هل أنت قادم للعمل؟ المسافر: لا. أنا قادم للزيارة والعمرة. الضابط: كم يوماً ستقيم هنا؟ المسافر: ثلاثة أسابيع تقريباً." 376

ففي عبارة: "لا. أنا كشميري" وهي رد على سؤال: "هل أنت ماليزي؟" كان من الممكن أن تكون العبارة: لا لست ماليزياً. لكن الإجابة كانت باستخدام سمة الاستبدال، إذ اكتفى بأداة النفي ثم بذكر الجنسية الصحيحة.

وفي عبارة "هل انت قادم للعمل؟" هناك احتمالات مختلفة: ما قدمت للعمل، لست قادماً للعمل. لكن النص عدل عن ذلك بسمة الاستبدال: "لا. أنا قادم للزيارة والعمرة".

ومن أمثلة الاستبدال الفعلي ما نجده في النص:

"الابن: وماذا فعلت في الميقات؟ الأب: خلعت ثوبي ولبست ملابس الإحرام ولبيت بالعمرة. ... الابن: كم شوطاً طفت حول الكعبة؟ الأب: طفت سبعة أشواط، ثم صليت ركعتين خلف مقام إبراهيم. الابن: وماذا فعلت بعد ذلك؟ الأب: سعيت بين الصفا والمروة سبعة أشواط ثم حلقت رأسي." 377

فجملة (فعلت) الأولى تعني: خلعت ثوبي، لبست، لبّيت. وجملة (فعلت) الثانية تعني: سعيت، حلقت رأسي.

ولا شك بأن الاستبدال يساعد على عرض الأفكار من دون تكرار الكلمات نفسها أو الاعتماد على الضمائر، وكذلك يسهم في الاستمرارية، فكلمة (أصدقائي) مستمرة وحاضرة في كلمة (آخرون)، وعبارة (ترك التدخين) مستمرة في كلمة (ذلك). وجملة: (سعيت بين الصفا والمروة سبعة أشواط ثم حلقت رأسي) توضح جملة (فعلت). وعليه، فلا يمكن فهم هذه الكلمات إلا بالرجوع إلى العبارات المحال عليها. وهذا يقدر زناد فكر المتعلم، ويجعله يربط بين السابق واللاحق ويحثه على محاولة الفهم، ويزيد من الحصيلة اللغوية لديه. هذا إضافة إلى أن الاستبدال يسعفنا في حال كان المتعلم لم يتعلم قاعدة ما، فربما لم يدرس الأفعال الناقصة، أو إسناد الفعل المعتل مع الضمير، وعند ذلك فعبارة: "لا. لست ماليزياً" لا تناسب المتعلم في مستوى معين. وهذا ما حصل فعلاً، فلجأ المؤلفون إلى استعمال الاستبدال القولي: "لا. أنا كشميري"

3. الربط: أشير سابقاً إلى أن الربط، وهو عنصر من عناصر السبك، يشتمل على أحرف العطف، وأدوات الربط المتنوعة الأخرى.

1) أحرف العطف

376 عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 350

377 عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 376

جدول رقم 24 سمات عنصر الربط (أحرف العطف)

الدرس والنص	العنصر: أحرف العطف					
	السمات	الواو	الفاء	أو	ثم	لكنْ
ج1د6ن1	عدد المرات	2	0	0	0	0
	درجة التوافر	نادرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج1د6ن2	عدد المرات	18	0	0	0	0
	درجة التوافر	كبيرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج1د7ن1	عدد المرات	4	1	1	0	0
	درجة التوافر	قليلة	نادرة	نادرة	منعدمة	منعدمة
ج1د7ن2	عدد المرات	13	0	1	0	0
	درجة التوافر	كبيرة	منعدمة	نادرة	منعدمة	منعدمة
ج2د6ن1	عدد المرات	16	2	0	0	0
	درجة التوافر	كبيرة جداً	نادرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج2د6ن2	عدد المرات	13	0	0	0	0
	درجة التوافر	كبيرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة

في الجدول أعلاه خُللت نصوص الوحدة السادسة والسابعة من الجزء الأول ونصوص الوحدة السادسة من الجزء الثاني. ويلحظ الغياب التام لحرفي العطف (ثم، لكن)، وندرة ورود حرفي العطف (ف، أو). ومن الواضح أن حرف العطف (الواو) أكثر وروداً من بين حروف العطف، غير أنه لم تلحظ خطة

واضحة لعرض أحرف العطف. فقد ورد الواو في النص الأول مرتين وفي الثاني ثماني عشرة مرة، ثم في الثالث أربع مرات والرابع ثلاث عشرة مرة.

جدول رقم 25 عنصر الربط: أحرف العطف في سلسلة العربية بين يديك

الوحدة والنص	العنصر	أحرف العطف				
		الواو	ف	ثم	أو	لكن
ج1 و6 ح1	عدد المرات	4	0	0	0	0
	درجة التوافر	نادرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج1 و6 ح2	عدد المرات	2	0	0	0	0
	درجة التوافر	نادرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج2 و7 ح1	عدد المرات	11	0	0	0	0
	درجة التوافر	كبيرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج2 و7 ح2	عدد المرات	1	0	0	1	0
	درجة التوافر	نادرة	منعدمة	منعدمة	نادرة	منعدمة

ج2و7ح3	عدد المرات	0	0	0	1	0
	درجة التوافر	منعدمة	منعدمة	منعدمة	نادرة	منعدمة
ج2و8ح1	عدد المرات	1	0	0	0	0
	درجة التوافر	نادرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج2و8ح2	عدد المرات	0	0	0	0	0
	درجة التوافر	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة
ج2و8ح3	عدد المرات	2	0	0	0	0
	درجة التوافر	نادرة	منعدمة	منعدمة	منعدمة	منعدمة

في الجدول أعلاه تحليل لنصوص الوحدة السادسة من الجزء الأول ونصوص الوجدتين السادسة والسابعة من الجزء الثاني. نلاحظ في الجدول الغياب التام لحرفي العطف (ف، ثم، لكن) وندرة ورود حرف العطف (أو). وقد كانت نسبة ورود حرف العطف (واو) هي الأكثر، غير أنه ليس هناك خطة في عرض أحرف العطف وخصوصا الواو، فقد ورد أولا أربع مرات ثم مرتين ثم إحدى عشرة مرة ثم مرة واحدة ثم خلا النص التالي من حرف العطف الواو ثم في الذي يليه ذكر مرة واحدة والنص الذي بعده خلا من الواو، وورد مرتين في النص الأخير.

موازنة بين السلسلتين

من خلال الجدولين الموضحين لورود أحرف العطف في عدد من نصوص المستوى المبتدئ نجد تقارباً في انعدام أو ندرة أحرف العطف التالية (ف، ثم، أو، لكن). كما نجد أن حرف العطف الواو هو الأكثر وروداً في السلسلتين كليهما. غير أن وروده في اللسان أكثر مما هو عليه في العربية بين يديك. كذلك حاولت سلسلة اللسان تقليل الفجوة في عدد مرات التكرار لحرف العطف في النصوص بينما غاب ذلك عن سلسلة العربية بين يديك. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم 26 مقارنة بين نسب التكرار في السلسلتين

الربط حروف العطف الواو			
العربية بين يديك	التكرار	اللسان	التكرار
ج1و6ح1	4	ج1د6ن2	18
ج1و6ح2	2	ج1د7ن2	13
ج2و7ح1	11	ج2د6ن1	16
ج2و8ح3	2	ج2د6ن2	13

وهنا نصّان من السلسلتين لتبيان ورود أحرف العطف:

حمام دمشقي³⁷⁸

كان الناس في بلاد الشام يذهبون إلى الحمام كل أسبوع أو كل شهر أو كل مناسبة سعيدة، و كانت هناك أوقات لدخول الرجال، و أخرى لدخول النساء. و سيحدثنا عادل عن زيارته الأولى لإحدى الحمامات في مدينة دمشق. عادل: في البداية دخلت إلى قاعة

العطلة -الحوار الثاني³⁷⁹

أحمد اقتربت العطلة يا أبي.
الأب: ما رأيك يا ندى إلى أين نسافر؟
ندى: لدي فكرة، نسافر إلى مصر.
أحمد: لماذا نسافر إلى مصر؟

³⁷⁸ محمد صبحي عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، دت)، 123-124
³⁷⁹ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 430

كبيرة تسمى " البراني"، وهي مزخرفة بأنواع رائعة من الأحجار الكريمة، وفي وسط القاعة نافورة مزينة بالنباتات. فاستقبلني صاحب الحمام بكلمات الترحيب الحارة، وأعطاني مفتاح خزانة، وطلب مني أن أضع ملابسني فيها. ثم أعطاني قطعة قماش تسمى المنزر لأضعها على جسمي. وعندما انتهيت دخلت في ممر طويل حتى وصلت إلى قاعة صغيرة تسمى " الوسطاني"، وبدأت أشعر بالحرارة في جسمي. طلب مني العاملون أن أجلس لمدة خمس دقائق في هذه القاعة الدافئة، وقدموا لي فيها بعض الفواكه. بعد ذلك دخلت إلى " الجواني"، وهي قاعة جميلة حولها العديد من الغرف. كان الجو فيها حاراً، فرأيت الناس يستحمون بالماء الساخن، وبعضهم يغنون الأغاني الشعبية، وبعضهم يتناولون الأطعمة الخفيفة. كلهم كانوا فرحين في ذلك المكان. وعندما خرجت بدأ الناس يقولون لي بعض العبارات اللطيفة مثل "نعيماً"، فجلست بعض الوقت أشرب الشاي، وأنا أرثدي المناشف، ثم خرجت وأنا سعيد بهذه الزيارة.

ندى: لنرى مصر، ونهر النيل.

أحمد: موافق. فكرة طيبة.

الأب: وكيف نسافر إلى مصر؟

ندى: نسافر بالجو

الأب: السفر بالجو غالٍ.

أحمد: إذن، نسافر بالبحر. السفر بالبحر رخيص.

الأب: كم يوماً سنقضي في مصر؟

ندى: سبعة أيام.

الأب: سبعة أيام... سبعة أيام... جميل، نسافر يوم السبت، إن شاء الله.

أحمد: ندى: شكراً لك يا أبي.

العطلة-الحوار الثالث 380

المدرس: أين سنقضي عطلة الصيف يا طلاب؟ إلى أين ستذهب أنت؟ الطالب الأول: سأقضي عطلة الصيف في القرية مع جدي، المكان هناك هادئ والهواء نقي. الطالب الثاني: سأقضي عطلة الصيف في العاصمة مع عمي، سأزور المكتبات والمتاحف. الطالب الثالث: سأقضي عطلة الصيف بين الجبال مع فريق الجواله. الطالب الرابع: سأقضي العطلة في مكة والمدينة مع أسرتي، سنعتمر ونحج ونزور المسجد النبوي. الطالب الخامس: سأقضي العطلة في بلدي سأساعد والدي في المزرعة. المدرس عطلة سعيدة يا طلاب. الطلاب: عطلة سعيدة يا أستاذ.

ويلحظ في النص "حمّام دمشقي" تنوعاً في إيراد أحرف العطف: (واو، فـ، ثم، أو). إذ ورد حرف العطف الواو خمس عشرة مرة، وورد حرف العطف (فـ) ثلاث مرات، وورد كل من (أو)، (ثم) مرتين. بينما خلا نصّاً العطلة من سلسلة العربية بين يديك إلا من حرف العطف (الواو)، الذي ورد ثمان مرات.

(2) أدوات الربط:

أشير في المبحث الثاني من الفصل الثاني إلى ما قام به (صوتشين) من ذكر أدوات الربط التي تناسب A1, A2 أي المستوى المبتدئ، كما أشير في المبحث الثالث من الفصل الثاني إلى معاني أدوات الربط. وبعد جمع عشرة أنواع من أدوات الربط بحسب وظيفتها ودلالاتها، أنشئ جدول ووضعت فيه أدوات الربط الواردة في عدد من نصوص السلسلتين.

وهنا في الجدول التالي تعرض أمثلة من أدوات الربط مأخوذة من الوحدات الثلاثة الأخيرة في كلّ من جزأي المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان.

جدول رقم 27 أدوات الربط في سلسلة اللسان

الدرس والنص	الغرض الأنواع	أدوات الربط									
		التعداد	الشرح وبيان الرأي	التوضيح والتمثيل	الربط العكسي	السبب	الزمني الزمنية والتعاقب	التوافق في المعنى	الغائية	التحديد	التفصيل
ج1د8ن1				كـ		لذلك،	في الماضي	أيضاً	لـ ²		
ج1د8ن2				كـ	ولكن ²	إذا...، لأنّ					
ج1د9ن1						إذا...،	ليس بعد، بعد ساعتين	أيضاً ²	لـ		

			أَيَّامًا							ج1د9ن2
		حتى.. لـ		عندما		مثل		الرابع عشر - السابع عشر		ج1د10ن1
	فقط		أي ضاً الوقت... في الماضي	اليوم...، في ذلك الوقت... في الماضي	لأن...، لذلك... ،	ولكن				ج1د10ن2
الجزء الثاني										
				في يوم من الأيام...، بعد عدة أيام...، في اليوم التالي		لكنهم.. .				ج2د8ن1
				بعد عدة ساعات.. ، عندما		ولكن.. ، رغم...	بالنسبة إليّ			ج2د8ن2

			أي ضاً	اليوم...، في السنة نفسها..		مثل		أول من ...		ج2د9ن1
				-ما زالت حتى - ما زال ... - في ذلك العصر -اليوم - الآن...		رغم...				ج2د9ن2
أما ف5.. .			أيضاً	في الماضي. ،.. الآن...، اليوم...		رغم	بالنسبة إلى			ج2د10ن1

ج2د10ن2	الزيارة الأولى...							ل6	أوقات ... وأوقات. ، عندما... ، بعد ذلك...، بعض الوقت. .	
---------	-------------------	--	--	--	--	--	--	----	--	--

يتضح من الجدول أعلاه ورود أدوات الربط الغائية والزمنية وأدوات التعداد أكثر من سواها، في حين ذكرت أدوات الشرح وبيان الرأي مرتين وذكرت أدوات التفصيل والتحديد مرة واحدة.. ولمزيد من التوضيح ندلل بأمثلة مأخوذة من الوحدات الأخيرة من جزأي الكتاب الأول من سلسلة العربية بين يديك.

جدول رقم 28 أدوات الربط في (م. م. ع)



أدوات الربط									
العنصر									
الوحدۃ والنص	ج1و6ح1	ج1و6ح2	ج1و6ح3	ج1و7ح1	ج1و7ح2	ج1و7ح3			
الأنواع									
التعداد									
الشرح وبيان الرأي									
التوضيح والتمثيل									
الربط العكسي									
السبب									
الزمنية والتعاقب الزمني									
التوافق في المعنى									
الغائية		ماذا أنتت مسافر إلى المدينة؟ للصلاة...							
التحديد									
التفصيل									

الساعة
الساعة
الساعة
الساعة
الساعة

									اد سة		
			أيضاً								ج1و8ح1
				الدراسة							ج1و8ح2
			أيضاً ²								ج1و8ح3
الجزء الثاني											
											ج2و14ح1
				- عند شروق الشمس - بعد العصر							ج2و14ح2
		- نذهب إلى المسجد الحرام لطواف الإفاضة		- بعد رمي الجمرات - نذهب قبل شروق الشمس - بعد ذلك					١ - لثا اسع ١ - ليوم الثا اني ع شر		ج2و14ح3

				-بعد غروب الشمس -بعد الزوال					١- ثالث عشر		
		-حضرت لزيارة الطبيب ² -	أيضاً	-الآن					- الساعة عشرة		ج2و15 ح1
					-لماذا تغيبت؟ أصبت بركام شديد.						ج2و15 ح2
											ج2و15 ح3
				-بعد شهر رمضان					- اليوم الأول		ج2و16 ح1

									اليوم م العا شر		
		نسافر لنرى مصر									ج2و16ح2
											ج2و16ح3

يلحظ من الجدول أعلاه أن أكثر أدوات الربط وروداً كانت هي أدوات التعداد والتعاقب الزمني والأدوات الغائية والتوافق في المعنى. بينما خلت النصوص من أدوات الشرح والتوضيح والربط العكسي والتفصيل. كما نرى أن النماذج المأخوذة من الجزء الأول كانت شبه خالية من أدوات الربط بخلاف نماذج الجزء الثاني نسبياً.

الموازنة بين السلسلتين:

يبدو من النماذج الواردة أعلاه أن أدوات الربط في (م.م.س) أكثر تنوعاً مما هي عليه في (م. م. ع). وقد اشتملت أدوات الربط في (م.م.س) على جميع الأنواع المحددة أعلاه بينما غاب عن نماذج (م. م. ع) أدوات الربط المتعلقة ب: الشرح وبيان الرأي، التوضيح والتمثيل، الربط العكسي، التحديد، التفصيل. وكانت أدوات الربط متقاربة عددياً في الجزء الأول والجزء الثاني من (م.م.س) بينما بدا أن (م. م. ع) اتبعت التدرج فقد كانت أدوات الربط في نماذج الجزء الثاني أكثر مما هي عليه في الجزء الأول.

وهنا تحاول الدراسة تقديم أجوبة عن الأسئلة الآتية: هل أفيد من هذه الأدوات في الكتب سالفه الذكر؟ أو هل استثمرت هذه الأدوات وظيفياً؟ بمعنى وضع أسئلة الفهم التي يجاب عنها بهذه الأدوات أو التدريبات اللغوية التي تعرض أداة ما في جمل مختلفة وتطلب من المتعلم محاكاتها ثم تطلب من المتعلم إنشاء جمل من طرفه.

تخرج الدراسة على بعض الأدوات كالأدوات السببية وأدوات التعاقب الزمني:

أ. أدوات الربط الغائية، السببية، التعليلية: (لـ). ففي اللسان نجد هذا النص³⁸¹:

المرشد: أنتم الآن أمام أهرامات مصر المشهورة. السائحة: يا إلهي! إنها ضخمة جداً. لماذا بنى المصريون هذه الأهرامات؟ المرشد: ليضعوا فيها قبور الملوك. السائحة: كم عمر هذه الآثار؟ المرشد: أكثر من خمسة آلاف سنة. السائحة: إنها قديمة جداً.

فقد وردت الأداة (لـ) التعليلية في العبارة "ليضعوا فيها قبور الملوك". وليس في أي من تدريبات النص أو الدرس السادس كله سؤال أو تدريب يوظف هذه الأداة. يمكن النظر إلى هذا النص³⁸²:

"عصام: السلام عليكم. صالح: وعليكم السلام. عصام: أنا مسافر إلى مكة. إلى أين أنت مسافر؟ صالح: أنا مسافر إلى المدينة. لماذا أنت مسافر إلى مكة؟ عصام: للصلاة في المسجد الحرام. ولماذا أنت مسافر إلى المدينة؟ صالح: للصلاة في المسجد النبوي. أين تصلي الجمعة؟ عصام: في المسجد الحرام، إن شاء الله. وأين تصلي الجمعة؟ صالح: في المسجد النبوي، إن شاء الله. عصام: كيف ستسافر إلى المدينة. صالح: أركب الطائرة." ج1 ص138

هذا النص واحد من ثلاثة نصوص تشتمل عليها الوحدة السادسة المعنوية بـ: "الصلاة". وهنا تظهر أداة الربط (لـ). وقد حاولت الدراسة جمع الأسئلة والتدريبات المتعلقة بهذه الأداة ووظيفتها، فلم يكن من أسئلة فهم النص سؤال متعلق بالأداة أو العبارة الموسومة بخط، لكن في تدريبات الأنماط والتراكيب التي تشتمل عليها الوحدة ظهر عدد من الأسئلة، مثلاً:

- تبادل السؤال والجواب مع زميلك، كما في المثال³⁸³:

المثال:

ط: إلى أين تذهب؟ المسجد الحرام- الجمعة

ط2: أذهب إلى المسجد الحرام؟

³⁸¹ محمد صبحي عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، د.ت)، 59
³⁸² عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك - كتاب الطالب الأول: الجزء الأول (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 138
³⁸³ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك - كتاب الطالب الأول: الجزء الأول (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 144

ط1 لماذا؟

ط2: لأصلي الجمعة.

ويجب إجراء التطبيق على ست عبارات، هي:

المسجد النبوي- الفجر، مسجد بلال-الظهر، مسجد عثمان- العصر، مسجد علي- المغرب، مسجد فيصل- العشاء، المسجد الحرام-الفجر.

كذلك التدريب: - اقرأ الفقرة ثم أجب عن الأسئلة: 384:

"سلمان من تركيا، هو تركي. سلمان مسافر إلى مكة للصلاة في المسجد الحرام. هو مسافر إلى مكة بالحافلة. سلمان سيصلي في المسجد الحرام الصلوات الخمس: الفجر والظهر والعصر والمغرب والعشاء. سلمان سيذهب إلى المدينة يوم الخميس، سيصلي الجمعة في المسجد الحرام، إن شاء الله". ومن الأسئلة المتعلقة بالأداة (ل-) ووظيفتها: لماذا هو مسافر إلى مكة؟

لكن الملحوظ أن الأسئلة والتدريبات بقيت عند هذا الحد ولم تتجاوزه إلى التدريبات التواصلية، وهي التي تجري بين المتعلمين أنفسهم بتوجيه الأسئلة الحقيقية التي لا تُتوقع إجابتها. وهذه الأسئلة، أي التواصلية، هي آخر حلقة في سلسلة الأسئلة والتدريبات التي تتيح للمتعلم التواصل الحقيقي مع أبناء اللغة في العمل والشارع والسوق، وغير ذلك من المواقف المتنوعة.

ب. أدوات الربط الزمنية والتعاقب الزمني:

من خلال مراجعة الجدولين المتعلقين بأدوات الربط يظهر حضور أدوات التعاقب الزمني على نحو جيد. ومن غير شك فإن هذه الأدوات ترتبط أكثر بالنمط السردى، وكذلك بالقصة والحكاية بوصفها نوعاً نصياً لما تشتمل عليه من تسلسل الأحداث. تقدم الدراسة نموذجين لذلك من كلا السلسلتين.

تُدرج الدراسة من نص الراعي الكذاب هذه الفقرة 385 :

"كان رجل يرعى الغنم في قرية صغيرة، وفي يوم من الأيام شعر الراعي بالملل، ففكر أن يلهو قليلاً. فذهب إلى أهل القرية وقال لهم: يا أهل القرية ساعدوني هناك ذئب يريد أن يأكل غنمي. وبعد

384 عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك - كتاب الطالب الأول: الجزء الأول (تركيًا: مطبعة تكين، 2018)، 156
385 محمد صبحي عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، د.ت)، 93

عدة أيام أراد الراعي أن يلهو مرة أخرى، فأخبر أهل القرية بوجود الذئب..... وفي اليوم التالي رأى الراعي الذئب يهجم على غنمه....".

يتبع النص أسئلة الفهم، وتدريب ملء الفراغ. وكلاهما خلا من أسئلة متعلقة بأدوات التعاقب الزمني.

أما في "العربية بين يديك" فتورد الدراسة النص الآتي³⁸⁶:

" الابن: كيف اعتمرت يا أبي؟ الأب: وصلت إلى الميقات عند شروق الشمس. الابن: وماذا فعلت في الميقات؟ الأب: خلعت ثوبي ولبست ملابس الإحرام ولبيت بالعمرة. الابن: ومتى وصلت إلى المسجد الحرام؟ الأب: وصلت بعد العصر.... الابن: كم شوطاً طفت حول الكعبة؟ الأب: طفت سبعة أشواط، ثم صليت ركعتين خلف مقام إبراهيم. الابن: وماذا فعلت بعد ذلك؟ الأب: سعت بين الصفا والمروة سبعة أشواط ثم حلقت رأسي. الابن: وأين خلعت ملابس الإحرام؟ الأب: خلعتها في الفندق".

وقد خلت تدريبات الوحدة من أسئلة الفهم المتعلقة بالتعاقب الزمني. غير أنها اشتملت على تدريبات الأنماط التي تراعي ذلك، وهي تشتمل على: نموذج، ويطلب من المتعلمين محاكاة هذا النموذج في ستة تراكيب.

تبادل السؤال والجواب مع زميلك، كما في المثال³⁸⁷:

المثال: ط1: متى وصلت إلى المسجد الحرام؟ ط2: وصلت بعد العصر. (المسجد الحرام - العصر)

مكة- المغرب، المدينة-الفجر، مزدلفة- غروب الشمس، عرفة- شروق الشمس، منى- الظهر، المسجد النبوي-العشاء

³⁸⁶ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 376
³⁸⁷ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 384

وإذا كانت الأسئلة السابقة تدرج تحت تدريبات الأنماط، فإن الكتاب اشتمل على أسئلة المعنى المرتبطة بأدوات التعاقب الزمني: متى العطلة؟ متى الحج؟ متى العمرة؟ متى تحلق رأسك؟ متى تذبح الهدي؟³⁸⁸ وإجابات هذه الأسئلة من الحوارات الموجودة في وحدة الحج والعمرة.

ويظهر أن السلسلة اقتصرت على هذين النمطين من الأسئلة ولم تتجاوزهما إلى أسئلة التواصل. مقترح لأسئلة التواصل المتعلقة بأدوات الربط التعاقب الزمني.

4. الاتساق المعجمي: أشير في المبحث الثالث من الفصل الثاني إلى أن الاتساق المعجمي يتحقق من خلال وسلتين اثنتين، هما: التكرار والتضام (التلازم اللفظي)³⁸⁹.

هنا نرى ما الذي تحقق أو غاب من سمات هذا العنصر في (م.م.س)، و(م.م.ع).

أ. وعرض لأمثلة وشواهد عن (التكرار).

جدول رقم 29 التكرار في (ج1د2ن1- ج2د2ن2) من سلسلة اللسان

الدرس والنص									السبك التكرار
ج1د2ن2					ج1د2ن1				سمات التكرار
نجعل ²	نضع ⁴	طاولة ²	ضيوف ²	غرفة ⁸	بنى ²	غرف ²	سلطان ³	قصر ⁷	الكلمة نفسها
					الزخارف- المزخرفة		قصر-قصور		التكرار الجزئي
					أشجار- أزهار		سلطان- أمراء		الرديف وشبه الرديف

³⁸⁸ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 391
³⁸⁹ الفصل الثاني، 83-84

جدول رقم 30 التكرار في (ج1و3ح1-ج1و3ح2) من العربية بين يديك

الوحدة 3 السكن						السبك التكرار
ج1 و 3 ح 2			ج1 و 3 ح 1			سمات التكرار
جميلة ²	شقة-الشقة ⁹	شقة ²	بيت ²	حي ²	رقم ²	الكلمة نفسها
خمسة-خامس			أسكن ⁴ -تسكن ⁴			التكرار الجزئي
تفضل - ادخل			شقة- بيت			الرديف وشبه الرديف

جدول رقم 31 التكرار في (ج2د1ن1 - ج2د1ن2) من سلسلة اللسان

الدرس والنص								السبك: التكرار	
ج2د1ن2				ج2د1ن1				سمات التكرار	
كتاب ²	الجغرافية ²	الأنهار ²	البلدان ²	الإدريسي ⁴	شجرة الأرز ²	مطار ²	بيروت ⁵	لبنان ⁶	الكلمة نفسها
عالم-علماء- علوم			السفر-سافر		هبطت- تهبطُ		أشهرُ- تشتهر		التكرار الجزئي

المترادف وشبه المترادف	لبنان: قُطِرْ	يؤلف-كتب	عَمَلٌ -كتاب	
------------------------------	---------------	----------	--------------	--

جدول رقم 32 سمات عنصر التكرار في (ج2د6ن1 - ج2د6ن2) من سلسلة اللسان

السبك: التكرار	الدرس والنص				
سمات التكرار	ج2د6ن1		ج2د6ن2		
الكلمة نفسها	مشهور ²	وُلِدَ ²	النجوم ²	علم المثلثات ³	الأرض ⁵ كواكب ⁴ كوكب ² الشمس ² غازات ²
التكرار الجزئي	عالم-علماء		يَرصُدُ - مرصد- رَصْد		
	فلكي-علم الفلك		مشهور- مشهورين		
الرديف وشبه الرديف	عالم-رياضي- فلكي		هلال-نجوم-كواكب		
			الثلاث-الثلاثين		
			الشمس-الشمسية		

جدول رقم 33 التكرار في (ج2و11ح1- ج2و11ح2) من سلسلة العربية بين يديك

السبك	الوحدة 11 الناس والأماكن
التكرار	النص 1

سمات التكرار		ج2و1ن1				ج2و1ن2			
الكلمة نفسها	جدة ⁴	العراق ³	شركة ²	مكة ²	حضرت ³	الدراسة ²	اليمن ⁴		
التكرار الجزئي	أذهب- تذهب ³	جميل- جميلة	حضرت ³	من اليمن- يماني	معل- معي	العمل- تعمل			
الرديف وشبه الرديف	انتقل-ذهب	بلد - مدينة	جنسية يمنية- جواز سفر يماني	يقضي-يستغرق					

واضح من خلال الأمثلة التي أوردتها الدراسة من كلا السلسلتين أن عنصر التكرار كان بارزاً جداً. وقد امتلأت النصوص بالمفردات الجديدة مكررة بغير طريقة: تكرار الكلمة نفسها دون تغيير، التكرار الجزئي وذلك من خلال الاشتقاق أو إضافة اللواحق والسوابق، الرديف وشبه الرديف. وهذا يعني أن المتعلم يستطيع حفظ المفردات الجديدة من خلال آلية التكرار المستعملة في بناء النص. وكذلك يمكن شرح بعض مفردات النص من خلال آلية الرديف وشبه الرديف الواردة في النص.

ب. ينضوي تحت عنصر الاتساق المعجمي كذلك: التّضام (التلازم اللفظي) الذي يتمثل في علاقات عديدة كـ: التضاد والترتيب، وعلاقة الجزء بالكل، أو الجزء بالجزء والاشتغال أو الارتباط بموضوع معين. وقد رُكّز عليها في أدبيات تعليم العربية وسلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها، فقد يكون التلازم اللفظي من خلال عبارات الترادف أو التضاد أو العطف أو الوصف أو الإضافة...

وقد قامت الدراسة باستقصاء الأمثلة والشواهد في السلسلتين كليهما، ويكون بالبداية مع سلسلة اللسان، فمن ذلك ما نراه في (ج1د2ن1) من عبارات: الأشجار والأزهار، الحمامات والمطابخ، الأسقف والجدران، السجاد والستائر. ومثل ذلك في (ج1د2ن2) الكراسي والكنبة. ومثلها في (م.م.ع) إذ نرى في (ج1و3ح3): سرير وستارة، فرن وثلاجة، أريكة وسجادة، سخان ومرآة. وكل مجموعة من هذه العبارات تحكمها علاقة الجزء بالجزء، ولكنها مجتمعة تحكمها علاقة الاشتغال، إذ تنضوي تحت عبارة

أثاث البيت.. ومن أمثلة الاشتمال في سلسلة (م. م. ع): والدي والدتي، أخي أختي، جدي جدتي، (ج1 و2 ح1) وهي مما تشتمل عليه كلمة: أسرتي.

وفي (ج1 د3 ن1) من اللسان نرى عبارات مثل: جرح عميق، طبيب التخدير، حالة خطيرة. وهي من الاشتمال، إذ تنتمي إلى مجال الصحة. وكذلك في (ج1 د7 ن2): جبن ومربى ولبن وبيض وزيتون وشاي، اللحم والخضرة، السمك والأرز. أما في (ج1 د3 ن2) نرى: الفرشاة والمعجون، الأسنان واللثة، وهي تنضوي تحت علاقة الجزء بالجزء. أما عبارة (فم الإنسان) فهي تنضوي تحت علاقة الجزء بالكل.

وفي (ج1 د4 ن1) نجد عبارات: سوق قديمة، مصنوعات يدوية، الشرق الأوسط. وهي مما ينضوي تحت التنافر أو الترتيب، فسوق قديمة تستدعي في الذهن عبارة سوق حديثة، ومصنوعات يدوية تستدعي عبارة مصنوعات آلية أو صناعة آلية، والشرق الأوسط يستدعي عبارات الشرق البعيد. أما في (ج2 د6 ن1) فإننا نجد عبارات: وُلِد... وعاش، وهي ما ينضوي تحت التسلسل أو الترتيب. أما الحضارة الإسلامية فربما تكون تحت علاقة التنافر أي يقابلها الحضارة المسيحية أو الهندوسية... وأما عبارة الأرض مسطحة، شكل الأرض كروي، في (ج2 د6 ن2)، فهو من قبيل التعارض أو التضاد، إذ لا خيار ثالث حين يتعلق الأمر بالحديث عن شكل الأرض.

ومن أمثلة التضاد في (ج2 د7 ن1) من اللسان نجد عبارة سلكي -لا سلكي، العالم-قرية صغيرة. ومثل ذلك ما نراه في (ج2 د9 ن1) الليل-النهار، القطب الجنوبي-البلاد الدافئة. وما نراه في (ج2 د10 ن1) الحجر والطين-الإسمنت والحديد، شوارع ضيقة وغير منتظمة-واسعة ومعبدة ومنتظمة. ومن أمثلة التضاد في (م. م. ع) ماورد في (ج1 و4 ح2): العطلة - العمل، وكذلك في (ج1 و4 ح3) مبكراً- متأخراً.

ومن أمثلة التلازم اللفظي الذي يعبر عن العلاقة الوظيفية ما نجده في (ج1 د7 ن1): أكل الأرز بالعودين، الشرب بالكأس أو الفنجان، وفي (ج2 د7 ن1): تسمع الأخبار، تقرأ المقالات، تشاهد الصور...

وهكذا، من خلال عرضنا للأمثلة المتنوعة والكثيرة من نصوص المستوى المبتدئ بجرأيهما في السلسلتين نلاحظ أن عنصر الاتساق المعجمي كان بارزاً بنوعيه: التكرار والتضام. فكان التكرار متوافراً بأنواعه المختلفة، ولا سيما تكرار الكلمة نفسها، إذ إنها تجلت على نحو كبير كما ظهر من خلال الجداول أعلاه. وهذا ينسحب على أغلب النصوص في السلسلتين. أما التضام فقد توافر بعلاقاته المتنوعة، وبخاصة التضاد والارتباط بالموضوع والاشتمال. ومؤكّد أن توافر سمات العنصر يسهم في تحقيق نصية النص التعليمي.

من المفيد أن يُدرج نص³⁹⁰ لتوضيح عدد من أنواع التلازم اللفظي:

- عادل: متى تستيقظ يوم العطلة؟ فيصل: أستيقظ مبكراً. ومتى تستيقظ أنت؟ عادل: أستيقظ متأخراً.
- فيصل: ماذا تفعل في الصباح؟ عادل: أشاهد التلفاز. وماذا تفعل أنت؟ فيصل: أقرأ صحيفة أو كتاباً.
- عادل: أين تصلي الجمعة؟ فيصل: في المسجد الكبير. وأين تصلي أنت؟ عادل: أصلي في المسجد الكبير أيضاً.
- علاقة تضاد: مبكراً* متأخراً
- علاقة زمنية: أستيقظ مبكراً أستيقظ متأخراً، ماذا تفعل في الصباح:
- علاقة وظيفية: أشاهد التلفاز، أقرأ صحيفة، صلاة الجمعة
- علاقة وصفية: المسجد الكبير

ومن سلسلة اللسان تُدرج هذه الفقرة³⁹¹:

الأستاذ: درسنا اليوم عن مكان بعيد وغامض في كوكبنا. هل تعرفون ما هو؟ ناصر: مثلث برمودا. مريم: غابات الامازون. الأستاذ: لا. إنه القطب الجنوبي. مريم: سمعت أنه بارد جداً. الأستاذ: هذا صحيح، فدرجة الحرارة منخفضة جداً، وعمق الجليد فيه كبير. ناصر: حدثنا أكثر عن هذا القطب. الأستاذ: مساحة القطب الجنوبي واسعة جداً، وكلها مغطاة بالجليد. ويستمر النهار فيه ستة أشهر كاملة، والليل ستة أشهر أيضاً. مريم: هذا غريب، وهل هناك حياة؟ الأستاذ: نعم، هناك حيوانات قطبية تكيفت مع هذا المناخ، مثل: الفقمة وطيور البطريق وبعض الأنواع الأخرى.

- علاقة وصفية: مكان بعيد وغامض، القطب الجنوبي
- علاقة دلالية وثقافية: القطب الجنوبي وبارد جداً
- علاقة التضاد: النهار والليل
- علاقة اشتغال: حيوانات قطبية مثل الفقمة وطيور البطريق

إن الاستثمار الناجح لهذا العنصر وللنصوص في العملية التعليمية سوف يكسب المتعلم مفردات جديدة، ويزيد من الحصيلة اللغوية لديه. كما أنه سوف يوسع أفق التعالق المفاهيمي من توضيح المؤلف والمختلف لغوياً.

المقصد الثاني: سمات معيار الحبك في السلسلتين

أشير في المبحث الثالث من الفصل الثاني إلى أن معيار الحبك يشتمل على سمات عديدة³⁹²، وقد خلصت الدراسة إلى نحو عشر سمات أشار إليها النصيئون وعدوها من تجليات الحبك في النص. قامت

³⁹⁰ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 86

³⁹¹ محمد صبحي عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، د.ت)، 105

³⁹² الفصل الثاني-المبحث الثالث، 73 وما بعدها.

الدراسة بإدراج هذه السمات في الاستبانة التي وجهت للمحكمين، وجاءت الإجابات بالموافقة على انتماء هذه السمات إلى المعيار، فقد تراوحت نسبة الإجابات من 50% عن سمة (تكرار المعنى بجمل مختلفة) إلى نسبة 100%، عن سمة (الترابط الموضوعي).

وعليه فقد تتبعت الدراسة سمات الحبكة في (م.م.س) و(م.م.ع) بهدف تحديد الغائب والحاضر منها في النص التعليمي.

1. التشابه مع نصوص أخرى: نجد في (م.م.س) عدداً من النصوص تناولت العلماء بالتعريف اليسير، فمن هؤلاء: ياقوت الحموي (ج1د6) والإدريسي صاحب واحدة من أهم الخرائط الجغرافية للكرة الأرضية (ج2د1)، والبتاني الذي غني بالرياضيات والفلك (ج2د6). لا شك بأن هذه النصوص تختلف في محتواها غير أنها تتشابه في أنها نوع من السيرة الغيرية.

ومن تشابه النصوص كذلك ما نراه عن وصف المكان: البيت العربي (ج1د1)، القصر العثماني (ج1د2). وما نراه من الحديث عن البلاد، فقد ذكرت لبنان (ج2د1) و ذكرت بغداد (ج2د9)، والحديث عن الآثار كالأهرام. ومن النصوص المتشابه الحديث عن الرياضة الذي تناول في (ج1د6) وفي (ج2د2).

أما في (م.م.ع) فإننا نجد عنصر التشابه متحققاً في غير موضع، فالحديث عن الصلاة تناول في (ج1و2ح3) و(ج1و6ح1) و(ج1و6ح3) ففي الأول ذكر استعداد أفراد العائلة لصلاة الفجر: الوضوء واللباس والاستعداد للخروج إلى المسجد. وفي الثاني تحدّث عن مكان الصلاة. وفي الثالث دار الحوار عن الصلاة في البيت والصلاة في المسجد.

وقد كان للمهن والأعمال نصيب كذلك، فقد تناولت أسماء أصحاب المهن والأعمال في (ج1و2ح2) من خلال التعريف بالشخصيات: هو مهندس، هي طبيبة، هي معلمة. أما في (ج1و7ح2) فيذكر ماذا تدرس الشخصية وماذا ستمتحن في المستقبل:

ندى: في أي كلية تدرسين؟

إلهام: أدرس في كلية التربية. وفي أي كلية تدرسين أنت؟

ندى: أدرس في كلية الطب.

إلهام: سأكون مدرسة إن شاء الله.

ندى: سأكون طبيبة إن شاء الله.

أما في (ج1و8ح1) فإن النص يذكر اسم صاحب المهنة ومكان عمله ومدة هذا العمل:

عثمان: أعمل طبيباً. ماذا تعمل أنت؟

علي: أعمل مهندساً.

عثمان: أين تعمل؟

علي: أعمل في شركة، أين تعمل أنت؟

عثمان: أعمل في مستشفى.

علي: كم ساعة تعمل في اليوم؟

عثمان: أعمل ثماني ساعات.

إن التشابه مع نصوص أخرى يسهم طبعاً في تعزيز تصور النموذج لدى المتعلم: فالنبذة التعريفية أو السيرة الذاتية/الغيرية على بساطتها تقدم تصوراً يناسب مستوى المتعلم عن أهم المفردات، أكثر الأفعال استعمالاً، عبارات البدء والاختتام...

وفي موضوع المهن والأعمال: ذكرت أشهر المهن وسبل تحقيقها من خلال الدراسة وأماكن هذه المهن ومدة العمل في كل مهنة. وذلك كله بما يناسب المتعلم ومستواه.

غُيّت السلسلة بتشابه النصوص كما ذكر أعلاه، لكنها مع الأسف لم تستثمر هذا التشابه حق الاستثمار، فالأسئلة التي تربط بين مهارتي القراءة والكتابة تكاد تكون منعدمة.

النظر في تدريبات مرتبطة باستثمار القراءة في الكتابة

2. الترابط الموضوعي: من خلال تتبع النصوص في (م.م.س) توصلت الدراسة إلى أن سمة

الترابط الموضوعي تحققت على نحو مُرضٍ، فالنصوص الحوارية ك: نص أعمال المنزل (ج1د1ن1) نجد فيه ثلاث شخصيات هي: باسمة ونغم ورهف. باسمة: "سألت من تذهب معها إلى النادي"، وكانت هذه الجملة مدار الحوار. فكان لكل واحدة إجابة. ولم يخرج الموضوع عن سؤال باسمة لكل واحدة وجواب كلٍ منهن عن السؤال. أما في نص (فرش شقة جديد)، فكان مدار الحوار على مسألة توزيع المفروشات واختيار الغرف. كل من الزوجين يدلي برأيه بكل احترام، لم يناقش الحوار قضايا أخرى لا علاقة لها بالموضوع.

وفي الجزء الثاني نرى الشيء نفسه، ففي النص الحواري (رحلة سياحية إلى لبنان) تناولت الشخصيات المسائل الآتية: التعريف بالبلد وموقعها الجغرافي، أهم الأماكن السياحية، أهم المدن، صفات بيروت.

ومثل ذلك يظهر في (م. م. ع) ظهر الترابط النصي على نحو مرضٍ، إذ نجد (ج2و9ح3) يعرض موقف للمشتري والزبون في محل للألبسة، يتناول الحوار: التعريف بألوان القمصان، وثمان القميص، وكذلك اختيار الزبون لواحد منها. ثم قسم الأثواب واختيار الزبون لواحد منها. ثم دفع الثمن. وفي

(ج2و10ح3) إذ يتناول النص الجو المعتدل في الربيع، ومناسبة ذلك للنزهة في يوم العطلة، ويحدد المتحاوران المكان المناسب، ويختار كل واحد ماذا سيُحضّر من المستلزمات.

ولم تخلُ بعض النصوص-حسب رأي الباحث- من هفوات أو خلل في الترابط الموضوعي. من ذلك نص (وجبات يومية) في (ج1د7ن2) من سلسلة اللسان، فقد كان الحوار على مائدة طعام الفطور، وفي أثناء تناول الطعام بدأ الحديث عن محتوى مائدة غداء اليوم ثم عن محتوى مائدة عشاء اليوم.

مازن: ماذا ستطبخين على الغداء يا إيمان؟

إيمان: هل تحب حساء اللحم والخضرة، أو السمك والرزّ؟

مازن: أفضل السمك والرزّ مع حساء الفطر.

إيمان: وماذا عن العشاء؟

مازن: سنتناول العشاء في المطعم على شاطئ البحر.

إيمان: حقاً، وماذا سنأكل؟

مازن: سنأكل وجبة خفيفة من الفطائر، وبعض المقبلات والخضرة.

إيمان: سيفرح الأولاد كثيراً.

ويعتقد الباحث أن في ذلك تكلفاً غير مسوّغ. أما في (ج2د5ن1) والنص بعنوان (وليمة)، تحدثت الشخصيتان عن وليمة عرس، فبدأ الصديق بسؤال صديقة عن محتوى الوليمة، فعدّد صديقه له نحو عشرة أطباق من الأطعمة المقدمة، كما ذكر له العناصر المكونة لأحد هذه الأطباق.

صالح: اتصلت بك أمس ولم أجدك. أين كنت يا سعيد؟

سعيد: كنت مدعوّاً إلى وليمة عند أحد أقربائي بمناسبة زواجه.

صالح: هل كانت وليمة كبيرة؟

سعيد: نعم، لقد أعدت زوجته أنواعاً مختلفة من الأطعمة الشهية.

صالح: ما الأطعمة التي أعدتها؟

سعيد: كان هناك طبقان رئيسيان: الكبب بأنواعها المشوية والمقلية. والثاني المحشي بأنواعه: الباذنجان والكوسى

والجزر، إضافة إلى طعامي المفضل شيخ المحشي.

صالح: شيخ المحشي!

سعيد: نعم. إن طعمه لذيذ، فهو يتكون من الكوسى المقلي المحشي باللحم والمقدونس والصنوبر وبعض التوابل.

وتزعم الدراسة أن نصاً بهذا الشكل يبدو متكلفاً فيه على نحو غير منطقي، ولا سيما ذكر العناصر المكونة لطبق شيخ المحشي! إذ يكتنفه الاستطراد الذي يمكن الاستغناء عنه. ويمكن تفهم ورود مثل هذا الحوار لو أن الشخصيات نسائية أو جرى السؤال والجواب على ألسن نسوية، أما أن يكون الحوار على ألسن رجال، ويكون بهذا التفصيل فيُعتقد بأنه بعيد.

وتقترح الدراسة تغيير الشخصيات بحيث تكون نسائية، كما تقترح أن تكون إحدى الشخصيات عربية مشرقية والأخرى مغربية أو أجنبية لأن المأكولات المذكورة في الحوار شائعة في مناطق بلاد الشام.

وهذا النص المقترح:

ليزا: اتصلت بك أمس ولم أجديك. أين كنت يا سمية؟

سمية: كنت مدعوة إلى وليمة عند إحدى الجارات بمناسبة الزواج.

ليزا: هل كانت وليمة كبيرة؟

سمية: نعم، لقد أعدت الجارة أنواعاً مختلفة من الأطعمة الشرقية الشهية.

ليزا: ما الأطعمة التي أعدتها؟

سمية: كان هناك طبقات رئيسيان: الكبب بأنواعها المشوية والمقلية. والثاني المحشي بأنواعه: الباذنجان والكوسى والجزر، إضافة إلى طعامي المفضل شيخ المحشي.

ليزا: شيخ المحشي!

سمية: نعم. إن طعمه لذيذ، فهو يتكون من الكوسى المقلي المحشي باللحم والمقدونس والصنوبر وبعض التوابل.

أما سلسلة العربية بين يديك فإن الترابط الموضوعي كان ظاهراً قوياً في كل حوار في الجزأين كليهما.

في العموم فإن النصوص السردية والوصفية إضافة إلى النصوص الحوارية في السلسلتين حققت الترابط الموضوعي.

3. التدرُّج والاختتام: نلاحظ أن عدداً من النصوص كانت تختتم فجأةً، أي دون إشعار بذلك من خلال التدرج، ولعله كان ينقص مثل هذه النصوص عبارة أو اثنتان حتى يكون الاختتام حسناً، أو ما نسميه "حسن الاختتام". من ذلك ما نراه في (ج1د2ن1) الموسوم بـ: (قصر يلديز)، نجد أن النص يفتقد إلى عبارة النهاية، فبعد الحديث عن عظمة هذا القصر من خلال أجزائه ومحتوياته، كان من الجيد أن نضع عبارة "إنه رائع حقاً"، أو عبارة "هو قصر عظيم". في حين أن النص انتهى بـ "... كالكراسي المزخرفة والطاولات والخزانات الخشبية الكبيرة والسجاد والستائر".

وفي نص (في المركز التجاري) في (ج1د4ن2) نجد أن الحوار انتهى بعبارة قالها محمود: "اذهب بسرعة قبل أن تنتهي التنزيلات". بيد أننا لم نجد رداً من عامر. ومن المتوقع أن يكون هناك رد يناسب الحوار، كأن يقول: "حسناً، معك حق". أو "سأفعل اليوم، شكراً لك".

وفي نص (تربية الحيوانات) في (ج1د8ن2) نجد أن آخر جملتين في الحوار كانتا على النحو الآتي: "محمد: أُمي تخاف من القطط كثيراً، لذلك لا تسمح بها في المنزل. عامر: حسنٌ. ضعها في حديقة

المنزل." هنا مازلنا نشعر بأن الحوار لم ينته، وبأننا ننتظر عبارة من محمد، رأياً أو تعليقاً سلباً أو إيجاباً، كأن يقول: "فكرة جميلة، سأجربها"، أو "جميل"، سأقول هذا لأمي، شكراً لك يا عامر".

وفي (ج2د4ن1) نجد أن العبارة الختامية لم تكن منسجمة مع ما سبقها، ونثبت النص هنا للتدليل:

يحيى: كيف حالك يا حسين؟ عافاك الله.

حسين: الحمد لله. لقد أصابتنني حمى يوم الخميس، وضعفت كثيراً.

يحيى: ما سبب هذه الحمى؟

حسين: لقد أكلت طعاماً فاسداً.

يحيى: لا بأس عليك. هل قابلت الطبيب؟

حسين: نعم. وقال لي: يجب عليك أن تتباعد عن الأطعمة المكشوفة، ونصحتني بأكل الفواكه والخضرة.

يحيى: أتمنى لك الشفاء العاجل، إن شاء الله.

حسين: شكراً لزيارتك.

من المؤكد أننا لا نجيب بهذه الإجابة في مثل هذه الحال، فالمتداول والمتعارف عليه أن الرد على تلك العبارة التي قالها يحيى هو: "آمين. جزاكم الله خيراً." أو "بارك الله فيك". أما عبارة "شكراً لزيارتك" فيفهم منها التلميح بانتهاء وقت الزيارة وليس رداً على الدعاء.

هذه بعض الملحوظات في مسألة الاختتام، وعلى العموم فقد كانت سمة التدرج والاختتام متوافرة في نصوص لا بأس بها من (م.م.س). من ذلك (ج1د5ن2) إذ ينتهي الحوار بـ "عمر: ... إلى اللقاء يا سليم. سليم: إلى اللقاء". أو في (ج1د6ن1) حيث ينتهي الحوار بـ "السائح: إنها آثار حضارة عظيمة". ومن ذلك (ج2د8ن1) حيث تنتهي الحكاية بعبارة أو حكمة: " فالصدق صفة حسنة والرجل الصادق محترم بين الناس". أو في النص الثاني من الدرس نفسه: " بدأ يجمع جيشه، وهجم كالأسد على عدوه فهزمه". أما في سلسلة العربية بين يديك، فقد كان الاختتام متناسباً مع الموقف الذي يجري الحوار بشأنه.

ففي (ج1و1ح1) نجد الآتي:

خالد: السلام عليكم.

خليل: وعليكم السلام.

خالد: اسمي خالد. ما اسمك؟

خليل: اسمي خليل.

خالد: كيف حالك.

خليل: بخير. وكيف حالك أنت؟

خالد: بخير والحمد لله.

إذن موقف التعارف ينتهي بعبارة " بخير والحمد لله" وهذا اختتام حسن للموقف. ومثل هذا الاختتام

تكرر في كثير من النصوص الحوارية، إذ نجد في (ج1و2ح3):

الأم: هذا أذان الفجر.
الأب: الله أكبر. الله أكبر. أين الأولاد؟
الأم: سعد في الحمام يتوضأ.
الأب: وأين سعيد؟
الأم: سعيد في الغرفة يقرأ القرآن.
الأب: وأين سعيدة؟
الأم: سعيدة في المصلى تصلي.
الأب: أين المعطف؟
سعد: هذا هو المعطف يا والدي.
الأب: وأين النظارة؟
سعيد: هذه هي النظارة يا والدي.
الأب: هيا بنا إلى المسجد.
سعد وسعيد: هيا بنا.

يختتم هذا الحوار بعبارة: "هيا بنا" التي تنبئ بإنهاء الموقف والاستعداد للانطلاق نحو المسجد. وهكذا في جميع الحوارات. تخلص الدراسة إلى أن سلسلة العربية بين يديك كانت أكثر توفيقاً في الاختتام وحسن الاختتام من سلسلة اللسان.

4. سمات النوع النص: أشير سابقاً إلى مصطلح النوع النصي وذكرت الدراسة أن الأنواع³⁹³ النصية كثيرة جداً، من ذلك: السيرة الذاتية، السيرة الغيرية، الحكاية والقصة، المقابلة والمداخلة، وصفة الطعام أو الدواء...

ومن خلال استعراض نصوص (م.م.س) نلاحظ تنوعاً نصياً، إذ توزعت النصوص بين المقالات القصيرة، والسير الغيرية والذاتية، والحكاية، والمحادثة، والمقابلة الصحفية. أما (م.م.ع) فقد كانت جميع نصوص الجزأين من النوع الحواري. وتميل الدراسة إلى أن التنوع النصي مع كثرة النصوص أفيد وأنفع للمتعلمين. ولأسيما إن كان من قبيل القصص القصيرة والسير الغيرية.

أما الأنواع النصية فكانت نصوص مقالات قصيرة (معلوماتية) كنص "لباس الريف والمدينة" و"صناعة الورق" و"عيد الاستقلال" و"التدخين" و"القطب الجنوبي" و"سير غيرية كنص" "ياقوت الحموي" و"الإدريسي" و"البتاني"، وحوارات، إذ أن نصف النصوص كانت حوارات. بينما كانت نصوص (م.م.ع) حوارات فحسب، فقد خلت من القصة أو المقابلة أو مما يمكن أن يكون كقائمة طعام أو نحوه.

غير أنه كان يمكن الاستفادة من الأنواع الواردة. فلنأخذ السيرة الغيرية نموذجاً: إذ يمكن إبراز خصائص خصائصها من خلال الآتي:

مقام الشخصية، والعلم أو العمل الذي برعت فيه، عصر الشخصية أي: الزمان والمكان، أهم الآثار. ويمكن استعمال الأفعال الأنسب لهذا النوع النصي وهي: ولد ومات، نشأ وعاش، درس وكتب.... وهذه المفردات هي التي نراها في السير الواردة في (م.م.س)، الأمر الذي يعطي فكرة مناسبة عن السيرة الغيرية لمتعلم المستوى المبتدئ.

وعليه فإن المتعلم يتوقع، إن عرف أن النص هو سيرة غيرية، يتوقع الأفكار والأفعال التي سوف يطلع عليها في النص، وهذا يسهل عليه فهم النص. وتقترح الدارسة نصاً³⁹⁴ تعريفاً بشخصية مهمة في عصرنا، يمكن أن تدرج في إحدى وحدات سلسلة العربية بين يديك: الصلاة أو الحج والعمرة أو الناس والأماكن.

أسئلة قبلية:

ماذا ترى في الصورة:

من كتب المصحف الذي نقرأه؟



السوري عثمان طه خطاط المصحف الشريف

ولد في حلب عام 1934م، أخذ مبادئ خط الرقعة من والده. وفي أثناء تعليمه المدرسي درس الخط عند حسين حسني "التركي" وغيره. حصل عثمان طه على الإجازة في الشريعة الإسلامية من

³⁹⁴ "الشيخ عثمان عبده طه خطاط مصاحف المدينة المنورة"، (blog)، <https://n9.cl/p724h> ، د.ت.

جامعة دمشق عام 1964م، وهناك تعلم من الأستاذ محمد بدوي الديراني الكثير في الخط الفارسي، وخط الثلث. وفي عام 1973م حصل على إجازة في حُسْنِ الحَطِّ من شيخ الخطاطين الأستاذ حامد الأمدي رحمه الله.

أصبح عضواً في هيئة التحكيم لمسابقة الخط العربي بإسطنبول، منذ 1988م. وقد أصبح في نفس العام أيضاً كاتباً لمصاحف المدينة المنورة. لقد كتب الشيخ المصحف الشريف أكثر من عشر مرات، وانتشرت في العالم الإسلامي. حفظه الله وجزاه عنا خيراً.

أسباب اختيار هذا النص:

1. تدرس السلسلة في مدارس الأئمة والخطباء وفي كليات الإلهيات، ونص مثل هذا يكشف عن شخصية وعمل غائب عن كثيرين.

2. يربط بين المجتمعين التركي والعربي، فهناك شخصان تركيان أسهما كثيراً في تعليم عثمان طه فنون الخط، هما: حسن حسني وحامد الأمدي

3. للخطاط نفسه إسهام في إجازة الخطاطين من خلال كونه عضواً في هيئة التحكيم الدولية بإسطنبول.

ولهذا فإن هذه الشخصية المعاصرة تقدّم نموذجاً يسمو على الحدود المصطنعة من خلال مولده في حلب وعمله في المدينة ونشاطه التحكيمي في إسطنبول. وقبل كل ذلك أنه سخر فنه وإبداعه في عمل شي عظيم هو كتابة المصحف الشريف، فأعزه الله، وهو قيمة لنا ويكون لنا قدوة.

وقد أخذت المعلومات مما نشر عنه في مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة، بعد إجراء تعديلات عليه. فهو بهذا الشكل نص محور.

ويلحظ هنا الأفعال الأكثر دوراناً في السيرة الغيرية: ولد، تعلم، درس، حصل، أصبح ... أما الزمن السائد في النص فهو الماضي. والإسناد عموماً لضمير المفرد المذكر الغائب. وهذه تناسب النمط السردي.

5. التعليل: أشير في المبحث الثالث من الفصل الثاني³⁹⁵ أن التعليل مرتبط بثيمة النص التي قد تكون العنوان أو الجملة الابتدائية، وهو أمر مهم لأنه يسهم في الفهم، وأن من طرقه ذكر اسم الشخص أو إحالة الضمير إليه.

وفي (م. م. س) يلحظ أنه كان للوحدات الدراسية عنوانات³⁹⁶، لكننا لا نجد عنواناً لكل نص ضمن الوحدة نفسها³⁹⁷.

ومن ناحية أخرى كان مبدأ التّغريض³⁹⁸ ظاهراً في النصوص، ففي العودة إلى سمة التكرار التي نوقشت سابقاً نجد تكراراً لعبارات بعينها أو أسماء بذاتها، ولو رجعنا إلى أدوات الإحالة- سمة الضمائر، سوف نجد كثرة الضمائر المحيلة على كلمات أو أسماء مرتبطة بثيمة النص. وتورد الدراسة هنا عدداً من الشواهد توضح المراد. ففي (ج1د6ن2) كان الحديث عن "ياقوت الحموي"، فقد ذكر اسم ياقوت في الجملة الابتدائية: "كان ياقوت الحموي عالماً مشهوراً..."، وتمت الإحالة إليه في عشر ضمائر، من خلال: "درس...، كان... ولد...، سافر...، ألف..." وغيرها من الأفعال التي تجعل المتعلم يربط بين الجمل، وكذلك يربط الجمل المتتالية بالجملة الابتدائية وبالشخصية التي يدور عليها النص كله.

وفي (ج1د8ن1) إذ إن النص عن "الجمل" فقد ذُكرت كلمة الجمل أربع مرات، واستعملت الضمائر للإحالة عليه سبع مرات. وفي (ج1د9ن2) تكررت كلمة (يلبس) تكراراً كلياً أو جزئياً نحو ثماني مرات، وقد كان الحديث عن الاختلاف بين لباس سكان المدينة ولباس سكان الريف.

وفي (ج2د7ن1) فإن الحديث عن وسائل الاتصال، وقد تكررت كلمة (الوسائل) بذاتها أربع مرات، هذا عدا المرادفات.... وفي النص الثاني من الدرس نفسه، الذي هو بعنوان "الاتصالات والعمل" فقد تكررت كلمة (حاسب) بعينها ثلاث مرات، وكلمة (شبكة) بعينها ومرادفها أربع مرات. أما في (ج2د8ن1) في النص المعنون "الراعي الكذاب" نرى أن شخصيتي القصة هما الراعي وأهل القرية، فقد تكررت كلمة (الراعي) خمس مرات، وكلمة (أهل القرية) أربع مرات عدا الضمائر المحيلة عليهما.

أما في سلسلة العربية بين يديك فنجد في (ج1و5ح1)، وهي وحدة الطعام والشراب، أن الحوار بدأ بالآتي: "قاسم: أين تذهب يا سالم؟ سالم: إلى المطعم." وقد تكررت كلمات: "مطعم، وجبة، وجبات، الغداء..." إذ إنها كلها ترتبط بالطعام والشراب وما يمكن أن يقدم في المطعم. وفي حوار آخر من الوحدة نفسها نجد كلمات: "جوعان، غداء، تأكل..." هذا، وقد بدأ الحوار بـ: "الزوج: أنا جوعان جداً...". وجميع العبارات مرتبطة بالجملة الافتتاحية سابقة الذكر على نحو ما.

وفي (ج2و9ح1) وهي وحدة التسوق نجد عبارات مثل: أريد-تفضل التي تشير إلى طلب وجواب على الطلب، وواضح ما فيه من الإحالة: أنا، أنت. وقد تكررت غير مرة، ثم ثمن الأغراض وهو: ثلاثون ريالاً، الذي تكرر أربع مرات. وجميع ذلك مرتبط بموقف التسوق وما يحتويه.

396 لقد أثبتنا فهارس لموضوعات سابقاً، يمكن الرجوع إليها.

397 عناوين النصوص مثبتة في فهرس الكتاب لكنها لم تثبت ضمن الكتاب.

398 يمكن لحظ ذلك حين تناولنا معيار السبك-عنصر الاتساق المعجمي: التكرار.

ويمكن الاستشهاد بالحوار الأول من وحدة "الناس والأماكن:

ثابت: لماذا تركت العراق؟ حارث: انتقلت الشركة إلى جدة وأنا مدير الشركة هناك. ثابت: كنت سعيداً في العراق. حارث: هذا صحيح. العراق بلد جميل، ولي أصدقاء هناك. ثابت: ما رأيك في جدة. حارث: جدة مدينة كبيرة، وجميلة جداً. ثابت: كيف تقضي الوقت في جدة. حارث: أذهب مع الأسرة إلى شاطئ البحر. ثابت: وإلى أين تذهب الآن. حارث: أذهب إلى مكة للعمرة والصلاة في المسجد الحرام. ثابت: كم تستغرق الرحلة إلى مكة؟ حارث: تستغرق ساعة واحدة تقريباً.

ويمكن التدليل على تحقق التغريض بما يلي:

الارتباط بالمكان:

أ.العراق: مقر الشركة السابق، جمال العراق، وجود الأصدقاء فيه. وقد ورد اسم العراق ثلاث مرات، واسم الإشارة الدال عليه (هناك) مرتين.

ب. جدة: كبيرة وجميلة، قضاء الوقت في جدة.

ج. مكة: العمرة والصلاة، المسافة إلى مكة. وورد اسم جدة ثلاث مرات. وهذا يعزز بروز سمة التغريض، أي ارتباط شخصية حارث بالمكانة الثلاثة، وهي³⁹⁹ تسهم في تجلي عنصر الحبكة في النص. يرى الباحث أن مبدأ التغريض تحقق في عموم النصوص، في كلا السلسلتين، وهو في النص المعلوماتي والسردية أبين وأوضح مما هو عليه في الحوارية.

6. تكرار المعنى بجمل مختلفة، وهو شبيه بالتكرار، أحد سمات السبك. إلا أن سمة الإضافة المتكافئة مرتبطة بالمعاني، أما التكرار فمرتبط بالكلمات ومرادفاتها. تحدث المنظرون في تعليم اللغات عن أهمية تدوير المفردات وتكرار المعاني بصور مختلفة حسب ما يسمح به مستوى المتعلم. وترى الدراسة أن (م.م.س) قد وفقت في ذلك، ويسوق الباحث شواهد متنوعة لتأكيد صحة ما ذهب إليه.

ففي (ج1د9ن2) فإن معنى (اللباس المريح) يتكرر في: "... يلبسون الملابس المريحة" وفي: "تلبس النساء... التنورة والقميص أو الثوب مع العباءة والحجاب". وفي (ج1د10ن2) نجد معنى (قدم صناعة الزجاج) يتكرر في: "...صناعة الزجاج قديمة جداً" وفي عبارة: "أقدم أوعية زجاجية تعود إلى..."

كذلك ترد في (ج2د1ن1) عبارة: "المرشد: قد وصلنا لبنان، وسوف تهبط الطائرة في مطار بيروت..." وبعد عدة جمل نقرأ: "المضيفة: هبطت الطائرة في مطار بيروت الدولي. المرشد: نحن الآن على أرض بيروت". نلاحظ هنا معنى (الوصول إلى لبنان) من خلال عدة عبارات أكدت هذا المعنى. وفي النص الثاني من الدرس نفسه (الإدريسي) نجد معنى الحديث عن البلدان والأنهار من خلال: "تحدث فيه

³⁹⁹ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 294

عن البلدان وجبالها وأنهارها.." وأكد هذا المعنى في العبارة الآتية: " ووضع فيها البلدان وأنهارها وطرقاتها".

وفي (ج2د2ن1) نجد معنى ممارسة رياضة كرة القدم تكرر في: "... حدثنا كيف بدأت ممارسة هذه اللعبة؟" ثم نقراً: "بدأت لعبة كرة القدم..."

أما في العربية بين يديك فقد قل اشتمال النصوص على عبارات متنوعة للدلالة على معنى واحد، من ذلك ماورد في (ج2و10ح2)⁴⁰⁰:

"حسان: الجو بارد في لندن، هذا فصل الشتاء. بدر: كم درجة الحرارة في لندن؟ حسان تحت الصفر. كيف الجو في الرياض؟ بدر: كان الجو حاراً، هو الآن معتدل. حسان: كم درجة الحرارة في الرياض؟ بدر درجة الحرارة عشرون."

فالعبارات الآتية: الجو بارد، درجة الحرارة تحت الصفر، تحيلان على البرودة الشديدة. أما عبارات: الجو معتدل، درجة الحرارة عشرون، فتحيلان على معنى التوسط والاعتدال.

وفي (ج2و11ح2)⁴⁰¹ نجد العبارات الآتية: "ليث: من أين حضرت؟ ثامر: حضرت من اليمن، أنا يماني. ليث: ومتى حضرت من اليمن؟ ثامر: حضرت قبل عشر سنوات. ليث: هل معك الجنسية اليمنية؟ ثامر: نعم، معي جواز السفر اليمني."

فالعبارتان: "الجنسية اليمنية" و"جواز السفر اليمني" يشيران إلى المعنى نفسه وهو الانتماء إلى بلد بعينه.

إن من أهم فوائد تكرار المعنى هو ترسيخه لدى المتعلم، وكذلك تمكينه من إستراتيجية (التدبُّرية) التي تعني تأدية المعنى بطرق مختلفة. وهذا ظهر جلياً غير مرة في نصوص اللسان الأم، وكان قليلاً في نصوص العربية بين يديك.

7. الإجمال والتفصيل والعموم والخصوص: أشار غير واحد من المحكمين في الاستبانة إلى أنه لا ينبغي التفريق في المستوى المبتدئ بين هاتين السمتين، إذ يمكن عدهما سمة واحدة، والغاية منهما أن يفهم المتعلم الفرق في المعاني سعة وضيقة، تضمناً واشتمالاً. وعليه فإن الدراسة تسوق الأمثلة التي تبين ورود الإجمال والتفصيل في (م.م.س) و(م.م.ع).

أما في اللسان، وفي (ج1د4ن2) نقراً: "هناك تنزيلات رائعة تصل إلى 75%، فالأسعار رخيصة والبضائع عالية الجودة". إذ لم يكتفِ المتحدث بقول "تنزيلات رائعة" بل ذكر نسبة التنزيلات،

⁴⁰⁰ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 268
⁴⁰¹ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 296

وذكر صفة البضائع وجودتها. وفي (ج1د5ن1) نقرأ عبارة: "في العالم مئات الأنواع من الرياضة.... مثل الجري والسباحة... كرة القدم وكرة السلة..." نجد النص ذكر العبارة "الأنواع الرياضية" ثم فصل فيها.

وفي (ج2د4ن2) نجد العبارة: "التدخين عادة سيئة يمارسها كثير من الناس، فثلث سكان العالم تقريباً من المدخنين...". وهنا نرى أنه ذكر كثرة المدخنين ثم ذكر نسبة هؤلاء. وفي النص نفسه نقرأ: "يسبب أمراضاً كثيرة، كسرطان الرئة وأمراض القلب والتنفس...". وفي (ج2د5ن1) نقرأ: "وكان هناك طبقان رئيسيان، الأول... والثاني...."، فقد ذكر عبارة "طبقان رئيسيان" ثم فصل في ماهيتهما. أما في العربية بين يديك فنجد أنه يكاد كل نص يشتمل على هذه العلاقة أي الإجمال والتفصيل أو العموم والخصوص.

ففي (ج1و2ح2) نجد: "هذه أسرة الرسول... هذا... هذه والده والدته... هذا جده... هذا عمه... هذه عمته... هذت ابنه... هذه ابنته...". وفي (ج1و3ح3): "أريد بعض الأثاث...، سريراً وستارة...، أريكة وسجادة...، فرنًا وثلاجة...، سخاناً ومراة...". وفي (ج2و12ح2)⁴⁰²: "شعيب: هذه هوايات كثيرة جداً. شهاب: هذا جناح جمع الطوابع. شعيب: هذه طوابع جميلة، هذا طابع هندي، وهذا طابع فرنسي. شهاب: هذا جناح الخط العربي. شعيب: هذه آيات بخط النسخ، وتلك أحاديث بخط الرقعة. شهاب: وهذا جناح التدبير المنزلي. شعيب: هذا جناح الطعام الصيني وهذا جناح الطعام العربي". إذ نلاحظ هنا أن الهوايات اشتملت على أجنحة الطوابع والخط العربي. كما يظهر ان جمع الطوابع فصّلت بعبارات: طابع هندي وطابع فرنسي. كما فصلت عبارة الخط العربي ب: خط النسخ وخط الرقعة. وكذلك فصلت عبارة التدبير المنزلي ب: الطعام الصيني والطعام العربي.

تخلص الدراسة إلى أن الإجمال والتفصيل كان سمة واردة في نصوص السلسلتين. ولا شك بأن هذه العلاقة لها فوائد كثيرة في بناء النص التعليمي، من ذلك: أ. التوضيح والتفسير، إذ تساعد على إيضاح المعنى العام لفكرة ما وتفادي أي لبس أو غموض قد يواجه القارئ أو المستمع. ب. تعميق الفهم: تساهم في تعميق فهم القارئ للموضوع من خلال تقديم تفاصيل وشواهد توضيح. ج. بناء متسلسل: تساهم في بناء نص متسلسل ومنطقي حيث يتم تقديم الفكرة العامة أولاً ثم تفصيلها بشكل تدريجي. وأخيراً فإنها تجعل النص أكثر سهولة في المتابعة والفهم. وهذا جميعه يساهم في نصية النص وجعله قابلاً للتعلم.

8. السبب والنتيجة: وردت العلاقة السببية في نصوص متنوعة من (م.م.س)، ومن ذلك ما نقرأه في (ج2د1ن2): "كان معجباً بالحضارة الإسلامية فطلب من الإديسي أن يؤلف كتاباً...". أي إن سبب طلبه من الإديسي تأليف كتاب هو إعجابه ومحبه الحضارة الإسلامية. ونقرأ في (ج2د2ن1): "أحب مطالعة

⁴⁰² عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 222

الكتب الأدبية فهي مسلية وممتعة". أي إن سبب قراءته للكتب أنها مسلية وممتعة. وفي المثالين السابقين كان حصول العلاقة السببية بمجيء الفاء. ومن ذلك ما نقرأه في النص الثاني من الدرس نفسه: "لا أحصل على إجازات كثيرة لأن عملي مهم جداً"، وهنا حصلت العلاقة السببية بمجيء اللام. وفي (ج2-د3ن2) نقرأ: "تحتفل بلدان كثيرة بعيد الاستقلال لأنه يذكر الناس باليوم الذي خرج فيه المحتل من وطنهم"، وواضح أن سبب الاحتفال هو ذكرى خروج المحتل.

وفي سلسلة العربية بين يديك فإن العلاقة السببية بأنواعها واردة في أغلب النصوص. من ذلك ماورد في (ج1و7ح3): "قاسم: أين تذهب يا غسان؟ غسان: أذهب إلى المدرسة. قاسم: الوقت مبكر. الساعة الآن السادسة صباحاً. غسان: المدرسة بعيدة عن البيت." إذن سبب تبكيه في الذهاب إلى المدرسة هو بعد المسافة. وفي (ج1و8ح2): "أنا أدرس الطب سأعمل طبيباً... أنا أدرس الصيدلة سأعمل صيدلانياً. أنا أدرس التمريض سأعمل ممرضاً... أنا أدرس الهندسة سأعمل مهندساً...". فنتيجة كل دراسة العمل في المجال المناسب لها. وفي (ج2و13ح1)⁴⁰³: "الموظف: أين تأشيرة الخروج؟ المسافر: هذه تأشيرة الخروج، وهذه تأشيرة الدخول. الموظف: تغادر الطائرة الساعة الثالثة فجراً. أحضر إلى المطار قبل ساعتين. المسافر: شكراً. الموظف: عفواً".

أي إن سبب الحضور مبكراً هو إقلاع الطائرة في الساعة الثالثة فجراً. في الحقيقة يكتفي الباحث بهذه الأمثلة، إذ إن كثيراً من النصوص في (م.م.س) و(م.م.ع) اشتملت على العلاقة السببية.

9. الشرط والجواب: بالكاد نجد مثلاً في نصوص (م.م.س) عن هذه العلاقة. إذ إنه لم يرد أسلوب الشرط إلا مرة في (ج1د3ن2): "إذا شعرت بألم في أسنانك اذهب إلى الطبيب...". أما في (م. م. ع) فلم يرد أسلوب الشرط البتة.

⁴⁰³ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 348

المطلب الثاني: الحاضر والغائب من سمات معياري المقصدية والمقبولية في المستوى

المبتدئ من سلسلة اللسان والعربية بين يديك

المقصد الأول: سمات معيار المقصدية

لقد أشير في المبحث الثالث من الفصل الثاني إلى سمات المقصدية⁴⁰⁴، والتي تتلخص في توافر المعاني المباشرة، والمعاني غير المباشرة، كما تشمل تساوق النص مع ما وضع له من أهداف أو تساوقه مع الخطة الدراسية للوحدة أو الكتاب.

لقد أشار المؤلفون في مقدمة كل جزء من سلسلة اللسان إلى الأهداف المتوخاة منه، فكانت أهداف الجزء الأول من المستوى المبتدئ⁴⁰⁵:

1. تحليل النص البسيط المقروء والمسموع.
2. فهم تركيب الجملة العربية البسيطة.
3. التواصل مع الآخرين باللغة العربية وبطريقة مناسبة وواضحة.

أما أهداف الجزء الثاني فمنها⁴⁰⁶:

1. تحليل النص المقروء والمسموع.
2. الربط بين الجمل بشكل مناسب.
3. المحاورة عن طريق السؤال والجواب بشكل مقبول.
4. فهم المسموع باللغة العربية جيداً.

هذا إضافة إلى أهداف أخرى تخدم مهارات ومواد أخرى غير فهم المسموع والمقروء.

وقد أشار المؤلفون في مقدمة سلسلة العربية بين يديك إلى أهداف السلسلة عموماً ملخصة في العناية بالكفايات اللغوية، التي تشتمل على المهارات اللغوية ومنها القراءة والاستماع. والكفاية الاتصالية: أي أن يكتسب القدرة على الاتصال بأهل اللغة من خلال السياق الاجتماعي المقبول، والتعبير عن نفسه بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية المختلفة. والكفاية الثقافية: أي أن يزود بجوانب مختلفة من الثقافة العربية الإسلامية ومن الأنماط الثقافية العالمية بما لا يتعارض مع الثقافة الإسلامية.

وقد وضع المؤلفون عشرين من الموجهات، تعرض الدراسة منها ما يتعلق بالنص:

⁴⁰⁴ الفصل الثاني- المبحث الثالث، 76 وما بعدها.

⁴⁰⁵ عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول، ب

⁴⁰⁶ عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني، ج

- اعتماد الكتاب الأول منها على الحوار والنصوص القصيرة لسهولة فهمها ولأنها مثيرة جيداً للمتعلم.
- عرض المفردات في سياقات تامة.
- عرض المفاهيم الثقافية بأساليب شائعة.
- مراعاة التدرج في عرض المادة التعليمية.
- الاستعانة بالصور ولا سيما في الكتابين الأول والثاني .

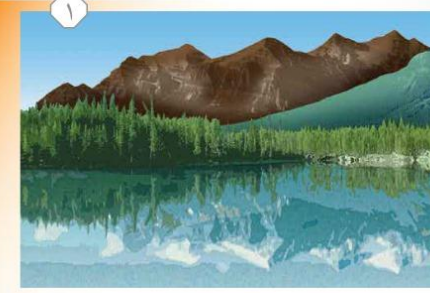
ويمكن مناقشة هذه الأهداف على النحو الآتي:

1. مدى تحقق هدف تحليل النصوص: لوحظ فيما سبق أن النصوص تتوافر على عدد من سمات السبك والحبك، الأمر الذي يجعل نصيتها النسبية تتحقق على نحو مرضٍ. أما تحليل النصوص فإنه مرتبط بخطوات⁴⁰⁷ الدرس وبالأسئلة التي تقدم أو التي تتبع النص، والظاهر في (م.م.س) أن الدروس، أي الوحدة الدراسية، اشتملت على أسئلة عامة في بداية كل وحدة، يتراوح عددها من اثنين إلى أربعة، ومن ذلك في درس الأخلاق تُقرأ الأسئلة قبلية⁴⁰⁸:

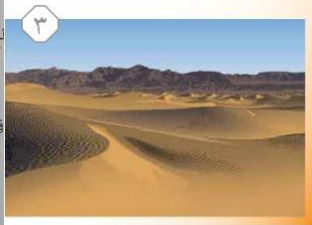
انظري إلى الصور، وأجب



٢



١



٣

١ ماذا ترى في الصور؟

٢ اذكر بعض البلاد التي تقع في هذه المناطق الثلاثة.

٣ أي المناطق السابقة تحب أن تعيش فيها؟ ولماذا؟

لكن لا نجد أسئلة قبلية لكل نص على حدة.

⁴⁰⁷ عرض الباحث في الصفحات 38 وما بعدها خطوات تدريس النص التعليمي وفق المقاربة النصية.
⁴⁰⁸ محمد صحبي عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني (مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، د.ت)، 92

وأما في (م. م. ع) فلا نجد أسئلة قبلية البتة، لا في بداية الوحدة الدراسية، ولا في بداية كل حوار. إذ نرى في كل وحدة عنوان الوحدة وصورة أو مجموعة صور تشير إلى محتوى الحوارات، وفي الصفحة التالية نجد الحوار الأول ثم الحوار الثاني ثم الحوار الثالث. وهكذا في كل وحدة.

أما الأسئلة التي تلي النص فهي، في السلسلتين على حد سواء، من ذلك النوع الذي يتناول المعاني المباشرة: ففي (م. م. ع) أتبع كثير من الحوارات بمجموعة أسئلة، تتراوح بين ستة وتسعة. وأغلبها من أسئلة المعنى، أي إن الجواب موجود في النص أو الحوار. وقد يرد بعض الأسئلة من قبيل الأسئلة التواصلية. تثبت الدراسة نماذج هنا:

أجب عن الأسئلة باختصار ⁴⁰⁹ :	أجب عن الأسئلة باختصار ⁴¹⁰ :	أجب عن الأسئلة باختصار ⁴¹¹ :
1. من يستيقظ عند الفجر؟	1. من الجوعان؟	1. ما الصلوات الخمس؟
2. أين يصلي الفجر؟	2. أي وجبة على المائدة؟	2. ماذا يصلي قصي في مسجد بلال؟
3. هل ينام طاهر بعد الصلاة؟	3. ما طعام الغداء؟	3. ماذا يصلي في البيت؟
4. ماذا يفعل بعد الصلاة؟	4. من الضيوف؟	4. لماذا يصلي الفجر في البيت؟
5. متى يذهب إلى المدرسة؟	5. أين هم؟	5. من يستيقظ بعد صلاة الفجر؟
6. كيف يذهب؟	6. أين هذا الحوار؟	6. لماذا؟
7. متى تستيقظ أنت؟	7. ماذا تأكل في الغداء؟	7. من يضع المنبه بجانبه؟
8. أين تصلي الفجر؟		8. أين تصلي أنت الصلوات الخمس؟
9. ماذا تفعل بعد صلاة الفجر؟		

في هذه النماذج تظهر بعض الأسئلة التواصلية، ففي النموذج الأول وضعت ثلاث أسئلة تواصلية: - متى تستيقظ أنت - أين تصلي الفجر؟ - ماذا تفعل بعد صلاة الفجر؟ وفي النموذج الثاني سؤال واحد: - ماذا تأكل في الغداء؟ وفي الثالث سؤال واحد أيضاً: - أين تصلي أنت الصلوات الخمس؟

وهذا أمر ضروري ومناسب جداً للمحتوى والمستوى. لكن من الجيد أن تقدم أسئلة أعلى مستوى من تلك، فنحن بالكاد نجد أسئلة في (م.م.س) أو (م. م. ع) تميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، أو تميز بين الحقيقة والرأي، أو تطلب تخمين موضوع النص أو وضع عنوان لنص، أو تطلب اكتشاف

⁴⁰⁹ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك - كتاب الطالب الأول: الجزء الأول (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 83
⁴¹⁰ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك - كتاب الطالب الأول: الجزء الأول (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 115
⁴¹¹ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك - كتاب الطالب الأول: الجزء الأول (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 137

معلومات لم ترد في النص، أو ترتيب الأحداث الواردة في النص أو تحديد عناصر القصة أو الحكاية من شخصيات وزمان ومكان وأحداث وعبرة، وغيرها مما يسمى أسئلة الفهم العميق للنص.

هناك فرصة كبيرة في (م. م. ع) لأسئلة ضع عنواناً للنص، إذ إن الحوارات كلها بلا عناوين. وهناك فرصة كبيرة في (م.م.س) لأسئلة عناصر القصة، ولا سيما عقب نص القائد والنملة والراعي الكذاب. ولحسن الحظ فقد ورد في (م. م. ع) أسئلة ترتيب الأحداث في موضعين:

رتب الأحداث كما وردت في الحوار⁴¹³:

- الذهاب إلى منى.
- حلق الرؤوس.
- صلاة الظهر والعصر في عرفات.
- سعي الحج.
- رمي الجمرة.
- الوقوف بعرفة.
- طواف الوداع.
- صلاة المغرب والعشاء في مزدلفة.
- ذبح الهدي.
- طواف الإفاضة.

رتب الأحداث كما وردت في النص⁴¹²:

- يصل إلى المسجد الحرام.
- يحلق شعره.
- يلبس ثوب الإحرام.
- يذهب إلى الفندق.
- يصل إلى الميقات.
- يسعى بين الصفا والمروة.
- يطوف حول الكعبة.
- يلبي بالعمرة.
- يصلي خلف مقام إبراهيم.
- يخلع ثوب الإحرام.

وقد أشارت الدراسة إلى إمكانية تضمين هذه الأسئلة، أي أسئلة الفهم العميق، في المستوى المبتدئ بالتفصيل في المبحث الثاني من الفصل الثاني. وعليه، فإن قدرة المتعلم على تحديد المعاني المباشرة وغير المباشرة متعلقة حقيقةً بنمط الأسئلة التي تتبع النص، ذلك أن النصوص حافلة بكثير المعاني، سواء منها المباشر أو غير المباشر.

2. مدى تحقق هدف المحاور عن طريق السؤال والجواب: بلغت النصوص الحوارية في (م. م. س) عشرين نصاً، وجميعها لها علاقة بمواقف تواجهها في الحياة اليومية، وكانت مبنية غالباً على أسئلة وأجوبة قصيرة نسبياً. وتضمنت أدوات الاستفهام الآتية: ما ومن، كيف وهل، أين ولماذا، وكم وماذا.

⁴¹² عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يدك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 377

⁴¹³ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان - وآخرون، العربية بين يدك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني (تركيا: مطبعة تكين، 2018)، 379

وقد تكررت تلك الأدوات في النصوص الحوارية في الجزأين، وهذا يساعد المتعلم على أن يتحصل على الكفاية المطلوبة في المستوى المحدد. إذ إنه قد أتبع النص الحوارى بأسئلة الفهم والاستيعاب، تلتها أسئلة تواصلية مقيدة بالكلمات، من قبيل:

اسأل زميلك الأسئلة الآتية: من ينظف منزلك؟ من يغسل الصحون؟⁴¹⁴...

أو: تخيل أن عندك بيتاً جديداً وتريد أن تفرشه. تحدث مع زميلك عن ذلك: ماذا ستضع في غرفة الجلوس؟ ما لون الجدار الذي تفضله؟⁴¹⁵

وهكذا، فبعد أن يتعرض المتعلم للسؤال والجواب الواردين في النص مراراً، يعود ليجيب عن الأسئلة المتعلقة بالنص، ثم يطبق ما تعلمه من خلال أنشطة تواصلية مع زميله أو زملائه.

والكتاب الأول بجزأيه من (م. م. ع) مبني على الحوار، إذ اشتملت كل وحدة منه، عدا الأولى، على ثلاثة حوارات، أي يبلغ مجموعها 45 حواراً، تضمنت أدوات الاستفهام الكثيرة: متى، من هل، ماذا، لماذا، كيف، أي، كم، إلى أين، بم، ما...

أدوات الاستفهام أساس الحوار، وقد تكررت في الأسئلة، سواء في ذلك أسئلة الفهم أو الأسئلة التواصلية، ورغم قلتها ضمن أسئلة الفهم— كما أشير سابقاً— غير أنه قد اشتملت التدريبات العامة في نهاية كثير من الوحدات الدراسية على تدريب تواصلية يشتمل على عدد من الأسئلة المرتبطة بمحتوى الوحدة، من ضمن أنشطة المحادثة. من ذلك:

أجب عن الأسئلة التالية⁴¹⁶:

- أين تصوم شهر رمضان؟

- كيف تسافر إلى السعودية؟

- أين ستقضي العطلة؟

المقصد الثاني سمات معيار المقبولية

يتناول معيار المقبولية ضرورة أن تكون النصوص ذات أهمية لدى المتعلم، وأن يراعى في النص الخصائص النفسية للمتعلم، وأن تبرز في النص سمات النوع النصي لأن ذلك يساعد على الفهم.

في الحقيقة إن الحكم على النص بأنه مهم يبدو صعباً لأن ذلك تحكمه اعتبارات عديدة، غير أن خبراء تعليم اللغات أشاروا إلى أنَّ ملامسة النص لمعرفة المتعلم ومهارته يجعل النص مهماً لديه⁴¹⁷.

⁴¹⁴ عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول، 4

⁴¹⁵ عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول، 18

⁴¹⁶ الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني، 445

⁴¹⁷ الفصل الثاني، المبحث الأول، 45

وهكذا، فيمكن اعتبار نص "قصر يلدز"⁴¹⁸ مهماً، لأنه يتحدث عن عظمة الدولة العثمانية المتجلية في فن العمارة، وكذلك عن دور السلطان عبد الحميد أحد أعظم سلاطين بني عثمان في بناء هذا القصر. أي إن النص يلامس التجربة الشعورية لدى المتعلم التركي. ويمكن اعتبار نص "الأسواق القديمة"⁴¹⁹ مهماً لأنه يبرز المشترك بين المجتمع التركي والمجتمعات المجاورة، وكذلك فإن الحديث عنه يستدعي لدى المتعلم "سوقَ بايزيد" المشهور، فالأسواق في إسطنبول ودمشق والقدس والقاهرة متشابهة.

إن نصاً كـ "الشاي"⁴²⁰ يعد نصاً مهماً لدى المتعلم التركي، فالشاي هو المشروب الأكثر شعبية لدى الأتراك وهم أكثر الشعوب استهلاكاً له، وتركيا رابع دول العالم إنتاجاً له⁴²¹. ومثل ذلك في الجزء الثاني، فإن الحديث عن كوكب الأرض وتطور الاتصالات⁴²² يبدو مهماً لدى المتعلم التركي، فتركيا أطلقت قمرها الصناعي محلي الصنع وتركت بصمتها في الفضاء⁴²³.

اشتملت (م.م.س) على نصوص تعزز القيم والأخلاق النبيلة لدى المتعلم، فنص "القائد والنملة" و"الراعي الكذاب"⁴²⁴ نصوص قيمية، إذ إن الأول يعزز قيمة الصبر والإصرار، كما أنه يلفت النظر إلى أهمية أخذ العظة والعبرة ممن حولنا مهما دنت قيمته. وأما الثاني فإنه يحقر قيمة الكذب ويعلي من شأن قيمة الصدق في كل حال. ولا شك أن ذلك يراعي الخصائص النفسية لدى المتعلم ويخاطب مشاعره.

وكذلك فقد اشتملت (م. م. ع) على نصوص تثير المشاعر الدينية لدى المتعلم، ففي (ج1و6)، وهي وحدة "الصلاة"، ولا سيما الحوار الأول منها، إشارة إلى أهمية صلاة الفجر جماعة، واستنهاض المتعلم ليصلي الفجر في وقته في بيته إن تعذرت الصلاة في المسجد. فهذه (الصلاة في البيت أو التأخر في الصلاة) ظاهرة عامة منتشرة بين جميع المسلمين في العالم.

وفي (ج2و14) وهي وحدة "الحج والعمرة"، فإنها تعرف بالحج وخطوات أداء هذه الفريضة، وهذا أمل لكل مسلم على وجه الأرض. والأتراك مثلهم مثل غيرهم من الشعوب المسلمة التي تتعلق بالحجاز، ويعد أداء هذه الفريضة مشروع حياة عند كثير منهم. إن وضع هذه الوحدة في الكتاب يعزز لدى

418 عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول، 8

419 عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول، 33

420 عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني، 52

421 "تعرف على أكبر 10 دول إنتاجاً واستهلاكاً للشاي.. بينها دولتان عربيتان"،

(blog) (Erişim 20 Haziran 2024)، <https://2u.pw/BGZVEiJp>، الجزيرة.

422 عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني، 81

423 "تركسات ..A6 تركيا تطلق أول قمر صناعي محلي"، (Erişim 23) <https://2u.pw/PVCohrT2>

(Temmuz 2024).

424 عبس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني، 93-99

المتعلم انتماءه الديني، بما تحويه من معاني الاجتماع والوحدة والمساواة. لذلك كان درس الحج من الدروس المنسجمة مع الخصائص النفسية لدى المتعلم التركي.

وفي (ج2و1ح1) كان الحوار عن عطلة العيد، والعبادات التي يقوم بها المسلم، والفعاليات في أيام العيد. وهذا أيضاً مما يعزز انتماء المسلم لدينه ولإخوانه في جميع أنحاء العالم، فما يقوم به العربي في أيام العيد يكاد يكون نفسه ما يقوم به التركي.

أما ما يتعلق ببيروز سمات النوع والنمط النصي⁴²⁵ فقد أشير سابقاً إلى أن أكثر نمط ظهر في (م.م.س) كان النمط الحوار في نصوص "أعمال المنزل"، و"فرش شقة جديدة"، و"حالة إسعاف"، و"وفي مركز التسوق" وسواها. والنمط السردي في نصوص "الراعي الكذاب" و"القائد والنملة" وهي حكايات. والنمط الوصفي في النصوص المتنوعة الأخرى. وأشير سابقاً كذلك إلى أن الكتاب الأول من (م.م.ع) كله من النمط الحوار، والنوع الغالب فيه هو المحادثة.

ولابد من الإشارة إلى أن أحد أهم سمات المقبولية هو "صدق المعلومة المقدمة"، ويلحظ ذلك في (م.م.س) ولا سيما النصوص العلمية/المعلوماتية كالسير الغيرية، ونصوص "التدخين" و"القطب الجنوبي" و"قصر يلدز" و"البيت العربي". لكن من ناحية أخرى اشتملت بعض النصوص على معلومات غير صادقة أو غير صحيحة، ربما لكون النص مصنوعاً. من ذلك نص "المقابلة"⁴²⁶، إذ تقول العبارة: "نرحب في برنامجنا بلاعب كرة القدم وليد الشريف..."، لأول وهلة يظن أنه شخص حقيقي، وبعد البحث عنه في الشبكة الدولية، يظهر تعريف بـ (وليد شريف) الملاكم التونسي، و (وليد الشريف) الفنان، و (وليد الشريف) رجل الأعمال السعودي. لكن لم يظهر (وليد الشريف) لاعب كرة القدم.

ومن المعلومات التي يمكن أن يكون فيها أخذ ورد ما نقرأه في نص "بغداد"⁴²⁷: "وهي الآن من أهم المراكز التجارية والثقافية والمالية.....ومازال متحفها الكبير من أهم معالم العراق المشهورة، وهو يستقبل الزوار من جميع أنحاء العالم ليشاهدوا الآثار الكثيرة...". فهل بغداد اليوم هي كبغداد قبل ثلاثين سنة؟ وهل المتحف الذي سرق منه خمسة عشر ألف قطعة أثرية وأعيد منها نحو أربعة آلاف وخمسة قطعة يستقبل زائرين من جميع أنحاء العالم؟!

وفي (م.م.ع) نجد هذه الفقرة: "الموظف: الرحلة رقم 777. تغادر الطائرة الساعة الثالثة فجراً. أحضر إلى المطار قبل ساعتين. المسافر: شكراً. الموظف: رحلة سعيدة.". قد يبدو أن هذه العبارة عادية، لكن في النظر إلى الرقم الوارد، وهو 777، وهل هو فعلاً رقم رحلة على الخطوط الجوية الإندونيسية،

⁴²⁵ في الصفحات 33 وما بعدها حددت مواضع الأنواع النصية والأنماط النصية في السلسلتين.

⁴²⁶ عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني، 15

⁴²⁷ عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني، 111

كما ورد في الحوار؟ بعد التحقق من الرقم تبين أنه لواحدة من الرحلات الكارثية التي حصلت في تاريخ الطيران⁴²⁸. كان من الممكن وضع رحلة حقيقية فعلاً، إذ ما الذي يمنع من ذلك؟!

المطلب الثالث: الحاضر والغائب من سمات معايير الإعلامية والموقفية والتناص في المستوى

المبتدئ من سلسلة اللسان وسلسلة العربية بين يديك

المقصد الأول: سمات معيار الإعلامية

يشتمل هذا المعيار على السمات الآتية⁴²⁹: تنوع النصوص، جودة المعلومات وأهميتها لدى المتعلم، وأن تكون المعلومات مقاربة لقدرة المتعلم وكافية له.

لقد تناولت سمة أهمية المعلومات في مناقشة المعيار السابق، وكذلك تنوع النصوص. أما جودة المعلومات فلعلها من أهم السمات التي يمكن أن نقف عليها، إذ إن الجودة تشد المتعلم وتجذبه لمحتوى النص وللدروس اللغوي عموماً. ومثل ذلك نص "الجمال"⁴³⁰، فهو نادر في الحياة التركية والحياة الأوربية، وهو حيوان لصيق بحياة العربي، ولا سيما في الجزيرة العربية. فالحديث عنه يبدو جيداً وجاذباً للمتعلم.

ومن النصوص التي يمكن مناقشتها في هذا الصدد نص: "رحلة إلى الأهرامات"⁴³¹، أو الحوار الثاني من وحدة "العطلة"⁴³² في (م. م. ع) إذ ليس هناك شخص في الدنيا إلا ويعرف أن الأهرامات في مصر، فالموضوع إذاً ليس جديداً على المتعلم. غير أن الجديد سوف يكون جاذباً حقاً لو كان الموضوع "الأهرامات في السودان"⁴³³. وهذا ما حدث حين ناقش الباحث عدداً من المتعلمين، إذ لفت نظرهم إلى وجود أهرامات في السودان، وهو الأمر الذي أدهش المتعلمين جميعهم، حتى إن أحدهم قال متشوقاً: سوف أسافر هذا الصيف إلى السودان!

تقترح الدراسة نصاً عن أهرام السودان بوصفه نموذجاً جاذباً للمتعلمين:

⁴²⁸ ورد في ويكيبيديا: "رحلة الطائرة رقم 777 التابعة لشركة طيران الخطوط البريطانية عبر البحار (BOAC) كانت برحلة في تاريخ 1 يونيو 1943 من مطار بورتيلا بلشبونة البرتغال إلى بريستول المملكة المتحدة، نوع الطائرة هو دي سي 3، كانت قد تعرضت لهجوم من ثمان طائرات مقاتلة التابعة للطيران النازي من نوع جنكير (Junkers Ju 88) مما أدى لسقوطها في خليج بسكاي، مما أدى لمقتل الركاب جميعاً، وكان من بينهم الممثل البريطاني المشهور ليزلي هاوارد الذي مثل بفلم ذهب مع الريح."

⁴²⁹ الفصل الثاني-المبحث الثالث، 81

⁴³⁰ عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول، 81

⁴³¹ عيس - وآخرون، سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول، 59

⁴³² الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني، 430

⁴³³ "أهرامات النوبة"، ويكيبيديا. (Erişim 23 Temmuz 2024) (blog)



- ماذا ترى في الصورة؟
- أين يمكن أن تكون هذه الصورة؟

اقرأ النص ثم أجب:

يعرف كثير من الناس أهرام مصر، لكن القليل يذكر أن السودان تحتوي على الأهرام. تقع منطقة مروي شمال السودان وتبعد عن العاصمة الخرطوم نحو مئتي كم. في هذه المنطقة أكثر من ثلاثمائة هرم، فهي أكبر منطقة تحتوي على الأهرام في العالم. يبلغ ارتفاع الأهرام من ستة أمتار إلى ثلاثين متراً، وتختلف عن الأهرام في مصر بأنها أصغر منها، وعددها أكبر. يعود اكتشاف أهرام مروي إلى القرن الثامن عشر عن طريق الرحالة الأوروبيين. تعرضت الأهرام لأضرار كثيرة عبر الزمن، وقد دمر الرحالة الإيطالي جوزيفي فيريني بعض هذه الأهرام بحثاً عن الذهب. أظن أن هذه الأهرام من أهم الآثار في أفريقية.

ويمكن أن توضع أسئلة تتضمن: صفات الأهرام، مكان الأهرام، تاريخ بنائها. وقد تكون على النحو الآتي:

1. حدد الأفكار الواردة في النص:

أ. مكان الأهرام

ب. تاريخ بناء الأهرام

ج. صفات الأهرام

د. عدد الأهرام

وكذلك أسئلة عن تمييز الرأي من الحقيقة، إذ تعد جملة: "أظن أن هذه الأهرامات من أهم الآثار في أفريقيا." مثلاً واضحاً عن الرأي.

بقي أن يشار إلى أن النص مأخوذ من عدة مصادر، أهمها الجزيرة الوثائقية، ويصنف ضمن النصوص المَحَوَّرة. أما نمطه فهو الوصفي وأما نوعه فهو المعلوماتي.

المقصد الثاني: سمات معيار الموقفية

أشير في المبحث الثالث من الفصل الثاني إلى أهمية الموقفية وضرورتها⁴³⁴، وذكرت سياقات متنوعة تؤخذ في الحسبان أثناء دراسة نص، هي: السياق اللغوي والسياق العاطفي والسياق الثقافي والسياق الموقفي والنص المصاحب. ولقد نوقشت فيما سبق جوانب من ذلك في أثناء تناول تحقق المعايير الأخرى في النصوص. ومن المهم هنا تناول النص المصاحب، والمقصود به: الصور الموضوعية التي تتقدم النصوص، ومدى مناسبتها للنص. وكذلك الإشارات ولغة الجسد والتنغيم.

أ. أما فيما يتعلق بالصورة فلها أهمية كبير في التعليم إذ إنها "وسيلة مُعينة بحق عندما يحسن استعمالها، وعندما تعبر الصورة تعبيراً جيداً عن مسميات الأشياء. وهي وسيلة غير معينة إن لم تكن مضرة عندما لا تعبر عن الأشياء تعبيراً دقيقاً، فتكون بذلك مصدراً للبس وعاملاً من عوامل تنمية ثروة غير دقيقة من المفردات، وتكوين مفاهيم خاطئة"⁴³⁵ ذلك أن قراءة الصورة وتفسيرها يعود في جانب منه إلى الخلفية المعرفية للمتعلمين فـ "إدراك الصورة وفحواها يتم نتيجة لكل من خواص الصورة التي تقوم بدور المنبه، وخبرات المشاهدين السابقة"⁴³⁶، وقد قام الباحث بعرض عدة صور على متعلمين أجانب فكانت آرائهم مختلفة عما هي عليه في المجتمع السوري مثلاً. من ذلك هذه الصورة:

⁴³⁴ الفصل الثاني-المبحث الثالث، 81-82

⁴³⁵ طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، 118-119

⁴³⁶ عمر الصديق عبد الله، دور الوسائل التعليمية في تدريس اللغات (الخرطوم-السودان: جامعة إفريقيا العالمية،

تمثل هذه الصورة شخصية أبو
عنتر الشهم (القبضاي) - يؤديها ناجي
جبر في الدراما السورية - البطل الذي
لا يسكت عن حقه. لكنها عند عدد من
المتعلمين إشارة إلى الرجل الشرير، أو
رجل العصابة.



أما هذه الصورة:

توظف هذه الصورة للتعبير عن
مفهوم الكرم عند العرب، بينما يرى
بعض المتعلمين أن هذه الصورة تمثل
الإسراف في الطعام.



من هنا تجدر الإشارة إلى ضرورة التفكير ملياً قبل إرفاق النص بصورة تفسره وتعبّر عنه. ذلك
أن الصورة المدروسة جيداً والمصممة بدقة ومهارة " تعطي الإحساس بسياق النص المقروء وتشكل خلفيته
وتمثل وحدة تركيزه"⁴³⁷

وترى الدراسة أنه لم يكن هناك تناسب بين عناصر الصورة الموضوعية وشخصيات النص في
عدد من النصوص، فعلى سبيل المثال نجد في (ج1د4ن2) من سلسلة اللسان حواراً بين عامر ومحمود،
ويبدأ الحوار بسؤال عامر: "ما هذه الأكياس؟" ليجيبه محمود بأنه كان في السوق... وينتهي الحوار بحث
محمود له أن يذهب إلى المركز التجاري فوراً. لكن الصورة تظهر شخصين يحملان الأكياس وليس
شخصاً واحداً. إذاً الحوار بين شخص اشترى من المركز التجاري وعاد وشخص آخر لما يذهب إلى
المركز التجاري، أما الصورة فهي لشخصين يبدو أنهما عادة من المركز التجاري.

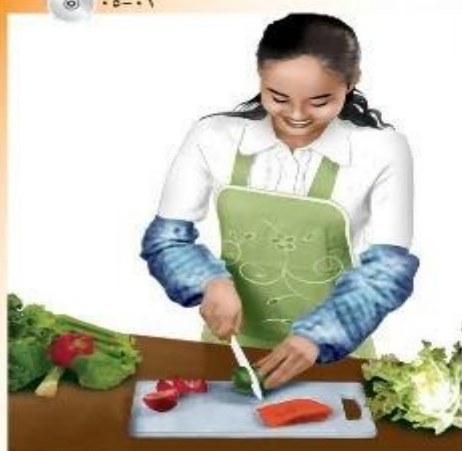
أما في (ج1د9ن1) فنجد حواراً بين خديجة وعبد القادر، ويوحى الاسمان بأن أصحابهما عربيان،
لكن ملامح صورة المرأة جنوب شرق آسيوية وليس ملامح امرأة عربية.

⁴³⁷ الصديق عبد الله، دور الوسائل التعليمية في تدريس اللغات، 185

وفي النص الثاني من الدرس نجد مقارنة بين لباس أهل الريف ولباس أهل المدينة، في البلاد العربية. في حين أن الصورتين المرفقتين لزوجين من الريف العربي وزوجين من المجتمع الأمريكي أو الأوربي. وهذا يعطي انطباعاً بالفارق الطبقي بين مجتمعين، ليس له ما يبرره في النص.

صورة المرأة: إن الصور الموضوعية التي تقدم في بداية كل نص تظهر فيها المرأة حاسرة الرأس وغالباً ما تعطي انطباعاً بأنها ناجحة وإيجابية. كثيراً ما قدمت المرأة حاسرة الرأس بوصفها من الطبقة المخملية، كما في (ج1د1ن1) أو في (ج1د2ن2) أو في (ج1د6ن1)، وهي من المجتمع الغربي في بعض الأحيان. في حين كان حضور المرأة المحجبة قليلاً.

ظهرت صورة المرأة ذات الملامح جنوب شرق آسيوية عاملة في (ج2د5ن1)، عاملة في المطبخ، فهي فوق أنها بخلاف الحوار الدائر عنها، فإنها ترسخ فكرة أن النساء من جنوب شرق آسيا هن خادמות أو عاملات. أما الحوار فهو ما قاله سعيد لصالح بعد سؤال الأخير عن حجم وليمة العرس: "سعيد: نعم لقد أعدت زوجته أنواعاً مختلفة من الأطعمة الشهية". والظاهر من الأطعمة أنها من بلاد الشام ومن أسماء الشخصيات أنهم عرب. غير أن الصورة كانت لامرأة جنوب شرق آسيوية تحضر طعاماً في المطبخ. وهذه الصورة مع النص 438:



استمع، واقرأ

صالح: اتَّصَلْتُ بِكَ أَمْسٍ، وَلَمْ أَجِدْكَ، أَيْنَ كُنْتَ يَا سَعِيدُ؟

سعيد: كُنْتُ مَدْعُوًّا إِلَى وَلِيمَةٍ عِنْدَ أَحَدِ أَقْرَبَائِي بِمُنَاسَبَةِ زَوَاجِهِ.

صالح: هَلْ كَانَتْ وَلِيمَةً كَبِيرَةً؟

سعيد: نَعَمْ، لَقَدْ أَعَدَّتْ زَوْجَتُهُ أَنْوَاعًا مُخْتَلِفَةً مِنَ الْأَطْعِمَةِ الشَّهِيَّةِ.

صالح: مَا الْأَطْعِمَةُ الَّتِي أَعَدَّتْهَا؟

سعيد: كَانَ هُنَاكَ طَبَقَانِ رَئِيسِيَّانِ، الْأَوَّلُ: الْكَبَبُ بِأَنْوَاعِهَا: الْمَشْوِيَّةُ وَالْمَقْلِيَّةُ... وَالثَّانِي: الْمَحْشِيُّ بِأَنْوَاعِهِ: الْبَاذِنْجَانُ، وَالْكُوسَى، وَالْجَزَرُ، إِضَافَةً إِلَى طَعَامِي الْمُفَضَّلِ شَيْخِ الْمَحْشِيِّ.

صالح: شَيْخُ الْمَحْشِيِّ!

وفي (م. م. ع) فقد كان الغالب على صور الكتاب جزأيه أنها صور لمفردات. ولم تكن بعض الصور معبرة عن النص تمام التعبير. ففي (ج1 و2 ح2) نجد الحوار عن عائلة نبينا صلى الله عليه وسلم. شخصيتا الحوار هما عمر وعثمان، وأمامهما شجرة النبي الكريم ﷺ، وهما يشيران إلى الأسماء التي يريانها في الصورة. غير أنه لم يكن من عناصر الصورة شخصيتا عمر وعثمان، بحيث يشير أحدهما إلى اسم من الأسماء الموجودة في شجرة عائلة نبينا ﷺ. كما يبدو هنا:

الوَحْدَةُ « ٢ »
الْأُسْرَةُ
الدَّرْسُ « ١١ »

الحوار الثاني : أَنْظِرْ وَاسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

عُمَرُ : هَلْ هَذِهِ شَجَرَةُ ؟

عُثْمَانُ : نَعَمْ ، هَذِهِ أُسْرَةُ الرَّسُولِ ، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ .

عُمَرُ : صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ .

عُثْمَانُ : هَذَا وَالِدُهُ عَبْدُ اللَّهِ .

عُمَرُ : وَهَذِهِ وَالِدَتُهُ أَمِينَةُ .

عُثْمَانُ : وَهَذَا جَدُّهُ عَبْدُ الْمُطَّلِبِ .

عُمَرُ : وَهَذَا عَمُّهُ الْعَبَّاسُ .

عُثْمَانُ : وَهَذَا عَمُّهُ حَمْزَةُ .

عُمَرُ : وَهَذَا عَمُّهُ أَبُو طَالِبٍ .

عُثْمَانُ : وَهَذِهِ عَمَّتُهُ صَفِيَّةٌ .

عُمَرُ : وَهَذَا ابْنُهُ الْقَاسِمُ .

عُثْمَانُ : وَهَذَا ابْنُهُ عَبْدُ اللَّهِ .

عُمَرُ : وَهَذَا ابْنُهُ إِبْرَاهِيمَ .

عُثْمَانُ : وَهَذِهِ ابْنَتُهُ فَاطِمَةُ .

عُمَرُ : وَهَذِهِ ابْنَتُهُ رَاحِيَةُ .

عُثْمَانُ : وَهَذِهِ ابْنَتُهُ زَيْنَبُ .

عُمَرُ : وَهَذِهِ ابْنَتُهُ أُمُّ كُلْثُومٍ .

وفي هذا السياق، نقترح الدراسة النص المرفق "عائلة النبي ﷺ" بعد التعديل، إضافة إلى صورة موضوعية أكثر تعبيراً عن النص وشخصياته:



كما هو ملحوظ، فالصورة تتكون من عنصرين: الأول: شابان في مقتبل العمر 15-17 عاماً. بملامح عربية، ألبسة متنوعة.

الثاني: لوحة جدارية فيها شجرة عائلة النبي ﷺ.

عمر: هل هذه شجرة؟

عثمان: نعم، وفيها أسماء أقرباء النبي صلى الله عليه وسلم.

عمر: صلى الله عليه وسلم.

عثمان: انظر، هذا اسم والده عبد الله، وهذه والدته آمنة. وهذا اسم جدّ عبد المطلب.

عمر: انظر هناك يا عثمان، هذا اسم عمّ أبو طالب، وهذا اسم عمّ العباس، واسم عمّ حمزة.

عثمان: نعم صحيح. وهذه عمّته صفية.

عمر: وأين أسماء أبنائه وبناته يا عثمان؟

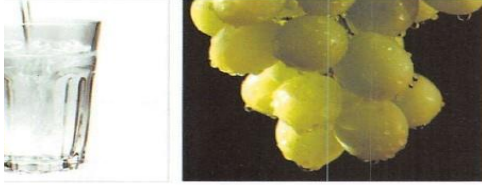
عثمان: في هذا الطرف، هذا اسم ابنه القاسم، وهذا عبد الله، وهذا إبراهيم. وهذه ابنته فاطمة وابنته رقية وابنته زينب وابنته أم كلثوم.

عمر: صلى الله عليه وسلم

أما صور النساء في السلسلة فقد كانت جانبية أو من الخلف، وفي الغالب نصفية وليست بالقوام الكامل. ولا نكاد نجد صورة أمامية للوجه. وهي بهذا الصنيع كأنها تقف على النقيض من سلسلة اللسان. وفي مجموعة الصور أدناه بعض النماذج التوضيحية.

وَأَسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

أَنْظُرْ وَأَسْتَمِعْ وَأَعِدْ.



وتقترح الدراسة أن يعاد الإخراج الفني وتصميم الصور بحيث تكون مناسبة تماماً لمحتوى النص ومعبرة عن روحه وجوهرة، فتغدو أكثر واقعية. ومن المهم جداً أن يؤخذ بالحسبان المجتمعات التي تدرس فيها هذه السلسلة، فلا شك بأن المجتمع التركي يجذب إلى طيف من الألوان يختلف عن المجتمع الإفريقي

أو المجتمع الجنوب شرق آسيوي. وكذلك بالنسبة لشكل ظهور المرأة في الصورة، فإذا كانت المرأة تظهر في الشارع والسوق والقاعة الصفية بالنقاب والخمار، وبالثوب أو المعطف الطويل (المانطو) مثلاً، فما الذي يمنع من حضور ذلك في السلسلة!

ب. شاغلات الوقف، والعبارات الانتقالية

في الحكايات والحوارات يبرز مفهوم العبارات الانتقالية بين فقرة وفقرة، وكذلك شاغلات الوقف مثل: اممم، أووو، إيي، هااا... . ولهذه العبارات الشارحة والظواهر الصوتية أهمية بالغة في النص الحوارية أو القصص، إذ إنها تجعل الحوار أكثر واقعية وتساعد المتعلم على تصور المشهد. كما أنها تساعد على خلق الجو المناسب للقصة وتلفت انتباه المتعلم إلى الجوانب المهمة فيها. وهي كذلك تسهل على القارئ متابعة الأحداث وفهم تسلسلها.

لقد خلت نصوص (م.م.س) من شاغلات الوقف غير أن بعضها اشتمل على العبارات الانتقالية، التي تدل على الزمان والمكان أو الحركة، ففي (ج1د9ن1) من اللسان نقرأ

"... خديجة: سأكوي ثوبي ثم أضع بعض الزينة. عبد القادر: إذا، اكوي لي قميصي، لو سمحت. خديجة: حسن. (يلبس الزوجان ويخرجان من المنزل) خديجة: ذوقك رفيع في اختيار الملابس ورائحة عطرك لطيفة."

فالعبرة التي بين القوسين تشرح لنا خروج الزوجين بعد الانتهاء من اللباس.

وفي (ج2د3ن1) نقرأ هذا النص:

"يوسف: لقد تأخرنا عن العرس. إسماعيل: في مدينتي يكون العرس متأخراً. على كل حال أنا جاهز. هل هذه سيارتك؟ يوسف: لا، تلك سيارتي. (في السيارة) إسماعيل: أين مكان العرس؟ يوسف: في قاعة الحفلات، عند الساحة الرئيسية. (يصل إسماعيل ويوسف إلى مكان العرس) يوسف: هذه الساحة الرئيسية، وهذا مكان العرس. (يدخلان القاعة) يوسف: هؤلاء أصدقائي...". في هذا الحوار استعملت ثلاث عبارات انتقالية دالة على المكان والحركة، وهي العبارات الموضوعية بين قوسين.

أما العربية بين يديك فقد خلت من العبارات الانتقالية و شاغلات الوقف كالتأتأت والمأمآت.

ومن النصوص التي تحتاج حقاً إلى ذلك الحوار الثالث⁴³⁹ من الوحدة الثالثة عشرة من الجزء

الثاني

439 الفوزان - وآخرون، العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني.

في مكتب الأمانات

(يدخل المسافر إلى مكتب الأمانات)

الموظف: أهلاً وسهلاً

المسافر: عفواً، لقد فقدت حقيبتني.

الموظف: لا تقلق، تفضل اجلس.

من أين أنت قادم؟

المسافر: من بنغلاديش.

الموظف: مرحباً بك، الجواز والتذكرة من فضلك.

المسافر: نعم نعم، تفضل.

الموظف: ما لون الحقيبة، ما حجمها؟

المسافر: لونها أسود، وهي كبيرة.

(يتجه الموظف إلى إحدى الحقائب يسأل):

ماذا فيها؟

المسافر: فيها ملابس.

(يشير الموظف إلى حقيبة ويقول):

هل هذه هي؟

(يقترب المسافر وينظر، ثم يقول

مسروراً):

أوووه، نعم، هذه حقيبتني، والحمد لله.

الموظف: افتحها وتأكد.

المسافر: نعم، هذه ملابسي.

الموظف: إقامة طيبة.

المسافر: شكراً جزيلاً.

المُوظَّفُ : أهلاً وسهلاً .

المُسَافِرُ : فَقَدْتُ حَقِيبَتِي .

المُوظَّفُ : مِنْ أَيْنَ أَنْتَ قَادِمٌ ؟

المُسَافِرُ : أَنَا قَادِمٌ مِنْ بَنْغَلَادِيش .

المُوظَّفُ : أَيْنَ الْجَوَازُ ؟ وَأَيْنَ التَّذْكَرَةُ ؟

المُسَافِرُ : هَذَا هُوَ الْجَوَازُ ، وَهَذِهِ هِيَ التَّذْكَرَةُ .

المُوظَّفُ : مَا لَوْنُ الْحَقِيبَةِ ؟

المُسَافِرُ : لَوْنُهَا أَسْوَدُ .

المُوظَّفُ : هَلْ هَذِهِ حَقِيبَتُكَ ؟

المُسَافِرُ : نَعَمْ ، هَذِهِ حَقِيبَتِي .

المُوظَّفُ : مَاذَا فِي الْحَقِيبَةِ ؟

المُسَافِرُ : فِي الْحَقِيبَةِ مَلَابِيسُ .

المُوظَّفُ : افْتَحِ الْحَقِيبَةَ .

المُسَافِرُ : نَعَمْ ، هَذِهِ حَقِيبَتِي .

وبمقارنة بين النص المثبت في الكتاب والنص المقترح سوف يلحظ مدى الحيوية التي أضفتها العبارات الانتقالية، وشاغلات الوقف، والعبارات الدالة على المشاعر المختلفة: إظهار القلق من فقدان الحقيية مثل: لا تقلق، نعم نعم. وحال فرحه بالعثور عليها: أووو، نعم ... إضافة إلى العبارات الانتقالية، وحتى العبارة الختامية. جميع ذلك قد خلا منه الحوار الأصلي في الكتاب.

المقصد الثالث: سمات معيار التناس

ذكر في المبحث الثالث من الفصل الثاني مصادر التناس وأشكاله⁴⁴⁰. لقد خلت نصوص (م.م.س) و (م. م. ع) من أي استشهاد أو اقتباس لآية أو حديث أو بيت شعر أو حكمة أو مثل. وتظهر أهمية الاستشهاد والاقتباس بتعزيز مهارة إيراد الحجة والدفاع عن الرأي وتأييد الفكرة. وهاتان السلسلتان تدرسان في مؤسسات كثيرة. وهذا يعني أن المتعلمين يدرسون العلوم الإسلامية القائمة على النص الديني أساساً، وإن نسبة كبيرة من طلاب الإلهيات قد درسوا في مدارس الأئمة والخطباء قبلاً. إن وجود آية أو حديث في بعض النصوص، طبعاً بما يناسب محتوى النص، سيكون مفيداً جداً لأنه يعني الربط بين النص الديني والحياة من خلال اللغة التي يتعلمها المتعلم. والنص الديني ليس حكراً على ممارسة الشعائر الدينية فقط.

إن سلسلة العربية بين يديك مليئة بالموضوعات الدينية، وهو الأمر الذي يجعلها مناسبة جداً للمؤسسات التي تدرس العربية للغرض الديني، غير أن نصوص الكتاب الأول منها خلا من آية كريمة أو حديث شريف.

وكذلك فإن كتابي المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان خلوا من المحتوى الثقافي الإسلامي فضلاً عن الاستشهاد بآية أو حديث، وقد عيب عليها ذلك، فهي لم تظهر البعد الإسلامي والثقافة الإسلامية في النصوص.

وكان يمكن، في كلا السلسلتين، إيراد الحديث الشريف: "سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك" متفق عليه. في النصوص التي تحدثت عن المائدة وعن وجبات الطعام.

وفي الحديث عن التنوع واختلاف العادات في اللباس أو الطعام، وحتى في الحديث عن السفر، كان من الممكن إيراد الآية الكريمة: ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ [الحجرات:13].

الخاتمة

حملت هذه الدراسة عنوان " المعايير النصية للنص المصنوع في سلسلة اللسان والعربية بين يديك - دراسة تقييمية - " وكانت الحدود الموضوعية للدراسة المستوى المبتدئ من سلسلة اللسان، والكتاب الأول من سلسلة العربية بين يديك. وعليه فقد كانت مشكلة الدراسة محاولة استكشاف السمات النصية المنبثقة عن المعايير النصية السبعة: السبك والحبك، والمقصدية والمقبولية، والإعلامية والموقفية والتناص. وكان من أهداف الدراسة تتبع نصوص المستوى المبتدئ في السلسلتين لإظهار سمات السبك والحبك، ما تحقق منها وما لم يتحقق. كذلك تعقب سمات المقصدية في النصوص ما حضر منها وما غاب. ومثل ذلك بيان سمات المقبولية. إضافة إلى إظهار سمات الإعلامية والموقفية والتناص. تناولت الدراسة في الفصل الأول مفهوم النص المصنوع والأنواع النصية والانماط النصية. وتناولت في الفصل الثاني الدراسات النصية على الكتب التعليمية، وأهم الأطر المرجعية في إعداد الكتب التعليمية والنصوص، وكذلك المعايير النصية المنبثقة من علم اللغة النصي.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولاً- إمكانية تقديم النص الأصيل والمُحَوَّر في المستوى المبتدئ من خلال عدد كبير متنوع من النصوص، كالفواتير وقوائم الطعام وبطاقات السفر والحجز وتذاكر الطيران وبطاقة الهوية وغيرها. غير أن سلسلتي اللسان والعربية بين يديك اعتمدتا في الكتاب الأول/ المستوى المبتدئ على النص المصنوع.

ثانياً- أهمية إلمام المعلم والمؤلف بالأنواع النصية، وهي كثيرة جداً، وبالأنماط النصية التي حددها بعضهم بأنها سبعة أنماط، واقترحت الدراسة أن تكون خمسة أنماط: وصفي، حوارى، سردي، حجاجي، تفسيري. وقد أشارت الدراسة إلى أن بعض الباحثين رجح أن يكون النمط السردي هو الشائع في المستوى المبتدئ، وبعضهم رجح النمط التفسيري، وآخرون رجحوا النمط الحوارى.

رابعاً- السمات المرتبطة بمعيار السبك: كثرة ورود عنصر الإحالة (الضمائر) بينما قل ورود عناصر الإحالة الأخرى: الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة. ورد عنصر الاستبدال بأنواعه الثلاثة على نحو قليل في النصوص موضع الدرس. كثرة ورود حرف العطف (الواو) بينما قل ورود أحرف العطف الأخرى وأدوات الربط الأخرى. تحقق عنصر التكرار على نحو كبير في النصوص، وكذلك التضام.

راعت سلسلة اللسان التدرج في عرض أدوات الإحالة من القليل إلى الكثير، بينما لم يبد ذلك في سلسلة اللسان.

خامساً- السمات المرتبطة بمعيار الحبكة: بنت سلسلة العربية بين يديك الكتاب الأول كله على الحوار، بينما ظهر التنوع في سلسلة اللسان: الحوار والوصف والسرد من خلال نصوص المحادثة والنصوص المعلوماتية ونصوص الحكاية.

لم تستفد سلسلة اللسان من التنوع النصي في إبراز خصائص النوع النصي عن طريق تخصيص تدريبات كثيرة ومتنوعة. ولذلك اقترحت الدراسة تدريبات تهتم بخصائص النوع النصي، من قبيل السيرة الغريبة والأسئلة التي تركز على خصائص هذا النوع.

اتبعت النصوص الحوارية في سلسلة اللسان بتدريبات مقبولة. وكذلك الحوارات في سلسلة العربية بين يديك، إذ بني الحوار عموماً على سؤال وجواب، وهذا زاد من استعمال أدوات الاستفهام. وذلك فقد اشتملت كل وحدة دراسية على تدريب تواصلية مرتبط بمحتوى الحوارات وموضوعها.

سادساً- السمات المرتبطة بمعيار المقصدية: اشتملت جميع النصوص على المعاني المباشرة وغير المباشرة. إن توافر سمات السبك والحبكة، وإدراج أسئلة بعدية أسهم في وصول المتعلم إلى المعاني المباشرة. غير أن التدريبات لم تشمل أسئلة الفهم المعيق، تلك التي تحث المتعلم على تتبع المعاني غير المباشرة، كالسؤال عن الرأي والحقيقة أو الأفكار غير الموجودة في النص. إلا ما ظهر في ترتيب الأفكار الواردة في النص، وقد ورد مرتين في سلسلة العربية بين يديك. وقد اقترحت الدراسة بعض النماذج والتدريبات.

سابعاً- السمات المرتبطة بمعيار المقبولية فقد كان من النصوص في السلسلتين ما يهم الطالب من قضايا متنوعة، كالرياضة والعبادات، وكذلك اشتملت على نصوص تعزز القيم النبيلة لدى المتعلم كقيم الصدق والعزيمة على تحقيق هدف نبيل. صادف أحياناً وجود بعض المعلومات غير الصحيحة أو ليست محض خطأ أو محض صواب كالحديث عن أهمية بغداد الاقتصادية اليوم، أو كثرة زيارة متحف بغداد! في سلسلة اللسان.

أما في العربية بيد يديك فقد ذكر رقم رحلة جوية على متن الخطوط الجوية الإندونيسية، اتضح في الواقع أنها من أكثر الرحلات الجوية المدنية كارثية.

ثامناً- السمات المرتبطة بمعيار الإعلامية: يرغب المتعلم بالحصول على معلومة جديدة، ولعل ذلك تحقق في كثير من النصوص، كلما كان ما يقرأه المتعلم مختلفاً عما يعرفه زادت نسبة الإعلامية. لذا كان "نص رحلة إلى الأهرامات" من اللسان، ومثله أحد الحوارات عن قضاء العطلة في مصر من العربية بين يديك، كان كلاهما منخفض الإعلامية. وعليه قدمت الدراسة نصاً يحمل العنوان نفسه لكنه يُعرّف بالأهرامات في السودان وليس مصر.

تاسعاً- السمات المرتبطة بمعيار الموقفية.

خلصت الدراسة إلى أنه لم يحسن استخدام الصورة الموضوعية في كثير من نصوص السلسلتين، فبعض الصور لم تكن مناسبة لمحتوى النص أو للشخصيات المتحاوره فيه، كأن يجري الحوار على لسان شخصيتين عربيتين، ولكن الصورة لأشخاص أوروبيين أو جنوب شرق آسيويين.

كانت سلسلة العربية بين يديك وسلسلة اللسان على طرفي نقيض فيما يتعلق بالصورة التي عُرضت فيها المرأة، إذ ظهرت المرأة في اللسان حاسرة الرأس بألبسة أوروبية، بينما كانت المرأة في العربية بين يديك متوارية مستترة، وغالباً ما تقدم من زاوية جانبية أو من الخلف، ولم تظهر المرأة أبداً بالقوام الكامل. حتى ألبستها كانت باللون غامقة أو سوداء عموماً. الأمر الذي يعني أن السلسلتين بلغتا حد التطرف، كل بحسب موقفه.

بعض الصور قد تحمل رسائل ضمنية سلبية، عن غير قصد ربما. فقد تناول نص الحديث عن أصناف من الطعام العربي أعدته زوجة صديق إحدى الشخصيات في النص، لكن الصورة الموضوعية كانت لامرأة جنوب شرق آسيوية تجهز الأطعمة في المطبخ.

وتميل الدراسة إلى عرض الصورة بما يراعي المجتمع الذي تقدم فيه، سواء في ذلك صورة المرأة أو الصور المتنوعة، أخذاً بالحسبان البعد الثقافي والاجتماعي.

أما الثُغرات وشاغلالات الوقف وما شاكل ذلك من مأمآت وتأتآت، وكل ما يحتاج إليه حوار طبيعي، فلقد غاب تماماً عن سلسلة العربية بين يديك. أما في اللسان فقد ورد شيء من عبارات الانتقال الدالة على الزمان أو المكان، لكن الثُغرات والمأمآت وما شابهها كذلك كانت غائبة. وعليه فقد اقترحت الدراسة نصاً نموذجياً تتلافى فيه بعض هذه النواقص.

عاشراً- السمات المرتبطة بمعيار التناص

فقد خلت جميع النصوص في كلا السلسلتين من آية أو حديث أو بيت شعر أو حكمة ومثل. وعليه فقد اقترحت الدراسة إضافة بعض الآيات أو الأحاديث أو الأمثال القصيرة بما يناسب موضوع النص. ذلك أن النص الديني هو نص لغوي أساساً، وقد يكون من المناسب تضمين الآية الكريمة ﴿وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ﴾ البقرة: آية 43 في النصوص التي تتحدث عن الصلاة، وإضافة الآية ﴿إِنَّ الْأَصْفَاءَ وَالْمُرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا﴾ البقرة: آية ١٥٨، في النصوص التي تناولت الحج بسلسلة العربية بين يديك.

ومن الممكن تضمين الحديث: "من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه". متفق عليه. في النصوص التي تناولت الوليمة والطعام في سلسلة اللسان.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث التوصيات الآتية

- اختيار النصوص أو وضعها مع الأخذ بالحسبان سمات الحبكة من التدرج والاختتام والتغريض، ذلك أنها عناصر منطقية تسهل عملية التعليم من جهة وعملية التعلم من جهة أخرى.
- الاعتناء أكثر بأدوات الربط وأدوات الإحالة، من خلال حسن توظيفها في النص المصنوع، وكذلك إتباع النص بتدريبات تستثمر تلك الأدوات على النحو الأمثل.
- تقديم نصوص ذات تنوع نصي، وكذلك ضرورة إبراز سمات الأنواع النصية من خلال التدريبات المتنوعة، بحيث تكون نماذج يحتذى بها المتعلم، فتسهل عملية الفهم والإنتاج كذلك.
- تزويد المتعلم بنصوص ذات إعلامية مرتفعة، بحيث تحقق سمات الجودة والجاذب والأهمية والدهشة، ولا سيما الشخصيات والأماكن.
- إعادة النظر في الصور الموضوعية أي تلك التي تكون في بداية النص، ذلك أنها مهمة جداً في فهم النص أو إعطاء تصور مبدئي عن الموضوع وأفكاره. وذلك باستيفاء جميع شروط الصورة الموضوعية في النص التعليمي، من ألوان وأبعاد وعناصر.

ملحق: الاستبانة المقدمة للخبراء

بسم الله الرحمن الرحيم وبه نستعين

أستاذي الفاضل/أستاذتي الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله

أما بعد:

فيزم مع الباحث إجراء بحث بعنوان: (السمات النصية الغائبة عن سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-دراسة تقويمية)؛ وذلك للحصول على دكتوراه في (العلوم الإسلامية الأساسية- اللغة العربية)، من قسم (اللغة العربية) بكلية (العلوم الإسلامية) بجامعة (يالوفا). ولقد صمم الباحث هذه الاستبانة، بغرض التحقق من بنية الاستبانة من حيث الدقة العلمية واللغوية وانتماء البنود للمحور والمعيار المحدد. ولكي تحقق هذه الأداة ووظيفتها بالشكل المطلوب، أرجو منكم تكرمًا، النظر فيها وإبداء ملحوظاتكم الكريمة - إضافة وحذفًا وتعديلًا- بناء على ما تتمتعون به من تأهيل وخبرات واسعة في هذا المجال، مع وافر شكري وتقديري.

• أسئلة الدراسة:

1. ما مدى التزام هذه النصوص بسمات السبك (الربط النحوي)؟
2. كيف تجلت سمات الحبكة في نصوص المستوى المبتدئ؟
3. ما مدى تحقق سمة القصدية في النصوص؟ بمعنى هدف النص ومدى تساوقه مع ما وضع له من الخطة الدراسية أو الأهداف العامة للوحدة الدراسية أو للكتاب.
4. هل تتحقق في النص سمة المقبولية وكيف يكون ذلك؟
5. كيف ظهرت سمات الإعلامية والمقامية في النصوص؟

• أهداف الدراسة:

1. تتبع نصوص المستوى المبتدئ في السلسلة محل الدراسة لإظهار سمات الحبكة.
2. تتبع نصوص المستوى المبتدئ لإظهار سمات السبك في النص بحيث يبدو النص المصنوع متماسكًا، سواء كان مصنوعاً أو محوراً أو طبيعياً أصيلاً. وتبيان السمات الغائبة في النصوص.
3. كشف مدى التزام هذه النصوص بالدقة في ذكر الحقائق العلمية، بحيث يكتسب المتعلم اللغة مضافاً إليه المعلومة الصحيحة.
4. إظهار مدى اهتمام هذه النصوص بالجانب النفسي للمتعلم، من خلال مراعاة مشاعر هذا المتعلم وأحاسيسه، وهل تتحقق في النص سمة المقبولية.

5. تبيان مدى توافر سمة الإخبارية في النصوص، من حيث الجودة والتنوع والدهشة لدى المتعلم، ومن حيث التوافق بين الأحداث المذكورة وأحداث الواقع الحقيقي، أو الموافقة بين الصور والشخص ونحو ذلك.

6. كشف ملامح المقامية في النصوص محل الدراسة ومدى تحققها
• توجه هذه الاستبانة إلى الخبراء في مجال اللغويات التطبيقية وتعليم اللغات.

للإيضاح يمكنكم التواصل عبر

- الواتس:

- عبر الإيميل:

الباحث أسامة بن محمد طاهر سحاري

المعيار	م	مؤشر الأداء	انتماء كل مؤشر للمعيار		الصحة اللغوية		الدقة العلمية		ملاحظات
			ينتمي	لا ينتمي	صحيح	غير صحيح	دقيق	غير دقيق	
السبك ⁴⁴¹	1	ينبغي أن يشتمل النص التعليمي على وسائل الإحالة ⁴⁴²	الضمائر						
			أسماء الإشارة						
			الأسماء الموصولة						
			أدوات المقارنة						
	2	ينبغي أن يشتمل النص على عنصر الاستبدال ⁴⁴³	الاستبدال الاسمي ⁴⁴⁴						
			الاستبدال الفعلي ⁴⁴⁵						
			الاستبدال القولي						
			أحرف العطف						
	3								

⁴⁴¹ وهو مهتم بالوسائل اللغوية الشكلية، وبالكيفية التي يجري فيها ربط العناصر النحوية في النص بحيث يؤدي السابق منها إلى اللاحق.

⁴⁴² وهي إشارة عنصر داخل النص إلى عنصر آخر.

⁴⁴³ وهو استبدال عنصر بعنصر آخر له نفس المدلول

⁴⁴⁴ ك: آخر، آخرون، نفس....

⁴⁴⁵ ك: استخدام الفعل (يفعل)

					أدوات الربط المختلفة ⁴⁴⁷	ينبغي أن يشتمل النص على عنصر الربط ⁴⁴⁶		
					التكرار	ينبغي أن يشتمل النص على الاتساق المعجمي	4	
					التضام (التلازم اللفظي) ⁴⁴⁸			
					السجع	ينبغي أن يشتمل النص على الاتساق الصوتي	5	
					الجناس			
					التوازي الصوتي			
					التوازي الصرفي			

الملاحظات	الدقة العلمية		الصحة اللغوية		انتماء كل مؤشر للمعيار		مؤشر الأداء	م	المعيار
	غير دقيق	دقيق	غير صحيح	صحيح	لا ينتمي	ينتمي			
							ينبغي أن يكون فهم النص قائماً على نصوص أخرى من خلال استخلاص الخصائص والمميزات النوعية (التشابه)	1	الحبك
							ينبغي أن يتحقق في النص الترابط الموضوعي	2	
							ينبغي أن يتحقق في النص عنصر التدرج ⁴⁴⁹	3	
							ينبغي أن يتحقق في النص عنصر الاختتام ⁴⁵⁰	4	

⁴⁴⁶ حيث تترابط فيه أجزاء النص اللاحقة والسابقة ترابطاً منطقيّاً ومتناسكاً

⁴⁴⁷ ك: أولاً، ثانياً.../ بمعنى، مثلاً، إضافة إلى ...

⁴⁴⁸ هو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك

⁴⁴⁹ في العرض أو السرد أو التحليل. وهو ما يجعل القارئ يحس بأن للنص مساراً محدداً، وله غاية يتجه نحوها

⁴⁵⁰ يجب أن يبدأ من نقطة وينتهي عند نقطة أو نتيجة. إذ يجب أن يشتمل على مقدمة وعرض وخاتمة.

							ينبغي أن تبرز في النص خصائص النوع النصي	5	
							ينبغي أن يكون فهم النص مرتبط بتيمة النص، الجملة الابتدائية، العنوان (التعريض)	6	
							ينبغي أن يشتمل النص على تكرار المعنى بجمل مختلفة (الإضافة المتكافئة)	7	
							ينبغي أن يشتمل النص على علاقة الإجمال والتفصيل	8	
							ينبغي أن يشتمل النص على علاقة الشرط والجواب	9	
							ينبغي أن يشتمل النص على علاقة السبب والنتيجة	10	

المعيار	م	مؤشر الأداء	انتماء كل مؤشر للمعيار		الصحة اللغوية		الدقة العلمية		ملاحظات
			ينتمي	لا ينتمي	صحيح	غير صحيح	دقيق	غير دقيق	
المقصدية	1	ينبغي أن يتضمن النص التعليمي المعاني والأفكار المباشرة							
	2	ينبغي أن يتضمن النص التعليمي معاني وأفكاراً غير مباشرة							
	3	ينبغي أن يتضمن النص التعليمي الوسائل والأدوات التي توصل إلى المعاني والأفكار							

المعيار	م	مؤشر الأداء	انتماء كل مؤشر للمعيار		الصحة اللغوية		الدقة العلمية		ملاحظات
			ينتمي	لا ينتمي	صحيح	غير صحيح	دقيق	غير دقيق	
المقبولية	1	ينبغي أن تظهر سمات النوع النصي في النص التعليمي حتى يسهل الفهم على المتعلم							
	2	ينبغي أن توضع الأدوات التي توصل المتعلم إلى معرفة قصد/مقاصد النص التعليمي							
	3	ينبغي تقديم نص تعليمي ذي أهمية لدى المتعلم							
	4	ينبغي أن ينسجم النص التعليمي مع الخصائص النفسية لدى المتعلم							
	5	ينبغي أن يشتمل النص التعليمي على مقدمات سياقية تعين على الفهم							

ملاحظات	الدقة العلمية		الصحة اللغوية		انتماء كل مؤشر للمعيار		مؤشر الأداء	م	المعيار
	غير دقيق	دقيق	غير صحيح	صحيح	لا ينتمي	ينتمي			
							ينبغي أن تكون النصوص متنوعة	1	الإعلامية
							ينبغي أن تكون المعلومات مقاربة لقدرة المتعلم	2	
							ينبغي أن تكون المعلومات في النص تهم المتعلم	3	
							ينبغي أن تقدم معلومات تكفي المتعلم	4	
							ينبغي أن يشتمل النص على المعلومات الجديدة على المتعلم	5	

ملاحظات	الدقة العلمية		الصحة اللغوية		انتماء كل مؤشر للمعيار		مؤشر الأداء	م	المعيار
	غير دقيق	دقيق	غير صحيح	صحيح	لا ينتمي	ينتمي			
							ينبغي أن يشار إلى التاريخ الذي نشأ فيه النص /المعلومات	1	الموقفية
							ينبغي أن تحدد طبيعة النص وغاياته المتواخاة: السخرية، الإقناع، التجريح، الجذب...	2	

						ينبغي أن يشار إلى القرائن الحالية وأنواع الوقائع المحيطة بالنص	3	
						ينبغي أن يشار إلى السياق الذي تستعمل فيه عبارات النص: عاطفي، موضوعي	4	
						الأبعاد اللغوية الثقافية: ثقافية، دينية، سياسية	5	
						ينبغي أن يشار إلى السياق المصاحب للنص: الطُرف، اليدين، الرأس...	6	
						ينبغي أن تحدد في النص قناة التواصل: إذاعية، تلفازية، شفهية، كتابة...	7	

ملاحظات	الدقة العلمية		الصحة اللغوية		انتماء كل مؤشر للمعيار		مؤشر الأداء	م	المعيار
	غير دقيق	دقيق	غير صحيح	صحيح	لا ينتمي	ينتمي			
							ينبغي أن يتضمن النص آية /آيات كريمة	1	التناص
							ينبغي أن يتضمن النص حديثاً شريفاً	2	
							ينبغي أن يتضمن النص بيتاً شعرياً	3	
							ينبغي أن يتضمن النص مثلاً أو حكمة	4	

							ينبغي أن يستحضر النص قصة أو أسطورة	5	
									تعليقات وملاحظات إضافية من الأستاذ المحكم



المصادر والمراجع

القرآن الكريم

آدمتيسك، كريستين. **لسانيات النص عرض تأسيسي**. ترجمة سعيد بحيري. القاهرة: زهراء الشرق، 2009.

إبراهيم الفقي، صبحي. **علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق**، د.ت.

أبو الرب، محمد - موسى علي، عبد العزيز. جامعة الأزهر حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية. "دراسة لسانية تطبيقية تحليلية لكتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها" 33/7 (2017)، 564-531.

أبو جراد، مأمون. "الجاليات العربية في تركيا وأبرز تحدياتها". نون بوست (blog)، 8 مارس، <https://www.noonpost.com/42594/2022>.

أبو مغنم، جميلة عابد. مجلة الدراسات الأدبية واللغوية-الجامعة الأردنية. "تحليل محتوى الكتاب السادس لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية في ضوء أسس ومعايير إعداد الكتب العربية للناطقين بغيرها" 1 (يونيو، 2021)، 177-150.

أبوعمشة، خالد. "أعمال مؤتمر 'تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل'،". إستراتيجية SQ3R وأخواتها في تدريس مهارة القراءة للناطقين بغير العربية. الشارقة، 2023.

أبوعمشة، خالد. "أنواع النصوص المكتوبة في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها: الواقع والمأمول". تحليل سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسات مقارنة باللغات الأجنبية. تحقيق إسلام يسري الحدقي وآخرون، د.ت.

أبوغزالة، إلهام - خليل أحمد، على. مدخل إلى علم لغة النص تطبيقات لنظرية روبرت دي بوجراند وولفجاندر دريسلر. دار الكاتب، 1993.

إسماعيل، بوزيدي. مجلة الممارسات اللغوية. "تعليمية النص نحو مقارنة ديداكتيكية لسانية-كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي" 2/4 (2013)، 40-29.

الإبراهيمي، إبراهيم. مجلة الموروث. "تعليم اللغة العربية في ضوء لسانيات النص في المناهج الجزائرية بين الطرح النظري والواقع التعليمي" 3 (2014)، 243-223.

- التوحيدي، نجلاء. المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية-سلسلة اللسان نموذجاً. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ماجستير، 1439.
- الجمال، مها حامد - موسى، نهاد. مجلة الأندلس. "مفهوم النمط في الدراسات اللسانية الحديثة: دراسة اصطلاحية" 30/7 (2021)، 223-274.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق أحمد عبد الغفور عطار. بيروت: دار العلم للملايين، 3 الطبعة، 1984.
- الحدقي، إسلام يسري. مجلة العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح. "عرض وتحليل كتاب الإطار المرجعي الأوربي-المجلد المصاحب 2020" 2 (2020)، 561-576.
- الراجحي، عبده. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. مصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995.
- الرقب، محمد حمدان. "إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها". شبكة الألوكة (blog)، <http://www.alukah.net/social/0/79801/>، 2014. إعداد-مناهج-تعليم-اللغة-العربية-للناطقين-بغيرها-إخراجها/
- الرهبان، أحمد - حمد، معتصم. كتابة القراءة المستوى المبتدئ-سلسلة العربية المشجعة للناطقين بغيرها IFAV، 5 الطبعة، 2019.
- الزناد، الأزهر. نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً. بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1993.
- الشهري، ظافر بن علي. مجلة العلوم العربية. "الثنائية الضدية في سلسلة"العربية بين يديك"(دراسة لسانية تحليلية)" 21 (1445)، 99-145.
- الصبيحي، محمد الأخضر. مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه. الدار العربية للعلوم، ناشرون، 2008.
- الصادق عبد الله، عمر. دور الوسائل التعليمية في تدريس اللغات. الخرطوم-السودان: جامعة إفريقيا العالمية، 2007.
- العربي، عبد المجيد. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. مكتبة لبنان، 1981.

العناتي، وليد. **الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها**. المملكة العربية السعودية-الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2018.

العيسوي، راغدة. **تدريس الكتابة رؤية ومنهج**. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2013.

الفرايدي، خليل بن أحمد. **كتاب العين**. تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي. بيروت: دار ومكتبة الهلال، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، د.ت.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الرياض: العربية للجميع، 1435.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم - وآخرون. **العربية بين يديك-كتاب الطالب الأول: الجزء الثاني**. تركيا: مطبعة تكين، 2018.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم - وآخرون. **العربية بين يديك - كتاب الطالب الأول: الجزء الأول**. تركيا: مطبعة تكين، 2018.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. **القاموس المحيط**. تحقيق محمد نعيم العرقسوسي. بيروت: مؤسسة الرسالة، 8 الطبعة، 2005.

المدني، توفيق. "لماذا يطلق الغرب مصطلح الشرق الأوسط على العالم العربي." [https://linksshortcut.com/VDclR \(blog\)](https://linksshortcut.com/VDclR (blog))، د.ت. العربي 21

المغيلي، خدير. "أساسيات ومعايير وضع نصوص اللغة العربية وتصميمها في الكتب التعليمية، استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة متوسط بالمدرسة الجزائرية أنموذجاً"، الجزائر: جامعة العقيد أحمد دراية-أدرار، د.ت.

أنيس، إبراهيم، آخرون. **المعجم الوسيط**. القاهرة: مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، 4 الطبعة، 2008.

أورهان، داود وآخرون. **Dergiabant**. تاريخ تعليم اللغة العربية في تركيا وأهم تحدياته: كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية نموذجاً" 2/9 (نوفمبر، 2021)، 691-703.

بحيري، سعيد. مجلة علامات في النقد. "اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النص" 38/10 (ديسمبر، 2000)، 133-222.

بحيري، سعيد. علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون-لونجمان، 1997.

برينكر، كلاوس. التحليل اللغوي للنص: مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج. ترجمة سعيد بحيري. القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، 2 الطبعة، 2010.

بغراجي، فطيمة. مجلة تعليميات. "مفهوم المقاربة النصية وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية" 5/1 (2021)، 10-20.

بن با، صافيا. مجلة الحقيقة. "المقاربة النصية من لسانيات النص إلى تعليمية اللغة العربية" 43 (2017)، 19-52.

بن ديبان الشمري، زيد - محمود أبو حسين، محمد. مجلة كلية الآداب جامعة طنطا. "الإعلامية في النص الأدبي دراسة تطبيقية في قصيدة وصف الرياض للشاعر زين العابدين الكويتي" 29/22 (2016)، 1077-1114.

بن عبد الكريم، جمعان. إشكالات النص - دراسة لسانية نصية. النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، 2009.

بن عطية، مصطفى. مجلة اللسانيات. "معايير انتقاء النص التعليمي" 2/26 (ديسمبر، 2020)، 252-260.

بن علي العبد القادر، بدر. مجلة جامعة الملك عبد العزيز الآداب والعلوم الإنسانية. "معايير النصية في (وثيقة مكة المكرمة) دراسة لسانية نصية" 5/29 (2021)، 469-508.

بويس، إيناس. "الجهود المبذولة لتعليم اللغة العربية.. تركيا نموذجاً". الجزيرة نت (blog) <https://2u.pw/fOOwnTA6>، 18 يناير، <https://2u.pw/fOOwnTA62024>.

بوترعه، عبد الحميد. مجلة علوم اللغة العربية وآدابها. "توظيف الأنماط النصية وتداخلها في النثر العربي الحديث-مقالات الشيخ محمد البشير الإبراهيمي نموذجاً" 1/31 (15 مارس، 2021)، 570-590.

بوجلال، الربيع. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. "معايير الإعلامية في التراث النقدي والبلاغي" 18 (2017)، 54-62.

بوسدر، بوطاهر. "المعايير النصية: الاتساق والانسجام". الألوكة (blog)، 23 ديسمبر، https://www.alukah.net/literature_language/0/123960/2017.

بوسدر، بوطاهر. "المعايير النصية الخارجية". الألوكة (blog)، 27 ديسمبر، 2017.
https://www.alukah.net/literature_language

بوعروة، حميدة. مجلة ريجان. "المقاربة النصية والمهارات اللغوية المكتسبة في ضوء برنامج السنة الثالثة ثانوي في المدرسة الجزائرية- دراسة تحليلية ميدانية في ثانويات ولاية ورقلة" 9 (2021)، 242-261.

بوقرة، نعمان. المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب. عالم الكتب الحديث، 2009.

جميل قاسم الكنج، عثمان. مجلة الدراسات الأدبية واللغوية. "تطبيقات معياري القصيدة والمقبولية في النص في معهود الخطاب عند العرب" 2 (ديسمبر، 2015)، 19-43.

حاج علي، فطومة. دراسات أدبية. "المقصدية في الخطاب السردى لمرحلة التعليم المتوسط: نص الأرنب والأسد لعبد الله ابن المقفع أنموذجاً" مج 6/ع 3 (ديسمبر، 2013)، 133-138.

حايد، فتحية. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية. "تعليمية النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط وفق البيداغوجيا الجديدة - دراسة وصفية تحليلية نقدية" 9/5 (مارس، 2017).
حسن ملك، عبد المنعم. مجلة العلوم العربية والإسلامية- جامعة القصيم. "الأسس العلمية لبناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" 3/9 (2016).

حسن ملك، عبد المنعم - الصبيحي، أحمد. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط. "أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية" 2/4/32 (أكتوبر، 2016)، 380-418.

حسن، هدى. مجلة البحث العلمي في الآداب. "تحليل محتوى كتاب (سلام) لتعليم اللغة العربية للمبتدئين بمؤسسة تعليم الكبار (VHS) بألمانيا وفق الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (SEFR)" 1 (2022)، 52-73.

حمد، معتصم. Kocaeli İlahiyat Dergisi. وسائل التماسك النصي في كتابات متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" 1/5 (2020)، 301-336.

خطابي، محمد. لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب. بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1991.

دي بوغراند، روبرت. النص والخطاب والإجراء. ترجمة تمام حسان. القاهرة: عالم الكتب، 1998.

- ريتشارد، جاك سي. معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ترجمة محمود فهمي حجازي - رشدي أحمد طعيمة. مكتبة لبنان ناشرون، 2007.
- ساسى، زبيدة. جسور المعرفة. "أثر التغريض في تماسك النص القصصي" 2/4 (يونيو، 2018)، 70-80.
- سايج، عفاف. المقصدية في الخطاب الروائي عند إبراهيم سعدي. الجزائر: بانته، أطروحة دكتوراه، 2019.
- سحاري، أسامة - الجاسم، عبد القادر. حكايات من الحياة. إسطنبول ifan: ، 2024.
- شبل محمد، عزة. علم لغة النص النظرية والتطبيق. القاهرة: كلية الآداب، 2009.
- شعيب، أبو بكر. تحليل كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: سلسلة العربية بين يديك نموذجاً. الخرطوم-السودان: جامعة النيلين، دكتوراه، 2009.
- شنان، فريدة - مصطفى، هجرسي. المعجم التربوي. المركز الوطني للوثائق التربوية-وزارة التربية الوطنية-الجزائر، د.ت.
- صالح حسنين، صلاح الدين. الدلالة والنحو. مكتبة الآداب، بلا.
- طعيمة، رشدي أحمد. الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر، 1998.
- طعيمة، رشدي أحمد. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. جامعة أم القرى، 1985.
- الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات: دراسة تدريس تقييم. ترجمة علا عبد الجواد - وآخرون. دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، 2008.
- عبد القادر، مالك حسن". hititilahiyat facultesi dergisi. التطور الدلالي في الألفاظ العربية الواردة في كتاب سلسلة اللسان" 2/19 (22 مايو، 2020)، 824-851.
- عبد الله، عمر الصديق. العربية للناطقين بغيرها. "قراءة تحليلية لكتب اللسان" 16 (يونيو، 2013)، 117-152.
- عبد الرازق، سعيد. "اللغة العربية في تركيا مادة إلزامية وانتشار واسع". الشرق الأوسط (blog)، 28 مايو، 2017. <https://2u.pw/0ksCdqFc2017>.

عبس، محمد صحي - وآخرون. سلسلة اللسان-الكتاب المبتدئ- الجزء الأول. مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، د.ت.

عبس، محمد صحي - وآخرون. سلسلة اللسان-المستوى المبتدئ-الجزء الثاني. مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبوظبي، د.ت.

عفيفي، أحمد. نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي. مكتبة زهراء الشرق، 2001.
على الجاسم، جاسم. أبحاث في علم اللغة النصي وتحليل الخطاب. بيروت: دار الكتب العلمية، 2018.

فان دايك، تون أ. علم النص مدخل متداخل الاختصاصات. ترجمة سعيد بحيري. دار القاهرة للكتاب، 2001.

فرحان شاهين، عبد الخالق. أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب. الكوفة: الكوفة، ماجستير، 2012.

قلالوة، صهيب. "١. وكالة الأناضول (blog) <https://2u.pw/jNBja6LJ> ، 13 مايو، 2018. <https://2u.pw/jNBja6LJ2018>.

قورت، مصطفى. "السياحة العلاجية في تركيا.. إمكانات مميزة وتطلعات كبيرة". وكالة الأناضول (blog) ، 26 مارس، <https://2u.pw/uh9kJvZE2023>.

قياس، ليندة. لسانيات النص النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الآداب، 2009.
كيال، رنيم. المحتوى التعليمي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- دراسة في ضوء تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة اللسان. ماردين: ماردين أرتقلو، ماجستير، 2020.

مجموعة من الباحثين. وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1436.

مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. ترجمة عبد الناصر صبير. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2016.

محمد قدور، أحمد. مبادئ اللسانيات. دمشق: دار الفكر، 3 الطبعة، 2007.
مختار عمر، أحمد. معجم اللغة العربية المعاصرة. 4 مجلد. عالم الكتب، 2008.
مسعود، جبران. الرائد معجم لغوي عصري، دار العلم للملايين، 7 الطبعة، 1992.

مصباح، العربي. مجلة اللسانيات التطبيقية. "معيارية النص التعليمي في اللغة العربية مقاربة منهجية" 9/5 (مارس، 2021).

مصلوح، سعد. مجلة فصول. "نحو أجرومية للشعر العربي: دراسة في قصيدة جاهلية" 1/10-2 (1991)، 166-151.

مفتاح، محمد. دينامية النص. بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2 الطبعة، 1990. هاشم، جمال وآخرون. مجلة العلوم التربوية والنفسية. "تحليل محتوى النحو وتقويمه في سلسلة العربية بين يدك في ضوء المدخل الوظيفي" 6 (2022)، 70-45.

هاينه من، فولفجانج - فيهفجر، ديتر. مدخل إلى علم اللغة النصي. ترجمة فالح بن شبيب العجمي. الرياض: جامعة الملك سعود، 1999.

هوانة، وليد عبد اللطيف - الكندري، عبد الله عبد الرحمن. المدخل إلى طرق المناهج الدراسية. ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، 2 الطبعة، 1998.

يسري الحدي، إسلام. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية-الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. "مراجعة ونقد لكتاب: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات" 7 (يونيو، 2016).

Kevin. "Text Types and Different Styles of Writing: The 'cummins Complete Guide". <https://literacyideas.com/different-text-types/> (blog) يوليو، <https://literacyideas.com/different-text-types/2021>.

1976. R. cohesion in english. LANGMAN، M - HASAN، HALLIDAY
Lorraine. A literature companion for teachers. BETA، McDONALD
2 الطبعة، دت.

Nyoman، Riyana Sari وآخرون. "Task-based Language Teaching and Text Types in Teaching Writing Using Communicative Approach". SHS 2018. Web of Conferences 42(10):00064 (blog) <https://www.researchgate.net/publication/322761161>

Liliana. Journal of Literacy Research. "Evolving Tolchinsky Structure of Descriptive Texts and Learners' Abilities" 51/3 (2019) 293-314.

MADHAVI GAYATHRI. INTERNATIONAL ،VIJAYA - RAMAN LITERATURE AND ،JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE TEXT-TYPES AND ،TRANSLATION STUDIES (IJELR). "GENRE PROFICIENCY" 7/2 (يونيو، 2020)، 97-105.

" <https://linksshortcut.com/mfQuR>. الشرق الأوسط مصطلح أوربي لكيان جغرافي يقع في قلب العالم"، 19 نوفمبر، <https://linksshortcut.com/mfQuR2023>.

" <https://n9.cl/p724h>. الشيخ عثمان عبده طه خطاط مصاحف المدينة المنورة"، د.ت. <https://n9.cl/p724h>

<https://www.arabicforall.net/ar/product/detail/arabic-at-your-hands>. "العربية للجميع، سلسلة العربية بين يديك". موقع تعليمي، د.ت. تاريخ الوصول 29 سبتمبر، 2023 الشرق. "انفوغراف: أكثر الجنسيات العربية زيارة لتركيا منذ بداية 2023"، 19 سبتمبر، 2023.

<https://www.asharqbusiness.com/article/54650/%D8%A5%D9%86%D9%81%D9%88%D8%BA%D8%B1%D8%A7%D9%81-%D8%A3%D9%83%D8%AB%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%B2%D9%8A%D8%A7%D8%B1%D8%A9-%D9%84%D8%AA%D8%B1%D9%83%D9%8A%D8%A7-%D9%85%D9%86%D8%B0-%D8%A8%D8%AF%D8%A7%D9%8A%D8%A9-2023/>

ويكيبيديا. "أهرامات النوبة". تاريخ الوصول 23 يوليو، 2024. <https://2u.pw/OLNaI7qt>

"تركسات A6'.. تركيا تطلق أول قمر صناعي محلي". <https://2u.pw/PVCohrT2>. تاريخ الوصول 23 يوليو، 2024. <https://2u.pw/PVCohrT22024>.

الجزيرة. "تعرف على أكبر 10 دول إنتاجا واستهلاكاً للشاي.. بينها دولتان عربيتان".
الوصول 20 يونيو، 2024. <https://2u.Pw/BGZVEiJp>.

<https://2u.pw/BGZVEiJp>

"<https://www.turkpress.co/node/71059>. "تورك تيليكوم" تعلن تفاصيل الخدمات
وساعات العمل خلال فترة كورونا"، مايو، <https://www.turkpress.co/node/710592020>.
" <https://mothertongue.ae/ar/>. "مركز اللسان الأم سلسلة اللسان". موقع تعليمي. تاريخ
الوصول 29 سبتمبر، <https://mothertongue.ae/ar/2023>.



السيرة الذاتية

بعد التخرج من المرحلة الثانويّة بمدينة ادلب في سوريا، تابع تعليمه بجامعة حلب، في كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، قسم اللغة العربيّة، حصل بعدها على ماجستير في طرائق تدريس اللغة العربيّة من معهد الخرطوم الدولي في السودان عام 2007م، وكان عنوان الرسالة: (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قديماً- العصر العباسي نموذجاً)، عمل في تدريس اللغة العربية في جامعة دمشق حتى 2011، ومن ثم في جامعة مرمرة بإسطنبول منذ ذلك الحين وحتى الآن.

ÖZGEÇMİŞ

2003 yılında Halep Üniversitesi Edebiyat ve Beşerî Bilimler Fakültesi Arap Dili Bölümü'nden lisans derecesiyle mezun oldu. 2007 yılında Sudan'da Hartum Uluslararası Enstitüsü'nde Arapça öğretim yöntemleri alanında yüksek lisansını tamamladı. 2003-2011 yılları arasında Şam Üniversitesi'nde Arap dili öğretmeni olarak görev yaptı. 2011 yılından itibaren İstanbul'da Marmara Üniversitesi'nde Arap dili öğretmeni olarak çalışmaya devam etmektedir.



**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
TEMEL İSLAM BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE’DE ANADİLİ ARAPÇA OLMAYANLAR İÇİN HAZIRLANAN VE
ARAPÇA EĞİTİM SETLERİNDE BULUNMAYAN METİNSEL ÖZELLİKLER -
DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI-**

DOKTORA TEZİ

USAMA SAHARİ

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞULE AĞAÇ

**YALOVA
OCAK 2025**