

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜ

Esaru taealam tadrıs alnahw fı tanmiat almaharat allughawiat
Ladaa altullab ghyr alnnatiqin bialerby

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ela KAYA

Enstitü Anabilim Dalı: TEMEL İSLAM BİLİMLERİ
Enstitü Bilim Dalı: İSLAM ARASTIRMALAR(ARAPCA)

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Soumia HAJNAYEF

MAYIS -2019

T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜ

**Esaru taalam tadrıs alnaw fi tanmiat almaharat allughawiat
Ladaa altullab ghyr alnnatiqin bialerby**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ela KAYA (167225002)**

**Enstitü Anabilim Dalı: TEMEL İSLAM BİLİMLERİ
Enstitü Bilim Dalı: İSLAM ARASTIRMALAR (ARAPCA)**

Bu tez .../.../2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

	Adı SOYADI	Kanaati			İmza
Jüri Başkanı (Danışman)	Doç. Dr. Soumia Haj Nayef	€ Kabul	€ Düzeltme	€ Ret	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FEDAI OGLU	€ Kabul	€ Düzeltme	€ Ret	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi. sehil DERŞEVİ	€ Kabul	€ Düzeltme	€ Ret	

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU
BEYAN BELGESİ

Tez Başlığı: Esaru taalam tadrıs alnahw fı tanmiat almaharat allughawiat
Ladaa altullab ghyr alnnatiqin bialerby

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın toplam 123 sayfalık kısmına ilişkin aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve 31/7/2019 tarihinde aşağıda ismi yazılı araştırma görevlisi tarafından şahsıma iletilen Turnitin intihal tespit programı raporuna göre tezimin benzerlik oranı %19

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç,
2. Alıntılar dâhil,
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

AdıSOYADI	: Ela KAYA
Öğrenci Numarası	: 167225002
Ana Bilim Dalı	: Temel İslam Bilimleri
Programı	: İslam Araştırmaları (ARAPÇA)
Türü	: () Proje (X) Yüksek Lisans Tezi () Doktora Tezi

Taramayı Yapan Ars. Gör.
Ahmet GEZEK
31/7/2019

Danışman
Doç. Dr. Soumia HAJNAYEF
31/7/2019

Önsöz

الشكر والإهداء

أشكر الله تعالى وأحمده حمداً كثيراً، أن تفضل عليّ بإتمام رسالة الماجستير وهياً لي في سبيل ذلك أناساً طيبين كانوا لي خير معين.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذتي القديرة الدكتورة سميرة حاج نايف التي أشرفت على هذه الرسالة إلى أن تمت واكتملت، وأشكرها على صبرها واحتمالها لي طيلة فترة البحث، وأزیدها شكراً على تقديرها ودعمها لي، جعل الله كل ذلك في ميزان حسناتها.

ثم أتوجه بالشكر المتتابع لأستاذي الكريمين: الأستاذ الموقر أحمد فدائي أوغلو، والأستاذ المحترم سهل الديرشوي على قبولهما مناقشة هذا البحث وإغنائه بملاحظتهما وتوجيهاتهما، رغم كثرة شواغلهم وضيق وقتهم، فجزاهما الله عني كل خير.

وأقدم باقة شكر وامتنان فواحة إلى أستاذي الدكتور أحمد صنوبر الذي أضاء بعلمه عقلي، وأمدني بالكثير الوافر، فجزاه الله عني خيراً.

كما أهدي هذا العمل المتواضع إلى ينبوع الحب والصبر الذي مازال ينبض حباً وأملاً لا يخبو أمي الغالية شمعتي التي تنير حياتي.

وإلى من جُمع اسمي باسمه فزادني فخراً وشرفاً، أبي الحبيب سندي وقوتي وملاذي بعد الله.

وإلى من هم أجمل ما في الحياة وأطيبها، أخواتي وإخواني الطيبين الذين أذوق معهم أجمل لحظات الحياة.

وإلى من كان لي سنداً ومعيناً يشجعني لمواصلة رحلتي ولم يأل جهداً في مُساعدتي والتخفيف عني... زوجي ورفيق دربي.

أهديكم هذا العمل، وأدعو الله أن يجعله في ميزان حسناتكم جميعاً.

آلاء الغزوي

İÇİNDEKİLER

فهرس المحتويات

1.....	المقدمة
8.....	الفصل الأول: النحو والكفاءة
9.....	المبحث الأول: حد النحو والكفاءة اللغوية وأقسامها
9.....	المطلب الأول: حد النحو
9.....	المطلب الثاني: حد الكفاءة وطرفيها
	المبحث الثاني: تحقق الكفاءة اللغوية
13.....	
	المبحث الثالث: ملامح مستويات الكفاءة اللغوية في القواعد حسب المستويات في بعض البرامج العربية
15.....	
15.....	المطلب الأول: في المستوى المبتدئ
16.....	المطلب الثاني: في المستوى المتوسط والمتقدم
	المبحث الرابع: ملامح مستويات الكفاءة اللغوية في القواعد حسب المستويات في الأطر الأجنبية (سفر، آكتفل) في تعليم اللغات
25.....	
25.....	المطلب الأول: الإطار الأوروبي: (سفر-CEFR -)
27.....	المطلب الثاني: ملامح مستويات الطلاقة والدقة في القواعد حسب الإطار الأوروبي سفر لتعليم اللغات
29.....	المطلب الثالث: الإطار الأمريكي في تعليم اللغات (آكتفل- ACTFL -)
30.....	المطلب الرابع: ملامح مستويات الطلاقة والدقة في القواعد حسب الإطار الأمريكي آكتفل لتعليم اللغات
33.....	الفصل الثاني: علاقة النحو ومكوناته بالكفاءة اللغوية
	المبحث الأول: دور النحو في تنمية الكفاءة وتطويرها
34.....	

المبحث الثاني: أهمية السياق في تدريس

النحو.....36

المبحث الثالث: التعامل مع المصطلحات

النحوية.....39

المبحث الرابع: إشكاليات في تدريس

القواعد.....40

المبحث الخامس: تيسير

النحو.....42

الفصل الثالث: العوامل المؤثرة في تنمية الكفاءة اللغوية عند الطالب:

.....46

المبحث الأول: أسس اختيار المحتوى النحوي لتدريس الناطقين بغير العربية:

.....47

المطلب الأول: المعايير الخارجية التي تتحكم في اختيار المحتوى النحوي 47

المطلب الثاني: المعايير الداخلية التي تتحكم في اختيار المحتوى النحوي 47

المطلب الثالث: معايير نفسية داعمة للمعايير السابقة.....49

المبحث الثاني: اختيار المحتوى النحوي وتنظيمه:

.....50

المطلب الأول: تنظيم المحتوى النحوي: 50

المطلب الثاني: مقاييس مراعاة عنصر التدرج في تنظيم المحتوى النحوي.....50

المبحث الثالث: تحديد نوع القواعد:

.....55

المبحث الرابع: طرق تدريس النحو: 57

المطلب الأول: الطريقة القياسية.....58

المطلب الثاني: الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية): 59

المطلب الثالث: طريقة الترجمة: 60

المطلب الرابع: طريقة حل المشكلات: 60

المطلب الخامس: الطريقة التكامليّة: 61

المبحث الخامس: طرق تقديم تدريبات النحو

وأنواعها: 64

المطلب الأول: أنشطة قائمة على -الفهم-: 65

المطلب الثاني: أنشطة قائمة على - المعنى -: 65

المطلب الثالث: تدريبات ميكانيكية: 67

المطلب الرابع: أنشطة تواصلية -محكومة-: 68

المطلب الخامس: الأنشطة التواصلية الحرة. 69

الفصل الرابع: تقييمات على تطبيق بعض السلاسل العربية للعوامل المؤثرة في تنمية الكفاءة اللغوية بالعربية. 71

المبحث الأول: منطلقات تحليل السلاسل.

..... 72

المطلب الأول: مشكلة البحث ونقاطه: 72

المطلب الثاني: منهجية البحث: 72

المطلب الثالث: عينة البحث: 72

المبحث الثاني: تحليل كتاب العربية بين

يديك. 73

المطلب الأول: التعريف بالسلسلة. 73

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي: 74

المطلب الثالث: مواضيع النحو المطروقة في كتاب العربية بين يديك: 78

المبحث الثاني: تحليل كتاب

الكتاب. 81

المطلب الأول: التعريف بالسلسلة: 81

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي: 81

المطلب الثالث: الموضوعات النحوية المطروقة في أجزاء كتاب الكتاب..... 84

المبحث الثالث: تحليل بعض السلاسل العربية من حيث تدريباتها:

..... 90

المطلب الأول: تحديد المشكلة 90

المطلب الثاني: العينة المستخدمة في التحليل..... 90

المطلب الثالث: الجانب التطبيقي..... 92

المطلب الرابع: نتائج التحليل: 100

المطلب الخامس: تفسير النتائج: 101

المطلب السادس: نموذج مقترح لتدريبات الحال:..... 102

الفصل الخامس: تصور مقترح لتنمية مهارة القواعد عند الطلاب غير الناطقين بالعربية:

..... 105

المبحث الأول: معايير موضوعية ووظيفية في تنمية الكفاءة عند الطلاب غير الناطقين بالعربية:

..... 106

المبحث الثاني: أساسيات لتطوير مهارة تعلم القواعد عند الطلاب غير الناطقين

بالعربية..... 108

المبحث الثالث: مقترح توزيع الموضوعات النحوية العربية في ضوء الأطر الأجنبية آكتفل والإطار الأوروبي

المشترك

..... 112

الخاتمة وأهم النتائج..... 118

فهرس المصادر والمراجع 120



**Tezin Başlığı: Esaru taealam tadrıs alnahw fı tanmiat almaharat allughawiat
Ladaa altullab ghyr alnnatiqin bialerby**

Tezin Yazarı: Ela Kaya

Danışman: Doç. Dr. Soumia HAJNAYEF

Kabul Tarihi:

Sayfa Sayısı: 123

Anabilim Dalı: TEMEL İSLAM BİLİMLERİ

Bilim Dalı: İSLAM ARASTIRMALAR (ARAPCA)

Syntax, as we all know, is of fundamental importance in the Arabic language, however, dedicating too much time and effort concentrating on the syntax for the sake of accuracy alone has always caused learners to find it a burdensome subject. On the other hand, we all know that the main goal of grammar rules is to make language accurate, and to grant the learner the ability to gain an amount of language competency that makes them able to use the language in various contexts because a language does not live on and continue to exist only with precious books and brilliant ideas written in that language, but rather with people using it as a means to achieve what they want and communicate using that language accurately and properly.

That is where our topic in this research comes from, for it seeks to look upon the competency level a learner can achieve of language accuracy and fluency by the means of the syntactic intake, or in other words, to what extent Syntax can grant the learner that language competency.

At the beginning of the research, there is a definition of Syntax and language competency and the defining criteria of language competency a learner has at each level. Following this, there is a presentation of the competency criteria and affecting conditions. There is also a practical section where there is analyzation and building on some coursebooks. At that section, the material is presented to take notes and concentrate on the syntactic content, the grammar activities, and the style and method in which each coursebook presents the rule and practices it. In the end, there is a suggested pattern of kinds of interactional and communicational activities, in addition to a suggested conception of sequencing and distribution of the syntactic materials, accompanied with basics that develop the learners' syntactic skills, increase their accuracy and help them improve their language competency

Keywords: functional syntax, syntax, Arabic, teaching Arabic

Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: Esaru taalam tadrıs alnahw fı tanmiat almaharat allughawiat

Ladaa altullab ghyr alnnatiqin bialerby

Tezin Yazarı: Ela Kaya

Danışman: Doç. Dr. Soumia HAJNAYEF

Kabul Tarihi:

Sayfa Sayısı:123

Anabilim Dalı: TEMEL İSLAM BİLİMLERİ

Bilim Dalı: İSLAM ARASTIRMALAR (ARAPCA)

Nahvin Arap dilinde önemli bir yeri vardır. Ancak sadece nahivle sınırlı kalmak, öğrencinin tüm vaktini ve emeğini dili doğru kullanabilmek için harcamak, Arapça öğrenenler için nahivi zor bir ders kılmaktadır. Nahiv kurallarının konuluş amacının, dili doğru bir şekilde kullanmak ve öğrencinin öğrendiği dili farklı bağlamlarda kullanabilmesine yardımcı olacak dil yeterliliğini kazanması olduğu malumdur. Dil öğrenmek, sadece kitaplarda bulunan bilgileri edinmek ve değerli fikirleri öğrenmekle değil; insanların o dil vasıtasıyla istedikleri şekilde kendilerini ifade edebilmeleri sağlandığında gerçekleşmiş olur.

Bu tezde öğrencinin, gramer altyapısının katkısıyla dil yeterliliğinin oluşmasının imkanının boyutları ya da diğer bir ifadeyle; gramer altyapısının öğrencinin dil potansiyelinin ortaya çıkmasına yardımcı bir unsur olma boyutları incelenmektedir.

Tez ilk olarak; nahiv, dil yeterliliği ve her bir seviye için dil yeterliliğinin kıstasları kavramlarını ele almakta, daha sonra yeterlilikle ilgili kıstasları ve onu etkileyen unsurları incelemektedir. Bunun yanı sıra tezin diğer kısmı bu konuyu uygulamalı olarak ele almakta ve Arapça öğretim setlerini yapıcı eleştiri üslubu ile tahlil etmektedir. Arapça eğitim setlerinde ele alınan nahiv konularını, alıştırmaları ve örneklerini sunmakta ve her setin konuları nasıl incelediğini ve öğrenciye sunduğunu tartışmaktadır. Bu tez etkileşimsel ve iletişimsel konu alıştırmaları nasıl olmalı sorusuna cevap mahiyetinde örneklemeler sunmakta ve öğrencinin dil yetilerini geliştirecek, dili gramatik açıdan daha doğru kullanmalarını sağlayacak, ve dil yeterliliğini arttırmaya yarayacak temellerin incelendiği bir ekle birlikte nahiv konularının dağılımına dair bir öneri sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitici nahiv, nahiv, Arapça, Arapça öğretimi

Tezin Başlığı: Esaru taealam tadrıs alnaw fi tanmiat almaharat allughawiat

Ladaa altullab ghyr alnnatiqin bialerby

Tezin Yazarı: Ela Kaya

Danışman: Doç. Dr. Soumia HAJNAYEF

Kabul Tarihi:

Sayfa Sayısı: 123

Anabilim Dalı: TEMEL ISLAM BİLİMLERİ

Bilim Dalı: ISLAM ARASTIRMALAR (ARAPCA)

إن مادة النحو أهمية بالغة في اللغة العربية، إلا أن الاحتفاء بالنحو وتكريس الوقت والجهد لضبط اللغة فقط جعل من مادة النحو علماً مستثقلاً على كاهل كل متعلم، ومعلوم أن القواعد النحوية إنما يقصد بها تقويم اللسان، وتمكين المتعلم من اكتساب الكفاءة اللغوية التي تعينه على توظيف اللغة في سياقات مختلفة، فاللغة لا تحيا بما تحتويه الكتب من معلومات زاهرة، وأفكار قيمة، وإنما تحيا بما يُجريه الناس على ألسنتهم من كلام يصلون به إلى غايتهم بلسان قويم، وأسلوب سليم.

ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث، حيث إنه يسعى إلى الوقوف على مدى إمكانية تحقق كفاءة لغوية لدى الطالب، متمثلة بدقة عالية وطلاقة ممتازة، من خلال مكتسباته النحوية، وبعبارة أخرى، مدى قدرة النحو على بعث هذه الكفاءة اللغوية لدى المتعلم.

فيتناول البحث بداية التعريف بالنحو والكفاءة، ومعايير تحقق الكفاءة لدى المتعلم في كل مستوى من مستويات اللغة، ثم يعرض المعايير التي ترتبط بالكفاءة، والعوامل التي تؤثر بها، كما يتناول البحث جانباً تطبيقياً، يحلل من خلاله بعض السلاسل التعليمية التي تقدّم مادة النحو للناطقين بغير العربية نقداً وبناءً، فيعرض مادّة النحو المقدّمة في عدة سلاسل من حيث مضامينها النحوية، وأنشطتها وتدريبها، ويرصد أسلوب كل سلسلة في تناول المادّة النحوية وعرضها وتفعيلها، ويسجل ملاحظات على ذلك، ويخلص البحث إلى اقتراح نموذج في أنواع تدريبات تفاعلية تواصلية، وكذلك تصور مقترح لتوزيع المادّة النحوية مردفاً معها أساسيات تطور مهارات الطالب النحوية وتنمي لديه الدقة، وتعينه على رفع كفاءته اللغوية.

كلمات مفتاحية: تنمية، النحو، العربية، الكفاءة اللغوية.

آلاء الغزاوي، من مواليد دمشق عام 1989م، حاصلة على إجازة في اللغة العربية والدراسات الإسلامية، كلية الدعوة الإسلامية -ليبيا- 2010م

حاصلة على دبلوم محاسبة من معهد العلوم المالية والمصرفية -جامعة دمشق- 2012م، حاصلة على دبلوم تفسير من كلية الدعوة الإسلامية -بيروت- 2014م، مجازة في قراءة القرآن الكريم وإقراءه برواية حفص 2012م، عملت في جامعة إسطنبول -كلية الإلهيات- في السنة التحضيرية 2015-2018م، أستاذة في برنامج اللغة العربية في مركز أدب -E.D.E.P- من 2014م وحتى تاريخه.

Özgeçmiş

ELA KAYA, 7/1/ 1989 Şam doğuldu.

Arap dili ve İslami Araştırmalar alanında lisans eğitimi almıştır. faculty of islamic call - libya- 2010

2012 yılında Dimeshk Üniversitesi'nde Finans ve Bankacılık bölümünde enstitü bitirmiştir.

2014 yılında Beyrut'ta İslami İlimlere Çağrı Fakültesinde tefsir alanında yüksek lisans ders dönemini bitirmiştir.

2012 yılında Kuranı hafs rivayetinde okuma ve okutma icazeti almıştır.

2015 -2018 yılları arasında İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin hazırlık biriminde çalışmıştır.

2014 den beri Edep Merkezinde Arapça Programı Koordinatörü çalışmaktadır.

C.V

Alaa Al-Ghazzawi, born in Damascus in 1989

Bachelor's Degree in Arabic Language and Islamic Studies from AlDa'wah Al Islamiyyah College in Libya, 2010

A Diploma in Accounting from the Financial and banking Sciences Institute, Damascus University, 2012

A Diploma in Tafseer from Al Da'wah Al Islamiyyah College, Beirut, 2014

Certificate in the Recitation of the Holy Quran and teaching it, Hafs Recitation 2012

Worked in Istanbul University, Theology Department, Preparatory Year 1015-1018

Based now as the Head of the Arabic Department in EDEP Since 2014

الجمهورية التركية

جامعة يالوفا

كلية العلوم الإسلامية

دور النحو في تنمية الكفاءة اللغوية لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية

رسالة مقدمة لاستكمال درجة الماجستير في اللغة العربية

الباحثة: آلاء عبد الهادي الغزاوي

القسم في المعهد: العلوم الإسلامية الأساسية

الفرع في المعهد: دراسات إسلامية (لغة عربية)

المشرفة

الدكتورة: سميرة حاج نايف

أيار — 2019م

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن الله قد حباننا وشرفنا إذ أنبتنا في أحضان لغة ميزها وفضلها على سائر اللغات فخفف بذلك عنا مؤنة اكتسابها، ووضع على كاهلنا وجوب تبليغها لمن رامها ممن ليس من أهلها، وما أكثر من يلوذ بها لينهل منها وبها يحظ وافر من العلوم. ولا يمتري أحد في أن اللغة العربية تُنزل من علوم الإسلام منزلة اللسان من الجوارح، بل منزلة القلب من الجسد فهي لسان الإسلام الأسمى، الذي أنزل بها الله القرآن العظيم.

ولاشك أن دِعامَة العلوم العربية وقانونها الأعلى، الذي ترجع إليه في جميع مسائلها، هو علم النحو، فكل العلوم - على عظيم شأنها - لا سبيل إلى استخلاص حقائقها، والتفاد إلى أسرارها بغير هذا العلم، فلا ندرك كلام الله تعالى، ونفهم دقائق تفسيره، وأحاديث الرسول وأصول العلوم الأخرى وفروعها إلا بإلهام النحو وإرشاده؟! وآسف ما نأسف عليه اليوم ما نشهده من واقع يحجم أهمية النحو ويقلل من قيمته في عيون المتعلمين بسبب سوء فهمه وسوء التعامل معه.

فعلى الرغم من الثراء المعرفي الكمي والنوعي الذي حققه الخبراء والمختصين في حقل تعليم اللغات، إلا أن كثيراً من الأسئلة المهمة التي تتعلق بقضايا اكتساب النحو وتطوير كفاءة الطالب من خلاله لا تزال عالقة، بل إنها قد ضمنت بعض الشكوك، حول قدرة النحو على الرفع بمستوى الطالب أو عجزه.

ولا يخفى علينا أن قضية النحو تشكل جزءاً رئيساً في تعليم اللغة، ويعد هذا الجزء من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ما لم يحظَ بال العناية الكافية، ويودع بين أيدي كفاء، تقدر أهميته، وتسعى إلى النهوض به، ناهيك عن أدائه بالشكل الأمثل.

أهمية البحث:

إن الغاية من تدريس النحو إرساء لغة صافية في ذهن المتعلم، يستطيع من خلالها أن يقوم لسانه، ويتجنب اللحن في الكلام، فإن تحدث أو قرأ أو كتب فهم وأفصح وأوضح، فكان مستقيم العبارة، واضح المعنى، جميل الأسلوب.

إلا أن النحو العربي من حيث محتواه وطرق تدريسه في يومنا هذا لا يُقدَّم كعلم لتربية الملكة اللسانية، وإنما يُقدَّم كعلم لصناعة قواعد نحوية صماء، تدرس في قوالب جامدة، بطرق جافة، وهذا ما يفسر نفور كثير من الدارسين من هذا الدرس الذي لو أحسن عرضه وتقديمه، لملك المتعلم مفاتيح اللغة به، ولجعلها لغة حياة يجول بها مجالات واسعة تمكنه من التواصل مع كثير ممن حوله.

إنه لا يمكن فهم دور النحو في تدريس اللغة العربية، دون فهم حقيقة العمليات التي تكتنف هذا الدرس فتسيره وتحكمه متمثلة في نوعية الدروس النحوية ومعايير اختيارها، وطرق تدريسها، وأنواع التدريبات التي تفعل تلك القواعد النحوية، وتنتقل بالطالب إلى الواقع الحقيقي الذي يعيش به في اللغة، ومن خلال الوقوف على هذه النقاط ندرك نقطة الخل، ونميز الصحيح من السقيم، ونعمل على تطوير الوسائل والأدوات والنهوض بها، في ضوء مجموعة من المقاييس العلمية واللغوية، التي تراعي طبيعة اللغة وطبيعة المتعلمين وغير ذلك.

هدف البحث:

لما أن كان الغرض من تدريس النحو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة لدى المتعلم لا حفظ القواعد النحوية واستظهارها فقط جاءت فكرة هذا البحث، إذ من خلاله أهدف للوقوف على المشكلات التي يواجهها متعلمي العربية من غير أبنائها في الدرس النحوي، من حيث طبيعة المواد النحوية المقدمة له، وطريقة تفعيلها، وكيفية التغلب على الصعوبات الحائلة بينهم وبين إتقانهم اللغة تماماً، مع الانتباه إلى السبل التي من شأنها أن تحقق كفاءة لغوية لدى الطالب، متمثلة بدقة عالية وطلاقة ممتازة.

سبب اختيار البحث:

إن النحو قد يشكل عقبة كأداء في تعليم العربية، ومن المؤكد أن هذه المشكلة ليست في اللغة العربية بحد ذاتها، بقدر ما هي في طريقة تقديم النحو وعرضه، وانطلاقاً من الإحساس بوجود فجوات عميقة يتخللها الدرس النحوي، تضيق على الطالب كثيراً من الفرص في تعلمه بل وتبعده عن غايته، لا تمثل فقط في افتقار مناهج النحو إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة، بل أكثر من ذلك.

وإضافة إلى ذلك فإني قد لاحظت من خلال البحث محاولة فصل ممنهجة بين المهارات وخوادمها، إذ لا أثر لدرس على الآخر، وكل درس يشرع في اتجاه يلتزمه ولا يكاد يجيد عنه، ولتينا نراه يبي بقدر ما يهدم.

من هنا جاءت فكرة البحث للوقوف على مبادئ هامة تساعد في تنمية كفاءة الدارسين غير الناطقين بالعربية لمهاراتهم اللغوية ومتى تتحقق هذه الكفاءة ومتى تغيب، وما السبل لتحقيقها، وما سبب وجود هذه الفجوة العميقة في الدرس النحوي والتي تضيق على المتعلم كثيراً من الفرص في تعلمه، وهل سبب ذلك طبيعة المواد النحوية المقدمة له أم طريقة تفعيلها وتقديمها للمتعلم.

الدراسات السابقة:

كان لموضوع النحو والكفاءة دراسات سابقة تناولت جوانباً محددة من الموضوع، ولم تستكمل الصورة تماماً —بحسب ما توصلت إليه—، فلم أقف على دراسات تناولت موضوع أثر تدريس النحو في تنمية الكفاءة اللغوية لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية بذاته.. ومن الأبحاث التي تناولت جانباً من جوانب البحث:

1. بحث "تدريبات القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومدى تطبيقها لنظريات اكتساب اللغات الأجنبية، نظرية اكتساب المهارة SAT نموذجاً" للدكتورة راغدة العيسوي، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، بحث مقدّم لمؤتمر إسطنبول الدولي الثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة ابن خلدون - في "تطوير مناهج تعليم العربية في ضوء تحليل السلاسل الأجنبية" 10-12 / 8 / 2018 راجعت فيه الباحثة ثلاث سلاسل لتدريس العربية للأجانب وسلسلة واحدة لتدريس الإنجليزية بمراحلها المختلفة للنظر في سمات أنشطة القواعد المستخدمة في كل سلسلة SAT .

ويختلف هذا البحث عن الموضوع الذي تناوله الباحثة من حيث أن الأول اكتفى بعرض أنشطة القواعد في بعض السلاسل العربية والأجنبية بهدف معرفة مدى مسايرة عمليات الممارسة في كل منها للنظريات الحديثة لاكتساب اللغات الأجنبية، وبالتحديد نظرية اكتساب المهارة/الاكتساب المهاري، أي أن البحث لم يتعرض لأنواع التراكيب النحوية ولا إلى طرق تقديمها.

2. بحث "تقدم النحو والصرف للطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء بعض السلاسل التعليمية" فاطمة العمري، مؤتمر إسطنبول الدولي الثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة ابن خلدون - "تطوير مناهج تعليم العربية في ضوء تحليل السلاسل الأجنبية" 10-12 / 8 / 2018.

ويختلف هذا البحث أيضاً عن الموضوع الذي تناوله الباحثة من حيث أن الأول قامت الباحثة فيه بدراسة كيفية تناول بعض السلاسل التعليمية لمادة النحو والصرف في المستويات المختلفة من حيث العرض والتقييم بعيداً عن الممارسة والتدريب والتوزيع وأنواع النشاطات، بينما قدّم هذا البحث الذي بين أيدينا تحليلاً لمادة النحو في عدد من السلاسل التعليمية من حيث طرق وأساليب تقديمها وتوزيعها وتنظيمها وشفعها بالأنشطة والتدريبات التي من شأنها رفع الكفاءة اللغوية.

ويمكن أن أقول إن الأبحاث التي سبق ذكرها لم تتعرض لموضوع الكفاءة اللغوية ولم تربطها بالنحو وتدريباته، بل اكتفت بوصف المادة النحوية في السلاسل سواء كانت تدريبات أم تراكيب نحوية.

3. النحو التعليمي بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية - السنة الرابعة نموذجاً - رسالة مقدمة لنيل رسالة الماجستير في اللغة العربية والآداب، إعداد الطالبة نورة ساكر، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى: قياس كفاءة التلميذ -العربي- اللغوية وكفاءته التواصلية في مجال قواعد اللغة العربية، والهدف من ذلك هو معرفة مدى تحقق الهدف الأسمى من تدريس النحو العربي، وهو اكتساب كفاءة تبليغية سليمة يستطيع من خلالها تلميذ السنة الرابعة متوسط استعمال قواعد النحو والصرف في مختلف المواقف التواصلية.

ويختلف هذا البحث عن البحث المقدّم في أنه أُعد للطلاب -العرب- ولم يتعرض لغير الناطقين بالعربية، الأمر الذي يجعل القياس على الطالب العربي صعباً وغير ممكن في أحيان كثيرة.

منهج البحث:

اعتمدت في هذا البحث على منهجين: التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي.

أما المنهج التجريبي: فلقد كان من خلال فهم دور النحو في التأثير على لغة الطالب والرفع من كفاءته، مع فهم العوامل التي تساهم في ذلك، مع إدراك العلاقة بين الدرس النحوي والكفاءة اللغوية المتمثلة بالدقة والطلاقة.

أما المنهج الوصفي التحليلي: فقد وظفته لوصف ظاهرة اكتساب النحو في صفوف تعليم اللغة العربية في الفصل الأول والثاني والثالث، والتي تتمثل في النحو والكفاءة، والعلاقة بينهما، مع ذكر أبرز المشكلات التي يواجهها الطلاب في تعلم النحو، وكيفية التعامل مع هذه المشكلات، وكيف يمكن الحد من هذه المشكلات، عن طريق تعزيز تدريس النحو لدى الطلاب من خلال توفير مادة علمية مدعمة بالأساليب والطرق المجدية إلى حد بعيد في رفع كفاءة الطالب اللغوية.

واستند البحث على تحليل عدة سلاسل عربية من حيث مضمونها النحوي، ومن حيث تدريباتها النحوية، ألحقته برؤية ومقترح جديد من شأنه أن يساهم ولو بجزء بسيط في إكساب العملية التدريسية نوعاً من الفاعلية.

وقد كانت عينة البحث لهذا الجزء على نوعين:

العينة الأولى: عينة تحليل السلاسل من حيث الموضوعات النحوية المطروقة في سلسلتين شهيرتين هما:

- العربية بين يديك (الطبعة الثانية) للدكتور عبد الرحمن الفوزان وآخرين

- الكتاب (الطبعة الثانية): للدكتور محمود البطل وآخرين

والعينة الثانية: عينة تحليل السلاسل من حيث تدريباتها، وتضمنت أربع سلاسل تعليمية:

- العربية بين يديك (الطبعة الثانية) للدكتور عبد الرحمن الفوزان وآخرين

- الكتاب (الطبعة الثانية): للدكتور محمود البطل وآخرين

- أبجد (الطبعة الأولى): للدكتور أحمد نتوف وآخرين

- الميسر في القواعد للناطقين بغيرها (الطبعة الثانية): للكاتب مراد سردار شاداوغو

وبذلك بنيت البحث على مقدمة وخمسة فصول وخاتمة، ألحقها بفهرس المصادر والمراجع وفهرس المحتويات، فكانت خطة البحث على الشكل الآتي:

الفصل الأول: النحو والكفاءة

المبحث الأول: حد النحو والكفاءة اللغوية وأقسامها:

- المطلب الأول: حد النحو

- المطلب الثاني: حد الكفاءة وطرفاها:

المبحث الثاني: تحقق الكفاءة اللغوية

المبحث الثالث: ملامح مستويات الكفاءة اللغوية في القواعد حسب المستويات في بعض البرامج العربية:

- المطلب الأول: في المستوى المبتدئ:

- المطلب الثاني: في المستوى المتوسط والمتقدم:

المبحث الرابع: ملامح مستويات الكفاءة اللغوية في القواعد حسب المستويات في الأطر الأجنبية (سفر، أكتفل) في تعليم اللغات:

- المطلب الأول: الإطار الأوروبي: (سفر-CEFR -)

- المطلب الثاني: ملامح مستويات الطلاقة والدقة في القواعد حسب الإطار الأوروبي سفر لتعليم اللغات

- المطلب الثالث: الإطار الأمريكي في تعليم اللغات (أكتفل-ACTFL -)

- المطلب الرابع: ملامح مستويات الطلاقة والدقة في القواعد حسب الإطار الأمريكي أكتفل لتعليم اللغات

الفصل الثاني: علاقة النحو ومكوناته بالكفاءة اللغوية:

المبحث الأول: دور النحو في تنمية الكفاءة وتطويرها.

المبحث الثاني: أهمية السياق في تدريس النحو

المبحث الثالث: التعامل مع المصطلحات النحوية

المبحث الرابع: إشكاليات في تدريس القواعد

المبحث الخامس: تيسير النحو

الفصل الثالث: العوامل المؤثرة في تنمية الكفاءة اللغوية عند الطالب:

المبحث الأول: أسس اختيار المحتوى النحوي لتدريس الناطقين بغير العربية:

- المطلب الأول: المعايير الخارجية التي تتحكم في اختيار المحتوى النحوي
- المطلب الثاني: المعايير الداخلية التي تتحكم في اختيار المحتوى النحوي
- المطلب الثالث: معايير نفسية داعمة للمعايير السابقة

المبحث الثاني: اختيار المحتوى النحوي وتنظيمه:

- المطلب الأول: تنظيم المحتوى النحوي:
- المطلب الثاني: مقاييس مراعاة عنصر التدرج في تنظيم المحتوى النحوي

المبحث الثالث: تحديد نوع القواعد:

المبحث الرابع: طرق تدريس النحو:

- المطلب الأول: الطريقة القياسية
- المطلب الثاني: الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية):
- المطلب الثالث: طريقة الترجمة:
- المطلب الخامس: الطريقة التكامليّة:

المبحث الخامس: طرق تقديم تدريبات النحو وأنواعها:

- المطلب الأول: أنشطة قائمة على -الفهم-
- المطلب الثاني: أنشطة قائمة على - المعنى -:
- المطلب الثالث: تدريبات ميكانيكية:
- المطلب الرابع: أنشطة تواصلية -محكومة-:
- المطلب الخامس: الأنشطة التواصلية الحرة:

الفصل الرابع: تقييمات على تطبيق بعض السلاسل العربية للعوامل المؤثرة في تنمية الكفاءة اللغوية بالعربية

المبحث الأول: منطلقات تحليل السلاسل

- المطلب الأول: مشكلة البحث ونقاطه:
- المطلب الثاني: منهجية البحث:

المبحث الثاني: تحليل كتاب العربية بين يديك

- المطلب الأول: التعريف بالسلسلة
- المطلب الثاني: الجانب التطبيقي:
- المطلب الثالث: مواضيع النحو المطروقة في كتاب العربية بين يديك:

المبحث الثاني: تحليل كتاب الكتاب

- المطلب الأول: التعريف بالسلسلة:
- المطلب الثاني: الجانب التطبيقي:
- المطلب الثالث: الموضوعات النحوية المطروقة في أجزاء كتاب الكتاب

المبحث الثالث: تحليل بعض السلاسل العربية من حيث تدريباتها:

- المطلب الأول: تحديد المشكلة
- المطلب الثاني: العينة المستخدمة في التحليل
- المطلب الثالث: الجانب التطبيقي
- المطلب الرابع: نتائج التحليل:
- المطلب الخامس: تفسير النتائج:
- المطلب السادس: نموذج مقترح لتدريبات الحال:

الفصل الخامس: تصور مقترح لتنمية مهارة القواعد عند الطلاب غير الناطقين بالعربية:

المبحث الأول: معايير موضوعية ووظيفية في تنمية الكفاءة عند الطلاب غير الناطقين بالعربية:

المبحث الثاني: أساسيات لتطوير مهارة تعلم القواعد عند الطلاب غير الناطقين بالعربية

المبحث الثالث: مقترح توزيع الموضوعات النحوية العربية في ضوء الأطر الأجنبية آكتفل والإطار الأوروبي المشترك.

الفصل الأول: النحو والكفاءة

المبحث الأول: حد النحو والكفاءة اللغوية وأقسامها:

- المطلب الأول: حد النحو
- المطلب الثاني: حد الكفاءة وطرفاها:

المبحث الثاني: تحقق الكفاءة اللغوية

المبحث الثالث: ملامح مستويات الكفاءة اللغوية في القواعد حسب المستويات في بعض البرامج العربية:

- المطلب الأول: في المستوى المبتدئ:
- المطلب الثاني: في المستوى المتوسط والمتقدم:
- المبحث الرابع: ملامح مستويات الكفاءة اللغوية في القواعد حسب المستويات في الأطر الأجنبية (سفر، آكتفل) في تعليم اللغات:

- المطلب الأول: الإطار الأوروبي: (سفر- CEFR -)
- المطلب الثاني: ملامح مستويات الطلاقة والدقة في القواعد حسب الإطار الأوروبي سفر لتعليم اللغات
- المطلب الثالث: الإطار الأمريكي في تعليم اللغات (آكتفل- ACTFL -)
- المطلب الرابع: ملامح مستويات الطلاقة والدقة في القواعد حسب الإطار الأمريكي آكتفل لتعليم اللغات

- المبحث الأول: حد النحو والكفاءة اللغوية وأقسامها:

المطلب الأول: حد النحو

والنحو لغة¹: "الْقَصْدُ نَحْوُ الشَّيْءِ، نَحَوْتُ نَحْوَ فُلَانٍ أَيِ قَصَدْتُ قَصْدَهُ. قَالَ: وَبَلَّغْنَا أَنَّ أَبَا الْأَسْوَدِ الدَّوْلِيَّ وَضَعَ وَجْهَهُ الْعَرَبِيَّةَ، وَقَالَ لِلنَّاسِ: أَنْحُوا نَحْوَهُ فَسَمِيَ نَحْوًا، وَيَجْمَعُ النَّحْوُ أَنْحَاءً"

وقيل² "نَحَوْتُ نَحْوًا كَقَوْلِكَ قَصَدْتُ قَصْدًا ثُمَّ خُصَّ بِهِ انْتِحَاءُ هَذَا الْقَبِيلِ"

واصطلاحاً³ هو انتحاء سَمَتِ كَلَامِ الْعَرَبِ فِي تَصْرِفِهِ مِنْ أَعْرَابٍ وَغَيْرِهِ كَالْتَنْنِيَّةِ وَالْجَمْعِ وَالتَّحْقِيرِ وَالتَّكْسِيرِ وَالْإِضَافَةِ وَالنَّسَبِ وَالتَّرْكِيْبِ وَغَيْرِ ذَلِكَ لِيَلْحَقَ مِنْ لَيْسَ مِنْ أَهْلِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِأَهْلِهَا فِي الْفَصَاحَةِ فَيَنْطَلِقَ بِهَا وَإِنْ لَمْ يَكُنْ مِنْهُمْ وَإِنْ شَدَّ بَعْضُهُمْ عَنْهَا زُدَّ بِهِ إِلَيْهَا وَهُوَ فِي الْأَصْلِ مَصْدَرٌ شَائِعٌ أَيِ نَحَوْتُ نَحْوًا كَقَوْلِكَ قَصَدْتُ قَصْدًا."

المطلب الثاني: حد الكفاءة وطرفاها:

الكفاءة لغة: "مِنَ الْكَفْيَةِ أَيِ الْمَدِّ النَّظِيرُ وَكَذَا (الْكُفَّةُ) وَ (الْكُفُّ) بِسُكُونِ الْفَاءِ وَضَمِّهَا يَوْزَنُ فُعْلٌ وَفُعْلٌ. قُلْتُ: الْمَصْدَرُ (الْكَفَاءَةُ) بِالْفَتْحِ وَالْمَدِّ. وَفِي حَدِيثِ الْعَقِيْقَةِ: «شَاتَانِ مُكَافِفَتَانِ»⁴ بِكَسْرِ الْفَاءِ أَيِ مُتَسَاوِيَتَانِ، وَكُلُّ شَيْءٍ سَاوَى شَيْئًا فَهُوَ مُكَافٍ لَهُ."⁵

"والكفء بفتح الكاف وكسر الفاء مهموز ممدود وهو المكافئ المماثل النظير ويقال فيه الكفوء بالضم والمد على فاعول والمصدر على الكفاءة بالفتح والمد"⁶

1 الأزهرى، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربى - بيروت، ط1 2001م، 163/5 باب الحاء والنون

2 ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر - بيروت: ط1، 305/15 فصل النون

3 أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب - بيروت، ج1/ص34

4 سنن أبي داود للحافظ أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني ت 275 هـ، تحقيق سعيد محمد اللحام، باب في العقبة، الحديث 2834، 116/2

5 زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، ط5، 1420هـ / 1999م ص586 مادة (ك ف أ)

6 أبو زكريا، يحيى بن شرف بن مري النووي، تحرير ألفاظ التنبيه، تحقيق: عبد الغني الدقر، دار القلم - دمشق، ط1، 1408هـ، ص225

"والكُفَى -أيضاً-: النظر، وكذلك الكُفء والكُفُو - بالضم فيهما على فُعِلَ وفُعُول - واكِفء - بالكسر"7

والكفاءة اللغوية أو الكفاية اللغوية: " هي المعرفة الضمنية لقواعد اللغة لمتكلم هذه اللغة المثالي، تلك الكفاءة التي تتيح له التواصل بواسطتها"8

ويعرفها المتخصصون9 بأنها " قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال ... والقدرة على تبادل المعلومات.."8

وعند آخرين، الكفاية اللغوية10: "هي استدخال قواعد اللغة العربية، في نظامها الصوتي، وأنساقها الصرفية، وأنماط نظمها الجُملي، وأنحاء أعاربيها، ودلالات ألفاظها ووجوه استعمالها، وأساليبها في البيان، وأحكام رسمها الكتابي، وهي تعني من جهة أخرى القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل بالعربية وفقاً لتلك القواعد"

إذن من التعاريف السابقة يمكننا أن نفهم أن الكفاءة اللغوية هي تمكن المتعلم من قواعد اللغة وتراكيبها وبلاغتها بشكل يتيح له التواصل بها مع التمييز بين الصحيح والسقيم، وأعني بالتواصل الفهم والإفهام، كما يمكنه من خلالها إثراء معرفته اللغوية من خلال استخدام أساليب وتراكيب لغوية كثيرة كالسؤال والإخبار والسرد وغير ذلك.

ويبقى السؤال المهم عن معنى طرقي الكفاءة الطلاقة والدقة اللغوية - أي السلامة التَّحوية - وهما مصطلحان مألوفان لمن يعمل في مجال تعليم اللغات الأجنبية عموماً، وتعليم العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص، وهما العاملان الحاسمان في التحدث باللغة العربية وإتقانها، والنتيجة الحتمية لهذه العلاقة أن لا طلاقة بدون دقة ولا دقة بدون طلاقة.

أما الطلاقة فقليل عنها لغة11 "...ورجل طَلِيقُ اللسان وطلَّقُ اللسان: ذو طلاقة وذلاقة، ولسانه طَلَّقُ ذلق أي مستمر."

وقيل12: "...ورجل طلق اللسان وطلق اللسان، ولسان طلق ذلق وطلق ذليق، وطلق ذلق وطلق ذلق: أربع لغات."

7 الصاغانبي، الحسن بن محمد، العباب الزاخر واللباب الفاخر ط1، تحقيق فير محمد حسن، منشورات المجمع العلمي العراقي بغداد، 1978 م، ص37 مادة (كفا)

8 عبد المعطي حسن مصطفى، علم نفس النمو، هدى محمد قناوي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ص416

9 طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية مستوياتها صعوباتها تدريسيها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص176

10 الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2003م. ص123

11 أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري (المتوفى: 170هـ)، العين، تحقيق د. مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال ج3/ص26

12 الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت، ط1، 1956 م، 210/6 فصل الطاء إلى العين، باب القاف

وقيل أيضا¹³: "وطلُّق اللسان بالفتح والكسر وكأَميرٍ ولسانٌ طَلِقٌ ذَلِيقٌ وَطَلِيقٌ ذَلِيقٌ وَطَلُّقٌ ذَلِيقٌ بضمين وكَصْرِدٍ وَكَتِفٍ : ذو حِدَّةٍ"

واصطلاحاً: 14 "هي المقدرة على الحديث بسهولة وسلاسة، وخصوصاً عند الحديث باللغة الأجنبية بسهولة وفعالية، والمقدرة

على فهم الشخص المتحدث من قبل الناطقين باللغة أو من غيرها، وإنتاج لغة طبيعية بشكل سلس وسريع بما يتطلبه الموقف وليس من الضروري أن يتسم بالدقة اللغوية التامة

وأما الدقة فهي لغة¹⁵: "من الدَّقُّ ضِدُّ الجَلِّ، والدَّقَّةُ مصدر الدَّقِيق.....والدَّقِيقُ الشيء الذي لا غلط فيه."

وقيل¹⁶: "دق في الشيء استعمل الدقة، والشيء أنعم دقه وصيره دقيقاً"

والدقة اللغوية اصطلاحاً: "هي مقدرة الشخص على إنتاج لغة سلمية من الناحية اللغوية من حيث الأصوات والمفردات والقواعد النحوية والصرفية واستخدام الأنظمة اللغوية بشكل صحيح وسليم"¹⁷.

والدقة تعني أننا نجذب اهتمام الدارسين إلى أهمية الشكل، وليس غريباً أن تعليم العربية قديماً كان يقوم على الدقة والشكل قبل المعنى دخل بعدها ميدان التعليم مذاهب أخرى قلبت الأوراق وأضحينا نهتم أحياناً بالمعنى لا بالشكل أولاً وهذا ما سيتم تفصيله في الفصل الأخير من البحث.

وأصحاب مدرسة القواعد والترجمة¹⁸ في تدريس اللغات الأجنبية، عادة ما يركزون على الدقة اللغوية -النحو- لأنها تمثل الشكل الأهم للغة، في حين يهتم أصحاب المذهب الاتصالي¹⁹ في تعليم اللغات الأجنبية بالطلاقة اللغوية لأنهم يسعون نحو تنمية الثقة لدى المتعلمين في الكلام باللغة الأجنبية.

13 الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، 2005م، ط8، (1167/1) فصل الطاء

14 أبو عمشة خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أصوات للدراسات والنشر، 2018/1439، ص19

¹⁵ أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي العين، ج1/ص370

16 مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، 192/1

17 أبو عمشة خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص192

18 طريقة النحو والترجمة من أقدم طرائق تدريس اللغات الأجنبية حيث يرجع تاريخها إلى القرون الماضية وترجع جذورها إلى تعليم اللغة اللاتينية واليونانية الذي كان يتمحور حول تعليم القواعد اللغوية والترجمة، وهي تبدأ بتعليم القواعد وشرحها شرحاً طويلاً منفصلاً ومدعماً بواسطة اللغة الأم، وما زالت تستخدم في عدد من بلاد العالم حتى الآن، تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية أما الاتصال الحي بواسطة اللغة فليس موضع اهتمام تلك الطريقة. ينظر مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر، ط1، ص268

وهنا يمكن ملاحظة أن الطلبة أنفسهم قد يميلون إلى الاهتمام بالدقة أكثر من الطلاقة لأنهم على ذلك أقدر. لكن في النتيجة ندرك أن هذين الطرفين في الكفاءة يكشفان أهمية تعليم النحو للطلبة الناطقين بغير العربية، ودوره في تطوير مستوياتهم اللغوية.

وعليه فإنه لا يكاد يخلو كتاب أو منهج في تعليم اللغة العربية - أو غيرها - لغير أبنائها، أو لهم، من العناية بتدريس القواعد والاحتفاء بها على نحو أو آخر. 20

وبناء على ذلك نجد أنفسنا أمام نقطة مهمة، وهي كيف يمكننا أن نتحقق من وصول المتعلم إلى مرحلة كافية من الكفاءة اللغوية، وكيف يمكننا أن نوازن بين هذين الطرفين من الكفاءة، بحيث لا تكون واحدة على حساب الأخرى، وهذا ما سنأتي عليه.



¹⁹ المذهب الاتصالي يعني أن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال والتواصل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو تطوير الكفاية الاتصالية بدلاً من التركيز على الكفاية اللغوية. ينظر مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر، ط1، ص332

²⁰ ينظر أبو عمشة خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص192

المبحث الثاني: تحقق الكفاءة اللغوية

لعل الناظر في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها لا يخفى عليه أن القواعد وتدريباتها في تلك الكتب تبتعد إلى حد ما عن النهوض بالطالب إلى مرحلة يتمكن بها من القاعدة النحوية مع دقة وطلاقة في استخدامها، وإنما سبب ذلك اعتماد بعض الكتب التعليمية على تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة مع أنماط تقليدية من التدريبات، وغياب التعبير والتذوق الحقيقي للغة، إضافة إلى غياب الأنشطة التواصلية التي تعمل على تركيز انتباه المتعلم على الأشكال والتراكيب النحوية في سياق تواصل يشجعه على الربط بين الشكل والمعنى، في حين كانت هذه الأساليب والأنشطة هي المعول عليها للوصول بالمتعلم إلى كفاءة تواصلية تتسم بالدقة والطلاقة. 21

وهذا يقودني إلى التساؤل عن دور القواعد وأنشطتها في الوصول بالمتعلم إلى كفاءة تواصلية تتسم بالدقة والطلاقة، ومتى تتحقق هذه الكفاءة، وكيف يمكن تحقيق التوازن بين جذب انتباه المتعلم إلى الأشكال والتراكيب اللغوية التي تستخدم في التواصل، بهدف فهم دورها، وبين التركيز على فعل التواصل نفسه.

بداية مع انتشار الاهتمام المتزايد بالمدخل التواصلية تغيرت التصورات حول العلاقة بين معرفة قواعد اللغة وبين القدرة على التواصل، ظهر اهتمام بالغ للتركيز على استخدام اللغة تواصلياً بدلاً من التركيز على قواعد اللغة كمدخل لتطوير القدرة على التواصل، حتى اعتبرت معرفة المتعلم للقواعد معارف لا ترتبط بالتواصل، حيث يعتمد التواصل -بحسب أنصار المدخل التواصلية- على نوع مختلف من المعرفة هو المعرفة بالأداء الذي يعبر عن استخدام اللغة في موقف واقعي بدون الحاجة إلى معرفة القاعدة، ولهذا السبب انتشرت الدعوة لاستبعاد القواعد والتدريبات التي تستهدف تحليل اللغة لإظهار مكوناتها، وتطبيق القواعد النحوية التي تحكمها دون الالتفات إلى القدرة على توظيفها لصياغة المعنى في سياق تواصل، فبدأ وكأن التواصل - والتواصل فقط - هو الحل الناجع لكل مشاكل تطوير كفاءة المتعلم التواصلية ومنها مشاكل الدقة اللغوية المرتبطة بالتمكن من قواعد اللغة. 22

"ولكن الواقع أثبت غير ذلك، فمع انتشار تطبيق هذا المدخل التواصلية والاكتفاء به فقط، ظهر لدى المتعلمين مشاكل أكثر مرتبطة بالدقة اللغوية في إنتاجهم اللغوي، مما أثر على تطور كفاءة المتعلمين التواصلية بشكل سلبي، حيث حرّمهم من الوصول إلى مستوى كفاءة ابن اللغة في المهارات الإنتاجية، كالكتابة والحديث، فعاد العاملون في المجال إلى البحث في كيفية

²¹ ينظر طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية (18) 641/1

²² ينظر العيسوي، راغدة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تدريبات القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومدى تطبيقها لنظريات اكتساب اللغات الأجنبية، نظرية اكتساب المهارة SAT نموذجاً، مؤتمر إسطنبول الدولي الثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -جامعة ابن خلدون- " تطوير مناهج تعليم العربية في ضوء تحليل السلاسل الأجنبية" 10-12 / 8 / 2018 ص 1-4

العودة إلى التركيز على قواعد اللغة، دون المساس بالاهتمام الموجه إلى عملية التواصل، وهكذا أصبح همّ الباحثين في مجال اكتساب اللغات الأجنبية إيجاد التوازن بين - ما اعتبره البعض - قطبي العملية التواصلية: الدقة اللغوية والطلاقة.²³

وأرى في الحقيقة أننا إذا أردنا تحقيق الكفاءة اللغوية لدى المتعلم كان لا بد لنا أن نوازن بين جذب انتباهه إلى الأشكال والتراكيب النحوية المستهدفة ولفت انتباهه لها من جهة، وبين التركيز على فعل التواصل نفسه، وذلك من خلال خلق مواقف حقيقية تمكنه من استخدام اللغة بشكل واقعي غير مصطنع، يمكنه من خلالها توظيف ما تعلمه من أشكال وتراكيب نحوية في سياقات تواصلية حيّة.

وعليه لا تواصل ناجح من دون نحو، ولا نحو نافع من دون تواصل، لكن بالتوفيق بينهما يمكننا أن نحقق كفاءة الطالب التي تتسم بدقة عالية وطلاقة ممتازة.



²³ العيسوي، راغدة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تدريبات القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومدى تطبيقها لنظريات اكتساب اللغات الأجنبية، نظرية اكتساب المهارة SAT نموذجاً، مؤتمر إسطنبول الدولي الثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -جامعة ابن خلدون- " تطوير مناهج تعليم العربية في ضوء تحليل السلاسل الأجنبية" 10-12 / 8 / 2018 ص1-4

– المبحث الثالث: ملامح مستويات الكفاءة اللغوية في القواعد حسب المستويات في بعض البرامج العربية:

تجدر الإشارة بداية إلى أن البرامج العربية على وفرتها تفتقر لإطار عربي عالمي موحد مشترك في تعليم اللغة العربية، فلا تجد أي هيكل معتمد أو معمم يحدد معايير المستويات اللغوية بدقة، والوظائف المنوطة والأهداف المتوقعة من كل مستوى، مما يجعل هذه البرامج مختلفة ومتباينة في منطلقاتها وتوجهها وفلسفتها، أضف إلى ذلك اختلاف آراء العاملين فيها، وسأذكر هنا بعض الخبرات -في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- التي سعت إلى وضع حجر أساس يمكن العاملين في المجال من الاستئناس بها، أمثال رشدي طعيمة وعلي أحمد مذكور وغيره فقد وقف هؤلاء على بعض النقاط محاولين إيضاحها وتفصيلها، وآراؤهم لا تتعدى كونها آراء شخصية غير ملزمة في أي من البرامج التعليمية.

على ذلك صاغ بعض الباحثين في مجال تعليم العربية كرشدي طعيمة وعلي أحمد مذكور أهدافاً -أوردها الآن وأعلق عليها- توقعوا من المتعلم تحقيقها في كل مستوى من مستويات اللغة، وذلك فيما يتعلق بتحقيق الكفاءة اللغوية لديه.

فالمتعلم لديهم في كل مستوى من مستويات اللغة لابد له من اكتساب عدد من التراكيب النحوية، تمكنه من توظيف اللغة لأغراض تسهل عليه عملية التواصل، وعليه -فبحسب رأيهم- إنه في كل مرحلة في مراحل تعلمه بحاجة لكسب مهارات لغوية أساسية تحفظ له لغته من الوقوع في كثير من الأخطاء، وبقدر ما يحسن المعلم تزويده بالتراكيب والأشكال النحوية المدعومة بنماذج وأساليب صحيحة، بقدر ما يرفع من كفاءته اللغوية ويؤمن له الدقة العالية في لغته، وهنا لابد من الإشارة إلى أن هذه الأهداف ينبغي أن تراعي مستوى الطالب من جهة فلا تخرج عن مستواه، وتنهض به من جهة أخرى.

وهنا أوضح الأهداف التي صاغها هؤلاء المختصون وفق رؤيتهم وتجربتهم، والتي يسعى المعلم لإيصال الدارس لها في كل مستوى:

المطلب الأول: في المستوى المبتدئ:²⁴

ونستطيع أن نصوغ أهداف هذه المرحلة على النحو التالي:

- 1 - أن يتعرف المتعلم على نسق الجملة العربية، ونظام تكوينها، وأن يستطيع استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً سليماً في حدود قدراته.
- 2 - أن يكتسب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع، والمحاكاة وكثرة الاستعمال.
- 3 - تنمية قدرات المتعلمين على التعبير السليم، وعلى تمييز الخطأ من الصواب، وذلك عن طريق تكوين العادات اللغوية السليمة.

²⁴ مذكور، علي أحمد، تدريس فنون العربية، دار الفكر، القاهرة، 2006م ص 317-318.

4 - تزويدهم بطائفة من المعاني والتراكيب الصحيحة مما ينمي حصيلتهم اللغوية.

5 - تدريبهم على استخدام الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ومكوناتها.

أما كتراكيب نحوية فيدرّس لهم في المستوى المبتدئ بحسب رأيهم: 25

الضمائر المنفصلة والمتصلة	
أدوات الاستفهام	
أسماء الإشارة	
المذكر والمؤنث	
النسب	
حروف الجر	
النكرة والمعرفة	

المطلب الثاني: في المستوى المتوسط والمتقدم: 26

وأهداف هذه المرحلة بحسب رأي بعض المختصين:

1 - تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إتمام الدراسة النحوية للمتعلمين، إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات، والتراكيب، والجمل، والألفاظ.

2 - تعميق ثروتهم اللغوية، عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية، تنمي أذواقهم، وتجعله قادراً على التعبير السليم كلاماً وكتابة.

3 - زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم، ونقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها.

4 - تعويد المتعلمين على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبي.

²⁵ طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية مستوياتها صعوباتها تدريسها، ص 98.

²⁶ ينظر مذكور، علي أحمد، تدريس فنون العربية ص 317-318

وأما كتراكيب نحوية فغالبا ما تقدم كالآتي: 27

ظروف الزمان والمكان	
الإضافة	
النكرة والمعرفة	
أدوات النفي	
العطف	
الصفة والموصوف	
أنواع الفعل	
صيغة الاستقبال (س، سوف)	
الإفراد والتثنية والجمع	
النهي	
المفعول به	
المفعول لأجله	
المفعول المطلق	
المبتدأ والخبر	
علامات الاسم والفعل والحرف	
الفرق بين الضمير والاسم الظاهر	
الفعل اللازم والمتعدي	

²⁷ طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية مستوياتها صعوباتها تدريسها، ص 101

إعراب الفعل المضارع	
الأفعال الخمسة	
إسناد الفعل الماضي للضمائر المتصلة	
أنواع الخبر	
إن وأخواتها	
كان وأخواتها	
المعلوم والمجهول	
أدوات الشرط	
جمع التكسير	
جمع المذكر السالم	
جمع المؤنث السالم	
ال شمسية والقمرية	
همزتا الوصل والقطع	

والتراكيب النحوية في المستوى المتقدم: 28

حالات تقلسم الخبر أو رتبة المبتدأ والخبر	
أفعال المقاربة والرجاء والشروع	
التصغير	
العدد تذكيراً وتأنيثاً	
العدد تعريفاً وتنكيراً	
العدد وصوغه على وزن فاعل	
نصب المضارع بعد حتى وفاء السبب ولام الجحود	
حزم المضارع في جواب الطلب	
استعمالات لا	
استعمالات من	
لا النافية للجنس	
المجرد والمزيد	
الأفعال الناصبة لمفعولين وثلاثة مفاعيل	
بالاستثناء بإلا وخلا وعدا	
إعراب مقول القول	
المنوع من الصرف	

²⁸ ينظر طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية مستوياتها صعوباتها تدريسها، ص 109

التمييز	
أبنية المصادر	
أسلوب الإغراء والتحذير	
التعجب يصيغه	
أسلوب المدح والذم	
اسم المرة والهيئة	
البدل	
الاشتغال	
التنازع	
الفعل المعتل وأنواعه	
التأنيث الحقيقي والمجازي	
حالات تقدم الخبر أو رتبة المبتدأ والخبر	
أفعال المقاربة والرجاء والشروع	
التصغير	
العدد تذكيراً وتأنيثاً	
العدد تعريفاً وتنكيراً	
العدد وصوغه على وزن فاعل	
نصب المضارع بعد حتى وفاء السبب ولام الجحود	

جزم المضارع في جواب الطلب	
استعمالات لا	
استعمالات من	
لا النافية للجنس	
المجرد والمزيد	
الأفعال الناصبة لمفعولين وثلاثة مفاعيل	
بالاستثناء بإلا وخلا وعدا	
إعراب مقول القول	
الممنوع من الصرف	
التمييز	
أبنية المصادر	
أسلوب الإغراء والتحذير	
التعجب يصيغه	
أسلوب المدح والذم	
اسم المرة والهيئة	
البديل	
الاشتغال	
التنازع	
الفعل المعتل وأنواعه	

التأنيث الحقيقي والمجازي	
بالاستثناء بإلا وخلا وعدا	
إعراب مقول القول	
الممنوع من الصرف	
التمييز	
أبنية المصادر	
أسلوب الإغراء والتحذير	
التعجب يصيغه	
أسلوب المدح والذم	
اسم المرة والهيئة	
البدل	
الاشتغال	
التنازع	
الفعل المعتل وأنواعه	

وبعد إمعان النظر في هذه الأهداف والتراكيب المختارة -سابقة الذكر- وجدتُ أن الأهداف قد صيغت بنظرة عامة فضفاضة، دون الوقوف على حدود الأهداف المطلوبة بذاتها، أين يبدأ الطالب وأين ينتهي؟ وما المطلوب منه وظيفياً في كل مرحلة؟ وما الأخطاء التي قد ترد لديه؟ كما أن هذه الأهداف لم تفصّل بين طريقي الكفاءة فلم تحدد حدود الدقة ولا الطلاقة بل ركزت على أهداف عامة يصح أن تنطبق على كل مرحلة!

فتوقع من المتعلم التعرف على نظام تكوين الجملة عند الطالب المبتدئ، لكنها لم تذكر أيًا من طرقه، وكذلك انتظرت منه استخدام التراكيب ضمن قدرته إلا أنها لم تحدد له سقف إمكاناته ولا أرضها، من أين يبدأ وأين ينتهي في كل وظيفة لغوية، ومن خلال ماذا يمكنه تكوين عادات لغوية سليمة كما توقعته منه.

وكذلك في أهداف المستوى المتوسط والمتقدم، جاءت الأهداف واحدة لكلا المستويين على الرغم من اتساع الهوة بينهما، فوظائف الطالب المتوسط اللغوية لا تكاد تتشابه مع وظائف المتقدم لا من حيث القدرة ولا الأداء، فتوقع نفس الأهداف من المستويين ظلم لأحدهما.

أما من حيث التراكيب النحوية فقد قلّت في المستوى المبتدئ على الرغم من أنه المستوى التأسيسي الذي يعول عليه في بناء أسس اللغة، فجاءت بسيطة مقتضبة في سبع تراكيب نحوية فقط لا غير وتوسعت وشملت الكثير في المستويين اللاحقين، ولو أن الطالب تعرّض لبعض التراكيب الأخرى بشكلها البسيط لما ضره ذلك، كالصفة أو الجملة الاسمية أو الإضافة.

وهي في المستوى المتوسط لا تماشى مع الأهداف المتوقعة لديهم لبساطتها أمام الأهداف التي صيغت لهذا المستوى، وكذلك أشكال تقديم التراكيب فيها فلم تكن مرتبة ترتيباً منطقياً إذ تأخرت الجملة الاسمية رغم أهميتها، وكذلك تأخرت الجموع على بساطتها بينما قُدم المجهول والشرط على تعقيده، وكذلك قُدم النهي وأخر إعراب الفعل المضارع، والمتوقع أن يقدم الشكل الأصلي قبل أن تطرأ عليه تغيرات فينفي ويحزم وينهى به.

كما أن قواعد الإملاء تشابكت مع التراكيب النحوية فقدمت ال الشمسية والقمرية وهمزة القطع والوصل مع التراكيب النحوية المطلوبة.

أما في المستوى المتقدم فمع أن القواعد رتب في بعض الأحيان من حيث اشتراكها في القاعدة فمثلاً جاءت حالات تقديم الخبر مع أفعال المقاربة لكونها لا تخرج عن دائرة الجملة الاسمية، ووردت حالات العدد متتابعة من حيث تذكيره وتأنيثه وتعريفه وصوغه على وزن فاعل، إلا أني قد لاحظت فقرة بين المستويين، إذ انتهى المستوى المتوسط بالجموع وبهمزة الوصل والقطع وبدأ المستوى المتقدم بحالات تقديم الخبر وأفعال المقاربة والرجاء.

كما ضمنت التراكيب النحوية قواعد صرفية، فوجدنا مع التراكيب النحوية درس المجرد والمزيد واسم المرة والهيئة وكذلك الفعل المعتل وأنواعه، ولو أنه اعتمد منذ البداية تدريس الصرف مع النحو، لكان عليه منذ البداية الموازنة بين الصرف والنحو وتقديمهما بحيث يتدرجا معا في الصعوبة، ولكان عليه أن يبدأ أولاً بالميزان الصرفي ثم يتدرج في عرض أبواب الصرف بحيث لا تبقى لدى المتعلم فجوات لم يتعرّض لها.

أضف إلى أنه قد جاء بالصحيح والمعتل، والمجرد والمزيد في المستوى المتقدم مع العلم أنها من الأبواب الأولى في علم الصرف. كما يلاحظ على التراكيب النحوية في المستوى المتقدم أنها استوعبت أبواب نحو يصعب على ابن اللغة فهمها وتوظيفها في كلامه كباب التنازع والاشتغال وأسلوب الإغراء والتحذير، ولدى متعلم العربية أساليب أخرى هي أبسط من ذلك تغنيه عن استخدامها، وتحقيق له غرضه في إيصال المعنى.

هذا يصل بنا إلى نتيجة مفادها أن هذه الرؤى الفردية للباحثين والمختصين قد يعوزها بعض الدقة في تحديد الأهداف والإمكانات المتوقعة لدى الطالب وبالتالي لابد من أن تتضافر ويُعمل عليها بحثاً وتجربة ودراسة، لتُصاغ ضمن إطار عربي يجمع البرامج العربية ويوحد فلسفتها في تعليم اللغة العربية، بدل اللجوء إلى برامج وأطر أجنبية.



المبحث الرابع: ملامح مستويات الكفاءة اللغوية في القواعد حسب المستويات في الأطر الأجنبية (سفر، آكتفل) في تعليم اللغات:

بعد استعراض ملامح مستويات الكفاءة اللغوية المتوقعة لدى المتعلم لدى بعض المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، نستعرض هنا مكانة الكفاءة اللغوية بطرفيها الطلاقة والدقة وفق معايير المجلس الأمريكي والإطار المرجعي الأوروبي المشترك، لنذكر مدى إمكانية هذه البرامج في تحقيق كفاءة المتعلم، وقبل عرضها أعرف بكل إطار على حدة.

وأنوه هنا إلى أن هذه الأطر الأجنبية لم تتناول تفصيلات القواعد والدروس النحوية بأسمائها وتقسيمها حسب المستويات، إنما قسمت الوظيفة اللغوية التي تحققها القواعد النحوية مما يجعلها تنطبق على جميع اللغات، فالحديث عن الروتين اليومي يستدعي بالضرورة استخدام الفعل المضارع، والسرد في الماضي يستدعي الحديث باستخدام الفعل الماضي، وهكذا..

المطلب الأول: الإطار الأوروبي: (سفر-CEFR) -²⁹

وهو اختصار لمسمى - الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات -

Common European Framework of Reference for Languages

وهو وثيقة أعدها قسم السياسة اللغوية في إدارة التربية بمجلس أوروبا بهدف توحيد توصيف مقررات اللغة الأجنبية ومناهجها واختباراتها في دول المجلس، صدر للمرة الأولى في تسعينات القرن الماضي كجزء من جهود أكبر لتعزيز التعاون بين مدرسي اللغات في مختلف الدول الأوروبية، إذ تنطبق معاييرها العامة على أغلب اللغات الأجنبية، بحيث يمكن الاستعانة به في تدريس أي لغة من اللغات، لهذا السبب ترجم حتى الآن لأربعين لغة منها العربية.

كما أنه معيار دولي معروف لوصف مدى إتقان اللغة، ومعيار معتمد على نطاق واسع في أوروبا، ويكسب شعبية متزايدة في كل أنحاء العالم، تم وضع معاييرها من قبل المجلس الأوروبي وتم تصميم الإطار لاستخدامه في عمليتي التدريس والتقييم على حد سواء، بحيث يفيد في تعليم كل اللغات الأجنبية، كما أنه يعد مجموعة من بيانات الإفادة عن المقدرة اللغوية التي توضح المهام التي ستكون قادراً على أدائها باستخدام اللغة الأجنبية في مستوى إتقان معين.

وهذا الإطار المرجعي عبارة عن سلم ثلاثي مزدوج يقسم المستويات إلى مستويات ستة رئيسية، ويقسم الكفايات التواصلية اللغوية إلى ثلاثة مستويات رئيسية: مبتدئ ومتوسط ومتقدم، وينقسم كل مستوى بدوره إلى مستويين، (مستوى مبتدئ 1. مبتدئ 2، متوسط 1، متوسط 2، متقدم 1. متقدم 2) يوضح به وصف الأداء والمعارف اللغوية لمتعلمي اللغة الأجنبية في

²⁹ ينظر الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، ترجمة علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس العصرية 2008، القاهرة، ص14

المستويات المختلفة، وتُبنى في ضوءه المناهج وتؤلف المقررات وتصمم الاختبارات وتمنح الشهادات اللغوية، ومن ثم فهو مرجع مهم جدا لأي مدرس محترف أو مؤسسة تعليمية أو خبير مناهج أو مصمم امتحانات.

ويكتسب الإطار المرجعي الأوروبي أهميته من أنه صار دستور تعليم وتقييم للغات الأجنبية في القارة الأوروبية وغيرها من دول العالم.



المطلب الثاني: ملامح مستويات الطلاقة والدقة في القواعد حسب الإطار الأوروبي سفر لتعليم اللغات³⁰:

المستوى في الإطار الأوروبي	الدقة	الطلاقة
A 1	– يتقن رصيماً من التراكيب النحوية الأقل تعقيداً ونماذج الجمل التي يحفظها إتقاناً محدوداً. – لديه مقدرة محدودة على القواعد وتظهر في شكل قوالب محفوظة	يستخدم التعبيرات الجاهزة والمحفوظة القصيرة، ويتلثم ويتوقف خلال الحديث بحثاً عن الكلمات والتعابير المناسبة.
A 2	– يستطيع استخدام بعض التراكيب البسيطة استخداماً سليماً، غير أنه يقوم ببعض الأخطاء الأساسية التي تخضع لنظام معين بصورة متكررة، على سبيل المثال يميل إلى الخلط بين الأزمنة أو ينسى أن الفعل والفاعل متطابقان، وبالرغم من ذلك يبقى المقصود من الكلام واضحاً في العادة	يستطيع أن يوضح مراده، بعبارات وجمل قصيرة، ويكرر كلامه ليوصل مراده
B 1	– لديه مقدرة جيدة على استخدام التراكيب والقواعد الأساسية في الموضوعات المألوفة، ويرتكب بعض الأخطاء التي لا تعيق الفهم والتواصل – يستطيع التفاهم في المواقف المعتادة تفاهماً صحيحاً بالدرجة الكافية، يتميز عامة بالإتقان الجيد للتراكيب النحوية بالرغم من التأثير الواضح للغة الأم، تحدث بالفعل أخطاء لكن	يستطيع أن ينقل رسالته بشكل مفهوم رغم حاجته أحياناً للتوقف بحثاً عن المفردة المناسبة أو لإعادة صوغ عبارته

³⁰ ينظر الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ص 129، أبو عمشة خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص 194، ينظر العمري، فاطمة، تقديم النحو والصرف للطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء بعض السلاسل التعليمية، مؤتمر إسطنبول الدولي الثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة ابن خلدون - " تطوير مناهج تعليم العربية في ضوء تحليل السلاسل الأجنبية" ص 6

	يظل المقصود من الكلام واضحاً. - يستطيع استخدام رصيد من التعبيرات والصيغ المستخدمة كثيراً والمرتبطة أكثر بمواقف يمكن التنبؤ بها استخداماً سليماً بالدرجة الكافية.	
يتمتع بسرعة جيدة ومنظمة في الحديث دون الحاجة إلى التوقف وإعادة الصياغة	- لديه سيطرة جيدة على القواعد رغم بعض الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها - لا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء الفهم. - ويستطيع أن يتدارك أخطائه - إتقان جيد للقواعد النحوية، ويمكن حدوث بعض الأخطاء (الكبوات) من حين لآخر، أو بعض الأخطاء التي لا تتبع نظاماً معيناً، وبعض الثغرات الصغيرة في بناء الجملة، إلا أن هذه الأخطاء تعدّ نادرة الحدوث وكثيراً ما يمكن تداركها عند مراجعتها فيما بعد	B 2
يتحدث بسهولة وسلاسة وبتلقائية دون عناء واضح في الموضوعات المألوفة، وقد تضطرب السلاسة والطلاقة في حال الحديث عن الموضوعات غير المألوفة والمجردة	- يتمتع بقدر عالٍ من السيطرة على القواعد وإتقانها، وليس لديه أخطاء نمطية في القواعد تؤدي إلى سوء الفهم. ويمكنه تصحيح الأخطاء إذا وقع فيها - يستطيع الاحتفاظ بدرجة عالية من سلامة الاستخدام النحوي، ونادراً ما تحدث أخطاء وتكون غير ملحوظة.	C 1
يملك طلاقة وسهولة ومرونة في التعبير بتلقائية حول شتى الموضوعات المألوفة وغير المألوفة، المحسوسة والمجردة	- يظهر سيطرة تامة على القواعد، ويبدو على لغته التعقيد اللغوي المناسب للمستوى - يتميز بالتمكن المستمر من القواعد النحوية، وذلك عند استخدام الأساليب اللغوية المعقدة حتى وإن كان انتباهه منصباً على شيء آخر.	C 2

المطلب الثالث: الإطار الأمريكي في تعليم اللغات (آكتفل - ACTFL -)

وهو اختصار لمسمى -المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية- American Council on the Teaching of Foreign Languages

وإرشادات آكتفل للكفاءة اللغوية: هي ملامح وتوصيفات لما يستطيع الفرد أن يفعله باللغة في مجالات الكلام والكتابة والاستماع والقراءة، تحدد هذه الإرشادات لكل مهارة من المهارات اللغوية خمسة مستويات رئيسية من الكفاءة، المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ.

وتنقسم المستويات الرئيسية للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى ثلاثة مستويات ثانوية لكل منها وهي الأعلى والأوسط والأدنى. تصف الإرشادات المهام التي بإمكان الناطق التعامل معها في كل مستوى، وكذلك المحتوى والسياق وسلامة اللغة وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام في كل مستوى.³¹

وهي تقدم أيضاً الحدود القصوى التي يواجهها الناطق حين يحاول أن يؤدي المهام في المستوى الرئيس التالي الأعلى³²

³¹ <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/chinese>

³² <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/chinese>

ينظر أبو عمشة خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص192، ينظر العمري، فاطمة، تقديم النحو والصرف للطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء بعض السلاسل التعليمية، ص7

المطلب الرابع: ملامح مستويات الطلاقة والدقة في القواعد حسب الإطار الأمريكي آكتفل لتعليم اللغات

الطلاقة	الدقة	المستوى بحسب الإطار الأمريكي
يصعب فهم كلام هذا الشخص من حيث الدقة اللغوية: الأصوات، والمفردات والقواعد حتى من قبل أكثر الناس تعاطفاً مع غير الناطقين بالعربية، وهم أساتذته.	- لديه المقدرة على إنتاج الكلمات والعبارات والجمل البسيطة. - لديه المقدرة على فهم الأسئلة النصية وبعض الأقوال والأوامر المتداولة.	المبتدئ
يمكن لمن يتعامل مع غير الناطقين باللغة أن يفهمه مع طلب الإعادة على الرغم من أخطائه النمطية.	- لديه المقدرة على استخدام الأزمنة بمواضع مألوفة. - لديه المقدرة على صياغة الأسئلة.	المتوسط
يفهمه الناس العاديون ممن ليس لديهم احتكاك بدارسي العربية من الأجانب، وكذلك ممن يتعاملون مع الناطقين بغير العربية.	- لديه سيطرة كافية على الأنظمة اللغوية البسيطة، - لديه المقدرة على استخدام أزمنة الأفعال استخداماً صحيحاً. - لديه المقدرة على إعادة الصياغة. - لديه المقدرة على المحافظة على الترابط مع الجمل الطويلة. - لديه المقدرة على إنتاج لغة غزيرة ومعبرة. - لديه المقدرة على التعامل مع عدد كبير من المهام اللغوية.	المتقدم
تقل أنماط الأخطاء القواعد لديه، ولا تؤثر الأخطاء التي قد يرتكبها على التواصل أو تحوّل اهتمام السامع عما يقال.	يتواصل بسهولة من حيث الطلاقة والدقة اللغوية، ولا تتشكل لديه أنماط لغوية في الأخطاء في التراكيب اللغوية والقواعد الأساسية، وإذا ارتكب أخطاء في الدقة فإنها لا تعيق التواصل.	التميز

	— لديه المقدرة النحوية والصرفية. — لديه المقدرة على فهم التراكيب المعقدة. — لديه المقدرة على فهم أنواع اللغة وأساليبها ومستوياتها الكلامية.	
المتفوق	— لديه المقدرة على فهم التراكيب المعقدة ضمن الإطار الثقافي للغة الهدف. — لديه المقدرة على فهم تراكيب قواعدية معقدة. — لديه المقدرة على متابعة خطاب مستفيض ومعقد لغوياً.	يتكلم كما يتحدث المثقف المتحدث باللغة الأم، ولا يكاد يرتكب أخطاء في القواعد، وهي لا تلفت نظر السامع.

ومن خلال فهم العلاقة بين الطلاقة والدقة، نستطيع الموازنة بينهما حيث يمثلان معاً اللغة التي يسعى الدارس إلى تعلمها، ففي البدايات يجب العمل على تشجيع الطلاقة وبناء الثقة في نفوس الدارسين على الإنتاج باللغة العربية طالما أن الرسالة تصل إلى المستمع، بحيث تنمو الدقة مع نمو الطلاقة تدريجياً، كما تقدمت في جدول آتفل.33

وهنا نقف وقفة صغيرة لنحدد نقاط الاتفاق والاختلاف بين هذين الإطارين ومن ثم اختلافهما عن الرؤية العربية:

نقاط الاتفاق بين الإطارين الأمريكي والأوروبي:

1. كلا الإطارين يسعى إلى قياس الكفاءة اللغوية في اللغة الأجنبية لدى الطالب.
2. وضعاً سلباً معيارياً للمستويات اللغوية.
3. يبنيان المعايير بناء على الوظيفة اللغوية الموكلة للطالب، وما يتوقع منه القيام به لتحقيق هذه الوظيفة، من دون أن يذكر نوع القاعدة النحوية التي يتقنها الطالب.
4. كلاهما تناولا الكفاءة اللغوية بطريقتي (الدقة والطلاقة)
5. ذكرا الحد المقبول لأداء الطالب والمتوقع منه من حيث الدقة والطلاقة، مثال ذلك: يستخدم، يتحدث، يستطيع أن، يتمتع.
6. ذكرا مجال الخطأ الوارد عند الطالب، ونوع الخطأ، مثال ذلك قد يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء فهم، يخطئ بصورة متكررة في الأزمنة، لديه بعض الأخطاء المتكررة، بعض الأخطاء النمطية...
7. حددوا مجال استخدام اللغة في مواقفها، في مواقف مألوفة، مواقف غير مألوفة لدى الطالب، مواقف رسمية، مواقف مجردة.

³³ ينظر أبو عمشة خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص194

ونقاط الاختلاف بينهما:

1. اختلفا في المستويات الرئيسية والفرعية من حيث عددها وتقسيمها، في أكتفل خمسة مستويات رئيسية، المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتميز، المتفوق، وكل مستوى من هذه المستويات ينقسم إلى ثلاث أقسام فرعية (أدنى، أوسط، أعلى) باستثناء المتميز والمتفوق، وفي الإطار الأوربي يتكون سلم للمستويات من ثلاث مراحل أساسية وكل مرحلة تتكون من مستويين أدنى وأعلى A1 – A2 – B1- B2 – C1 – C2
2. الإطار الأمريكي فصل معايير الدقة عند الطالب وأوضحها، أكثر من الإطار الأوربي الذي أوردتها بشكل مجمل، فمثلاً في الإطار الأمريكي يستطيع الطالب أن يستخدم الأزمنة الثلاث استخداماً صحيحاً، وأن يصوغ أسئلة، وأن يربط بين الجمل...
3. في الإطار الأمريكي في إطار الطلاقة حُدد الجمهور الذي يستطيع فهم هذا المتعلم، ولم يُذكر هذا في الإطار الأوربي.

نقاط الاختلاف بين الأطر الأجنبية وتصور المختصين في البرامج العربية:

1. بينما حددت الأطر الأجنبية المتوقع من الطالب أدأؤه، اكتفت رؤية المختصين في البرامج العربية بصياغة أهداف عامة لكل مرحلة.
 2. صيغت الأهداف في البرامج العربية بشكلها اللغوي العام الواسع جداً، مثل: تعميق الدراسة اللغوية، تعميق الثروة اللغوية..
 3. لم تتطرق هذه الرؤى العربية لأي جانب من جوانب الدقة والطلاقة.
 4. لم تُحدد الوظائف اللغوية التي على الطالب إتقانها في البرامج العربية.
 5. لم تذكر الرؤى العربية مجال الخطأ الوارد عند الطالب، أو حتى الجمهور الذي يمكنه فهم خطاب الطالب.
- بناء على ما سبق تظهر لنا أهمية وجود مرجعية لغوية عربية تكون مرجعاً للعاملين في هذا الميدان، في قياس الكفاءة اللغوية، ووضع المناهج، وتقسيم المستويات، وتنوع أساليب وطرق التدريس، بدل الاستعانة بالأطر الأجنبية التي مهما حاولت أن تسد الحاجة، تبقى قاصرة عن الإحاطة بطبيعة اللغة العربية وتفصيلها وخصوصياتها.

الفصل الثاني: علاقة النحو ومكوناته بالكفاءة اللغوية:

- المبحث الأول: دور النحو في تنمية الكفاءة وتطويرها.
- المبحث الثاني: أهمية السياق في تدريس النحو
- المبحث الثالث: التعامل مع المصطلحات النحوية
- المبحث الرابع: إشكاليات في تدريس القواعد
- المبحث الخامس: تيسير النحو

المبحث الأول: دور النحو في تنمية الكفاءة وتطويرها:

لابد للنحو من أن يساهم في رفع الكفاءة اللغوية لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها مساهمة واضحة من دون أن يكون تعلمه لذاته فقط توجهها ومقصداً يدفع المعلم والمتعلم لصرف الوقت والجهد عليه على حساب المهارات الأخرى، ويؤكد فكرة وظيفية النحو قول ابن خلدون³⁴ أيضا:

" فأما العلوم التي هي مقاصد، فلا حرج في توسعة الكلام فيها، وتفرع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار، فإن ذلك يزيد طالبا تمكناً في ملكته وإيضاحاً لمعانيها المقصودة، وأما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالهما، فلا ينبغي أن يُنظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك فقط، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل، لأن ذلك يخرج بها عن المقصود." ويقول أيضا³⁵:

" صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً، ولا يحكمها عملاً، مثل أن يقول بصير بالخياطة، غير محكم لملكته، في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن تدخل الخيط، في خرت الإبرة، ثم تغرزها في لفقي الثوب مجتمعين، وتخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم تردّها إلى حيث ابتدأت، وتخرجها قدام منفذها الأول بمطرح ما بين الثقبين الأولين، ثم يتمادى على وصفه إلى آخر العمل، ويعطي صورة الحبك والتنبيت والتفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها. وهو إذا طوّل أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئاً".

فقواعد اللغة بشكل عام تقنين لظواهر لغوية ألفها الناس واستخدموها، فاستعمال اللغة إذن سابق على تقعيدها وما نشأت الحاجة للتقنين إلا عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف، ومن هنا كانت وظيفة القاعدة تقنين المسارات الصحيحة للغة، لهذا جاءت القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها، والأغراض من تدريسها ينبغي أن يكون التعبير والفهم السليمين في مجال الكتابة والحديث، كما ينبغي الربط بين القاعدة وتذوق الأساليب.³⁶

ودراسة القواعد وسيلة لإتقان المهارات الأربع، وإتقان تلك المهارات لا يكتمل دون معرفة القواعد، فلو علّمنا طالباً عدداً من المفردات مثل: أعطى، كتاب، معلم، تلميذ، جديد، وعلمناه أداة التعريف -ال- دون أن نعلمه معاني الجمل التي يمكن أن تتألف من هذه الكلمات، لما استطاع أن يدرك الفروق بين هذه المعاني، مع أنها تتألف من نفس المفردات³⁷ مثل:

³⁴ عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ولي الدين، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، 1425 - 2004، ط1، ج2/ص279

³⁵ عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ولي الدين، مقدمة ابن خلدون، ج1/ص361

³⁶ طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص640

³⁷ ينظر عبده، داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص53

أعطى المعلم التلميذ كتاباً جديداً

أعطى التلميذ الجديد المعلم كتاباً

وأعطى المعلم الجديد التلميذ كتاباً....

"والواقع يثبت أن المعرفة النظرية للقواعد، واستظهارها بعيداً عن الممارسة والاستعمال قليلة الجدوى في صيانة اللسان من الخطأ بدليل أن أكثر التلاميذ حفظاً لها، واستظهاراً لمسائلها يخطئ في كلامه أخطاء فاحشة، وأنها كذلك عديمة الجدوى في إقدار التلميذ على التعبير فكثير منهم يحفظون القواعد ولكن أسلوبهم ركيك، وعباراتهم رديئة، وإنشاؤهم ضعيف بوجه عام." 38

فما النحو إلا وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، هذه غايته التعليمية التي أقرها العلماء قديماً فقالوا 39:

"النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شد بعضهم عنها رد به إليها"

أقول أخيراً إن تعلم النحو جد ضروري في تعليم اللغة واكتساب السليقة، ولكن.. لا كقواعد نظرية مجردة تحفظ عن ظهر قلب، مطردها وشاذها، يسيرها وعسيرها، بل كأنماط عملية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين..

فالنحو سيد المهارات وخادمها في نفس الوقت، إذ لا يمكننا فهم أي معنى من المعاني بعيداً عن النحو، قراءة أو استماعاً، وكذلك لا يمكننا إيصال أي فكرة خالية من النحو والتركيب، كتابة أو محادثة، فهو بذلك يكون سيداً للمهارات، إلا أنه إن صار مقصوداً بحد ذاته، واستغنى الطالب بتحصيله عن باقي المهارات، ما استطاع أن يركب جملة واحدة حتى وإن استوعب أبواب النحو من ألفها إلى يائها.

³⁸ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص 204

³⁹ أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، عالم الكتب - بيروت، تحقيق: محمد علي النجار 14/2

المبحث الثاني: أهمية السياق في تدريس النحو:

إن النهوض بالطالب للوصول به إلى كفاية لغوية سليمة تقتضي مراعاة تدريس التراكيب النحوية من خلال سياقات تمكنه من ربط المعاني مع الأشكال النحوية وتعمل على تركيز انتباهه على الأشكال والتراكيب النحوية في سياقاتها التواصلية التي تربط بين الشكل والمعنى، كما يعد السياق إحدى الاستراتيجيات المهمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها إذ هو الذي يساعد في كشف المعاني ويشجع المتعلم على التفكير بالمعنى المناسب لاستخدام القاعدة مما يدفعه إلى متابعة إنتاج المعنى اعتماداً على الشكل.

وأذكر مثلاً على ذلك:

أنا..... الطعام قبل أن أخرج إلى عملي، لكن زوجي لا..... أن يأكل لأنه يخرج مبكراً. (تناول/استطاع)

حيث يفكر أي الفعلين أنسب من حيث المعنى لكل فراغ من الفراغين في الجملة، فالجملة لذلك تركز اهتمام المتعلم على الشكل والمعنى بدرجة شبه متساوية ولو بصورة مبسطة، بحيث يفهم ذلك من السياق عفويًا.

"إن اللغة العربية كما نعلم ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات، بل إن الذي يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات والسياق الذي ترد فيه، لذا ينبغي الحرص على مراعاة هذا المبدأ فيقدم الكلمات في سياقات طبيعية توضح معناها، من خلال تراكيب تبين طريقة استعمالها، على أن يراعى تكرار هذه التراكيب بشكل يطمئن فيه إلى استيعاب الدارس له." 40

ويرتبط السياق في جوانب اللغة ومستوياتها المختلفة، فهو الكفيل أحياناً برفع اللبس، ودفع التوهم في الدلالة، فالفرق بين كلمة (يُخَضِّرُ، ويُخَضِّرُ، ويَخْضِرُ) لا يظهر إلا من السياق إذ هو الذي يحدد معناها ويرفع اللبس ويساعد في ضبط الفعل وتحديد دلالاته 41.

وهنا أورد مثلاً تطبيقاً على توظيف استراتيجية السياق في فهم دلالة (ما) وهو ليس ممكناً إن لم تؤخذ في سياقها لأنها قد تختلف باختلاف ورودها:

كقوله تعالى: {مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ ۖ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقٍ} 42

وكقوله تعالى: {مِمَّا خَطِيئَاتِهِمْ أُغْرِقُوا فَأَذْخَلُوا نَارًا فَلَمْ يَجِدُوا لَهُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَنْصَارًا} 43

40 طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 639

41 أبو عمشة خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص 98

42 سورة النحل 96

43 سورة نوح 25

وكقوله تعالى {مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ} 44

وقوله تعالى: {إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ} 45

ما هذا؟

ما تزرع من خير تجده.

ربما مكروه أفادك.

ما أجمل الربيع!

أحترمك ما حييت.

وهنا نرى أن تعدد ورودها عدد من استخداماتها، وما يفرق بينها ويحدد نوعها إن كانت مكتوبة هو السياق فحسب. ولا بد أن أذكر هنا أن التركيز على أهمية السياق في الكلام ليست وليدة نظريات حديثة، بل هي من أهم المسائل التي أكد عليها العلماء قديما كان أولهم أبو عثمان الجاحظ الذي تحدث في النظم والسياق في إعجاز القرآن ت 255هـ تلاه أبو سليمان حمد الخطابي ت 388هـ وعبد الجبار المعتزلي ت 415هـ والجرجاني ت 471هـ وغيرهم. 46. ولم يكتف الجرجاني بالإشارات الموجزة بل شرح معنى النظم وتوسع في بيانه مما قاده إلى نظام الجملة العربية فيقول في ذلك: "اعلم أن ليس «النظم» إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا ترغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخل بشيء منها" 47

ومفهوم النظم والسياق متقارب لأن النظم هو تأليف الكلام في سياق محدد يقتضيه علم النحو، والكلم تأخذ مواقعها في السياق من خلال العلاقات المعنوية بين أجزائها، والفصاحة لا يمكن أن توصف بها الكلمة مفردة إن لم تكن ضمن سياق يحدد معناها الذي ترد فيه، يقول الجرجاني مؤكداً أن لا معنى لتفاضل الكلمات من غير النظر إلى السياق الذي وردت فيه: "وهل يقع في وهم. وإن جهد. أن تتفاضل الكلمتان المفردتان من غير أن ينظر إلى مكان تقعان فيه من التأليف والنظم

44 سورة يوسف 31

45 سورة فاطر 28

46 ينظر تطور نظرية النظم بين الجاحظ وعبد القاهر الجرجاني -اللفظ والمعنى أنموذجاً- مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، إعداد: بومنصورة كاهنة، إدير ناجة إشراف الأستاذة: زينة مدواس جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية كلية الآداب واللغات ، 2018، ص25

47 الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1422، 1هـ - 2001 ص15

... وهل تجد أحدا يقول هذه اللفظة فصيحة إلا وهو يعتبر مكانها من النظم، وحسن ملائمة معناها لمعاني جاراتها وفضل مؤانستها لأخواتها"48

ويؤكد أخيراً على مدى أهمية السياق في إكساب المفردات معانيها الفصيحة: "وجملة الأمر أننا لا نوجب الفصاحة للفظه مقطوعة مرفوعة من الكلام الذي هي فيه ولكننا نوجبها لها موصولة بغيرها ومعلّقة معناها بمعنى ما يليها، فإذا قلنا في لفظة "اشتعل" من قوله تعالى: {وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا}49 إنها في أعلى المرتبة من الفصاحة لم نوجب تلك الفصاحة لها وحدها ولكن موصولة بها الرأس معرّفاً بالألف واللام ومروناً إليها الشيب منكرًا منصوباً"50

وأكد على ذلك من جاء بعده من العلماء ومنهم السكاكي إذ يقول: "ثم إذا شرعت في الكلام فلكل كلمة مع صاحبها مقام ولكل حد ينتهي إليه الكلام مقام وارتفاع شأن الكلام في باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق به وهو الذي نسميه مقتضى الحال"51

إذن فالسياق العام لكل لفظة هو الذي يحكم لها بالفصاحة أو بخلافها، ولما أن كانت بُني الكلام ألفاظ وتراكيب نحوية كان بينهما ارتباط وثيق، إذ لا يصح أن يقدم أحدهما بمعزل عن الآخر، ومن هنا ندرك أهمية السياق في تدريس النحو.

48 الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني ص53

49 سورة مريم (4)

50 الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني ص299

51 السكاكي، يوسف بن أبي بكر، مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، ط2، 1987م، ص74

المبحث الثالث: التعامل مع المصطلحات النحوية

يعد تقديم المصطلحات النحوية (فاعل، مفعول لأجله، ظرف ... الخ) مشكلة تواجه معلمي العربية كلغة ثانية مع العلم أنه ليس هناك رأي قاطع في المجال، فلكل موقف ظروفه، إذ يرى البعض تأجيل عرض المصطلحات النحوية، فلا تقدم للطلاب إلا في أواخر المستوى المبتدئ، "لكن يمكن تقديم المصطلحات النحوية بعد فترة بسيطة من بدء المستوى المبتدئ للطلاب الذين تعلموا النحو في لغاتهم الأولى، إذ يفترض أنهم على وعي بالمفاهيم النحوية التي تعبر عنها هذه المصطلحات، ويستطيع المعلم الذي يتبنى اتجاه الاستعانة بلغة وسيطة أن يذكر للطلاب ترجمة مصطلحات النحو العربي مع ذكر أمثلة عليها من لغاتهم".⁵²

ويرى هذا الاتجاه أنه ينبغي تأخير عرض المصطلحات النحوية حتى المستوى المتوسط بالنسبة للطلاب الذين لم يتعلموا النحو في لغاتهم الأولى، سواء أكانوا كباراً غير متعلمين أو كانوا أطفالاً، إذ تعتبر المصطلحات النحوية مشكلة حقيقة لهم سواء من حيث اسمها أو من حيث المفهوم الذي تعبر عنه.⁵³

أما الاتجاه الآخر، فيرى أن تعليم اللغة للناطقين بغيرها مع مصطلحاتها أوفق وأجدي وأكثر نفعاً، لما للغة العربية من خصوصية تختلف فيها عن اللغات الحية الأخرى، وبالتالي يجب تدريس النحو العربي وفق نظريته المعهودة أي بمصطلحاته، لأن هذا يمكن الطالب أكثر من التركيب النحوي، ويجعل اكتسابه أدعى لديه، مما يطور كفاءته، ويشمل ذلك تقديم نظرية العامل، بمعنى أن يتمكن الطالب من معرفة أسباب الرفع والنصب والجر، وتطبيقها في أثناء حديثه رفعاً ونصباً وخفضاً وجزماً وتسكيناً.

فضلاً عن ذلك، هناك شيء يميز العربية ويجعلها أكثر قابلية من غيرها في تدريس القواعد وهو أن مصطلحاتها النحوية والصرفية كلمات وظيفية يومية تعبر عن مدلول حياتي فضلاً عن مدلولها النحوي، بل يمكن القول بأن هذه ميزة تساعد الدارسين على امتلاك مفردات أكثر تمكنهم من التواصل، وهي على سبيل المثال لا الحصر: المبتدأ والخبر، والفعل والفاعل والمفعول به، والحال، والاسم، والعلم، والمعرفة والنكرة، والمبالغة إلخ.⁵⁴

وأرى أن الاتجاه الثاني الذي يرى تقديم المصطلحات النحوية من اليوم الأول أرجح، فما يضر الطالب أن يفهم أن الكلمة التي يبدأ بها كلامه مبتدأ وأن صاحب الفعل فاعل، وأين الصعوبة في حفظ الكلمة، إن كان الطالب قد فهم مدلولها وتعرض للقاعدة نفسها، ولم يبق عليه إلا ربط الكلمة بدلالاتها، سيما أن ربط القواعد بمسمياتها تثبت القاعدة في الذهن، وتمكن الطالب من استدعائها عند حاجتها مما يرفع كفاءته اللغوية وينميها.

⁵² طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 642

⁵³ المرجع السابق نفسه.

⁵⁴ ينظر أبو عمشة خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص 214

المبحث الرابع: إشكاليات في تدريس القواعد:

إن دارسي العربية والقائمين على تدريسها والمتخصصين في اللغة قد تشابه آراؤهم في أن النحو فيه من الصعوبة ما يعرقل على المعلم والمتعلم في كثير من الأحيان الوصول إلى الكفاءة اللغوية المرجوة ويبعده عن تحقيقها رغم بذله الجهد والوقت، ولا شك أن هذه الصعوبات قد تكون في مقدمة الأسباب المسؤولة عن ظاهرة نفور الدارسين من النحو أو تراجع دقتهم النحوية في قواعد اللغة.

ونتيجة لذلك اختلط الأمر واضطرب وصار النحو مشكلة من مشكلات التعليم، مشكلة تقع بين طرفين متناقضين، فإما دراسة ضحلة مهلهلة، لا يعني فيها المؤلف والمدرس ما يقول، إنما تلفيق من أثار القدماء، لا أصالة فيه ولا تطور ولا تطوير، بل نتف مبتورة من كتبهم لا تغني الدارس، ولا تفتح ذهنه، ولا تربي فيه ملكة التعبير الصحيح عن نفسه، أو القدرة على فهم النص فهما دقيقا محكما، وإما دراسة تقليدية عميقة ومتأصلة وفي نفس الوقت مرهقة مضنية لا ماء فيها ولا رونق، ولا ارتباط بينها وبين الواقع، إنما ترديد عبارات الأقدمين واستظهار آرائهم، وحفظ متونهم. 55

ولا يخفى علينا تأثر الكثير من علماء النحو قديماً بالأساليب الفلسفية والمنطقية، جعلهم يبالغون في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل لهذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع لأجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة، قولاً، وقراءة، وكتابة. 56

ومن دلائل ما يحكى عن التصدع ما يرويهِ أبو حيان التوحيدي فيقول: 57

"وقف أعرابي على مجلس الأخفش 58، فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحار وعجب وأطرق، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟ قال أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا."

⁵⁵ الجواري، عبد الستار، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجتمع العلمي العراقي، بغداد، 1404هـ، ص9

56 ينظر مذكور، علي أحمد، تدريس فنون العربية، ص 310-309

57 التوحيدي، أبو حيان ت 414هـ صححه عبد المنعم فريد، دار الأرقم، بيروت، ط1، 1424هـ، ص250

58 الأخفش هو أبو الحسن سعيد بن مسعدة المجاشعي، مولى مجاشع، أخذ النحو عن سيبويه - وكان أكبر منه - وصحب الخليل أولاً، وكان معلماً لولد الكسائي، كان الأخفش أعلم الناس بالكلام وأحذقهم بالجدل، وكان أحق أصحاب سيبويه، وهو أسن منه، ولقى من لقيه من العلماء إلا الخليل. والطريق إلى كتاب سيبويه الأخفش. ينظر إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي ت 646هـ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي - القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية - بيروت، طبعة 1، 1406 هـ - 1982م.

ومن أمثلة مبالغة علماء النحو في تعقيد النحو أنهم أخضعوا النص القرآني للقواعد النحوية فمثلاً، قاعدة كلمة (إذا) لا تدخل على الاسم، وأنها لا تدخل إلا على الفعل فإذا قرأنا قوله تعالى: {إِذَا السَّمَاءُ انشَقَّتْ} 59 وقوله: {إِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ} 60

فالسمااء فاعل لفعل محذوف يفسره المذكور، وتقديره {إذا انشقت السماء انشقت} {وإذا انفطرت السماء انفطرت} وهكذا.

ويفسر الدكتور تمام حسان موقف النحاة قائلاً 61: "إن النحاة بنوا النحو على المسموع من كلام العرب حين قعدوا القواعد ولم يأخذوا لهجة واحدة هي أفصح اللهجات ويدرّسوها في مرحلة زمنية واحدة من مراحل تطورها، بل بدلاً من ذلك درسوا لهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظاماً نحوياً موحداً، على فترة زمنية طويلة تجاوزت الخمسة قرون، ولم يفتنوا إلى ضرورة الفصل بين مرحلة ومرحلة أخرى من تطور اللغة."

وهكذا استمر تعليم النحو في المطولات وشروحها قروناً طويلة ولم يعد بالإمكان تحديد درسه، أو تبديل منهجه، أو الزيادة فيه، لما صار لدى النحويين من يقين بأن النحو من العلوم التي نضجت حتى احترقت. 62

إلا أن اللغة هي وسيلة التعليم الأولى وسبيله الأول، ولا بد أن تكون هذه الوسيلة ميسرة مهيأة متينة ترتبط بالواقع وتزود المتعلم بالمعارف والخبرات.

من أجل ذلك ارتفعت الأصوات بالشكوى من النحو، كونه علم تركيب اللغة والتعبير عنها، ومن هنا دعت الحاجة إلى تيسير النحو وتقريبه من الأفهام، وربطه بأفكار الدارسين حتى تصبح عملية التعلم أمراً يسير المنال غير عسير. 63

59 سورة الإنشقاق 1

60 سورة الإنفطار 1

61 الأصول، تمام حسان، دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب. النحو - فقه اللغة البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص 57

62 ينظر مذكور، علي أحمد، تدريس فنون العربية، ص 310 - 309

63 ينظر الجواري، عبد الستار، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص 10

ولعلنا نقارب الصواب إذا قلنا إن معالجة النحو تتم عندما يُدرس في صورته الأولى دراسة واعية لا تغفل عن الغاية ولا تتجاهل أسباب الانحراف عنها، فتعرف ما اختلط بها من أمور بعيدة عن طبيعتها حتى جعلها أخلطاً بمجموعة ملفقة لا تحقق الغرض ولا تبلغ الغاية، ثم بعد ذلك يتبع هذه المرحلة إدراك ما ينبغي أن يبقى وما ينبغي أن يحدف من أجزائه وأبوابها، وما ذلك إلا لأن أجزاء كثيرة من النحو وضعت لا لتسد حاجة لغوية وإنما لاستقصاء قاعدة منطقية، وإن منها أبواباً لم تستدعها حاجة اللغة بل استدعاها الشاذ من الكلام والغريب في التعبير.⁶⁴

نتيجة لذلك أحسّ غير المشتغلين بالنحو من الأقدمين بفداحة الأمر فقام البعض بمحاولة إصلاح وحل مشاكل النحو ككتاب مقدمة في النحو⁶⁵، ومختصر في النحو⁶⁶ والتفاحة⁶⁷ وكانت هذه المؤلفات من أشهر الكتب القديمة لمحاولة إصلاح النحو العربي نفسه بمسائله وأبوابه، تلتها ثورة عنيفة لابن مضاء القرطبي⁶⁸.

فالشكوى إذن⁶⁹ من صعوبة تعلّم النحو ليست وليدة عصرنا بل كان النحاة على بينة من هذه المشقة التي يجدها بعض المتعلّمين قديماً فحاولوا البحث عن طريقة يذللون بها النحو لطلابهم فألفت قديماً مختصرات كمختصر الزجاج⁷⁰ ومختصر أبي علي الفارسي⁷¹ وغيرها.

وقام بعضهم فكتب الشروحات منها شرح ابن الناظم لألفية ابن مالك⁷²، وشرح كافية ابن الحاجب للرضي⁷³.

وهذا يدلنا على أن الأقدمين فرقوا بين نوعين من النحو⁷⁴ أولهما:

النحو التعليمي: الذي أملتة ظروف تعليمية في المقام الأول

⁶⁴ ينظر الجوّاري، عبد الستار، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص 11

⁶⁵ لخلف الأحمر ت 180 هـ

⁶⁶ للكسائي 198 هـ

⁶⁷ لأبي جعفر النحاس 338 هـ

⁶⁸ في كتابه الرد على النحاة لأبي العباس أحمد بن عبد الرحمن ابن مضاء اللخمي القرطبي ت 592 هـ

⁶⁹ ينظر مذكور، علي أحمد، تدريس فنون العربية ، ص 311

⁷⁰ كتاب معاني القرآن وإعرابه المسمى المختصر في إعراب القرآن ومعانيه لأبي اسحاق إبراهيم بن السري/الزجاج ت 310 هـ

⁷¹ الإيضاح في علم النحو لأبي علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي ت 377 هـ

⁷² كتاب شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك لأبي عبد الله بدر الدين ابن الإمام جمال الدين بن محمد بن مالك ت 686 هـ

⁷³ كتاب شرح كافية ابن الحاجب لرضي الدين محمد بن الحسن الأستراباذي ت 686 هـ

⁷⁴ سيأتي تفصيل ذلك في الفصل الثالث

النحو العلمي: التخصصي الذي يوجه إلى فئة المتعلمين، وندرك من وراء حركة تيسير النحو السر بتلك المختصرات في سيطرة المعيارية على منهجها التعليمي لأنه قصد بها تلقين قواعد النحو لتلك الفئة من المتعلمين.⁷⁵

أما في العصر الحديث 76 فقد أحس الباحثون في أوائل القرن العشرين بحاجة ماسة إلى مقارنة جديدة لدراسة النحو ومن أولاء الذين دعوا إلى ذلك أمين الخولي، وإبراهيم السامرائي وغيرهم.. ووجدوا في كتاب (الرد على النحاة) لابن مضاء القرطبي ما يدفعهم إلى ثورة جديدة على موروث النحو العربي القديم فألف حفني ناصيف كتباً للمدارس الابتدائية والثانوية، وألف النحو الواضح 77 والنحو المصنف 78 ثم جاء إبراهيم مصطفى و كتابه المشهور (إحياء النحو) وكان هذا الكتاب بداية حركة نقد النحو الحديثة والدعوة إلى إصلاحه وتلت محاولة إبراهيم مصطفى محاولات كثيرة تشكّلت منها حركة تيسير النحو وتجديده، ومن هذه المحاولات:

(النحو الجديد) لعبد المتعال الصعيدي 1947م

(النحو المنهجي) محمد أحمد برانق 1958 م

(نحو التيسير) أحمد عبد الستار الجوّاري 1962م

(تجديد النحو) لشوقي ضيف 1972

وموضوع تيسر النحو موضوع واسع لا أريد أن أطيل فيه وأتوسع، إلا أنني بعد الوقوف على هذه الجهود والمحاولات الكثيرة في السعي على الحفاظ على النحو العربي أطرح سؤالاً، هل نحن حقاً بحاجة إلى تجديد النحو وتيسيره ليتكيف مع ظروف التعليم المتاحة، أم يكفينا حسن التنظيم والعرض والتقديم؟

وللإجابة على ذلك لا بد أن أذكر أن مصطلح تجديد النحو ارتبط عند البعض 79 بالحذف والاختصار والإلغاء، لأن جهود كثير من الذين تصدوا للتجديد انصببت على النيل من نظرية العامل النحوي، وإلغاء علل النحاة، كما ارتبط مصطلح التجديد عند شوقي ضيف في كتابه تجديد النحو بالانصراف عن نظرية العامل، وإعادة تنسيق أبواب النحو، ووضع ضوابط

⁷⁵ لحرش، عمر، الدرس النحوي عند مهدي المخزومي بين التقليد والتجديد، جامعة قاصدي مرباح، قسم اللغة والأدب العربي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي إشراف د.أحمد بلخضر 1434/2013 ص161

⁷⁶ ينظر عكاشة، عمر يوسف، النحو الغائب، دعوة إلى تصنيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها للناطقين بغيرها. المؤسسة العربية للدراسات والنش، بيروت 2003، ط1، ص40

مذكور، علي أحمد، تدريس فنون العربية ، ص 311

كتاب المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض 2009/3/1 ، بحث أهم صعوبات التعلم في مادة النحو وأثرها على الدرس النحوي للعربية د. نجاة عبد الرحمن اليازجي 255

⁷⁷ لعلي الجارم ومصطفى أمين

⁷⁸ للدكتور محمد عيد

⁷⁹ لحرش، عمر، الدرس النحوي عند مهدي المخزومي بين التقليد والتجديد، ص162

وتعريفات دقيقة وجديدة لها، وإضافة أبواب جديدة، فضلاً على حذف زوائد كثيرة من النحو العربي، وإلغاء التأويل والتقدير في الصيغ والعبارات، وفي ذلك يقول في مدخل تحقيقه لكتاب الرد على النحاة⁸⁰:

"وأكبر الظن أننا حين نطبق على أبواب النحو ما دعا إليه ابن مضاء من منع التأويل والتقدير في الصيغ والعبارات كما نطبق على هذه الأبواب ما دعا إليه من إلغاء نظرية يُحقق ما نبتغيه من تيسير قواعده تيسيراً محققاً وهو تيسير لا يقوم على إدعاء النظريات، وإنما يقوم على مواجهة الحقائق النحوية ويبحثها بطريقة منظمة لا تحمل ظملاً لأحد وإنما تحمل التيسير من حيث هو حاجة يريدها الناس إلى النحو في العصر الحديث."

أما التيسير⁸¹ فيقصد به تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد، بحيث يتلقاها المتعلم بأسلوب ميسر سهل.

وهنا أجد أن التجديد أو التيسير يكاد ينحصر في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته، وعليه فإننا بحاجة إلى إصلاح الأساليب والطرق، قبل أن نفكر بالتيسير، وذلك من خلال تنظيم وتنسيق المحتوى النحوي، وعرضه بأسلوب يخلو مما لا حاجة للطالب به، من التفصيلات والخلافات التي يعنى بها المتخصصون في المجال فقط، وهكذا يصل كل متعلم لغايته التي يرومها من دراسة النحو، سواء كانت دراسة تأصيلية تأسيسية لنحو عميق، أم كانت ممارسة مهارة تمكنه من سلامة الفهم والأداء اللغوي كما أشار ابن جني سابقاً⁸². فينطق بها وإن لم يكن منهم⁸². فيكون المعول عليه هو ماذا يُقدم من أبواب النحو؟ ولمن يُقدم؟

ولهذا أشار بعض المختصين في هذا المجال "وينبغي الإشارة هنا إلى أن ما يلزم المتعلم ليس كثرة كم النحو المقدم بقدر ما هو حسن التنظيم وطريقة العرض"⁸³

مع التنبيه للملاحظات التالية:84

1. توحي المنهج المناسب للدارسين كل حسب مرحلته الدراسية.
2. حسن العرض في المنهج الذي سيدرس، وتقريب المادة للفتة التي سدرسه.
3. عدم التكرار والإطناب في الأبواب النحوية الذي قد يؤدي إلى صعوبة الفهم لدى المتلقي والدارس.

⁸⁰ القرطبي ابن مضاء، الرد على النحاة، تحقيق د. شوقي ضيف، دار الفكر العربي - القاهرة، ط1، 1366م - 1947م المدخل ص67

⁸¹ ينظر صاري، محمد، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ ص 5

⁸² أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، 14/2

⁸³ طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 643

⁸⁴ اليازجي نجاه عبد الرحمن، كتاب المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض - العربية بين قراءة التراث وتطبيق النظريات المعاصرة، بحث أهم صعوبات التعلم في مادة النحو وأثرها على الدرس النحوي للعربية، القاهرة، 1-2/3/2009 ص266

4. دراسة النحو بالتطبيق الواضح بعيدة عن الفلسفة والألغاز والالتزام باختيار النصوص اللغوية المؤدية إلى الهدف المقصود مباشرة دون تعقيده.

5. الاحتراز من الإغراق في التحليل والمبالغة مما يصل إلى التعسف والتكلف مما يخرج بالنحو عن المطلوب.

6. عدم الإكثار من الشواهد والروايات التي في تخريجها شتات للذهن وصعوبة للدارس في جمع المادة النحوية، أضف إلى ذلك كثرة المصطلحات النحوية وعدم الاستقرار فيها والاختلاف على صحتها.



الفصل الثالث: العوامل المؤثرة في تنمية الكفاءة اللغوية عند الطالب:

المبحث الأول: أسس اختيار المحتوى النحوي لتدريس الناطقين بغير العربية:

- المطلب الأول: المعايير الخارجية التي تتحكم في اختيار المحتوى النحوي
- المطلب الثاني: المعايير الداخلية التي تتحكم في اختيار المحتوى النحوي
- المطلب الثالث: معايير نفسية داعمة للمعايير السابقة

المبحث الثاني: اختيار المحتوى النحوي وتنظيمه:

- المطلب الأول: تنظيم المحتوى النحوي:
- المطلب الثاني: مقاييس مراعاة عنصر التدرج في تنظيم المحتوى النحوي

المبحث الثالث: تحديد نوع القواعد:

المبحث الرابع: طرق تدريس النحو:

- المطلب الأول: الطريقة القياسية
- المطلب الثاني: الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية):
- المطلب الثالث: طريقة الترجمة:
- المطلب الخامس: الطريقة التكاملية:

المبحث الخامس: طرق تقديم تدريبات النحو وأنواعها:

- المطلب الأول: أنشطة قائمة على -الفهم-:
- المطلب الثاني: أنشطة قائمة على - المعنى-:
- المطلب الثالث: تدريبات ميكانيكية:
- المطلب الرابع: أنشطة تواصلية -محكومة-:
- المطلب الخامس: الأنشطة التواصلية الحرة:

المبحث الأول: أسس اختيار المحتوى النحوي لتدريس الناطقين بغير العربية:

ما من شك لدى أي دارس أو باحث في علوم اللغة العربية أن النحو وسيلة يصل بها المتعلم الأجنبي إلى إتقان اللغة العربية وإجادتها وأنه من دعائم اللغة التي لا يمكن الولوج إليها إلا من خلاله.

وإن اختيار المادة النحوية المقدّمة يؤثر بشكل كبير في العملية التعليمية، وبقدر أهميته يكاد يكون السبب في فشل عملية تعليم اللغة الثانية واكتسابها، إن لم يُقدم على الوجه الصحيح.

إلا أن اختيار المحتوى النحوي للطلبة يسبقه عدة معايير تتحكم في عملية اختيار مضامين التدريس وهي: معايير خارجية، ومعايير داخلية، ومعايير نفسية.

المطلب الأول: المعايير الخارجية التي تتحكم في اختيار المحتوى النحوي⁸⁵

وهي تراعي المستوى قبل المحتوى التعليمي مهما كانت طبيعته، لغوية أو غير لغوية، وتتمثل في الأهداف، والمستوى أو المرحلة التعليمية، والوقت المبرمج لتدريس المادة، والمكان الذي يجري فيه التدريس.

فتعليم اللغة لأغراض خاصة يجب أن يختلف منطقياً عن تعليمها لغرض عام، وتعليم اللغة بهدف التواصل ليس كتعليمها بهدف البحث، وتعليمها للأطفال غير تعليمها للكبار، وتعليمها بالطريقة المكثفة في مدة زمنية قصيرة ليس كتعليمها بالطريقة الموسعة في مدة زمنية طويلة، وتعليمها في البيئة التي تستعمل فيها ليس كتعليمها في بيئة مصطنعة... إلخ. والحديث في ذلك قد يطول ويأخذ منحى بعيداً عن الدرس النحوي، لذلك لن أطيل به.

المطلب الثاني: المعايير الداخلية التي تتحكم في اختيار المحتوى النحوي

وهو ما يهمنا فيتعلق بعوامل داخل اللغة ذاتها، فلكي تتحرر مناهج النحو من الحشر العشوائي لمضامين التدريس، لا بد من المقارنة الداخلية بين الصيغ والتراكيب التي تختزنها أو تتيحها اللغة لمستعمليها، ويمكن حصر هذه المعايير في معيارين أصليين ومعياريين فرعيين:

85 ينظر سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، د. محمد صاري، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، الرياض، 2- 3/11/2009م، ص 33-38

1. الشيوخ: 86

من منطلق أن اللغة تركيب ولا يمكن تقديمها من خلال مفردات، يصبح للتركيب اللغوية دور مهم في العملية التعليمية، ويصبح البحث عن نوع التركيب الذي يقدم أمراً ضرورياً، لذا كان الشيوخ معياراً مهماً، فهو وسيلة إحصاء تقنية ضرورية في عملية اختيار الموضوعات النحوية الأساسية وتحديدها.

والشيوخ هنا يعني البحث عن نسبة تواتر لفظة أو تركيب ما تواتراً زمنياً أو كمياً في النصوص المكتوبة أو الخطاب المنطوق، كأن نبحث مثلاً عن نسبة شيوخ التصغير، وجمع التكسير، والنواسخ... في قصيدة شعرية معينة أو ديوان ما.

فأبواب النحو وفروعه لا تتساوى في نسبة تردها وتواترها في الاستعمال، فهناك صيغ وتركيب كثيرة الاستعمال، وأخرى متوسطة، وثالثة قليلة، ومنها ما هو نادر جداً، فكثرتها وقلتها تختلف من مستوى إلى مستوى آخر، ومن ميدان إلى ميدان آخر، وأيضاً من زمن إلى زمن آخر.

فدرجة شيوخ المحرور بالحرف، وحروف الجر، والمضاف إليه، والفعل والفاعل، وحروف العطف في ميادين المعرفة كلها تختلف عن درجة شيوخ التمييز، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والتوكيد، والترخيم، والندبة، والاستغاثة... إلخ.

وكذلك بالنسبة إلى النواسخ مثلاً، يلاحظ أن درجة شيوخ كان أكثر من درجة شيوخ ما فتى وما انفك.

ونسبة شيوخ إنَّ وأنَّ أكثر في الكلام والكتابة من لكن وليت، والجملة الخبرية أكثر تواتراً من الجملة التعجبية... إلخ.

2. التوزيع:

إن الحديث عن معيار الشيوخ يستدعي آلياً الحديث عن معيار ثانٍ يتمثل في التوزيع، فهو يكمل معيار الشيوخ، ويقصد به مدى أهمية استعمال العناصر اللغوية في الميادين المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات، فهناك وحدات أو عناصر لغوية لها انتشار واسع في كل المستويات اللغوية، بل في معظم مجالات الاستعمال اللغوي العامة والخاصة مثل، حروف العطف، وحروف الجر، والجر بالإضافة، والأفعال الماضية والمضارعة، وأدوات النصب والجرم... إلخ. 87

ومثل هذه العناصر أنفع في تعليم اللغة، لأن المتعلم يستطيع توظيفها للتعبير عن موضوعات شتى علمية وأدبية وقانونية واقتصادية... إلخ.

وفي المقابل، هناك موضوعات لا تتوزع إلا في مجالات ضيقة جداً مثل أسلوب الندبة والاستغاثة، لا نكاد نعثر عليهما إلا في الكتابات الأدبية (الإنشائية).

⁸⁶ ينظر الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، د. محمود كامل الناقية ود. رشدي طعيمة، جامعة أم القرى، مكة، 1403هـ، ص 63، ينظر صاري، محمد، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، ص 33-38

⁸⁷ ينظر طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 204

هذا على مستوى الصيغ والتراكيب، أما على مستوى الكلمات فهناك ألفاظ لها حضور في جل الموضوعات، ومثل هذه الألفاظ أولى بالاختيار من الألفاظ التي يضيق استعمالها. فكلمة "فتح" مثلاً لها درجة مرتفعة من التوزيع الكلامي نقول: فتح الباب، وفتح المسلمون الأندلس، وفتح ذهنه، وفتح عينيه، وفتح صدره، وفتح حساباً في البنك، وفتح لله عليه..88

المطلب الثالث: معايير نفسية داعمة للمعايير السابقة

بالإضافة إلى المعايير السابقة، يحتكم بعض مؤلفي المناهج إلى معايير نفسية تعليمية تدعم المعايير السابقة، وتتمثل في:

1. قابلية الاستدكار:89

وهي تتعلق بالعناصر اللغوية التي يسهل على المتعلم تذكرها واستدعاؤها عند الحاجة، وربما في سياقات معينة، وقد لا تكون هذه العناصر على درجة كبيرة من الشيوع والتواتر، ومن ذلك مثلاً أسماء الأفعال، فالمتعلم يستدعي الأفعال بسرعة، ويستدعي الأسماء بسرعة قد تكون أكبر، أما أسماء الأفعال فليس من السهل عليه استدعاؤها بالسرعة نفسها في جميع المقامات والأحوال، بل يستدعيها كالبرق في سياقات معينة مثل " آمين " عند الدعاء، و " أف " عند الضجر، و " هيهات " عند الحسرة أو الإحباط.

2. قابلية التعلم والتعليم:90

وهي تتعلق بالمتعلم والمعلم لا بالمادة النحوية ذاتها، فالمحتوى يكون قابلاً للتعليم عندما يراعي قدرات الطالب ويتمشى مع الفروق الفردية لدى المتعلمين، فهناك عناصر نحوية يصعب على بعض المتعلمين اكتسابها كـ بعض جموع التكسير والمثنى والنكرة والمعرفة، مثلاً بالنسبة إلى غير الناطقين بالعربية، خاصة إذا لم تكن موجودة في نظامهم اللغوي.

⁸⁸ ينظر صاري، محمد، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، ص 33-38

⁸⁹ المرجع السابق 38

⁹⁰ ينظر طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 204

المبحث الثاني: اختيار المحتوى النحوي وتنظيمه:

إن النحو للكلام كالملمح للطعام أي أنه ليس هو الكلام نفسه، ولا يستغنى به عن غيره، لكنه ضروري لإصلاحه وتقبله، تماماً كما أن الملمح ليس هو الطعام نفسه، لكنه ضروري لاستكمال إجادته طهيته وتذوقه وإساغته، لكن الملمح إذا زاد عن القدر المطلوب يَحْتَجُّ الطبيعة البشرية في ذاته، وعافت الطعام الذي خالطه، والنحو أيضاً إذا استخدم في اللغة بقدر حاجتها منه وفائدته لها كان مقبولاً مساعداً، أما إذا جاوز الحاجة والفائدة إلى الإكثار والتزيد دون حاجة، فإنه حينئذ يكون عبثاً في ذاته، حيث يصعب فهمه واستيعابه، وربما أدى الأمر إلى ذود الناس عن الاقبال على تعلّم اللغة نفسها، بل والنفرة منها.

بناءً على ذلك أخذ الباحثون يتجهون إلى تحليل إنتاج المتعلمين لمعرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم ومع ذلك يكثر الخطأ فيها، فمن هذه وتلك يتكون منهج دراسة النحو، وهذا هو الأساس الذي يقوم عليه منهج النحو اليوم في معظم المدارس الأوروبية والأمريكية.⁹¹

المطلب الأول: تنظيم المحتوى النحوي:

ويقصد بتنظيم المحتوى النحوي ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من الأهداف المطلوبة من تعلمه،⁹² وأمام الشبكة الهائلة من العناصر التي تحتويها اللغة من ثروة في القواعد النحوية والتي تكون أكبر من أن تقدم في مستوى واحد من المستويات التعليمية تحتاج أبواب النحو وموضوعاته إلى عملية انتقاء تفرض علينا اختيار بعضها ورفض بعضها الآخر إن كان المتعلم الأجنبي لا فائدة له بها، كما تفرض علينا تقديم بعضها وتأجيل بعضها الآخر، فليس كل الموضوعات النحوية متساوية من حيث الأهمية والفائدة، فهناك بُنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية أو ثانوية لا ترد في الكلام إلا نادراً.

"ولعل أول خطوة في هذا الاختيار المقنن للبنى النحوية الأساسية هي القيام بعمليات مسح شاملة ومنظمة للتراكيب الشائعة التي تختزنها اللغة العربية كما وردت في الاستعمال المنطوق والمكتوب، بالإضافة إلى تحليل إنتاج المتعلمين في شتى المستويات التعليمية من أجل معرفة الموضوعات النحوية التي يكثر شيوعها في أساليبهم الكلامية والكتابية، وكذلك استنطاق أخطائهم وتحليلها للاستفادة مما توحى به من إشكالات لغوية وغير لغوية."⁹³

فمن الضروري بناء أرضية أو إعداد ذخيرة تكون مصدراً لتزويد مناهج النحو ومقرراته بالموضوعات بحسب أساسياتها في الاستخدام والبناء اللغوي، وأيضاً بحسب ملاءمتها لحاجات المتعلمين وقدراتهم.

⁹¹ ينظر مذكور، علي أحمد، تدريس فنون العربية، ص 319

⁹² ينظر طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 208

⁹³ صاري، محمد، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية ص 31

وبعد اختيار المواضيع النحوية كماً وكيفاً تخضع موضوعات النحو، إلى عملية تخطيط تفرض على مصممي المناهج توزيعها على الوحدات التعليمية أو الدروس وفق نوع مبرر من التنظيم الذي يخدم الأهداف العامة والإجرائية، فأبي الموضوعات النحوية ينبغي تقديمها في كل مستوى من مستويات التعلم، وبأبي الموضوعات تبدأ وبأبيها تنتهي، إذ لا بد من ترتيبها على شكل متتاليات من الدروس بحيث يراعى فيها التسلسل المنطقي أو التربوي، كالانطلاق من العام إلى الخاص، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب وفق خبرة المعلم ونجاح التجربة في الواقع... إلخ.⁹⁴

والهدف من ذلك هو تحقيق نوع من التدرج في عرض المادة النحوية من الأقل إلى الأكثر صعوبة، بحيث يرتبط الدرس الجديد بما قبله وبما بعده لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة، والتمهيد للدرس الذي يليه.

وللإشارة فإن ترتيب الموضوعات النحوية بناء على تدرج معين يختلف من مستوى إلى آخر، ومن النادر جداً أن نعثر على مقررين نحويين يتطابقان في ذلك حتى وإن تشابحت فئات المتعلمين ومستوياتهم، فالمدرسون لا يمارسون التدرج بكيفية واحدة، والمتعلمون هم أيضاً يفرضون إيقاعاً معيناً من التدرج على قدر قدراتهم وخطواتهم في الفهم والاستيعاب.

المطلب الثاني: مقاييس مراعاة عنصر التدرج في تنظيم المحتوى النحوي

ومن أبرز المقاييس اللسانية التربوية التي حددها بعض المختصين في مراعاة عنصر التدرج عند ترتيب العناصر النحوية وتسلسلها ما يأتي:⁹⁵

- أن تعتبر فيها أسبقية المطرد على الشاذ بحيث نقدم الأبواب التي تطرد اطراداً تاماً إذ هي الأصل والغاية من اللغة، ثم نقدم بعد ذلك الأبواب التي يقل فيها الشاذ، (من الأغلب إلى الأكثر إلى الكثير إلى القليل إلى الأقل إلى النادر) كأن نبدأ بتدريس الجموع السالبة قبل تدريس جموع التكسير، والمبني للفاعل قبل المبني للمفعول...

والحق أن علماء اللغة قديماً تناولوا مسألة الشاذ والمطرّد، وبينوا أن المألوف هو المطرد، وما خرج عن المألوف كان شاذاً، ولا نتوقع البدء بالشاذ قبل المألوف، لأنه إنما ينبنى عليه، يقول ابن جني: "فجعل أهل علم العرب ما استمرّ من الكلام في الإعراب وغيره من مواضع الصناعة مطّرداً وجعلوا ما فارق ما عليه بقية بابه وأنفرد عن ذلك إلى غيره شاذاً.... والمطرّد في القياس والاستعمال جميعاً هو الغاية المطلوبة والمثابة المثوبة وذلك نحو قام زيد وضربت عمرا ومررت بسعيد"⁹⁶ وعلق السيوطي على كلام ابن جني بقوله: "المطرّد هو الغاية: أي النهاية المرغوب فيها من تعلم العربية وذلك لموافقتها الأصلين السماع والقياس."⁹⁷

⁹⁴ ينظر طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 641

⁹⁵ صاري، محمد، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، ص 39

⁹⁶ ابن جني، الخصائص، ص 97

⁹⁷ السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، فيض نشر الانشراح من طي روض الاقتراح، وفي أعلاه الاقتراح لأصول النحو، تحقيق محمود يوسف فجال، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، ط2، 2002م (554/2)

- أسبقية الأصلي على الفرعي وضعاً واستعمالاً، بحكم أن الأصول تتميز عن فروعها ببساطتها، والفرع هو الأصل مع شيء من التحويل، وهو تحويل يرتبط فيه الأصل بفروعه القريبة الملازمة له كارتباط المفرد بالنسبة إلى الجمع، والمذكر بالنسبة إلى المؤنث، والنكرة بالنسبة للمعرفة، والإثبات بالنسبة إلى النفي، والمجهول بالنسبة إلى المعلوم...إلخ.

ويمكن استثمار فكرة الأصل والفرع في عملية اختيار المحتوى النحوي الإفرادي والتركيبى وترتيبه في المناهج النحوية، فعلى المستوى التركيبى مثلاً جمع "ابن هشام الأنصاري" الجمل الأصول في ست صور، تتفرع عنها كل الجمل المولدة في اللغة العربية، نكتشف ذلك من خلال قوله: ⁹⁸

" صور تأليف الكلام ست، وذلك لأنه يتألف من اسمين، أو من فعل واسم، أو من جملتين، أو من فعل واسمين، أو من فعل وثلاثة أسماء، أو من فعل وأربعة أسماء.

أما ائتلافه من اسمين، فله أربع صور:

إحدهما: أن يكون مبتدأ وخبراً نحو زيد قائم.

الثانية: أن يكون مبتدأ وفاعلاً سد مسد الخبر نحو: أقائم الزيدان؟ وإنما جاز ذلك لأنه في قوة قولك: أيقوم الزيدان؟ وذلك كلام تام، لا حاجة له إلى شيء، فكذلك هذا.

الثالثة: أن يكونا مبتدأ ونائباً عن فاعل سد مسد الخبر نحو أمضروب الزيدان؟

الرابعة: أن يكون اسم فعل وفاعله نحو: هيهات العقيق، فهيهات: فعل وهو بمعنى بُعد، والعقيق فاعل به.

وأما ائتلافه من فعل واسم فله صورتان:

إحدهما: أن يكون الاسم فاعلاً نحو: قام زيد.

والثانية: أن يكون الاسم نائباً عن الفاعل، نحو: ضُرب زيد

وأما ائتلافه من الجملتين فله صورتان أيضاً:

إحدهما: جملة الشرط والجزاء نحو: إن قام زيد قمت.

والثانية: جملتا القسم وجوابه نحو: أحلف بالله لزيد قائم.

وأما ائتلافه من فعل واسمين نحو: كان زيد قائماً.

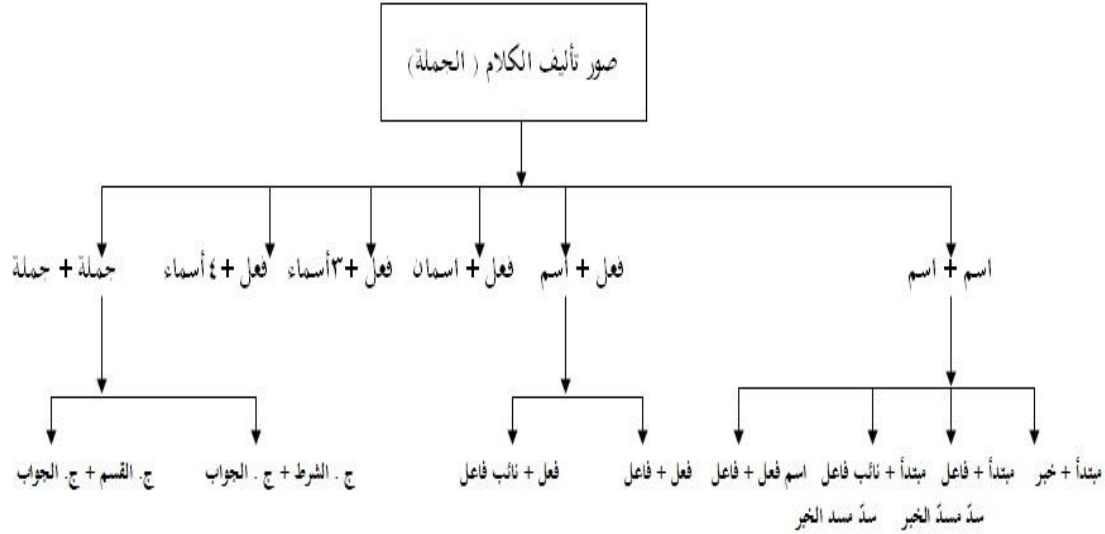
وأما ائتلافه من فعل وثلاثة أسماء فنحو: علمت زيداً فاضل

⁹⁸ ابن هشام الأنصاري عبد الله، شرح قطر الندى وبل الصدى، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، ط 11 1383 ج 1 ص 44

وأما ائتلافه من فعل وأربعة أسماء فنحو: أعلمتُ زيداً عمراً فاضلاً

فهذه صور التأليف، وأقل ائتلافه من اسمين أو من فعل واسم"

وما يلاحظ على قول ابن هشام أنه حصر الأبنية التركيبية الأساسية في اللغة العربية في إحدى عشرة جملة، وكل الجمل الأخرى المولدة بعمليات تحويلية هي فروع عنها، وفيما يلي تمثيل بياني للتراكيب الأساسية كما حددها ابن هشام:



وفكرة التصنيف هذه فكرة أصيلة، يمكن استثمارها في إعداد مناهج نحوية، عمادها الجملة.

كما يمكن ترتيب الموضوعات النحوية في المنهاج بناء على فكرة ثنائية التشابه والتعارض بين الأبنية، فيراعى فيه مبدأ التشابه والتقابل، كأن يدرس المعرب في مقابل المبني، والفاعل في مقابل المبتدأ أو نائب الفاعل، والأفعال الناقصة في مقابل الحروف المشبهة بالفعل، والجملة الاسمية في مقابل الجملة الفعلية، والإثبات في مقابل النفي، والذكر في مقابل الحذف، والإظهار في مقابل الإضمار، والتقديم في مقابل التأخير، والفصل في مقابل الوصل، والخبر في مقابل الإنشاء، والتقيد (القصر) في مقابل الإطلاق، والتذكير في مقابل التعريف... وهلم جراً...

فينشأ في ذهن المتعلم ترابط بنيوي ودلالي بين الأبنية المختلفة، يساعده في عمليتي التخزين والاسترجاع، مع مراعاة التدرج الوظيفي الذي يقوم أساساً على عرض موضوعات النحو بطريقة دورية وظيفية، لأن الوضع الطبيعي للاكتساب اللغوي يشير إلى أن الطالب لا يكتسب التراكيب النحوية في بيئته العفوية بكيفية خطية، بل يتعرض لها دورياً، فيكتسب يومياً عناصر وأجزاء تنتمي إلى أبواب نحوية مختلفة.⁹⁹

⁹⁹ صاري، محمد، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، ص 42

لعل جانباً كبيراً من الإشكال الواسع الذي اقترن بالنحو وتعليمه يعود إلى عدم تمييز القائمين على بناء المناهج والمشرفين على تنفيذها بين أنحاء النحو: النحو العلمي، والنحو التعليمي، فالخلط بينهما سبب خطير في تدهور تدريس مادة النحو، بل في تدريس اللغة.

أما النحو العلمي فهو قائم على التحليل المنطقي للبناء (النظام) بصرف النظر عن النواحي التعليمية وما تقتضيه من تبسيط وتدرج، فهو نحو عميق مجرد، أهدافه القريبة والبعيدة الخاصة به هي البحث والاكتشاف المستمر ومن أبرز خصائص هذا النوع:

- أنه يقوم على نظرية لغوية تنشُد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج.
 - أنه دقيق ومفصل، ولكنه أعقد من أن يكون مادة تعليمية صالحة، تتلاءم مع أهداف التدريس، وطبيعته، وخصوصيته.
 - يحصر أنماط الجمل النحوية في لغة ما، ويقدم لها وصفاً وتفسيراً.
 - إن المشروع النظري، بالنسبة إلى هذا النوع من النحو، أهم من التفكير في التطبيق التربوي.
- أما النحو التعليمي (التربوي) فينبغي أن يصمم أساساً ليكون قابلاً للتدريس ومتضمناً لأوجه عديدة من التبسيط، فهذا النوع من النحو يركز على ما يحتاج إليه المتعلم في واقع الخطاب، ويختار المادة التعليمية المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، ويعدلها طبقاً لأهداف التدريس، ويقوم هذا المستوى على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وهو في نهاية المطاف ليس تلخيصاً للنحو العلمي.

ويحدد " تشومسكي " ¹⁰¹ الفرق بين النحو العلمي والنحو التربوي التعليمي، بأن الأول يهدف إلى تحديد كامل للبنية الكامنة وراء الأداء اللغوي عند الفرد، أي تفسير المقدرة اللغوية عند المتكلم، فقواعده منظمة في رأيه ولكنها بالغة التجريد والصعوبة، أما النحو التعليمي التربوي فله في نظره سمات أهمها:

- يقدم عرضاً مباشراً للبنية السطحية مع الإفادة في الوقت نفسه من الرؤية التحويلية.
- يحذف قدراً كبيراً من المعلومات التفصيلية كي يناسب الاستخدام الصفي.

¹⁰⁰ ينظر صاري، محمد، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغويين غير الناطقين بغيرها، ص 39، لحرش، عمر، الدرس النحوي عند مهدي المخزومي بين التقليد والتجديد، ص 164

¹⁰¹ ينظر تشومسكي، نعوم، البنى النحوية، ترجمة: د. يوثيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية. بغداد، ط 1، 1987، ص 13.

- هو نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل، طبقاً لمعايير تتوخى الوضوح والفائدة العملية.

وهنا يمكننا القول:¹⁰² إن تصنيف النحاة الأوائل العلل إلى تعليمية وقياسية وجدلية، يشير ضمناً إلى فكرة تربية بالغة الأهمية، تتمثل في ضرورة التمييز بين الأنحاء أو المستويات النحوية التي تحتويها اللغة العربية.

فهناك مستوى من النحو يخص اللساني والباحث في النحو، هدفه التأسيس والتأصيل والاستنباط وعمق التفسير.

وهناك مستوى آخر يخص المعلمين والمربين، ومن غير المعقول أن يكون كتاب المتعلم هو نفسه كتاب المعلم أو موسوعة النحوي.

وهناك مستوى ثالث يخص الاكتساب والتعلم (أي المتعلم)، وهدفه أن "...يلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بما وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها"¹⁰³.



¹⁰² صاري، محمد، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بغيرها، ص 39

¹⁰³ أبو الفتح عثمان بن جني، 14/2

المبحث الرابع: طرق تدريس النحو:

مفهوم الطريقة:

"وهي بمفهومها الواسع تعني مجموعة من الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة." ¹⁰⁴

"إن تدريس النحو يمثل قضية تختلف حولها طرق تعليم اللغات الثانية تبعاً لاختلاف المنهج الذي تعتمد عليه، فالمنهج التقليدي يركز على القواعد والترجمة، والمنهج المباشر يركز على الارتباط المباشر بين الكلمة والمعنى، أو بين الجملة والمعنى، والمنهج السمعي الشفوي يركز على المهارة الشفوية للغة، ونتيجة لاختلاف المناهج تختلف الطرق في تدريس النحو." ¹⁰⁵

فالنحو في بعضها يمثل الأساس الأول الذي تبني عليه وتركز على تدريسه منذ البداية وتبالغ في تدريسه كما لو أنه هدف في حد ذاته، في حين تحمل طرق أخرى تدريسه فلا يعلم إنما تكتسب مفاهيمه من خلال اللغة إجمالاً، وهكذا تتفاوت طرق تعليم النحو في اللغات الثانية، ويمكن إجمال ذكر بعض الطرق المتبعة في تدريس النحو كما يأتي:

¹⁰⁴ طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 214

¹⁰⁵ خولي، علي، دراسات لغوية، دار الفلاح، عمان، ط1، 1998م، ص151

المطلب الأول: الطريقة القياسية: 106

وهي من أقدم الطرق المتبعة في تدريس النحو، تقوم هذه الطريقة على الانطلاق من القاعدة التحوّية نحو الأمثلة أي من العام إلى الخاص ومن الكلّ باتجاه الجزء، أي من القاعدة النحوية المقصودة إلى الأمثلة التي توضح هذه القاعدة، إذ تقوم على تقديم القاعدة في البداية، ثمّ إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها وشرحها، وهي الطّريقة التّقليديّة التي قام عليها تدريس النّحو العربي من قبل كانت يدرّس بها في الزوايا، والكتاتيب، وكُتبت بها أغلب الكتب التعليمية القديمة، وما زالت تدرّس بها محاضرات النحو في الجامعات، ولها بعض المزايا والعيوب.

من مزاياها:

سهولة التدريس، ولا تأخذ الوقت الكثير، تمتاز بسهولة السير فيها على وفق خطواتها المقررة، وهي أيضا طريقة سريعة لأنّها لا تستغرق وقتاً طويلاً، وتمتاز بسهولة عرضها حتّى أنّ بعض التربويين أطلق عليها طريقة (ضرب زيداً عمراً)

من عيوبها: 107

- تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثمّ تنتهي بالجزئيات، أي أنّها عكس قوانين الإدراك حيث تبدأ بالصعب وتنتهي إلى السهل.
- لا تؤدي إلى اكتشاف التلميذ للقوانين النحوية، أي لا يساهم في الفهم الجيّد، رغم حفظ القاعدة وهذا ما يُعيق التطبيق الجيّد.

خطوات تدريسها: 108

- التمهيد: يكون بالتطرق إلى الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول معلومات القاعدة السابقة.
- عرض القاعدة: قراءة القاعدة كاملة، وكتابتها على السبورة، ثمّ شرحها ومطالبة التلاميذ بقراءتها وحفظها.
- تفصيل القاعدة: مطالبة التلاميذ بالإتيان بأمثلة تنطبق على القاعدة انطباقاً تاماً، وإذا عجز التلاميذ يُعطي المعلم أمثلة من عنده.
- التطبيق: طرح أسئلة تطبيقية حول القاعدة المدروسة، ومطالبة التلاميذ بالإجابة عنها.

¹⁰⁶ ينظر مذكور، علي أحمد، تدريس فنون العربية تدريس فنون العربية، ص 324، طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 639

¹⁰⁷ طرق تدريس القواعد وعلاقتها بفكر ابن خلدون، أ. بلخير شنين جامعة قاصدي مرباح ورقلة مجلة الأثر العدد 13 مارس 2012 ص118

¹⁰⁸ المرجع السابق نفسه ص118

المطلب الثاني: الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية):¹⁰⁹

وهي عكس الطريقة السابقة، حيث يُبدأ فيها من الجزء للوصول إلى الكل فيكتشف المتعلم القواعد والمعلومات بنفسه من خلال استعراض مجموعة من الأمثلة ودراساتها وتحليلها بغية الوصول إلى القاعدة واستنباطها بالتدريج، إذ ينطلق المتعلم من استعراض الأمثلة إلى ربطها معاً، وتدقيقها، والمقارنة بينها ليصل إلى استنتاج القاعدة ثم امتلاكها والتطبيق عليها، وتتخذ هذه الطريقة من أساليب اللغة وتراكيبها سبيلاً لإيصال المتعلمين نحو فهم قواعد اللغة.

من مزاياها:¹¹⁰

تتميز بأن التلميذ فيها إيجابي بحيث تبدأ بما هو قريب من الطالب وملحوس لديه ومعمول به فلا يجده غريباً، بل يسلك طريقاً طبيعياً للفهم، ينتبه ويفكر ويعمل، وبهذا فالطريقة تعمل على تحفيز تفكير التلاميذ، كما أنها تنطلق من الواقع اللغوي نفسه، وتعتمد الملاحظة والتتبع، والموازنة والاستنتاج والتطبيق، وهي طريقة البحث العلمي التي تتبع في تدريس المواد العلمية الآن، وذلك لأنها تسير طبيعة الفكر.

ومن عيوبها:

بطيئة في التدريس وأمثلتها مبتورة عن النصوص.

خطوات تدريسها:¹¹¹

- التمهيد: تهيئة أذهان التلاميذ لتقبل الدرس الجديد بواسطة طرح أسئلة حول الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد لربط الموضوع بالموضوع المقدم، وتكون دافعاً للتلاميذ تجاه الدرس الجديد.
- العرض: عرض الأمثلة النحوية التي تغطي كل القاعدة على التلاميذ، ثم قراءتها من طرفهم بعد ما تسجل على السبورة، وتكون مرتبة حسب تسلسل القاعدة.
- الربط والموازنة والمقارنة: مناقشة الأمثلة مع التلاميذ بالموازنة والربط بين هذه الأمثلة لإظهار العلاقات بينها، وتهيئة الأذهان للانتقال إلى استنتاج القاعدة

¹⁰⁹ ينظر العمري، فاطمة، الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها، النظرية والتطبيق، بحث تدريس النحو والصرف للطلبة الناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، دار وجوه، الرياض، ط1، 2017، ص151، طرق تدريس القواعد وعلاقتها بفكر ابن خلدون، أ. بلخير شنين ص119

¹¹⁰ ينظر أصول تدريس اللغة العربية، علي جواد الطاهر، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984، ص59

¹¹¹ ينظر مذكور، علي أحمد، تدريس فنون العربية، 2006، ص324

○ استنتاج القاعدة: مناقشة التلاميذ للأمثلة بتوجيه الأستاذ مثالا مثالا حتى يتمكنوا من استنتاج القاعدة بأنفسهم، ويكون هذا الاستنتاج بالترتيب المعروض على السبورة إلى أن يتوصلوا إلى بناء القاعدة كاملة، ثم تسجل على السبورة.

○ التطبيق: تدريب التلاميذ على القاعدة التي توصلوا إليها بواسطة الأسئلة الشفوية، أو الكتابية، حتى ترسخ القاعدة في الأذهان.

المطلب الثالث: طريقة الترجمة: 112

ذاعت هذه الطريقة وبقي تأثيرها قوياً في مجال تعليم اللغات الأجنبية، وما زالت مستخدمة إلى يومنا هذا في كثير من التطبيقات اللغوية في جميع أنحاء العالم ومن بينها تطبيقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتتمثل في استخدام اللغة الوسيطة في تدريس القواعد، إذ تعتمد على شرح القواعد وتفسيرها بتلك اللغة، ثم تقديم تدريبات على القاعدة باللغة الهدف.

والحق أن هذه الطريقة تؤدي أكلها مع كثير من الدارسين ولا سيما إن كانت اللغة الوسيطة المستخدمة هي ذاتها لغتهم الأم، ومن الجدير بالذكر أن هذا الأسلوب ينطلق من تحضير الدارسين لمادة القواعد في البيت، ثم تثبيتها في الصف مع المعلم.

ومن مزاياها:

الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة، وإهمال مهارتي الاستماع والكلام، واختيار المفردات من نصوص القراءة، والتركيز على الترجمة من اللغة الأجنبية إليها، والتأكيد على الصحة اللغوية.

ومن عيوبها:

تفصل اللغة عن الحياة التواصلية، وتصبح قوانين مجردة وقواعد بلا سياقات تفاعلية.

المطلب الرابع: طريقة حل المشكلات 113:

يتضح لنا من خلال التسمية أن هذه الطريقة تحاول أن تجعل التلميذ يشعر بالمشكلة التي تواجهه فيحاول أن يتخلص منها بالرجوع إلى قواعد اللغة تقوم هذه الطريقة على دروس التعبير أو القراءة والنصوص حتى يتخذ المعلم هذه النصوص، والموضوعات نقطة البدء لإثارة المشكلة التي تدور حول ظاهرة، أو قاعدة نحو، ثم يلفت نظرهم إلى أن هذه الظاهرة ستكون دراسة موضوع النحو المقرر، ثم يكلفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهذه المشكلة من الموضوعات التي بين أيديهم، أو من غيرها، ومناقشتها معهم حتى يستنبط القاعدة.

¹¹² ينظر العمري، فاطمة، تقديم النحو والصرف للطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء بعض السلاسل التعليمية، ص5

¹¹³ ينظر طرق تدريس القواعد وعلاقتها بفكر ابن خلدون، أ. بلخير شنين جامعة قاصدي مرياح ورقلة مجلة الأثر العدد 13 مارس 2012

من مزاياها:

تعلّم التلاميذ كيفية اكتشاف الأخطاء، والوقوف على المشكلات اللغوية الحقيقية، ومعالجتها بأسلوب علمي سليم.

تعوّد التلاميذ على استخدام خطوات التفكير العلمي.

من عيوبها:

طريقة صعبة التطبيق لأنها تؤدي إلى تضيق الكثير من الوقت حتى تدرّس القواعد النحوية ضمن كلّ علوم اللغة العربية، ولا يستطيع المعلّم أن يكمل برامج القواعد.

المطلب الخامس: الطريقة التكامليّة:¹¹⁴

تقوم هذه الطريقة على الجمع بين الطرّق المختلفة، بحيث يستفيد الدارسون من مميزات كل الطرق ويتجنبون سيئاتها، بحيث تنتج طريقة متكاملة تناسب تعليم النّحو والصّرف، وتؤدي إلى نتائج أفضل، وتلائم الدّارسين.

تقدم هذه الطريقة النّحو من خلال النّصوص، وهي تعديل للطريقة الاستنباطية، إذ إنّها تشترك معها بعد استخراج الأمثلة من النص، يكون ذلك بالعودة إلى نصّ القراءة في الوحدة التعليمية، تقوم على عرض النص الأدبي المترابط الأفكار، وهي تسيّر بكتابة النص الأدبي أمام التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميّز، أو وضع خطوط تحتها، وبعد أن يقرأها التلاميذ يناقشهم المعلّم بالأمثلة المميّزة حتى يصل إلى استنباط القاعدة، وذلك بالنّظر إلى أن النحو عنصر من العناصر اللغويّة المتمثلة في: الصّوت، والصّرف، والتركيب، والدّلالة.

فتركّز على تدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي الذي أُستخرجت منه، وهو النص اللغوي. وتُشبه هذه الطّريقة - إلى حدٍّ بعيد - الطّريقة الاستقرائيّة، إلا أنّها تمتاز عنها في طول النّص وتكامله، فالنّص في هذه الطّريقة لا يقتصر على أن يكون مجموعة من الأمثلة أو الجمل أو فقرة أو فقرتين، بل نصّ كامل قد يكون مقالة، أو قصّة قصيرة أو غيرها من النّصوص المصنوعة لغرض تدريس القواعد، التي تُعالج اللغة في كلّ مُستوياتها وأبعادها من فهمٍ واستيعاب ومُعجم ودلالة بالإضافة إلى الصّرف والنّحو.

¹¹⁴ ينظر العمري، فاطمة، تقديم النحو والصرف للطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء بعض السلاسل التعليمية، ص5

من مزاياها: 115

- التلميذ يشعر باتصال القواعد النحوية بلغة الحياة التي يتكلمها هذا ما يجعله يُحب هذه القواعد، ولا ينفر منها.
- وهي تعالج القواعد النحوية في سياق لغوي علمي، وأدائي متكامل.
- تجعل القراءة مدخلاً للنحو.
- تجعل تذوق النص مجالاً لفهم القواعد النحوية.
- تخرج النحو بالتعبير الصحيح.

ومن عيوبها: 116

- يصعب الحصول على نص متكامل، يحمل كلّ الأمثلة المطلوبة التي تستنبط منها القاعدة كاملة.
- يضع الوقت في القراءة والتحليل، ويُشغل المعلم عن الهدف الأساس.
- يتصف النص المخصص لتدريس القواعد عادةً بالتكلف، والاصطناع ولهذا لا يؤدي أحياناً إلى جذب انتباه التلاميذ لأنهم لا يجدون فيه متعة.

خطوات تدريسها: 117

- التمهيد: يُتطرق إلى الدرس السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد عن طريق طرح أسئلة حول قاعدة الدرس السابق.
- العرض: كتابة النص على السبورة، ثمّ القراءة من طرف المعلم وتلامذته، ثمّ تحليل النص بمناقشته مع التلاميذ - بعد شرح المفردات الصعبة -، ثمّ استخراج أفكار النص حتى يترسّخ في أذهان التلاميذ.
- استخراج الأمثلة: مناقشة النص مع التلاميذ لاستخراج الأمثلة، وتسجيلها على السبورة مرتبة حسب أجزاء القاعدة.
- استنتاج القاعدة: مناقشة الأمثلة مع التلاميذ مثلاً مثلاً مع مراعاة الترتيب حتى يتوصّل التلاميذ إلى استخراج القاعدة كاملة، ثمّ تدوّن على السبورة بخط واضح.
- التطبيق: مطالبة التلاميذ بتطبيق القاعدة، وذلك بالإتيان بأمثلة من إنشائهم.

¹¹⁵ ينظر طرق تدريس القواعد وعلاقتها بفكر ابن خلدون، أ. بلخير شنين ص120

¹¹⁶ المرجع السابق نفسه

¹¹⁷ المرجع السابق نفسه

○ إعراب بعض الألفاظ.

وبعد عرض هذه الطرق المختلفة لنا أن نسأل ما هي الطريقة المثلى في تدريس القواعد، وأي هذه الطرق أنفع وأجدى في إيصال المعلومة النحوية؟

وهنا أقول من الجدير بالذكر عدم إمكانية المفاضلة بين هذه الطرائق المختلفة، لأن تفضيل أحدها يرتبط بمعايير مختلفة، منها ما يرتبط بالمعلمين وبنشاطهم واستعدادهم، ومنها ما يرتبط بموضوع الدرس وطبيعته، وكذلك الأغراض التي تدفعهم لتعلم العربية، والإمكانيات والموارد المتوفرة، وغيرها من الظروف التعليمية..

فمثلاً من العسير توحيد أسلوب تدريس يتلاءم مع جميع الأعمار بالطريقة نفسها، فلكل سن خصائص مختلفة عن الآخر.

وكذلك تختلف قدرة المعلمين وإمكاناتهم ونشاطهم، فنجد لدى البعض قدرة عالية في الفهم والتطبيق، مع استعداد نفسي تام للتعليم، ولا نجد ذلك عند غيرهم، فلا يكون من المنطقي استخدام نفس الطريقة مع كليهما.

وعدد المعلمين في الصف أيضاً له أهمية في هذا المسألة، لأنه يؤثر على طريقة تدريس القاعدة وتفعيلها، وعلى نوعية التدريبات وطريقة إجرائها، وكلما كثر عدد المعلمين قلّت لديهم الفرص في الفهم والسؤال والتطبيق.

لهذا أقول لكل جمهور طريقة، ولكل مقام مقال، ومن هنا وجدنا من بين الطرق الطريقة التكاملية التي لم تنقيد بأسلوب واحد بل جمعت فأوعت، ورغم ذلك لا أرجحها على غيرها دائماً.

أضف إلى أن الركود على نفس الطريقة في كل الدروس النحوية يضيف عليها الملل، ويجعلها قليلة الفاعلية، فلا ضير في التنوع بين الطرق لجذب انتباه المعلم وتشويقه.

فأحياناً طريقة النحو والترجمة تكون هي الأفضل، لأن استخدام اللغة الوسيطة بالقدر والوقت المناسب قد يسهل عملية التعليم، ويوفر الوقت والجهد في توضيح ما يُشكّل، خاصة إذا كان التركيب النحوي له مقابل في اللغة الأم.

وفي الصفوف القليلة العدد تكون طريقة حل المشكلات هي الأنفع، لأنها تدرب الطالب على التفكير والتحليل والتطبيق، وتوفر له في سبيل ذلك الوقت.

ولعل بعض التراكيب النحوية يمكن تدريسها من خلال الطريقة الاستنباطية بشكل فاعل، كدرس الحال والصفة والأفعال والجموع السالبة... إلخ، وبعضها الآخر يستحسن تقديمه بالطريقة القياسية، كدرس الممنوع من الصرف، ولا النافية للجنس... لأنها لو قدمت بالطريقة الاستنتاجية لأثارت إشكالات لدى الطالب.

إن أهم ما يمكن أن أقوله هنا إن طرق التدريس كلها متاحة لمدرّسي اللغات، وأهم ما على المدرّس أن يراوح بين هذه الطرق، ولا يثبت على طريقة واحدة، بل يوفّق بين الطريقة المناسبة، وما يناسبها من متلقين، في ظل جو مساعد، آخذاً بعين الاعتبار أهمية إيصال المعلومة في أقل جهد وأقصر وقت.

المبحث الخامس: طرق تقديم تدريبات النحو وأنواعها:

لعل قصور الكفاءة اللغوية الذي نراه اليوم لدى متعلمي اللغة العربية إنما كان نتيجة إقصاء تراكيب اللغة وقواعدها عن اللغة الحياتية وواقع المتعلم، وخلق فجوة بين مكتسبات الطالب وإنتاجه اللغوي، لذلك لابد من العودة إلى التركيز على تراكيب اللغة، ولكن في سياق تواصل، فتحليل اللغة ومعرفة قواعدها لا يكفيان لتحويل هذه المعرفة إلى قدرة على التواصل، بل لابد من توظيف الأشكال والتراكيب النحوية للتعبير عن معنى حقيقي، في سياق تواصل، والتواصل هو المحفز الأساسي في عملية التعلم، وهو الذي يصل الطالب إلى الدقة اللغوية المنشودة.¹¹⁸

أنواع التدريبات في كل مرحلة من مراحل التعلم¹¹⁹

اختلفت أنواع التدريبات لدى كثير من المختصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها وتنوعت، فكانت لدى البعض¹²⁰ منقسمة إلى (تدريبات تقليد، وتدريبات تطبيق، وتدريبات بناء)، كما وردت بتقسيم آخر لقسمين¹²¹: تدريبات نمطية، وتدريبات اتصال، ولدى آخرين¹²² هي (تدريبات آلية، وتدريبات معنى، وتدريبات تواصلية)، هذا الاختلاف لم يكن في تدريبات النحو العربي فقط بل شمل القواعد في كل اللغات لذلك وجدنا أيضا من الباحثين الأجانب من تناول هذا الموضوع وتوسع به¹²³ فكانت التدريبات لديهم (تدريبات فهم، وتدريبات إنتاج، وتدريبات تواصل) ولدى غيرهم¹²⁴: (تدريبات غير سياقية، وتدريبات شبه سياقية، وتدريبات سياقية، وتدريبات موقفية)، كما وردت أحيانا التدريبات البنوية أو تدريبات الأنماط تحت مسمى التدريبات الآلية.

والملاحظ هنا أن مسميات هذه التدريبات قد تتعدد وتختلف لكنها في النهاية لا تخرج عن نفس الهدف المطلوب من التدريب، فالتدريب الآلي هو نفسه الميكانيكي والتقليدي والبنوي والنمطي، وتدريب المعنى يلتقي مع التدريب الإنتاجي أو التطبيقي، أو السياقي، وكذلك تدريب التواصل هو تدريب بنائي وموقفي في نفس الوقت، وما يقع على عاتق معلمي العربية

¹¹⁸ ينظر العيسوي، راغدة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تدريبات القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومدى تطبيقها لنظريات اكتساب اللغات الأجنبية، ص3

¹¹⁹ المرجع السابق ص8

¹²⁰ ينظر طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية (18) ص644

¹²¹ ينظر طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية (18) ص647

¹²² ينظر حسين، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ص528

¹²³ من أمثال Dekeyser (2007) و Criado (2016) وغيرهم. ينظر العيسوي، راغدة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تدريبات القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومدى تطبيقها لنظريات اكتساب اللغات الأجنبية، ص5

¹²⁴ ALLEN, WONG

إلا أن يدّرسوا التراكيب النحوية مشفوعة بأنواع التدريبات التي تندرج مع الطالب إلى أن يتمكن من القاعدة فهما وتطبيقاً، لذا سأحاول هنا أن أوفق بين هذه المسميات المتشابهة لتكتمل لدينا صورة واضحة لأنشطة قواعد يمكن من خلال تطبيقها رفع من كفاءة الطالب اللغوية.

يمكن تقسيم تدريبات القواعد إلى:

المطلب الأول: أنشطة قائمة على -الفهم-

وهي تعتمد على التعرض لنصوص شفوية، أو مكتوبة تحتوي على أمثلة للشكل المستهدف، وقد يتم ذلك عن طريق نصوص يتم إبراز التراكيب والأشكال النحوية فيها من خلال كتابتها بخط عريض، أو لون مختلف، أو استخدام نبرة عالية عند ذكرها في حالة النصوص المسموعة، ويفضل في سياق هذا النوع من الأنشطة، أن يقوم المتعلم بالتعرف على الشكل المستهدف في النص (بكتابته أو وضع خط تحته) وذلك لمساعدة المتعلم على التركيز على الأجزاء التي تحوي الشكل المستهدف، تمهيداً للتعرف على دوره في صياغة المعنى.¹²⁵

مثال ذلك: ضع خطأً تحت الفعل الماضي في الجملة التالية:

نَهَضَ سليمٌ صباحاً ثم صَلَّى الفجر وتناول الفطور بعد ذلك ذَهَبَ إلى والدته فقبَّلَ يَدَيَّهَا وذهب إلى المدرسة.

يعتبر التركيز على المعنى، ثم ربطه بالشكل هو المفتاح الرئيسي في هذه الأنشطة، والصفة المميزة لها.

المطلب الثاني: أنشطة قائمة على -المعنى-

وهي أنشطة تسمح بإنتاج اللغة في سياق يفتح الباب للتركيز على المعنى مع التركيز على الشكل، والمتعلم لا يستطيع أداء هذه التدريبات ما لم يفهم ما يقال عن المستويين البنيوي والدلالي، ومن أمثلة ذلك: أنشطة الاستيعاب للنصوص، وتعتمد هذه النوعية على إنتاج متوقف من الطالب، فمن المعروف أن الطالب يولي الانتباه للمواضع ذات المعنى قبل المواضع المجردة عن المعاني¹²⁶

مثال ذلك: املأ الفراغات بالكلمة المناسبة:

.....الفطور في الصباح ثم إلى جامعتي (تناول، خرج)

¹²⁵ ينظر العيسوي، راغدة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تدريبات القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومدى تطبيقها لنظريات اكتساب اللغات الأجنبية، ص9

¹²⁶ ينظر قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة، ياسين محمد ياسين، حسن محمد دوكه، المجلة العلمية المحكمة، العربية للناطقين بغيرها، العدد الحادي عشر، يناير 2011م، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، ص108، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر، ط1، ص531

يشجع هذا السياق المتعلم على التفكير في إجابة مناسبة للمحفز حيث يفكر أي الفعلين أنسب من حيث المعنى لكل فراغ من الفراغين في الجملة، وهي في نفس الوقت لا تغفل الشكل.

وتنقسم تدريبات المعنى إلى قسمين:¹²⁷

أولهما: ما يسمى بتدريب التعرف، من خلال قيام المتعلم بالاختيار بين شكلين أو ثلاثة بينهما فرض مقبول، وهذا النوع الذي سبق توضيحه وهو ما أسميناه أنشطة قائمة على الفهم.

والثاني: تدريب الإنتاج، وهو ما يجعل الجملة مقبولة بشكلها النحوي الصحيح، وهو ما قصدت به تدريبات قائمة على المعنى أي تدريبات إنتاجية.

وهنا أفرّق بينهما فكلاهما ينتميان لأنشطة المعنى من حيث أنهما يتطلبان فهم الكلام لإجرائهما، إلا أن أنشطة الفهم تقف عند نقطة الفهم ولا تتعداها، فتطلب من الطالب الإشارة إلى التركيب النحوي وملاحظته فقط، بينما تدريبات المعنى الإنتاجية تكمل التدريب بطلب إجراء آخر بعد ملاحظة التركيب، فتقول له: صحح، أو أكمل.. فيكون للطلاب إنتاج على مستوى المفردة أو الجملة أو الفقرة.

ومن أنواع تدريبات المعنى -الإنتاجية-:

1. **تدريبات الاستيعاب للنص المقروء أو المسموع:** ويهدف هذا التدريب إلى قياس نسبة فهم الطالب للمعلومات التي تلقاها، من خلال أنماط مختلفة منها: أجب عن الأسئلة التالية، وتدريبات صح وخطأ، وتدريبات التصويب.. إلخ
2. **تدريبات التكملة:** يتناول هذا التدريب مهارة فهم الكلمة أو الجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها ويأخذ أشكالاً عديدة منها: ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة
3. **تدريبات تركيب الجمل:** ويستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة التعرف على الكلمات، واستخدامها استخداماً صحيحاً عن طريق تقديم كلمات قديمة، ليركب منها المتعلم تراكيباً جديدة لم تكن قد مرت عليه في النص أو التدريبات السابقة.
4. **تدريبات المزاوجة:** هذا التدريب شكل من أشكال التعرف، ويستهدف تثبيت مهارة التعرف على مفردات أو جمل أو تراكيب.
5. **الترجمة:** ويستهدف هذا التدريب تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب وإدراك الفرق بين لغته الأم واللغة الهدف.
6. **تدريبات التوسعة أو التلخيص:** ويهدف إلى معرفة مدى قدرة الطالب على التعامل مع المعلومة المقدمة له.

بعد عرض هذه الأنواع لابد أن أشير إلى نقطة في غاية الأهمية، وهي أن الأنشطة القائمة على المعنى قد تتحول إلى تدريبات ميكانيكية إن جُردت من المعنى وطلب من التدريب إجراء شكلي فقط، وهذا ما سيمر معنا في الجانب التحليلي التطبيقي.

¹²⁷ ينظر قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة، ياسين محمد ياسين، حسن محمد دوكه، المجلة العلمية المحكمة، العربية للناطقين بغيرها، العدد الحادي عشر، يناير 2011م، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، ص 109

المطلب الثالث: تدريبات ميكانيكية:

إن تدريبات المعنى تختلف اختلافاً جذرياً عن تدريبات أخرى تتطلب إنتاجاً محكوماً، ولكنها لا تحقق الربط بين الشكل والمعنى، كالتدريبات الميكانيكية التي تسعى إلى تركيز اهتمام المتعلم على الشكل وتُفقد الاهتمام بما ينتج من معنى، فمثل هذه التدريبات -الميكانيكية- قد تنجح في ترسيخ المعرفة الواعية المرتبطة بالشكل المستهدف، ولكنها لا تحولها إلى إجرائية إلا إذا جاء بعدها تدريبات تواصلية، لذا فإن كثرتها أو الاعتماد عليها في عملية الممارسة بشكل أساسي يعيق تطور الطالب.¹²⁸

ومن أنواع التدريبات الميكانيكية:¹²⁹

1. تدريبات التكرار والترديد: ويستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة أكثر من مرة، من خلال أداء مهارة ما، ثم الطلب من الآخرين ترديدها.
2. تدريبات الاستبدال: ويستهدف الاستبدال تثبيت تركيب لغوي معين، أو التأكد من فهمه متدرجاً من البساطة إلى التعقيد.
3. تدريبات التحويل: ويستهدف مهارة تغيير وتركيب الجملة وتحويلها إلى تركيب آخر مقصود يقيس فهم المتعلم لقاعدة معينة.
4. التدريب الهرمي: حيث تأخذ استجابات المتعلمين في هذا التدريب شكلاً تراكمياً، بحيث يضيف كل متعلم كلمة أو جملة إلى سابقتها.

وما لاحظته أن هذا النوع من التدريبات من أوسع التدريبات انتشاراً في كتب تدريس اللغة للناطقين بغيرها، ورغم أهميتها وقيمتها الكبرى في ترسيخ قواعد النحو في ذهن المتعلم، إلا أنها وحدها ليست كافية في تفعيل القاعدة النحوية، لأنها تتعلق بالجانب الآلي لدى الطالب بعيداً عن الجانب التواصلية، فهي بذلك لا تغطي حاجة الطالب الكاملة مهما تنوعت وتعددت، لأنها لا تخرج عن كونها موضحة للأنماط والأشكال، مدربة على صياغة الشكل المجرد عن المعنى، فلا بد من تدريبات تمكن المتعلم من تدريبات تطور مكتسباته ولغته، وتعينه على تأدية المهام الاتصالية التلقائية.

¹²⁸ ينظر مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر، ط1، ص528

¹²⁹ ينظر المجلة العلمية المحكمة، العربية للناطقين بغيرها، قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة، ياسين محمد ياسين، حسن محمد دوكة، العدد الحادي عشر، يناير 2011م، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، ص105.

المطلب الرابع: أنشطة تواصلية -محكومة-:

وتستهدف هذه الأنشطة توظيف اللغة في عملية تواصلية مع استمرار التركيز على الشكل، وكيفية توظيفه في صياغة المعنى بهدف الربط بين الشكل والمعنى في تواصل حقيقي، وبذلك تساعد هذه التدريبات المتعلم على تحقيق قدر أعلى من السيطرة على الأشكال، والتراكيب النحوية التي تم تخزينها في الذاكرة بعيدة المدى.¹³⁰

وهي تشبه الأنشطة القائمة على المعنى، في كونها أنشطة تستدعي إنتاجا ولكنها تختلف عنها في كونها تسمح للمتعم بقدر من الحرية في التعبير عن نفسه، ولكنها تفرض على المتعلم في نفس الوقت توظيف التراكيب المستهدفة، لذلك فإن الأنشطة التواصلية تختلف عن الأنشطة القائمة على المعنى، في أن الأولى يجب أن تحتوي على معلومات جديدة لا نعرفها إلا من خلال التواصل، وبالتالي لا يمكن للمعلم التنبؤ بالشكل الذي ستظهر به الإجابة الصحيحة (أو المطلوبة) مسبقا.¹³¹

فإذا طُلب مثلا من المتعلم أن يصف مكان كتاب باستخدام الظرف اعتمادا على صورة فإن هذا يعتبر نشاطا قائما على المعنى، ولكنه لا يصلح كنشاط تواصلية، لأن الجميع يرون الصورة، ويعرفون مكان الكتاب مما يعني أن التفاعل هنا لا يحقق تبادلا حقيقيا للمعلومات، أما في حالة النشاط التواصلية، فإن المتحدث - فقط - هو الذي يعرف مكان الكتاب، وهو يُعلم غيره من الطلاب بمكانه، عن طريق توظيف ظرف المكان مما يجعل النشاط محققا لفكرة التواصل، بمعنى أنه لكي يكون النشاط المذكور تواصليا، فيجب أن تكون الصورة مع طالب واحد ثم يصفها لطالب آخر لا يرى الصورة، مستخدما ظرف المكان، فيقوم الثاني برسم الكتاب فوق المكتب مثلا، ليدلل الطالب الثاني على فهمه لمعنى ودور ظرف المكان في الجملة التي استمع إليها من الطالب الأول.¹³²

وتعتمد أنشطة التواصل المحكومة - في أغلب الأحوال - على وجود محفز يحدد سياق التواصل ويستدعي - في الوقت نفسه - تراكيب محددة.

وتختلف نسبة الإنتاج المطلوب في هذه الأنشطة، فمنها ما لا يتطلب الإجابة إلا بنعم أو لا، مثال ذلك : هل هناك صورة لأسرتك فوق مكتبك؟ نعم/ لا. فرغم بساطة الإنتاج المطلوب، إلا أنه يعبر عن تواصل حقيقي (ما لم تكن الإجابة معروفة مسبقا).

ومن هنا ما يتطلب إكمال جملة أو إنتاج جملة أو أكثر. مثال ذلك :

الناس في مدينتي _____، والحدائق فيها. _____

¹³⁰ ينظر مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر، ط1، ص538

¹³¹ المرجع نفسه 539

¹³² ينظر طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ص648

ومن أنماط أنشطة التواصل ما يعتمد على خلق إطار طبيعي، يتطلب توظيف الشكل أو التركيب المستهدف للتواصل حول فكرة ما، كتوظيف الفعل المضارع للحديث أو الكتابة عن الأنشطة اليومية.¹³³

مثال ذلك:

في مجموعات صغيرة: تختار كل مجموعة من الطلاب موضوعاً من الموضوعات وتخلق منه قصة تستخدم فيها كان وأخواتها مع أكبر قدر ممكن من المفردات الجديدة:

قصة رحلة خارج البلد / قصة شخصية قديمة / قصة حادثة سعيدة أو حزينة.

المطلب الخامس: الأنشطة التواصلية الحرة:

يحتاج المتعلم في هذه المرحلة من التدريبات إلى أنشطة تسمح بالتواصل الحر، ولا تتطلب التركيز على الشكل، وبذلك يتحقق للطلاب أكبر قدر من التماهي مع الظروف الواقعية أثناء استخدام اللغة مما يساعد على تحقيق أعلى مستوى من الطلاقة.¹³⁴

ومن أمثلة هذه الأنشطة الكتابة الحرة وأنشطة لعب الدور والحوارات المفتوحة التي يترك فيها المجال مفتوحاً لقدرات المتعلم الإبداعية.¹³⁵

وهي بذلك أنشطة تقع غالباً في سياق أنشطة مهارات الكتابة والحديث وليس في مجال تدريبات القواعد .

مثال ذلك: لتفعيل صيغة الفعل الماضي والأمر على الترتيب:

- كنت في المطار وضاعت حقيبتيك هناك، تحدث مع الشرطي وشرح له تفاصيل الحادثة.

- سألك رجل في الطريق عن عنوان ما، كيف تدله؟

نستخلص من كل ما سبق أنه لا بد من التكامل بين التدريبات اللغوية للتحقق من تدعيم المهارات، من خلال ربط الطالب ما يتعلمه من معارف بواقعه وحياته، ويكون ذلك من خلال تدريبات متركزة على الشكل والمعنى في نفس الوقت، تبدأ بأنشطة تعرض المتعلم للشكل، ثم أنشطة قائمة على المعنى، وأخيراً أنشطة تواصلية، ولا ضير في أن تأخذ هذه التدريبات أشكالاً من الألعاب والمسابقات والمحادثات، من خلال إطار علمي موجه.

¹³³ ينظر العيسوي، راغدة، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، تدريبات القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومدى تطبيقها لنظريات اكتساب اللغات الأجنبية، ص10

¹³⁴ ينظر مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر، ط1، ص542

¹³⁵ ينظر المجلة العلمية المحكمة، العربية للناطقين بغيرها، قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة، ياسين محمد ياسين ، حسن محمد دوكة، العدد الحادي عشر، يناير 2011م، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، ص111

فهذا التكامل من أهم الأهداف التي يجب أن تسعى إليها مختلف الكتب، والمواد التعليمية عند صياغة عمليات الممارسة الخاصة بقواعد النحو في اللغة العربية كلغة ثانية، أو لغة أجنبية، مع العلم أن الطالب إذا لم يحقق هذه النقاط فلا يعتبر أنه استفاد من نقل معارفه إلى مكتسبات يمكن الاستفادة منها.



الفصل الرابع: تقييمات على تطبيق بعض السلاسل العربية للعوامل المؤثرة في تنمية الكفاءة اللغوية بالعربية

المبحث الأول: منطلقات تحليل السلاسل

- المطلب الأول: مشكلة البحث ونقاطه:
- المطلب الثاني: منهجية البحث:

المبحث الثاني: تحليل كتاب العربية بين يديك

- المطلب الأول: التعريف بالسلسلة
- المطلب الثاني: الجانب التطبيقي:
- المطلب الثالث: مواضيع النحو المطروقة في كتاب العربية بين يديك:

المبحث الثاني: تحليل كتاب الكتاب

- المطلب الأول: التعريف بالسلسلة:
- المطلب الثاني: الجانب التطبيقي:
- المطلب الثالث: الموضوعات النحوية المطروقة في أجزاء كتاب الكتاب

المبحث الثالث: تحليل بعض السلاسل العربية من حيث تدريباتها:

- المطلب الأول: تحديد المشكلة
- المطلب الثاني: العينة المستخدمة في التحليل
- المطلب الثالث: الجانب التطبيقي
- المطلب الرابع: نتائج التحليل:
- المطلب الخامس: تفسير النتائج:
- المطلب السادس: نموذج مقترح لتدريبات الحال:

المبحث الأول: منطلقات تحليل السلاسل:

المطلب الأول: مشكلة البحث ونقاطه:

تتمثل مشكلة هذا البحث في مدى التزام مصممي ومعدّي مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها بالأسس والقواعد والمعايير الخاصة التي من شأنها أن ترفع مستوى كفاءة الطالب.

بناء على ذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن النقاط الآتية:

- إحصاء التراكيب النحوية المقدمة للطالب في المستوى المبتدئ والمتوسط من الكتاب.
- ترتيب التراكيب النحوية وتقديمها.
- طريقة عرض وتقديم القاعدة مع الأمثلة المصاحبة لها.
- كمية التراكيب المخصصة لكل درس ونوعيتها.

المطلب الثاني: منهجية البحث:

ينطلق هذا البحث من المنهج الوصفي والتحليلي للمناهج التي تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها مع محاولة الإفادة منها ونقدها.

المطلب الثالث: عينة البحث:

تستند هذه الدراسة إلى اختيار كتابين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي:

اعتمد التحليل على عينة تمثلت في كتابين هما العربية بين يديك في جزء واحد هو المتوسط، وذلك لعدم ورود تراكيب نحوية في كتاب المبتدئ، هو كتاب يميل للغة التراثية.

والكتاب الثاني هو كتاب الكتاب في ثلاثة أجزاء منه (المبتدئ، المتوسط) وهو كتاب على النقيض من الأول، كونه يعتمد المنهج التواصلّي ويقدم لغة الحياة لهذا السبب تم اختياره، للوقوف على مدى الفروقات بينهما.

واعتمدت الباحثة في العينة المستخدمة تحليل كتاب المستوى المبتدئ والمتوسط فقط لكونهما يشكلان المرحلة التأسيسية اللغوية لدى الطالب والتي يكثر ما يختلف الباحثون في اختيار وترتيب مواضيعها، لذا لم تتعرض لقواعد الحروف ولا لقواعد المستوى المتقدم.

المبحث الثاني: تحليل كتاب العربية بين يديك

تعد سلسلة العربية بين يديك (الطبعة الثانية) للدكتور عبد الرحمن الفوزان وآخرين أحد مشاريع برنامج العربية للجميع، وهو منهج وضع ليدرس في المدارس والمعاهد والجامعات، يبدأ مع المتعلم من البداية، ويستمر معه إلى أن يجيد العربية، وقد طورت حديثاً في إصدار جديد يلبي الحاجات المتجددة لمتعلمي اللغة العربية، وقام بتطوير هذه السلسلة المؤلفون الأساسيون، وهم خبراء أكاديميون متخصصون في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحتوي السلسلة منهجاً شاملاً متكاملًا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين، بحيث تستعين بشتى الوسائط التعليمية حتى يتحقق تعليم الطالب بأفضل أسلوب.

اعتمد التحليل على الكتاب الثاني بجزأيه، لأن الكتاب الأول لم يورد تراكيب نحوية بل اعتمد الوظيفية وقدم التراكيب بسياقات وبدون شرح، وأكثر ما يقع الاختلاف فيه عادة كيف نبدأ بتدريس النحو؟ وبماذا نبدأ؟ لذا ركزت على الكتاب الثاني فقط.

المطلب الأول: التعريف بالسلسلة

أولاً: أهداف السلسلة:¹³⁶

إن سلسلة العربية بين يديك تهدف إلى تحقيق الكفايات الثلاث وهي:

1. الكفاية اللغوية: وهي تضم مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) وعناصرها (الأصوات، المفردات، التراكيب)
2. الكفاية الاتصالية: وهي تكسب الطالب القدرة على التواصل باللغة مع أهلها من خلال التفاعل مع ناطق العربية مشافهة وكتابة، وأن يعبر عن نفسه في مواقف اجتماعية مختلفة.
3. الكفاية الثقافية: حيث يزود الطالب بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة العربية، وهي الثقافة الإسلامية التي ترتبط باللغة ارتباطاً وثيقاً.

ثانياً: مكونات السلسلة:¹³⁷

سلسلة العربية بين يديك تتألف من كُتب تعليمية مقسمة إلى أربعة مستويات تعليمية (مبتدئ، متوسط، متقدم، متميز).

¹³⁶ مقدمة الكتاب الجزء الأول هـ

¹³⁷ مقدمة الكتاب الجزء الأول و

ثالثاً: جمهور السلسلة: 138

بالنظر إلى الموضوعات التي تحتويها السلسلة يلاحظ أنها موجهة للراشدين الكبار عموماً، وللطلبة المسلمين على وجه الخصوص، كما أنها تخاطب من لم يسبق له تعلم العربية، كونها تبدأ من الصفر.

رابعاً: موجّهات السلسلة بحسب رؤية المؤلفين: ¹³⁹

- التكامل بين مهارات اللغة وعناصرها.
- مراعاة التدرج والفروق الفردية بين الطلاب.
- تنوع النصوص (حوار وسرد وقصة).
- الإفادة من قوائم التراكيب النحوية الشائعة.
- الاهتمام بالجانب الوظيفي عند عرض تراكيب اللغة في المراحل الأولى.

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي:

بعد تبني لطريقة تقديم مادّة النحو في كتاب "العربية بين يديك" سجّلت الملاحظات الآتية، فيما يتعلق بالمحتوى اللغوي والثقافي وطريقة عرض المادة اللغوية وتقديم القواعد وتدريباتها ومصاحبات الكتاب:

أولاً ما يتعلق بالمحتوى اللغوي:

هذا الكتاب يعتمد على اللغة العربيّة الفصيحة، ولا يستخدم أيّ لهجة عاميّة، ولا لغة وسيطة.

ثانياً ما يتعلق بالمحتوى الثقافي:

ينطلق الخطاب الثقافي في هذا الكتاب من المنطلق الديني الاجتماعيّ الموجّه، وهو خطاب متوازن يزود الطالب بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة العربية، وهي الثقافة الإسلامية والعربية التي ترتبط باللغة ارتباطاً وثيقاً، لذلك نجده كثيراً ما يوازن بين الماضي والحاضر ومثال ذلك: الدرس الرابع في الوحدة الأولى بعنوان (الصحة بين الماضي والحاضر) وفي الدرس السادس عشر في الوحدة الثالثة بعنوان (الأسرة بين الماضي والحاضر) وفي الدرس السادس والعشرين في الوحدة الخامسة صفحة بعنوان (التعليم بين الماضي والحاضر)... إلخ، فهو بذلك يقابل بين الممارسات والعادات في الماضي وكيف تغيّرت الأمور في الوقت الحاضر مبرزاً الثقافة العربية بشكل أو بآخر.

¹³⁸ مقدمة الكتاب الجزء الأول و

¹³⁹ مقدمة الكتاب الجزء الأول ز

• يورد الكتاب في حواراته قضايا نقاشية تفتح باب الحوار لحلّ المشكلات وعرض الآراء؛ للوصول إلى نتيجة صحيحة؛ ففي الدرس التاسع في الوحدة الثانية بعنوان (كيف نقضي العطلة؟)...

• يقدّم الكتاب في ثناياه مكارم الأخلاق ومحاسنها مع نصائح وتوجيهات مثاله: في الدرس الرابع والثلاثين في الوحدة السادسة بعنوان (عمل خير من مسألة).

ثالثاً ما يتعلق بطريقة عرض المادة اللغوية:

قدّمت المادّة على طريقة الوحدات والدروس، فتحتوي ستّ عشرة وحدة، وستّة وتسعين درساً، كلّ وحدة دراسيّة تشتمل على ستّة دروس. وتراوحت الدروس في أغلبها ما بين طريقة الحوار، وطريقة الإنشاء، وفي دروسٍ يطلب من الطالب أن يفكر في الأسئلة الواردة أعلى النصّ، حتّى يهيّئ له الجوّ المناسب للدخول في ذلك النصّ.

1. نوع الكتاب بين النصوص (حوار، سرد، قصة) -بحسب المؤلفين- إلا أن هذه النصوص على تنوعها كانت مبتورة عن التراكيب النحوية، بعيدة عنها، ومثال ذلك:

في الوحدة الثالثة من الكتاب الثاني، الدرس الرابع الأسرة بين الماضي والحاضر، والملاحظة النحوية التي تليه الضمير، رغم عدم ورد أي مثال عنه.

كذلك في الوحدة السادسة من الكتاب الثاني، الدرس الرابع عمل خير من مسألة، والملاحظة النحوية التي تليه جمع المؤنث السالم، مع أن كلمة من جمع المؤنث لم ترد في الدرس!

وفي بعض الأحيان قد يورد مثلاً ينتمي للقاعدة، إلا أنه أثناء تناول القاعدة وأمثلتها وشرحها لا ينوّه إلى ذلك أبداً ولا يربط بينهما.

والتكامل يقتضي أن يكون الاستماع خادماً للمحادثة، وممهّداً لها، وأن القراءة تمهد القاعدة أو تعززها، والكتابة تحصيلية لكل هذه المهارات والمعلومات، فما كان غير ذلك فلا يمكن أن يطلق عليه تكاملياً، إذ المعوّل عليه ليس تقديم المهارات في نفس الكتاب، إنما نسج المهارات في النسيج ذاته.

2. اختلفت الأمثلة وتباينت من حيث الطول والعدد والشكل، وتنوعت ما بين جمل وآيات كريمة، وكان لهذا التنوع فائدة في أن الوصول بالطالب إلى مستوى يتمكن من خلاله من فهم الآيات الكريمة أمر جيد، سيما أن جمهور هذا الكتاب مهتم بالثقافة الإسلامية.

رابعاً ما يتعلق بالقواعد وتدريباتها: إن التراكيب النحوية -بحسب ذكر المؤلفين في مقدمة الكتاب-:

"وردت في كل وحدة بعدد محدود من التراكيب النحوية الأساسية، وخصص لها تدريبات متضمنة، معتمدة على التدريبات النحوية الحديثة، ذات الطابع الاتصالي القائم على المشاركة والتفاعل"¹⁴⁰ والغرض منها المراجعة والتعزيز.

1. قدّمت التدريبات النحوية والصرفية كما تقدّم للطالب الناطق بالعربية، فهو يبتدئ بذكر المصطلح، ثم القاعدة، ثم الشرح القليل، ثم بعض التدريبات.

2. تجنّب الكتاب تقديم القواعد في الكتاب الأول، فقدّمت وظيفياً في الجزء الأول فقط بدون ذكر القاعدة، وهذا أمر قد يكون مستحسنًا لدى البعض في المستويات الأولى من الكلام، إلا أنني أراه تفويتاً للفرصة وتضييعاً لها، إذ يمكن أن يتعرض الطالب للقاعدة بأبسط أشكالها، ويكون أساساً يبيّن عليه معارفه الآتية، فيتعلّم في درس التعارف الأول أن (أنا، أنت، أنت، هو) ضمائر، وأن (هل، ما، كيف) أدوات سؤال، وإنما أقول ذلك لأن إغفالها هنا سيوردها بعد ذلك مورداً غريباً، ولعل هذا ما حصل، فلقد وردت أدوات الاستفهام في الكتاب الثاني في الدرس الثاني، وكان موضوع الدرس عن الترويح عن النفس، وهنا لا أجد تناسباً ألبته بين الوظيفة اللغوية المتوقعة من الطالب، وهي الحديث عن ترويجه عن نفسه، مع تقديم تراكيب نحوية أولية بهذا القدر! وورد درس الضمائر المنفصلة في الوحدة الثالثة، في الدرس الرابع، وموضوع الوحدة الحياة الزوجية!

وهذا في الحقيقة أجده خللاً واضحاً من جهة أن الكتاب لم يساير بين المهارات والتراكيب النحوية، من حيث صعوبتها وسهولتها، فقدّم الكتاب الأول خالياً من التراكيب النحوية تماماً دون أن يعرج عليها ولو بلفت انتباه، وعندما تقدم مستوى الطالب مهارتياً عاد به من الصفر، وبما أن الكتاب اعتمد مبدأ التكامل في عرض المهارات وخواصها -حسب مؤلفيه-، كان لابد عليه من أن يوفق بين المهمة أو الوظيفة اللغوية المطلوبة مع التركيب النحوي الخادم لها.

3. يُقدّم "الكتاب" قواعد اللغة الفصيحة فقط ولا يستخدم لغات وسيطة أو لهجات، وهذا يحقق هدف السلسلة في تمكين الطالب من اللغة وصولاً إلى تمكنه من التعبير والتواصل بها.

4. كان يدرج بعض القضايا الصرفية تحت عنوان (ملاحظة نحوية)، وهذا مردّه إلى قلة الاهتمام بالصرف أيضاً، فقد ورد درس الصحيح والمعتل في الوحدة الثالثة عشر في الدرس الثاني.

5. يقوم الكتاب بتقديم القواعد على دفعات ومراحل إذ يقدمها بشكلها البسيط ثم يعود إليها مرات أخرى ويتوسع بها. مثال ذلك: (أدوات الاستفهام في الوحدة الثانية، معاني أدوات الاستفهام في الوحدة العاشرة).

6. اكتفي الكتاب بتقديم القواعد ضمن نوافذها ولم يقدمها من خلال مداخل أخرى، كتقديم بعض القواعد من خلال قوائم المفردات مثلاً (اشترى، يشتري/ رجل، رجال) أو من خلال النصوص المقروءة أو المسموعة.. إلخ.. ولو أنه استفاد من كل تلك المداخل اللغوية لكان أجدى وأولى.

¹⁴⁰ مقدمة الكتاب الجزء الأول (ك)

7. استخدم الكتاب في تدريس القاعدة الطريقة القياسية التي تقوم على الانطلاق من العام إلى الخاص، أي من القاعدة النحوية نحو الأمثلة، واكتفى بهذه الطريقة ولم ينوع بينها وبين الطرق الأخرى، ومر معنا أن هذه الطريقة طريقة تقليدية كانت متبعة في الزوايا والكتاتيب، فيؤخذ عليه هذا العرض، لأنه لم ينوّع بين الطرق أو يتخير من بين الطرق أكثرها فاعلية، وأحياناً كان لا يعرض أي قاعدة بل يكتفي بذكر الأدوات، كما فعل في درس أدوات الاستفهام في الوحدة الثانية، (من، ما، ماذا....) وفي الوحدة الخامسة في درس ضمائر الرفع المتصلة (تاء المتكلم، تاء المخاطب، تاء المخاطبة....).

8. اعتمد الكتاب في عرضه للتركيب النحوية على طريقة منتظمة تبعها في كل الوحدات، وهي أن عدد القواعد المطروحة كان منتظماً، ففي كلٍّ وُحْدَةٍ يقدم حوارين ونصاً قراءة، يتلو كل منها ملاحظة نحوية، باستثناء الوحدة السادسة عشر من الكتاب الثاني كانت لمراجعة الظواهر النحوية التي وردت في الكتاب، وبذلك كان عدد الجرعات النحوية وترتيبها متناسباً مع عدد الدروس.

9. أما ما يخص التدريبات فكما سبق -بحسب المؤلفين- أن كل وحدة تعرض عدداً محدوداً من التركيب النحوية الأساسية مع ثلاث صفحات تدريبات معتمدة على التدريبات النحوية الحديثة، ذات الطابع الاتصالي القائم على المشاركة والتفاعل، وتلي هذه التدريبات صفحة تحتوي ملخص التركيب النحوية بهدف المراجعة والتعزيز.

والحديث عن التدريبات سيأتي تباعاً، إلا أنني أوجز هنا، فقد كانت التدريبات بين التدريب والخمسة تدريبات في أحسن الأحوال، لكل ملاحظة نحوية، ففي درس جمع المذكر السالم في الوحدة الثامنة نجد تدريباً واحداً، وكذلك في درس الاسم الموصول في الوحدة السابعة، بينما نجد في درس النعت في الوحدة السابعة خمسة تدريبات، وكذلك درس جمع المؤنث السالم في الوحدة السادسة، كانت هذه التدريبات متنوعة ما بين (أكمل، اختر المناسب....، اختر مما بين قوسين....، اضبط، أشر، ضع، أدخل... إلخ) وما سبق وتناولته في أنواع التدريبات يظهر لنا أن هذه التدريبات ليست ذات الطابع اتصالي ولا تقوم على المشاركة والتفاعل كما ذكر المؤلفون.

خامساً ما يتعلق بمصاحبات الكتاب:

يشتمل هذا الجزء من الكتاب على:

1. الاختبار النهائي وقد أجاد الكتاب عندما خصص بعض التمارين لمراجعة القواعد السابقة من خلال "اختر نفسك" محاولاً بذلك أن يبنى المعلومات النحوية على أسس متينة.
2. قائمة مفردات كل وحدة مرتبة ألفبائياً.
3. قائمة مفردات الكتاب مرتبة ألفبائياً.
4. نصوص فهم المسموع.

المطلب الثالث: مواضيع النحو المطروقة في كتاب العربية بين يديك:

كتاب العربية بين يديك	
الوحدة الأولى	1. من حروف الجرّ (من، إلى، عن، على، في، به، ل). 2. لا النافية. 3. الماضي والمضارع والمستقبل. 4. أقسام الكلام (اسم وفعل وحرف).
الثانية	1. أدوات الاستفهام (من، ما، ماذا، لماذا، كيف، متى، أين، كم، أي، هل، أ). 2. الفاعل المرفوع بالضمّة. 3. حرف النداء يا. 4. لا الناهية.
الثالثة	1. المذكر والمؤنث. 2. الجملة الاسمية والجملة الفعلية. 3. تاء التأنيث الساكنة. 4. ضمائر الرفع المنفصلة.
الرابعة	1. حروف العطف (و، ثم، أو). 2. المفعول به المنصوب بالفتحة. 3. المبتدأ والخبر. 4. أقسام الفعل (الماضي، المضارع، الأمر).
الخامسة	1. من جوازم الفعل المضارع (لم، لا الناهية). 2. المضاف والمضاف إليه. 3. الاسم من حيث العدد المفرد والمثنى والجمع. 4. ضمائر الرفع المتصلة.
السادسة	1. أسلوب النفي. 2. الفعل اللازم والفعل المتعدي. 3. الإشارة للقريب والبعيد.

4. جمع المؤنث السالم.	
1. الاسم الموصول (الذي، التي). 2. كان وأخواتها. 3. حروف المضارعة (أ، ن، ي، ت). 4. الصفة.	السابعة
1. جمع المذكر السالم. 2. علامات التأنيث. 3. أن، لن الناصبتان للفعل المضارع. 4. ضمائر النصب المتصلة.	الثامنة
1. بناء فعل الأمر. 2. بناء الفعل الماضي. 3. علامات الإعراب الأصلية (الفتحة، الضمة، الكسرة، السكون). 4. إعراب الفعل المضارع.	التاسعة
1. الاسم الموصول (توسعة). 2. المثني. 3. معاني أدوات الاستفهام. 4. حذف نون المثني وجمع المذكر السالم عند الإضافة.	العاشرة
1. الحروف العربية الصحيحة والمعتلة. 2. جمع التكسير. 3. إعراب جمع المؤنث السالم. 4. الأعداد من 3-10 وتمييزها.	الحادية عشر
1. جزم الفعل المضارع المعتل الآخر. 2. النكرة والمعرفة. 3. إنّ وأنّ واسمهما وخبرهما. 4. ضمائر الجر المتصلة.	الثانية عشر
1. ظروف المكان.	الثالثة عشر

2. الفعل الصحيح والفعل المعتل.	
3. ظروف الزمان.	
4. الأفعال الخمسة.	
1. تمييز الأعداد.	الرابعة عشر
2. المنادى وأنواعه.	
3. الأسماء الخمسة.	
4. الحال.	
1. فعل الأمر من المعتل.	الخامسة عشر
2. علامات الرفع في الأسماء والأفعال.	
3. علامات النصب في الأسماء والأفعال.	
4. علامات جزم الفعل المضارع..	
1. علامات الجر.	السادسة عشر
2. مراجعة لما سبق من أبواب النحو.	

المبحث الثاني: تحليل كتاب الكتاب

المطلب الأول: التعريف بالسلسلة:

الكتاب (الطبعة الثانية): للدكتور محمود البطل وآخرين:

تختلف هذه السلسلة عن السلاسل الأخرى، فهي من حيث الموضوعات، تقوم على قصة واحدة مسلسلة في مختلف أجزاء الكتاب، وقد تأثرت اللغة والقواعد المقدمة في الكتاب بأحداث هذه القصة، وذلك بهدف تقديم ترتيب طبيعي للقواعد يساعد المتعلم على توظيفها في سياق التعبير.

اعتمد التحليل على الكتاب الأول والثاني، لأن الكتاب التمهيدي (ألف باء) أورد تراكيب نحوية غاية في البساطة.

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي:

بعد تتبعي لطريقة تقديم مادة النحو في كتاب "الكتاب" أن سجلت الملاحظات الآتية:

أولاً ما يتعلق بالمحتوى اللغوي:¹⁴¹

1. أورد الكتاب نصوصاً مقروءة ومسموعة - أغلبها أصلية - ومقتبسة من الصحف والتراث، وهذا يعكس فلسفة الكتاب وهي أن يصطدم الطالب بقراءة النصوص حتى تؤهله لقراءة نصوصٍ أشدَّ تعقيداً، واشتملت هذه النصوص على التراكيب والأشكال النحوية التي يسعى الكتاب لتقديمها، مما ساعد على تفعيل الأشكال والتراكيب النحوية ووزع عملية تعلم اللغة على أنشطة المهارات وأنشطة القواعد في نفس الوقت.
2. اهتم الكتاب بمهارة القراءة اهتماماً كبيراً، ويلاحظ أنّ هذه النصوص أحتفظ بأصالتها دون تغيير عليها أو تعديل على بعض أجزائها؛ ما دعا إلى ظهور بعضٍ من الأخطاء الإملائية والمطبعية والأسلوبية، وهذا يتوافق مع مقصد الكتاب كونه أراد أن يقدم لغة الواقع للطلاب من دون تغيير أو تعديل.
3. استخدم الكتاب اللغة الوسيطة وهي الإنجليزية في شرح المفردات والقواعد النحوية والصرفية، بالإضافة إلى استخدامها في لغة التعليمات، واستخدام اللغة الوسيطة في هذا المستوى بهذه الصورة الكبيرة أمر منافعٍ لمقاصد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
4. قدم الكتاب المفردات الجديدة في قوائم قبل النصوص بعنوان (تذكروا وتعلموا) فكان يأتي مثلاً بالمفردة وجمعها، أو اشتقاقاتها، قاصداً من وراء ذلك التمهيد لقاعدة أو التعزيز لها، إلا أنه انتظم بعدد ثابت من المفردات الجديدة يقدمها في كل وحدة، ولو أنه تدرج في تطويرها من حيث العدد مع تدرج المستوى لكان أولى.

141 ينظر محمد حمدان الرقب، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها، 15/12/2014

رابط الموضوع <https://www.alukah.net/library/0/79801/#ixzz5p4EBLEkL>

5. أدخل الكتاب شيئاً من اللغة العامية المصرية والشامية في نهاية كل وحدة ليعلمها للطلاب إذ الأصل عنده أن تدرّس اللغة على المستوى الفصحى أولاً، ثم إن شاء الطالب بعد ذلك أن يتدرّب على اللهجة العامية، لأنّ لغة الحياة اليومية هي لغة عامية، وبرأيي لا بأس في أن يتعلّم الطالب اللهجة المحليّة لكن بعد أن يستوعب المستوى الفصحى من اللغة – إن أراد ذلك–، لا أن يتدبّر بالعامية أو أن يجمع بين العامية والفصحى معاً في العملية التعليمية.

ثانياً ما يتعلق بالمحتوى الثقافي:

1. ينهج هذا الكتاب منهجاً علمانياً، فنصوّبه مصمّمة للتدريس في الولايات المتحدة الأميركيّة، فلم يشتمل –إلى حدّ ما– على المظاهر الأصيلة التي تعكس أصالة الحضارة والثقافة الإسلاميتين، باستثناء حديثه عن (ذكريات رمضان في الشام) (ص 49) في وحدة (أعياد واحتفالات) وإن كان حديثه يدور في فلك العادات والأكلات الرمضانيّة، وهذا راجع إلى النظرة الاستشراقية التي قامت عليها هذا الكتاب.
2. قدّم الكتاب الثقافة العربيّة بصورتها الوصفية للطلاب الأجنبيّ، حتّى يقف على أوجه الاختلاف والتشابه بين ثقافته وثقافة المجتمع الذي ينتمي إلى هذه اللغة.

ثالثاً ما يتعلق بطريقة عرض المادّة:

1. قدّمت الموادّ التعليميّة في صورة وحدات دراسيّة رئيسة، تحتوي كلّ منها عدداً من النصوص المأخوذة من الصحف والمجالات، وتتراوح ما بين السرد الإنشائي والأسلوب الحوارى والأسلوب القصصيّ والأخبار الصحفيّة.
2. سعت هذه السلسلة لمحاولة خلق قدر من التكامل بين مختلف المهارات والقواعد، فنرى أمثلة متعددة مساعدة في توظيف الأشكال النحوية في التواصل واردة في مهارة المحادثة أو الكتابة، منها مثلاً ما ظهر في الدرس الثاني من الجزء الأول ص 32 حيث يقدم الدرس تدريبات محادثة يقوم فيها الطلاب بالحديث عن أخبارهم مستخدمين أكبر عدد ممكن من أشكال الجمع، ويزيد من إمكانية توظيف الجمع في سياق تدريب الحديث إنه يأتي بعد تدريب محكوم يتم توظيف الجمع فيه مما يزيد من تركيز المتعلم على الشكل المستهدف،
3. أورد الكتاب أنشطة للقراءة والاستماع في الكتاب الثاني، وضمنها أسئلة عن بعض التراكيب اللغوية كجزء من نشاط المهارة، لتشجيع المتعلم على فهم المعنى من خلال فهم الشكل والمعنى.
4. خصص "الكتاب" تمارين للمراجعة يكرر من خلالها قواعد مرت على الطالب من قبل، وهذه الميزة لم تتفرد بها هذه السلسلة فقط، بل وجدت في سلاسل أخرى.

رابعاً ما يتعلق بالموضوعات النحوية:

1. يعمل هذا الكتاب على توظيف الأشكال والتراكيب النحوية في تدريبات تواصلية، والتوسع في استخدام تدريبات التواصل تحديداً كان لافتاً ومؤكداً على العلاقة بين ما اكتسبه الطالب من معارف في دروس القواعد وما تمكّنه هذه المعارف من القيام به كمهارات تواصلية، مما يزيد من اهتمامه دائماً بتوظيف ما يتعلمه من نحو في سياق التواصل.
2. يُقدّم "الكتاب" شرح القواعد باللغة الإنجليزية نظرياً ثم يبدأ بضرب الأمثلة عليها، ثمّ يقدم تمارين ليطبق الطالب ما تعلّمه في البيت والصّف ويؤخذ عليه إكثاره من اللغة الوسيطة.
3. يمرّر "الكتاب" بعض القواعد من خلال مداخل أخرى غير نوافذ القواعد، كتقديم بعض القواعد من خلال قوائم المفردات، وتقديم المذكر والمؤنث من خلال زاوية الثقافة.
4. يقدم "الكتاب" القواعد بطريقة غير مباشرة عن طريق جعل الطالب يستنتج المطلوب قبل شرح القاعدة، مما يؤكد أهمية دور الطالب في العملية التعليمية، وأن العبء في إيصال المعلومة ليس على المدرّس فقط.
5. يُصرّح "الكتاب" بالمصطلح النحوي، فيُسمّي الوظيفة النحوية بالاسم الذي وضعه النحاة للدلالة عليها، فالمبتدأ مبتدأ والخبر كذلك، وهذا لم يكن جديداً في هذه السلسلة إذ أغلب السلاسل العربية ومن بينها سلسلة العربية بين يديك - التي تقدّم الحديث عنها - تقدم التراكيب بمصطلحاتها النحوية..
6. يقدم "الكتاب" في جزأيه الأول والثاني مراجعات لإسناد الأفعال إلى الضمائر في بداية كل درس من خلال تقديمه لبعض الأفعال تحت عنوان "تعلموا هذا الفعل".
7. يقدم "الكتاب" مراجعة للأوزان من خلال المفردات الجديدة تحت عنوان "من جذور نعرفها".
8. يقدم "الكتاب" القواعد على مراحل متدرجة، إذ يقدم جزءاً منها أو نبذة عنها في البداية، ثم يعود إليها مرة ثانية ليقدّم توسعة عنها، وقد يعود إليها مرة ثالثة ليقدّم إضافة إلى ما قدّمه فيها، وهكذا يعتمد مبدأ التدرّج في عرض المادة النحوية بين الدروس وبين الدرس الواحد كذلك، وهذا ما وجد في سلسلة العربية بين يديك أيضاً.
9. لغة بعض التدريبات كانت تحتاج إلى إعادة صياغة، إمّا لأخطاء نحوية أو إملائية أو أسلوبية، كما لا يراعي إثبات همزات القطع في بعض مواضع ورودها، ومن هذه الأخطاء:

• هو ابو عبد الله محمد اللواتي (ص14)، انظروا الى جذر "مأهول" (ص29)

• هل تفضّلون الدراسة في جامعة كبيرة أو صغيرة ولماذا؟ (ص114)

المطلب الثالث: الموضوعات النحوية المطروقة في أجزاء "الكتاب"¹⁴²:

أولاً: مادة التحو في الجزء الأول من الكتاب (كتاب المستوى الابتدائي).

مادة التحو في الجزء الأول من الكتاب (كتاب المستوى الابتدائي)	
الدرس	مادة التحو
الأول	1. المؤنث والمذكر 2. النسبة 3. السؤال 4. ال التعريف.
الثاني	1. ضمائر الفاعلين (أنا، أنت، أنتِ، هو، هي، نحن، أنتم، هم) 2. الفعل في الجمع 3. جمع الاسم
الثالث	1. جمع المؤنث 2. الإضافة 3. ضمائر الملكية (فصيحة وعامية).
الرابع	1. الفعل المضارع مع الضمائر 2. تقلب أوزان الفعل (يَفْعَلُ، يَفْعَلُ، يَفْعَلُ، يُفَعِّلُ، يُفَاعِلُ، يَتَفَعَّلُ) 3. نفي الفعل المضارع بـ (لا) 4. ضمائر النصب 5. الجملة الاسمية 4. الجملة الفعلية.
الخامس	1. التثني (عامية) 2. المعرفة والتكرار 3. هذا وهذه، الصفة والإضافة (تدريب)

¹⁴² الجداول أدناه تتضمن استخلاصاً لمادة النحو الواردة في الكتاب بالفعل، ولا تكتفي بما جاء ذكره في الفهرس.

1. المستقبل "س، سوف" والنفي "لن"، 2. كان + المستقبل مثبت ومنفي 3. الاسم المنصوب 4. الجملة الفعلية	الثاني عشر
1. أنْ وأنْ وإنَّ. 2. نفي الماضي، لم + المضارع المجزوم 3. مراجعة المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم 4. مراجعة تصريف الفعل 5. مراجعة النفي 6. مراجعة أوزان الفعل.	الثالث عشر

ثانياً: مادة النحو في الجزء الثاني من الكتاب (كتاب المستوى المتوسط).

مادة النحو في الجزء الثاني من الكتاب (كتاب المستوى المتوسط).	
الدّرس	مادة النحو
الأول	1. الفعل تمّى مع الضمائر (فصيحة وعامية) 2. الجذر والوزن (مراجعة تمرين) 3. أوزان الفعل (الأوزان العشرة) 4. اسم المكان وجمعه 5. الإضافة: معرفة ونكرة 6. الجملة الاسميّة: الخبر المقدّم لوصف الأماكن.
الثاني	1. الفعل بقي مع الضمائر 2. ليس (فصيحة وعامية) 3. الاسم الموصول "ما ومن" (فصيحة وعامية) 4. مراجعة النفي (فصيحة وعامية) 5. مثل وك وكما.
الثالث	1. الفعلان: وصل واشترى 2. أوزان الفعل (فَعَّلَ، تَفَعَّلَ، أَفْعَلَ) 3. الألوان 4. كان وأخواتها 5. من الـ...+ المصدر.
الرابع	1. الفعلان: دعا ووضع 2. إعراب الاسم المرفوع والمنصوب والمجرور (مقدمة) 3. الاسم المجرور 4. إعراب الاسم، الضمائر المتصلة (هـ، هما، هم، ي) 5. الكسرة والمجرور.
الخامس	1. اسم الفاعل (فصيحة وعامية)

2. المثنى (فصيحة وعامية) 3. الاسم المرفوع.	
1. الفعلان: أعطى، اختار 2. الفعل المضعّف (فصيحة وعامية)، 3. زمن الفعل: الماضي والمضارع 4. المئات والآلاف وقراءة التواريخ 5. الاسم المنصوب.	السادس
1. الفعل المجهول في الوزنين: فُعِلَ وفُعِّلَ 2. جمع المؤنث 3. كم وإعراب الاسم مع الأعداد.	السابع
1. اسم المفعول 2. اسم الفاعل في الحال 3. الوزنان: فاعِلٌ وتفاعَلَ.	الثامن
1. الواو والياء في جذور الأفعال 2. كان وأخواتها (توسيع) 3. الإضافة (مراجعة وتوسيع) 4. من معاني ما.	التاسع
1. ذو 2. الفعل الناقص الذي في آخر جذره (و، ي) 3. إن وأخواتها 4. الفعل المجهول في الماضي والمضارع	العاشر

النتائج والتوصيات:

بعد الوقوف على المادة النحوية في السلسلتين السابقتين، وطريقة تقديم القواعد النحوية وتدريباتها تجد الباحثة:

1. أن معرفة القاعدة ليست الهدف الأهم في العملية التعلم، بل هي مرحلة تسبقها وتبعتها مراحل أخرى ضرورية للوصول بالمتعلم إلى درجة مقبولة من التواصل، باستخدام القواعد التي اكتسبها، مما يزيد من فرص إثراء لغته إلى جانب إعدادة للتواصل بطلاقة ودرجة عالية من الدقة.
2. لا بد لكتب تعليم العربية للأجانب أن تعمل على صياغة تعليمية ممنهجة تساهم في التركيز على ربط الشكل بالمعنى في تدريس القواعد وتدريباتها، وذلك من خلال زيادة وعي مصممي ومعدّي المادة التعليمية لغير الناطقين بالعربية في ضرورة الحاجة إلى تنويع الطرق التي يتم من خلالها تدريس القواعد وتقديم تدريباتها.



المبحث الثالث: تحليل بعض السلاسل العربية من حيث تدريباتها:

المطلب الأول: تحديد المشكلة

أردت من هذا التحليل النظر في أنواع التدريبات التي تربط الشكل بالمعنى وتحقق للطالب إمكاناً يستخدم فيه العديد من الأشكال النحوية في سياقات تواصلية حيّة تتسم بالدقة والطلاقة، تضمن التحليل أربع سلاسل لتدريس العربية للناطقين بغيرها، كانت هذه العينة هي درس الحال في أربع كتب تعليم عربية للناطقين بغيرها.

كما يركز التحليل على تدريبات القواعد، ويذكر أنواع التدريبات التي وردت موضحاً هل حققت هذه التدريبات الهدف التواصلية من القاعدة أم لا.

من خلال النقاط التالية:

- قياس نسبة شيوع التدريبات التي تربط الشكل بالمعنى في عينة محددة من السلاسل العربية لغير الناطقين بها.
- قياس نسبة شيوع التدريبات التي لا تعمل على ربط الشكل بالمعنى في العينة المحددة.
- تحديد مدى قدرة تلك الكتب على الوصول بالمتعلم إلى كفاءة تواصلية تتسم بالدقة والطلاقة

المطلب الثاني: العينة المستخدمة في التحليل

تراجع هذه الدراسة أربع سلاسل لتدريس العربية للناطقين بغيرها للنظر في سمات تدريبات القواعد المستخدمة في كل سلسلة بهدف معرفة مدى مساهمة التدريبات للأساليب التدريسية التي تربط الشكل بالمعنى.

السلاسل التي تم العمل عليها هي:

- العربية بين يديك (الطبعة الثانية) للدكتور عبد الرحمن الفوزان وآخرين: وسبق الحديث عنها.
 - الكتاب (الطبعة الثانية): للدكتور محمود البطل وآخرين: وسبق الحديث عنها أيضاً.
 - أبجد (الطبعة الأولى): للدكتور أحمد نتوف وآخرين:
- وهذه السلسلة مكونة من أربعة أجزاء، راعى من خلالها خصوصية العربية واحتياجات الجمهور المستهدف لذا كان موجّهاً لطلاب الإلهيات والعلوم الإسلامية في الجامعات التركية، وهو يستند إلى الإطار الأوروبي والمجلس الأمريكي، وردت القواعد فيه على دفعتين في كل وحدة تعليمية.
- الميسر في القواعد للناطقين بغيرها (الطبعة الثانية): للكاتب مراد سردار شاداوغو:

وهي سلسلة قدّمت القواعد فقط بعيداً عن المهارات الأربعة، إلا أنه قسم المواضيع النحوية حسب المستويات، وهو موجه إلى الطلبة الأجانب عموماً والأترك خصوصاً.



المطلب الثالث: الجانب التطبيقي

1. كتاب العربية بين يديك:

التدريب الأول: حول الصفة إلى الحال والحال إلى صفة

التدريب (١) حَوِّلِ الْحَالَ إِلَى صِفَةٍ، وَالصِّفَةَ إِلَى حَالٍ فِيمَا يَلِي كَمَا فِي الْمَثَالَيْنِ.			
مثال (١): شَاهَدْتُ السَّيَّارَةَ مُسْرِعَةً.	(حال)	شَاهَدْتُ السَّيَّارَةَ الْمُسْرِعَةَ.	(صفة)
مثال (٢): أَكَلْتُ طَعَامًا حَارًّا.	(صفة)	أَكَلْتُ الطَّعَامَ حَارًّا.	(حال)
١- أَجِبْ الْعُرْفَةَ النَّظِيفَةَ.	()		()
٢- أَخْضَرَ الرَّجُلُ ابْنَهُ ضَرِيضًا.	()		()
٣- أَجِبْ الْحَدِيقَةَ الْجَمِيلَةَ.	()		()
٤- وَضَلَ الْقَطَارُ السَّرِيعَ.	()		()
٥- عَاشَ الْمُسْلِمُ سَعِيدًا.	()		()
٦- تَنَاولْتُ الْمَاءَ الْيَارِدَ.	()		()
٧- سَاعَدَ الرَّجُلُ الضَّعِيفَ.	()		()
٨- سَاعَدِي الْمَرْأَةَ الضَّعِيفَةَ.	()		()

من تدريبات التحويل التي تنتمي للتدريبات الميكانيكية، وهذا التدريب يستهدف مهارة تغيير وتركيب الجملة وتحويلها إلى تركيب آخر مقصود بقيس فهم المتعلم للقاعدة، ويمكن إجراؤه بدون فهم المعنى.

التدريب الثاني: اختر مما بين قوسين

التدريب (٢) اخْتَرِ الْحَالَ مِمَّا بَيْنَ الْقَوْسَيْنِ، كَمَا فِي الْمَثَالِ.	
المثال: عَادَ الطُّلَابُ نَشِيطِينَ.	(نَشِيطُونَ / النَشِيطُونَ / نَشِيطِينَ)
١- يَعْيشُ الْإِنْسَانُ	(سَعِيدٌ / سَعِيدًا / السَّعِيدُ)
٢- خَرَجَتِ الْبَيْتَانِ	(مُسْرِعَتَيْنِ / مُسْرِعَتَانِ / المُسْرِعَتَانِ)
٣- دَخَلَتِ الطَّالِبَاتُ الصَّفَّ	(نَشِيطَاتٌ / نَشِيطَاتٍ / النَشِيطَاتِ)
٤- رَجَعَ الْحُجَّاجُ إِلَى بِلَادِهِمْ	(مُسْرُورُونَ / مُسْرُورِينَ / المُسْرُورِينَ)
٥- يَعْيشُ الْمُجْرِمُ	(شَقِيقًا / شَقِيقٍ / الشَّقِيقِ)
٦- شَرِبْتُ الشَّايَ	(حَارٌّ / الْحَارَّ / حَارًّا)

من تدريبات التكملة التي تنتمي لتدريبات المعنى، ويتناول هذا التدريب مهارة فهم الكلمة أو جزء من الجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها وجاء هنا من خلال ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة، إلا أن هذا التدريب أصبح ميكانيكياً هنا والسبب أن الفارق بين الإجابات حركة الإعراب فقط، بعيداً عن المعنى، والمطلوب من الطالب إبراز مدى فهمه لدقائق الشكل النحوي بغض النظر عن المعنى، ومثل هذا النوع من التدريبات يسهل الإجابة عليه بدون فهمه حتى، فيكون بذلك ليس فيه أي تحدٍّ أو فهم.

التدريب الثالث: أجب بجمل فيها أحوال

التدريب (٣) أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ التَّالِيَةِ بِجُمْلٍ تَشْتَمِلُ عَلَى حَالٍ، كَمَا فِي الْمَثَالِ.	
المثال : كَيْفَ صَلَّى الْمَرِيضُ؟	← صَلَّى الْمَرِيضُ جَالِسًا.
١- كَيْفَ ذَهَبَ الطُّلَابُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ؟	←
٢- كَيْفَ خَرَجَ الضُّيُوفُ مِنْ عِنْدِكَ؟	←
٣- كَيْفَ وَجَدْتَ الطَّعَامَ؟	←
٤- كَيْفَ وَصَلَ الْأَطِبَاءُ؟	←
٥- كَيْفَ رَجَعَ الْمُسْلِمَانِ مِنَ الْحَجِّ؟	←

من تدريبات تركيب الجمل من التدريبات التي تنتمي لتدريبات المعنى الإنتاجية، وهو ويستهدف تثبيت مهارة التعرف على القاعدة، واستخدامها استخداماً صحيحاً عن طريق تقديم كلمات قديمة، ليركب منها المتعلم تراكيباً جديدة لم تكن قد مرت عليه في النص أو التدريبات السابقة.

التدريب الرابع: اقرأ الآيات وحدد الحال

- التدريب (٤) اقْرَأِ الْآيَاتِ التَّالِيَةَ، وَحَدِّدِ الْحَالَ.
- ١- «أَيَحِبُّ أَخَذَكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا». [الحجرات: ١٢]
 - ٢- «وَرَأَيْتِ النَّاسَ يَدْخُلُونَ فِي دِينِ اللَّهِ أَفْوَاجًا». [النصر: ٢]
 - ٣- «قُلْ لَوْ كَانَ فِي الْأَرْضِ مَلَائِكَةٌ يُمْشُونَ مُطْمَئِنِّينَ». [الإسراء: ٩٥]
 - ٤- «ارْجِعِي إِلَى رَبِّكَ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً». [الفجر: ٢٨]
 - ٥- «رَبِّ اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِمَنْ دَخَلَ بَيْتِي مُؤْمِنًا». [نوح: ٢٨]

تدريب تعرف من الأنشطة القائمة على الفهم، ليس على الطالب إلا أن يحدد الحال الشكل المستهدف، جاء متأخراً في آخر الدرس، صعب الكلمات والمادة اللغوية.

2. كتاب الكتاب

التمرين 20: ابحثوا عن الحال في هذه الجمل وترجموها إلى الإنكليزية،

تمرين ٢٠ معرفة الحال (في البيت)

ابحثوا عن الحال في هذه الجمل وترجموها إلى الإنكليزية:

- ١- يا استاذ، جلست في الصف ويدي مرفوعة خمس دقائق، لماذا لم تسمح لي بالكلام؟
- ٢- جلست في المحطة تنتظر وصول القطار، متمنية أن يكون ابنها فيه.
- ٣- تركت بيت أهلها وهي في السادسة عشرة من عمرها، باحثة عن الشهرة في المدينة الكبيرة.
- ٤- واصل الامام محمد عبده نشاطه السياسي ضد الاحتلال الانجليزي وهو في فرنسا.
- ٥- كتبوا الى رئيس تحرير الصحيفة معبرين عن رأيهم في المقالة.
- ٦- جلسوا يناقشون الموضوع حتى ساعة متأخرة من الليل.

- ١٩ -

تدريب تعرف من الأنشطة القائمة على الفهم، ليس على الطالب إلا أن يحدد الحال فيها الشكل المستهدف، قبل البدء بإنتاجها والتواصل بها.

التمرين 21: ترجموا من الإنجليزية إلى العربية

تمرين ٢١ ترجمة من الإنجليزية إلى العربية (في البيت)

1. It was a formal (رسمي) party, but they came wearing jeans!
2. She called the television station, demanding her right to be heard.
3. Your daughter sat reading a book for two hours!
4. She spent her life fighting against ignorance and inequality.
5. Talking on the phone while driving your car might be dangerous.

من تدريبات الترجمة التي تنتمي للتدريبات المعنى، ويستهدف هذا التدريب تثبيت فهم الدارس للتركيب النحوي، وإدراك الفرق بين لغته الأم واللغة الهدف.

التمرين 22: استخدموا الحال في وضع تعليق لصوركم وصور العائلة والأصدقاء وأحضروها للصف

تمرين ٢٢ الحال (في البيت وفي الصف)

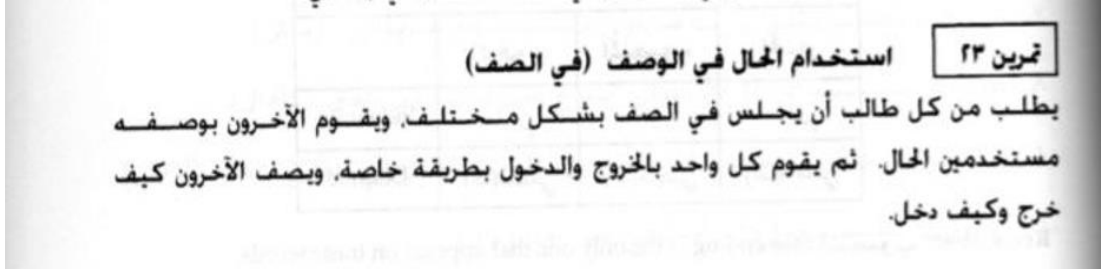
استخدموا الحال في وضع captions لصوركم وصور العائلة والأصدقاء وأحضروها إلى الصف.

Bring as many pictures as you can and write captions for them using the situation.

أمثلة: هذه صورة لأخي وهي في العاشرة من عمرها. -- هذا أخي وهو يحتفل بعيد ميلاده.

هذه صورة لكل أفراد أسرتي جالسين في حديقة بيت جدي وجدتي.

التمرين 23: استخدام الحال في الوصف، كل طالب يقوم بحركة والآخر يصفونه



التمرين (22،23) تدريبات تواصلية تستهدف توظيف اللغة في عملية تواصلية مع استمرار التركيز على الشكل، لصياغة معنى جديد بهدف الربط بين الشكل والمعنى في تواصل حقيقي.



3. كتاب الميسر في تعليم العربية

التدريب الأول: عين الحال وصاحب الحال في الجمل

التمرينات		١ - عَيِّنَ الْحَالَ وَصَاحِبَ الْحَالِ فِي الْجُمْلَةِ التَّالِيَةِ:
(١) عادَ العائِلُ إلى بَيْتِهِ مَسْرُورًا.	الحال: صاحبه:	(٦) فَحَصَّ الطَّبِيبُ المَرِيضَ مُسْتَلْقِيًا.
(٢) وَدَعَ الوَالِدَانِ وَلَدَهُمَا بِاَكْبَيْنِ.	الحال: صاحبه:	(٧) أَقْلَعَتِ الطَّائِرَةُ مَتَّجِهَةً إلى إِسْطَنْبُولَ.
(٣) تَحَدَّثَ القَائِدُ إلى جُنُودِهِ غَاضِبًا.	الحال: صاحبه:	(٨) الطُّلَّابُ اسْتَمَعُوا إلى الدَّرْسِ جَالِسِينَ.
(٤) رَأَيْتُ العُمَالَ واقِفِينَ تَحْتَ الشَّمْسِ.	الحال: صاحبه:	(٩) قَصَصَتِ البَنَاتُ الوَقْتَ في الحَافِلَةِ نَائِمَاتٍ.
(٥) أَقْبَلَتِ السَّيَّارَةُ مُسْرَعَةً نَحْوَ المَشَاةِ.	الحال: صاحبه:	(١٠) اسْتَقْبَلَتِ عَائِشَةُ وَفَاطِمَةُ الضُّيُوفَ مُبْتَسِمِينَ.

تدريب تعرف من الأنشطة القائمة على الفهم، ليس على الطالب إلا أن يحدد الحال فيها الشكل المستهدف، إلا أنه أصبح ميكانيكياً هنا لأن الإجراء لا يحتاج إلى أي فهم من الطالب.

التدريب الثاني: املأ الفراغ بوضع الحال المناسبة مما بين قوسين

٢ - اِمْلَأِ الْفَرَاغَ بِوَضْعِ الْحَالِ الْمُنَاسِبَةِ مِمَّا بَيْنَ الْقَوْسَيْنِ:	
(١) عَادَتِ الْأَخْتَانِ مِنَ السَّفَرِ	(سَالِمَةٌ - سَالِمَتَانِ - سَالِمَتَيْنِ)
(٢) رَجَعَ الْجُنُودُ مِنَ الْمَعْرَكَةِ.	(مُنْتَصِرًا - مُنْتَصِرُونَ - مُنْتَصِرِينَ)
(٣) تُسَاعِدُ الْبِنْتُ الْمَرَأَةَ الْعَجُوزَ	(مُبْتَسِمًا - مُبْتَسِمَةً - مُبْتَسِمَةً)
(٤) صَدِيقَتِي تَسْكُنُ عَنِ الْجَامِعَةِ.	(بَعِيدَةً - بَعِيدَةً - بَعِيدًا)
(٥) الْأَسَاتِذَةُ يَصِلُونَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ	(رَاكِبِينَ - رَاكِبُونَ - رَاكِبِينَ)
(٦) تَحَدَّثَ الْخَطِيبُ أَمَامَ الْجُمْهُورِ.	(مُبْتَسِمٌ - مُبْتَسِمًا - مُبْتَسِمِينَ)
(٧) الْأَسَاتِذَةُ يَصِلُونَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ	(رَاكِبِينَ - رَاكِبُونَ - رَاكِبِينَ)
(٨) تَهَجَّهَتِ الْمُعَلِّمَاتُ إِلَى صُفْهِ فَهْءٍ.	(نَشِطَاتٍ - نَشِطَاتٍ - نَشِطَاتٍ)

من تدريبات التكملة التي تنتمي للتدريبات المعنى، ويتناول هذا التدريب مهارة فهم الكلمة أو الجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها، وهنا كان عن طريق ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة، يمكن إجراء هذا التدريب بدون فهم المعاني، إلا أن هذا التدريب أصبح ميكانيكياً هنا والسبب أن الفارق بين الإجابات حركة الإعراب فقط، بعيداً عن المعنى، والمطلوب من الطالب هنا استعراض القاعدة، وإبراز مدى فهم الطالب لدقائقها بعيداً عن المعنى.

التدريب الثالث والرابع: حول الصفة إلى حال، وحول الحال إلى صفة

٣- حَوِّلِ الصِّفَةَ إِلَى الْحَالِ فِيمَا يَأْتِي وَغَيِّرْ مَا يَلِزَمُ كَمَا فِي الْمَثَالِ:
المِثَالُ: أَحَبُّ الْفَائِضَةِ النَّاصِجَةُ. أَحَبُّ الْفَائِضَةِ نَاصِجَةٌ.

(١) نَزَلَ الْيَوْمَ الْمَطَرُ الْغَزِيرُ فِي لُزْمِير. (٤) شَاهَدْتُ فِي الْحَدِيقَةِ الْأَشْجَارَ الْمُثْمِرَةَ.

(٢) رَأَيْتُ الطَّالِبَيْنِ الْجَالِسَيْنِ فِي الْمَكْتَبَةِ. (٥) يَا حُسَامُ! لَمْ تَشْرَبِ الْعَصِيرَ الْبَارِدَ؟

(٣) عَادَ الْمُتَسَابِقُونَ الْفَائِزُونَ إِلَى بِلَادِهِمْ.

٤- حَوِّلِ الْحَالَ إِلَى الصِّفَةِ فِيمَا يَأْتِي وَغَيِّرْ مَا يَلِزَمُ كَمَا فِي الْمَثَالِ:
المِثَالُ: رَجَعَ الْقَائِدُ مُنْتَصِرًا مِنَ الْمَعْرَكَةِ. رَجَعَ الْقَائِدُ الْمُنْتَصِرُ مِنَ الْمَعْرَكَةِ.

(١) ظَهَرَتِ النُّجُومُ لَاِبَعَةً فِي السَّمَاءِ. (٤) غَادَرَتِ الشُّعْلَمَاتُ الْمَدْرَسَةَ مُتَأَخِّرَاتٍ.

(٢) قَرَبَ اللَّعْصَانِ خَائِفَيْنِ مِنَ الشَّرْطِيِّ. (٥) وَصَلَ الْوُزَرَاءُ إِلَى قَاعَةِ الْمُؤْتَمَرِ مُبْكَرِينَ.

(٣) أَقْبَلَتِ السَّيَّارَةُ مُسْرِعَةً نَحْوَ الطِّفْلِ.

من تدريبات التحويل التي تنتمي للتدريبات الميكانيكية، وهذا التدريب يستهدف مهارة تغيير وتركيب الجملة وتحويلها إلى تركيب آخر مقصود بقياس فهم المتعلم للقاعدة، ويمكن إجراؤه بدون فهم المعنى.

التدريب الخامس: أحب بجمل فيها أحوال

٥- أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ التَّالِيَةِ بِجُمْلٍ فِيهَا أَحْوَالٌ كَمَا فِي الْمَثَالِ:
المِثَالُ: كَيْفَ وَصَلْتَ إِلَى عَمَلِكَ؟ وَصَلْتُ إِلَى عَمَلِي مَاشِيًا.

(١) كَيْفَ تَرَكْتَ أَطْفَالَكَ الْيَوْمَ؟ (٤) كَيْفَ رَأَيْتَ النَّاسَ حَوْلَ الْكَعْبَةِ؟

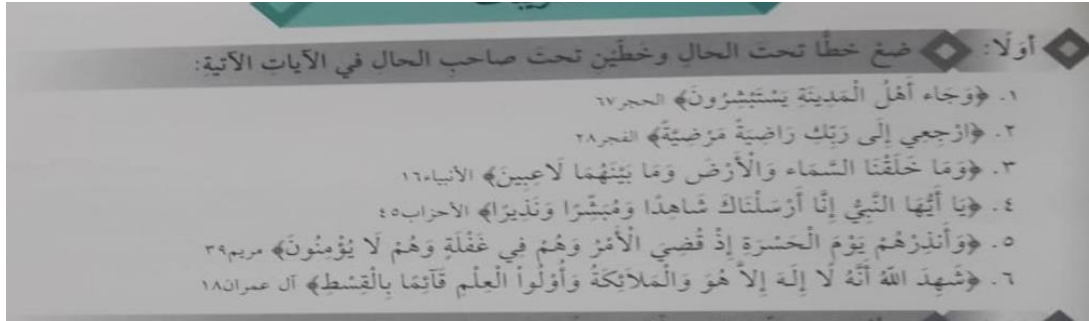
(٢) كَيْفَ أَقْبَلْتَ الْمَدْعُوَاتِ إِلَى الْحَفْلِ؟ (٥) كَيْفَ رَجَعْتُمْ مِنْ رِحْلَةِ الْحَجِّ؟

(٣) كَيْفَ يَقِفُ الْمُصَلُّونَ بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ؟

من تدريبات التكملة التي تنتمي للتدريبات المعنى، ويتناول هذا التدريب مهارة فهم الكلمة أو الجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها، وهنا كان عن طريق ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة، يمكن إجراء هذا التدريب بدون فهم المعاني، إلا أن هذا التدريب أصبح ميكانيكياً هنا والسبب أن الفارق بين الإجابات حركة الإعراب فقط، بعيداً عن المعنى، والمطلوب من الطالب هنا استعراض القاعدة، وإبراز مدى فهم الطالب لدقائقها بعيداً عن المعنى

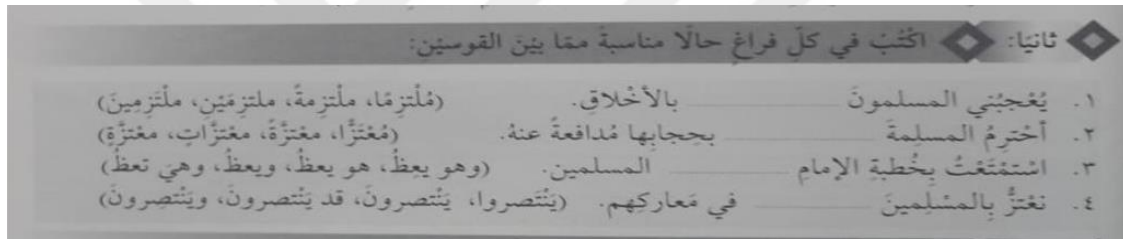
4. كتاب أبجد

أولاً: ضع خطأً تحت الحال وخطين تحت صاحب الحال في الآيات التالية:



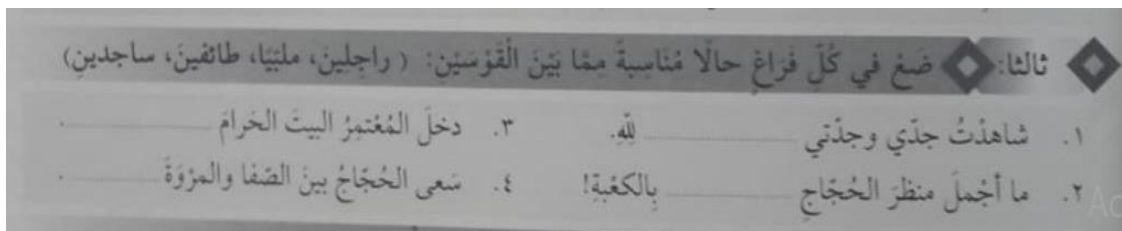
تدريب تعرف من الأنشطة القائمة على الفهم، ليس على الطالب إلا أن يحدد الحال فيها الشكل المستهدف في أول صدام معها، قبل البدء بإنتاجها والتواصل بها.

ثانياً: اكتب في كل فراغ حالاً مناسبة مما بين قوسين:



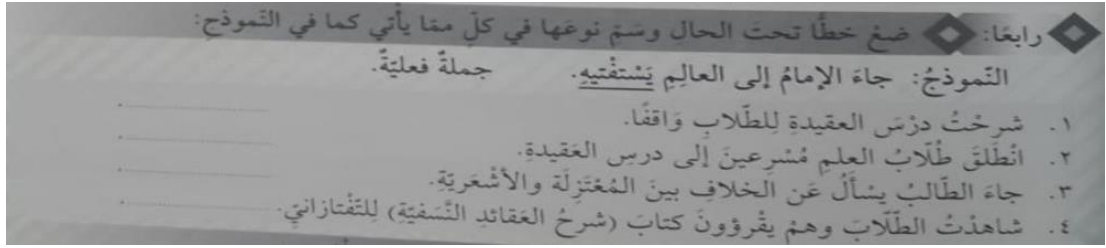
من تدريبات التكملة التي تنتمي للتدريبات الميكانيكية، ويتناول هذا التدريب مهارة فهم الكلمة أو الجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها، وهنا كان عن طريق ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة، يمكن إجراء هذا التدريب بدون فهم المعاني، والمهم هنا استعراض القاعدة في ذهن الطالب، وإبراز مدى فهم الطالب لدقائقها بعيداً عن المعنى..

ثالثاً: ضع خطأً تحت الحال وسم نوعها في كل مما يأتي



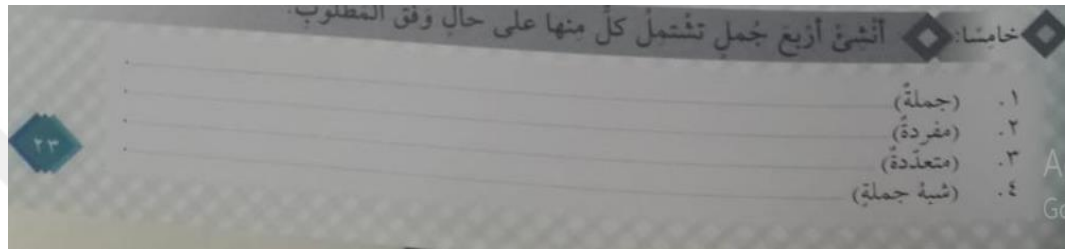
تدريب تعرف من الأنشطة القائمة على الفهم، ليس على الطالب إلا أن يحدد الحال فيها الشكل المستهدف، قبل البدء بإنتاجها والتواصل بها، تأخر كثيراً.

رابعاً: ضع خطأً تحت الحال وسم نوع كل منها



تدريب تعرف من الأنشطة القائمة على الفهم، ليس على الطالب إلا أن يحدد الحال فيها الشكل المستهدف، قبل البدء بإنتاجها والتواصل بها، ويسهل إجراؤه على الطالب إذ ليس فيه نوع كبير من التحدي.

خامساً: أنشئ أربع جمل تشتمل كل منها على حال وفق المطلوب



تدريبات تركيب الجمل من التدريبات التي تنتمي لتدريبات المعنى الإنتاجية، وهو ويستهدف تثبيت مهارة التعرف على القاعدة، واستخدامها استخداماً صحيحاً عن طريق تقديم كلمات قديمة، ليتركب منها المتعلم تراكيباً جديدة لم تكن قد مرت عليه في النص أو التدريبات السابقة، ويركز على القاعدة مع محاولة إبراز الشكل النحوي.

المطلب الرابع: نتائج التحليل:

وأذكر هنا تكرار ورود نوع التدريب في كل سلسلة فيما يخص درس الحال

اسم الكتاب	تدريبات الفهم	تدريبات المعنى	تدريبات ميكانيكية	تدريبات تواصلية	تدريبات تواصلية حرة
العربية بين يديك	1	1	3	0	0
الكتاب	1	0	1	2	0
أبجد	2	1	2	0	0
الميسر	1	1	3	0	0

المطلب الخامس: تفسير النتائج:

استناداً لما بين أيدينا من نتائج نجد أن في السلاسل التي تم تحليلها:

- اختلف تقديم القواعد في السلاسل باختلاف الجمهور الذي تخاطبه -المهتم باللغة التراثية- فكان الهدف لديها - باستثناء كتاب الكتاب- تمكين المتعلم من التركيب النحوي مع عدم تقديم أي أنشطة تواصلية تسعى إلى تشجيع المتعلم على توظيف الأشكال والتراكيب النحوية التي تعرض لها بحيث يربط الشكل بالمعنى في ذهنه.
- ركزت على الغالب على التدريبات القائمة على الشكل فقط -ميكانيكية- فالطالب يتقن القاعدة نظرياً ولكن يصعب عليه التواصل بها وهذا ما يفسر ثبات الطالب عند مستوى بعينه وعدم تقدمه.
- ويلاحظ أن معظم هذه التدريبات - إن لم يكن التدريبات كلها - قد اعتمدت على نمط واحد وهو أن يظهر الشكل في جملة ثم يطلب من المتعلم استخراج الشكل (حدد الحال وصاحب الحال، اجث عن الحال، ضع خطأً تحت الحال)، فلم يقدم أي منها الشكل في سياق أطول من الجملة الواحدة.
- الأمر المهم هو الاختلاف بين السلاسل التي تم تحليلها من حيث نوعية الجمل التي اعتمدت عليها هذه التدريبات، فقد اعتمدت سلسلة العربية بين يديك على آيات من القرآن يظهر فيها التركيب في كل دروس النحو، الأمر الذي قد يشجع المتعلم على محاولة فهم دور الشكل في خدمة المعنى بصورة أكثر جدية لكون الكتاب موجه إلى جمهور يهتم أساساً بالدراسات الإسلامية، كما أن التأكيد في تركيب الجملة والمعنى في الآيات يجعلها أكثر تحدياً وإثارة للاهتمام من الجمل العادية، لكن المشكلة هنا ليست في نوعية النص ولكن فيما يطلبه التدريب نفسه عند العمل على النص فهو أحياناً لا يخرج عن أن يضع المتعلم خطأً تحت أداة معينة وهو أمر لا يتطلب فهم المعنى بل هو عملية ميكانيكية لا تحتاج إلى تفكير.
- لم تتطرق هذه السلاسل للتدريبات التواصلية التي تخلق إطاراً طبيعياً للطالب ليتعامل باللغة بشكل عفوي! باستثناء كتاب الكتاب أحياناً، وهذا ما يدلنا على النقص الحاصل في مناهجنا.

يمكن أن نلخص من هذا إلى:

- لا بد من تنويع تدريبات القواعد، بحيث تتدرج مع الطالب من مرحلة الفهم والاستيعاب، إلى مرحلة الإنتاج، وصولاً إلى مرحلة التواصل الحر باللغة.
- يجب أن تستهدف التدريبات العمل على لفت انتباه المتعلم للوظائف اللغوية التي يمكن أن يحققها من خلال تفعيل الأشكال والتراكيب النحوية التي تعلمها الطالب (كالسرد والمقارنة وإعطاء التعليمات) ولا يكفي بالعمل على إنتاج التراكيب النحوية كقوالب ثابتة فقط، بل كل مهمة تحقق عدداً من التراكيب النحوية.

المطلب السادس: نموذج مقترح لتدريبات الحال:

بعد استعراض التدريبات الواردة في كتب القواعد، والوقوف على أنواعها ونسبتها، أورد هنا في هذا النموذج كمثال لتدريبات نموذجية على درس الحال، أستند في إعدادها وترتيبها لما سبق من جوانب نظرية تحدثت عنها في طرق تقديم القواعد، موضحة نوع وغاية كل تدريب.

التدريب الأول: اقرأ الجمل التالية وانتبه إلى الكلمات الملونة:

1. كتبت للأستاذ واجبي **موضّحاً** أفكاره كلها.
2. جلسنا **نناقش الدرس** ساعة كاملة.
3. جئت إلى الامتحان **ويدي مكسورة**.
4. يستعد الطلاب للسنة الدراسية **فرحين**، يذهبون إلى السوق **وبسعادة** يشترون أشياءهم، ثم يعودون إلى بيوتهم **وقد اشتروا** ما يحتاجون، كل طالب منهم يريد أن تبدأ دروسه **وهو مستعد** تماماً.

كم حالاً وجدت؟ اكتب الحال في الجدول التالي: -وترجمها إلى لغتك-

وهذا التدريب قائم على الفهم يمكن أن تدّرج بالصعوبة من مستوى الجملة إلى مستوى الفقرة، ولم يفصل بين الشكل والمعنى، فتحدى الطالب في إيجاد الشكل النحوي المستهدف مع عرضه للقاعدة في سياقها البسيط، وهو يختلف عن التدريبات القائمة على الفهم في السلاسل السابقة:

- أنه لم يتناول الآيات الكريمة فكما سبق وذكرت، أن يحدد الطالب التركيب النحوي المستهدف لا يعني أنه فهم الجملة -الآية الكريمة-، وشرطنا في هذه التدريبات أن تكون التدريبات قائمة على الشكل والمعنى.
- تدرجت الأمثلة فبدأت على مستوى جملة صغيرة، ووصلت إلى عدة جمل مترابطة في فقرة صغيرة، وهذا ما لم يوجد في أي من السلاسل، على الرغم من تأكيد الباحثين والدارسين على هذه النقطة كما أوردت في المبحث الثالث.

التدريب الثاني: حول الصفات التالية إلى أحوال، والأحوال إلى صفات:

1. رأيت السماء ممطرةً.....
 2. مشيت في الطريق طويلاً.....
 3. تناولت الطعام الساخن ثم شربنا الشاي.....
- تدريب ميكانيكي يعمل على ترسيخ الشكل النحوي لدى الطالب، ويمكنه حل هذا التدريب حتى وإن لم يتمكن من فهم المعاني، وهذا النوع من التدريبات يثبت القاعدة من جهة إلا أنه لا يعتمد على التفاعل ولو بأدنى درجاته.

التدريب الثالث: املأ الفراغات التالية، بشكلها الصحيح:

1. رجعنا من الرحلة.....(سرور، سهولة) من الألعاب والنشاطات التي قمنا بها.
2. دخل المدرس.....(كسر، غضب) من الطلاب لأنهم تأخروا عن الدرس.
3. نمنا أمس... (فرح، تعب) من كثرة الأعمال.

هذا التدريب قائم على المعنى، إذ لا يمكن للمتعلم الإجابة عليه، إلا إذا فهم المعنى، واجتهد في إنتاج الإجابة بشكلها الصحيح، وهو يختلف عن التدريبات القائمة على المعنى في السلاسل السابقة في أنه قدم المحفز للطلاب ليحاول ويفكر في الإجابة وفي نفس الوقت حكمه فلم يترك له المجال واسعاً بحيث تكون كل الإجابات ممكنة ومتاحة كما سبق في السلاسل: (أجب بجملة فيها أحوال، أنشئ جملاً فيها حال)، فمثل هذه التدريبات وإن كانت تدريبات معنى إلا أنها غير مقيدة، تحتمل كثيراً من الإجابات، ولا بد أن تسبق بتدريبات معنى محكمة ومقيدة الإجابة.

التدريب الرابع: املأ الفراغات التالية بالأجوبة المناسبة:

1. بدأت بدراسة اللغة العربية..... أستاذي يتحدث..... ولا أفهم كل كلامه.
2. مدينتي..... بالحدائق والمناظر الجميلة.
3. عائلتي تشاهد التلفاز وهي.....
4. أستيقظ صباحاً.....

التدريب الخامس: من صورة مدرسية/ عائلية قديمة لديك تحدث عن الأشخاص في الصورة واستخدم الحال.

التدريب السادس: في ثنائيات تحدث مع صديقك:

كيف كان يومك الأول في جامعتك، واستخدم الحال من هذه المصادر في حديثك..
(تسلية، ملل، خوف، سعادة، ضحك، غضب)

التدريبات (4-5-6) تدريبات تواصلية مقيدة توفر قدرًا من الحرية في التعبير عن النفس بمعلومات جديدة وشخصية ولا يمكننا التنبؤ بها، تصل الطالب بين البيئة الدراسية وواقعه وحياته الشخصية، وتشترط على الطالب استخدام الشكل المستهدف، وهذا النوع من التدريبات لم يرد في السلاسل التي تم تحليلها مطلقاً إلا في سلسلة الكتاب، طلب منه: استخدم الحال في وصف صديقك، استخدم الحال تعليقاً على صوركم، تحتاج هذه التدريبات عادة إلى إبداع المدرس في خلق الجو الملائم لمثل هذا النوع من التدريبات.

التدريب السابع: ذهبت إلى مدينة الملاهي وهناك شاهدت ألعاب مخيفة وأخرى ممتعة، كان الناس يلعبون وهم يضحكون وبعضهم يبكون..

في ثنائيات تحدث مع صديقك عن رحلة إلى مدينة الملاهي، كيف كانت الألعاب، وكيف كان الناس.

التدريب الثامن: كنت تسير مسرعاً في سيارتك وصدمت شخصاً، تحدث مع صديقك عن الحادثة.

تدريب تواصلني حر يوفر للمتعلّم دوراً يلعبه ويترك الحوار مفتوحاً لإبداعاته، من دون أن يطلب منه توظيف الشكل النحوي خصوصاً، وقد يعبر الطالب بعدة أساليب أخرى غير المتوقعة منه وهذا لا يعد خطأ يستوجب التصحيح طالما أن لغته مقبولة، وهذا النوع أيضاً لم يرد في السلاسل التي تم تحليلها.!



الفصل الخامس: تصور مقترح لتنمية مهارة القواعد عند الطلاب غير الناطقين بالعربية:

المبحث الأول: معايير موضوعية ووظيفية في تنمية الكفاءة عند الطلاب غير الناطقين بالعربية:

المبحث الثاني: أساسيات لتطوير مهارة تعلم القواعد عند الطلاب غير الناطقين بالعربية

المبحث الثالث: مقترح توزيع الموضوعات النحوية العربية في ضوء الأطر الأجنبية آكتفل والإطار الأوروبي المشترك.

المبحث الأول: معايير موضوعية ووظيفية في تنمية الكفاءة عند الطلاب غير الناطقين بالعربية:

ومن أهم معايير تدريس القواعد التي ينبغي أن تكون جلية وواضحة في ذهن معلم العربية للناطقين بغيرها:

1. الغائية:

إنَّ هدف تدريس النَّحو ليس تحفيظ الطَّالِب مجموعةً من القواعد المجرَّدة أو التَّراكيب المنفردة، وإنَّما مساعدته على فهم التَّعبير الجيِّد وتذوُّقه وتدرُّبه على أن ينتجه صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالِب على قراءة النَّصِّ فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه سبب اختيار الموضوع القواعدي ومقدار مساهمته في خدمة لغة الطالب.¹⁴³

2. اختيار التراكيب الشائعة:

فنسبة كثرة تكرار استخدام التركيب النحوي في اللغة معيارٌ يمكننا من وضع هذا التركيب في قائمة أوليات النَّحو التي لا بدَّ من تدريسها، ويعني هذا أيضًا أنَّه من الأحسن أن نوجِّل تدريس النَّحو الذي هو أقل شيوعاً وأقل استخداماً بل ينبغي البدء بتدريس القواعد الشائعة قبل الدخول في القواعد الفرعية والشاذة، فالتأنيث الحقيقي يسبق التأنيث المجازي، والخبر المفرد يجب أن يسبق الإخبار بالجملة الاسمية، وتقدم الحديث عن الشيوخ في الفصل الثالث.¹⁴⁴

3. التكامل والتدرج والتناسب:

إنَّ تعلُّم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة: فرع القراءة، وفرع القواعد، وفرع الإملاء، وفرع التعبير، وفرع الخط.. وهو أمر يُمكن تطبيقه على أيِّ نصٍّ لغوي، لأنَّ الوحدة اللغويَّة موجودة في أيِّ نصٍّ لغوي مهما كان، ومن ثمَّ فإنَّ طريقة الوحدة في تعليم اللغة ليست متوقَّفة على وجود كتاب معدَّ لهذه الغاية¹⁴⁵، كما أنَّ امتلاك الرؤية في توزيع القواعد عبر المستويات مسألة

¹⁴³ ينظر طعيمة، رشدي، 641

¹⁴⁴ أبو عمشة، خالد، مدونة الجزيرة، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية،

<https://learning.aljazeera.net/tr/blogs/%D8%A3%D8%B3%D8%B3-%D9%88%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1-%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AD%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A-%D9%84%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82%D9%8A%D9%86-%D8%A8%D8%BA%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9>

¹⁴⁵ ينظر داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، الكويت، مؤسسة دار العلوم 1979، ص 67

مهمة بل توزيع الموضوع الواحد عبر المستويات مسألة حيوية وجوهرية فلا تقدم التركيب الواحد جملة واحدة بكل مكوناته وتفصيلاته ولكنها تتدرج به فتقدمه أجزاء.¹⁴⁶

4. قواعد جديدة في مفردات معروفة لدى الطالب:

ومن الاستراتيجيات المفيدة في تدريس القواعد تدريس القواعد الجديدة في مفردات قديمة فمن الضروري بمكان لدى تقديم مهارة جديدة أو موضوع جديد ألا تتعدد المهام أو المهارات، بحيث يجب يكون الاشتباك مع موضوع واحد، حيث كلما اتبعنا هذه السياسة كانت فرصة النجاح في هذه المهمة كبيرة وعالية، وحتى لا يدخل المتعلم في معركتين، معرفة القواعد ومعركة المفردات، بل ينصب كل اهتمام الدارسين على القواعد ذاتها ولا يكون مقسماً على القواعد وعلى المفردات الجديدة.¹⁴⁷

5. المصطلحات النحوية:

وهذا ما اختلف عليه كثير من المختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها¹⁴⁸ من حيث تقديم المصطلحات النحوية ومتى تقدم، ونظراً لخصوصية اللغة العربية في قواعدها ومصطلحاتها أجد أن تقدم هذه المصطلحات أمر جد مهم بل ضروري لا سيما أنه يرتبط بحياة كل شخص لأن المصطلحات النحوية كلمات وظيفية يومية، فكلمة خبر وفاعل وفعل وحال كلها كلمات لا نستغني عنها في حياتنا وكلامنا ولا يوجد كلمة تعبر وتشرح معنى التركيب النحوي أكثر من مصطلحه الخاص فالخبر لا يشرح بكلمة غير كلمته، بل ويمكن استخدامها والاستفادة منها في سياقات أخرى كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر والحال والاستثناء، مع ذلك كله إلا أنني أرى أن لا تقدم المصطلحات في الدروس الأولى إذ يكفي الطالب حينها أن يفهم التركيب وكيف وصل إليه من دون الربط بالمسميات.

¹⁴⁶ ينظر الناقعة، محمود كامل وطعيمة، رشدي، الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة، 1403هـ، ص224

¹⁴⁷ أبو عمشة، خالد، مدونة الجزيرة، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية

¹⁴⁸ مر تفصيل الاختلاف في الفصل الثاني

المبحث الثاني: أساسيات لتطوير مهارة تعلم القواعد عند الطلاب غير الناطقين بالعربية:

1. تحويل القواعد من نصوص مكتوبة إلى ممارسات شفوية:

شكوى دارسي القواعد منذ قرون وحتى الآن تستمر، والحقيقة أن القواعد الحقة هي التي يستطيع أن يحولها المتكلم من قواعد مكتوبة إلى لغة متحدث، ولذلك يجب أن يتكون درس القواعد من شقين: نظري ميكانيكي، وعملي تطبيقي تفاعلي، ولا يتم الانتقال إلى موضوع آخر قبل التيقن من مقدرة المتعلم على إنتاج لغة تتضمن موضوع القواعد المدرس، فإن درس الطالب موضوع فعل الأمر وتمكن منها نظرياً وميكانيكياً فلا ينتقل منه إلى غيره قبل أن ينتج في عدة سياقات مختلفة كالتوجيهات والإرشادات والنصائح... فيكون عندها قد قام بتفعيل القاعدة بشكل طبيعي سلس بعد أن تمكن منها نظرياً.¹⁴⁹

2. ربط اللغة مع الجوانب اللغوية والثقافية المشتركة بين اللغتين إن أمكن:

إن كل دارس لغة أجنبية لا يبدأ تحصيله اللغوي الجديد من فراغ، وإنما يبدأ اكتساب هذه اللغة امن خلال أرضية تشترك إلى حد ما مع لغته، إذ يجد بعض الظواهر سهلة وبعضها الآخر صعباً، ومن هنا تأتي السهولة والصعوبة في المرحلة الأولى من تعلم اللغة؟

وهنا يأتي دور المعلم الناجح عندما يتحرى تقديم التراكيب النحوية التي لها مقابل في لغة الطالب قبل المختلفة، وحتى عندما يقدم التراكيب المشتركة بينه إلى الفوارق الثقافية في الاستخدام والتي قد تكون بين اللغتين.

مثال ذلك: فعل الأمر له معان عديدة غير الطلب منها الدعاء والإرشاد والإباحة وغيرها.. وهنا لا بد للأستاذ أن يشير إلى أن استخدام صيغة الأمر في لغة الطالب تحمل معان عديدة، ولا يقصد بفعل الأمر دائماً الإيجاب والإرغام على الشيء كما هو الحال في اللغة التركية مثلاً، وهذا ما لاحظته من تحفظ الكثيرين من متعلمي العربية الأتراك من استخدام فعل الأمر مع أستاذهم ظناً منهم أن استخدامه ينقص الاحترام.

ومثال آخر: الزمن الواسع في اللغة التركية ليس لديه مقابل في اللغة العربية بل يقابله الفعل المضارع وهنا يبقى الطالب في حيرة كيف يعبر عن الزمن الواسع إن لم يوجهه أحد.

وغير ذلك كصيغة (فاعل) ليس لها نظير في لغات أخرى وكذلك النعت يسبق المنعوت، واسم الموصول يمكن أن يأتي بعد اسم نكرة.. إلخ

¹⁴⁹ أبو عمشة، خالد، مدونة الجزيرة، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية.

3. البدائل اللغوية:

قد تتشابه وتتشترك التراكيب النحوية في دلالاتها أو معانيها بحيث تؤدي نفس الوظيفة، ومن المفيد للطلاب أن يتعرف عليها، ويربطها مع بعضها، ومثال ذلك: الحال وجملة الحال كلاهما يعبر عن المعنى فلا ضير من تعليم الطالب الأسلوبين معاً:

- دخل المعلم ضاحكاً / دخل المعلم وهو يضحك.
- رأيت المجرم هارباً من السجن / رأيت المجرم يهرب من السجن
- رأيت الطالب الناجح / رأيت الطالب الذي نجح
- أريد أن أسافر إلى مكة / أريد السفر إلى مكة.
- ما ذهبت إلى الجامعة / لم أذهب إلى الجامعة.
- لا تتكلم وأنت في الدرس / اسكت وأنت في الدرس

4. التأزيم:

وهنا أقول إن التأزيم هو إثارة دافعية المتعلم وإتاحة الفرصة له لاكتشاف القواعد النحوية ليشعر بحاجته للقاعدة ويقبل على تعلمها بشدة وأحياناً يكون من خلال طلب توجيه صفي ومثال ذلك: إذا أراد المدرس تدريس فعل الأمر يطلب من الطلاب أولاً في مجموعات أن يكتبوا مجموعة أوامر وإرشادات حول موضوع ما، ثم ينطلق منها إلى درسه، ومثل ذلك الجملة الإسمية من خلال عرض صور لهم فيها أشخاص أو أشياء ويطلب المدرس من الطالب وصفها: البنت صغيرة، البيت جميل.. وأحياناً يكون من خلال تعريضهم لنصوص أصلية تثير دافعتهم في البحث عن القاعدة ومحاولة استنتاجها مما يشد انتباههم ويجهزهم للقاعدة ومثال ذلك إذا أردا الطالب دراسة الجموع السالبة يطلب منهم أولاً قراءة الآية الكريمة ((إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا))¹⁵⁰

وبذلك يكون مهد لدرسه وأثار دافعية الطالب للتعرف على قاعدة مهمة يحتاجها لفهم نص أصلي كالقرآن الكريم أو أي كتاب من كتب التفسير أو الحديث... إلخ

5. توظيف الألعاب اللغوية في تفعيل القواعد والمفردات الجديدة.

إن تقاسم التراكيب النحوية بأسلوب ممتع سهل يدعم العملية التعليمية، ويكسوها بالنشاط والفعالية مهما صعب نوع التركيب وبالمقابل رأينا وما زلنا نرى كيف أسهم جفاف الدروس النحوية في تنفير الطلاب من النحو كله، ومن خلال تحريتي البسيطة في تدريس النحو بالأسلوب التفاعلي أورد بعض الألعاب التي يمكن الاستفادة منها أو القياس عليها في هذا المجال:

¹⁵⁰ سورة الأحزاب (35)

لعبة كيف كان؟

يخضر المعلم صورتين مختلفتين لشيء واحد مثلاً: بيت قبل تنظيفه وبعده، ويسمع من الطلاب كيف كان البيت وكيف أصبح كانت الوسادة على الأرض في الصورة الأولى أصبحت الوسادة على السرير.

ويمكن أن يفعل هذه اللعبة من أدوات الصف الموجودة بين يديه فيُخرج أحد الطلاب من الصف ويغير بعض الأشياء في ترتيب الصف ثم يدخل الطالب ويعلق على ما تغير، يمكن استثمار هذه اللعبة في تفعيل قاعدة كان وصار، كان/ أصبح + الفعل المضارع.

لعبة لماذا:

وهنا يطرح الأستاذ نتيجة لسبب ما ويطلب من الطلاب تخمين السبب إلى أن يصل إلى الإجابة الصحيحة، مثال ذلك: يقول الأستاذ ما جاء محمد إلى الجامعة... لماذا؟ ويحدد إجابة ما في ذهنه، فيقول الطلاب: لأنه مريض... لأنه متعب... لأنه في المستشفى.... إلى أن يعرفوا السبب الذي أراده المعلم، أثناء اللعب

ينبه المعلم إلى تصريح لأن.. لأنه، لأنني، لأن هو!

ويقدم طرق أخرى في تقديم السبب ك بسبب، ل، لأن.

لعبة الجذر:

يوزع الأستاذ أوراقاً على الطلاب يكتب على كل منها جذر كلمة ما، ويطلب منهم خلال دقيقة كتابة كلمات لها علاقة بنفس الجذر، وبعد دقيقة يسير الورقة إلى المجموعة الثانية لتضيف ما لديها من مفردات ذات صلة، والورقة الراجعة هي التي تحمل مفردات أكثر، يمكن استثمار هذه اللعبة في كل الدروس، أفعال، مشتقات، جموع... إلخ

جملہ وضمیر اختر وحوال:

ويمكن تفعيل هذه اللعبة في درس ضمائر الملكية وكذلك تصريف الأفعال، بحيث يكون بين يدي الطالب مجموعتين من الأوراق أحدها ضمائر منفصلة والأخرى جمل بصيغة المفرد، يقوم الطالب باختيار ضمير وبعدها يختار جملة ويصرفها بالتصريف المناسب للضمير الذي معه، مثال ذلك: أنت/ والد...،...، يدرّس في كلية الشريعة= والدك يدرّس في كلية الشريعة.

لعبة سلسلة الجمل:

ويمكن تفعيل هذه اللعبة في درس الفعل الماضي والأمر، حيث يقول الأستاذ جملة ويطلب من البقية إكمال الحادثة بجملة من عندهم تكون ملائمة للسياق ويحدد مدة زمنية لذلك ومثال ذلك:

استيقظت اليوم مبكراً، تناولت الفطور، شربت الشاي، خرجت إلى الجامعة.....

لعبة التخمين:

ولها أساليب كثيرة فمثلاً يعرض الأستاذ لطلابه فيديو قصيراً ويوقفه فجأة ويطلب من الطلاب تخمين ماذا سيحدث مع تزويدهم ببعض العبارات التي تفعل التركيب النحوي المقصود، يمكن استثمار هذه اللعبة في تدريس المستقبل.

ملاحظات مهمة: 151

لابد من إتاحة الفرص للمتعلمين لاكتشاف القواعد النحوية في خلال التعرض للنصوص أصلية تشير دافعية الطالب في البحث عن القاعدة ومحاولة استنتاجها.

تشجيع المتعلمين لاكتشاف شبكة القواعد والعلاقات التي تترابط مع بعضها وبين التراكيب من خلال النصوص الأصلية. تشجيع المتعلمين على أن يكونوا مكتشفين فاعلين للأنظمة اللغوية ومثال ذلك عندما يتعلم الطلاب الأوزان العشر تعينه على اكتشاف المزيد من الأفعال والمعاني وربط الأفعال التي تعلمها من قبل بمعانيها.

¹⁵¹ العمري، فاطمة، تقديم النحو والصرف للطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء بعض السلاسل التعليمية، ص40

المبحث الثالث: مقترح توزيع الموضوعات النحوية العربية في ضوء الأطر الأجنبية آكتفل والإطار الأوروبي المشترك:

إنّ عملية تحليل المهام المنوطة بالمستويات الرئيسة الستة في الإطار الأوربي المشترك تظهر لنا أن توزيع التراكيب النحوية على المستويات اللغوية ينبغي أن يكون على النحو التالي، وهو توزيع يظهر بدقة وإلى حد كبير ارتباط التركيب النحوي بالوظيفة والمستوى152



¹⁵² ينظر أبو عمشة خالد، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص216-218

1. النسبة إلى البلدان
2. فكرة عن المعرفة والنكرة
3. أساسيات المذكر والمؤنث
4. الضمائر الأساسية والإسناد إليها (الرفع ، النصب إلّا...)
5. الفعل الماضي والفعل المضارع (فكرة عامّة)
6. الجمع المذكر والجمع المؤنث: (مدخل عام من غير إعراب)
7. الإضافة إلى علم، واسم وضمير.
8. الصفة: فكرة بسيطة (الصفة كاسم من غير إعراب)
9. فكرة عن جذور وأوزان الأفعال
10. الجملة الاسمية البسيطة
11. الجملة الفعلية البسيطة
12. المصدر المباشر والمؤول
13. شبه الجملة
14. النفي أسلوبًا لا إعرابًا بما ولا ولم ولن وليس وعدم وغير
15. الأعداد والأعداد الترتيبية من (1-100)
16. حالات الإعراب: المرفوع والمنصوب والمجرور (الإعراب بالحركات، المرفوع: الفاعل والمبتدأ والخبر، المنصوب: المفعول به، المجرور: الاسم المجرور بحرف الجر)
17. اسم التفصيل وزني: أفعل مِن و، من + أفعل أسلوبًا لا إعرابًا
18. المضارع المنصوب بالفتحة (أن ، لن ، كي ، لـ)
19. ظروف الزمان والمكان
20. المستقبل ونفيه
21. حروف الجر
22. الاسم الموصول
23. أسماء الإشارة إلا المثنى
24. السؤال
25. المستقبل.

1 - الأوزان: أوزان الأفعال وبعض الأسماء (المصدر واسم الفاعل واسم المفعول)

2 - المثني

3 - الفاعل بكل حالاته

4 - المفعول به بكل حالاته

5 - الجملة الفعلية ومكوناتها وإعرابها.

6 - الجملة الاسمية وعناصرها (المبتدأ وحالاته، الخبر بحالاته إلا أن يكون جملة اسمية)

7 - كان وأخواتها الأساسية.

8 - إن وأخواتها الأساسية.

9 - المرفوع والمنصوب والمجرور والمجزوم

10 - نفي الجملتين الاسمية والفعلية

11 - فعل الأمر

12 - الفعل الماضي الأجوف (كان، مازال، عاد، زار، عاش، نام) .

13 - الإضافة (توسعة)

14 - الصفة (توسعة)

15 - الأسماء الموصولة (توسعة لزيادة المثني).

16 - أسماء الإشارة (توسعة لزيادة المثني)

17 - أسلوب الشرط البسيط (إذا، لو، إن)

18 - بعض أساليب التأكيد: قد/ لقد/ أنّ / إنّ

19 - أساليب التشبيه: ك/ مثل/ كأنّ

20 - الأعداد (إعراب المعداد، تذكيره وتأنثه، إفراده وجمعه)

21 - المبني للمجهول (أسلوباً لا إعراباً)

22 - التفضيل (أفعل + إضافة)

23 - الاستثناء بإلا

24 - البديل (كل من كل)

B2

1 - الحال

2 - التمييز

3 - الإضافة (توسعة)

4 - المفاعيل (به / فيه / مطلق)

5 - المبني للمجهول إعراباً

6 - كاد وأخواتها

7 - لا النافية للجنس

8 - أنواع ما: النافية، التعجبية، الاستفهامية، الموصولة، الزمانية

9 - التفريق بين إنَّ / إنْ / أنْ

10 - اسما الزمان والمكان

11 - الفعل الأجوف (إكمال السابق)

12 - الفعل المثال

13 - الفعل الناقص (توطئة)

14 - عمل المصادر والمشتقات (توطئة - المصدر)

15 - الممنوع من الصرف (تقديم - منتهى الجموع، أفعل "صفة"، آخر)

16 - الاسم المنقوص

17 - الاسم الموصول

18 - أسلوب الشرط (توسعة)

19 - التعجب

20 - النسبة، وجمع الجنسيات (أفغان، يهود)

21 - الاستثناء (توسعة أول نوعين)

22 - البديل (البعض من الكل)

23 - ذو / ذات ومتعلقاتها

24 - تشنية الألوان المؤنثة ومراجعة المشنى

C1

- 1 - المفعول لأجله / معه
- 2 - المبني للمجهول (تغطية كاملة)
- 3 - ما (المصدرية، الشرطية، الإبهامية، الزائدة)
- 4 - الفعل الناقص (تغطية كاملة)
- 5 - عمل المصادر والمشتقات (تغطية كاملة)
- 6 - الممنوع من الصرف (الأعلام إلا المركب تركيبًا مزجيًا والعلم المنتهي بألف ونون زائدتين)
- 7 - أسلوب الشرط
- 8 - النداء (أيها / أيتها / العلم / المضاف)
- 9 - الاستثناء (النوعين الآخرين)
- 9 - الأسماء الخمسة إعرابًا
- 10 - التصغير
- 11 - بدل الاشتغال
- 12 - التقديم والتأخير (نبذة عامة)

C2

- 1 - ظن وأخواتها
- 2 - التقديم والتأخير (توسعة)
- 3 - الممنوع من الصرف (المركب تركيبًا مزجيًا، الصفة "ان"، العدد "مفعول، فعال"، العلم "ان")
- 4 - النداء (الشبيه بالمضاف، النكرة المقصودة، النكرة غير المقصودة)
- 5 - مراجعة الشرط.

الخاتمة وأهم النتائج

ختاماً أحمد الله رب العالمين وأصلي وأسلم على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين وبعد.. ومن خلال تتبع المعلومات في هذا البحث، وجدتُ أن المادة النحوية قد حظيت بجانب ضخم من الأبحاث والمؤلفات، محاولةً تيسير المادة النحوية تارة، وإعادة صياغتها بطرق عديدة تارة أخرى، للحد من المشكلة، وإزالة العائق أمام الدارسين والقائمين عليهم، إلا أن هذه النظريات بقيت في إطارها النظري، ولم تقدم أي جانب تطبيقي، يساهم إسهاماً حقيقياً في إدراك المشكلة ومعالجتها بشكل جدي، فعملية اكتساب النحو عند الطلاب من أعقد العمليات التعليمية وإدراك ماهيتها ليس بالأمر السهل اليسير.

ومن هنا أقف على أهم النتائج التي من شأنها أن توضّح لنا أين تكمن المشكلة تماماً لنتمكن من البحث عم طرق معالجتها:

1. إن المادة النحوية بين أيدي معلمي العربية ينقصها كثير من الجهد، فلا يوجد هيكل ولا إطار عام يعتمد عليه جميع المدرسين ليستنبهوا به ويستفيدوا من خبرات بعضهم البعض، مثلاً: ماذا يقدّم في كل مستوى، وكيف يقدّم، وما الوظائف اللغوية التي تتوقع من الطالب، وما الأخطاء التي قد ترد عنده، إلخ.. بل كل معلّم يقدم ما تملي عليه تجربته ورأيه، وهذا ما يفسر التفاوت والتباين في تحصيل الطلاب.
2. هناك قصور واضح للنحو في القدرة على رفع كفاءة الطالب اللغوية، فكثير من المتعلمين تألّقوا في استظهار قواعد النحو وحفظها والتمكّن منها لدرجة التصدي لتدريسها في الصفوف التعليمية، لكن لغتهم التواصلية كانت بمعزل تام عن هذا التألق والنجاح.
3. هناك مجموعة من العوامل وراء هذا القصور الجلي الذي يعاني منه معظم متعلمي النحو العربي، منها ما يرجع إلى المادة العلمية نفسها، ومنها ما يرجع إلى طرق وأساليب المعلم والأدوات التي يستخرجها المعلم في سبيل ذلك، وعلى ذلك لا يتحمل المتعلم وحده مسؤولية هذا القصور.
4. منشأ إشكال الدروس النحوية غالباً عجز المنهج وضعفه عن معالجة التراكيب النحوية بالطريقة الأمثل، ومن ثمّ معالجة هذا القصور لابد أن تكون عن طريق تعديل المنهج والأسلوب، لا عن طريق إلقاء اللوم على طبيعة الدرس النحوي.
5. هناك تجريد واضح للنحو عن واقعه من قبل معلمي اللغة العربية، وتدرسه على أنه قوانين ومصفوفات وقواعد لغوية تطبع في الذهن ولا تجد لها في الواقع حيزاً تتجلى فيه، ولا شك أن محاولة الفصل هذه بين النحو ولوازمه اللغوية من مهارات وأساليب حديثة وتدرسه بمنأى عنها وأد له وإضاعة وقت وجهد على المتعلم والمعلم معاً.
6. إن النحو إنما يقدم من خلال المهارات اللغوية، استماعاً وقراءة وحديثاً وكتابة، وأثره أول ما يظهر يظهر بها، وكل متعلم كما أنه بحاجة لفهم جوهر اللغة هو بحاجة كذلك ليعبر عن واقعه وحياته باللغة، وإلا فإن المقصد لم يتحقق.

نهاية أخلص إلى بعض التوصيات أجملها فيما يلي:

- (1) إن من أُلزم ما يلزم توحيد جهود معلمي العربية ضمن إطار عربي موحد، يصيغ للغة العربية أهدافاً ووظائف ومستويات ومعايير يراعي فيها خصوصيتها وميزتها عن باقي اللغات، أما اللجوء إلى الأطر الأجنبية فهو قولبة للغة بغير قلبها.
- (2) قبل الشروع في تدريس التراكيب النحوية لابد للمدرس من وقفة يتأمل فيها ما بين يديه من مواد نحوية، ويفكر ماذا سينتقي منها لطلابه، وكيف سيرتبها ويحسن عرضها، وكيف سيقدمها بطريقة لا جمود فيها ولا تحجر، فتختر المادة النحوية المقدّمة وحسن تنظيمها يعتبر المؤثر الأول في العملية التعليمية، وبقدر أهميته يكاد يكون السبب في فشل عملية تعليم اللغة الثانية واكتسابها، إن لم يُقدم على الوجه الصحيح.
- (3) إن المتعلم هو العنصر الأهم في العملية التعليمية ولابد من إشراكه فيها ما أمكن من خلال دمج أكثر في الواقع التعليمي مع تحفيزه بشتى الأساليب والطرق، وجعله عنصراً فاعلاً، وليس مجرد متلقٍ للمعلومات أو حافظ ومردد لها.
- (4) إن الثبات على نوع واحد من طرق تقديم النحو وتدريباته إخماد لحافز الطالب ونشاطه، لذا لابد للمعلم من أن يراوح بين الأساليب والنشاطات وينوعها ما أمكن.
- (5) لا بد من العمل أكثر على التدريبات والأنشطة النحوية من خلال دمج القواعد بتطبيقات لغوية تواصلية مكتوبة ومنطوقة، تزيد من فرص إثراء لغة الطالب، إلى جانب إعداداته للتواصل مع واقعه بكفاءة عالية.
- (6) كما أن المسؤولية الأكبر تقع على كاهل المعلم كذلك كان لابد للقائمين على إعداد كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها أن يعملوا على صياغة أكثر واقعية وتفاعلية في إعداد الكتب التعليمية، بحيث تكون مزودة بأحدث الأساليب والأدوات التي من شأنها أن تنير ذهن المعلم بكثير من الأفكار التعليمية التي ترفع كفاءة الطالب، وتحسن من فهمه وأدائه.
- (7) لابد لمعدي البرامج التعليمية من إعداد معلمين ذوي خبرة عالية وكفاءة ممتازة، يطوّعون المادة النحوية بين أيديهم، ويقدمونها بالأسلوب الأميز الذي يضمن لهم تحقيق الكفاءة اللغوية لدى طلابهم، وهنا يمكن أن أقول: إن المدرس الناجح هو الذي يوفر الجو والأساليب والطرق الملائمة لعرض مادته، مهما عاكسته الظروف.

فهرس المصادر والمراجع

1. أبجد، أحمد نتوف وآخرين، مطبعة بروتك، ملاطيا، ط1، 2017م
2. الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، نهاد الموسى، دار الشروق، عمان، ط1، 2003م.
3. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، د. محمد صاري، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، الرياض، 2 - 3/11/2009م.
4. أصول تدريس اللغة العربية، علي جواد الطاهر، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984م.
5. الأصول، تمام حسان، دراسة إستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب. النحو - فقه اللغة البلاغة، عالم الكتب، القاهرة، 2000م.
6. الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، مجلس أوربا، مجلس التعاون الثقافي، ترجمة علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس العصرية، القاهرة، 2008م
7. إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها، محمد حمدان الرقب، 15/12/2014
رابط الموضوع <https://www.alukah.net/library/0/79801/#ixzz5p4EBLEkL>
8. الإمتاع والمؤانسة، أبو حيان التوحيدى، ت 414هـ صححه عبد المنعم فريد، دار الأرقم، بيروت، ط1، 1424هـ.
9. إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطى ت 646هـ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1982م.
10. كتاب المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض - العربية بين قراءة التراث وتطبيق النظريات المعاصرة، بحث أهم صعوبات التعلم في مادة النحو وأثرها على الدرس النحوي للعربية نجاة عبد الرحمن اليازجي، القاهرة، 1 - 2/3/2009.
11. البنى النحوية، نعيم تشومسكي، ، ترجمة: د. يوثيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية. بغداد، ط1، 1987.
12. تحرير ألفاظ التنبيه، يحيى بن شرف بن مري النووي أبو زكريا، ت 676هـ، تحقيق: عبد الغني الدقر، دار القلم - دمشق، ط1، 1408هـ.
13. مؤتمر إسطنبول الدولي الثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة ابن خلدون - " تطوير مناهج تعليم العربية في ضوء تحليل السلاسل الأجنبية، تدريبات القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها ومدى تطبيقها لنظريات اكتساب اللغات الأجنبية، نظرية اكتساب المهارة SAT نموذجاً، د. راغدة العيسوي، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، " 10-12 / 8 / 2018م.

14. كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، تدريس النحو والصرف للطلبة الناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق، د. فاطمة العمري، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، دار وجوه، الرياض، ط1، 2017م.
15. تدريس فنون العربية، د. علي أحمد مذكور، دار الفكر، القاهرة، 2006م
16. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، د. مختار طه حسين، الدار العالمية للنشر والتوزيع 2011م.
17. مؤتمر إسطنبول الدولي الثالث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة ابن خلدون - " تطوير مناهج تعليم العربية في ضوء تحليل السلاسل الأجنبية"، تقدم النحو والصرف للطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء بعض السلاسل التعليمية، د. فاطمة العمري، 10-12 / 8 / 2018م.
18. تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهرى، ت1319هـ، تحقيق محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط1، 2001م.
19. تطور نظرية النظم بين الجاحظ وعبد القاهر الجرجاني - اللفظ والمعنى أنموذجاً - مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، إعداد: بومنصورة كاهنة، إدير نجاة إشراف الأستاذة: زينة مدواس، كلية الآداب واللغات ، 2018.
20. الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، ت392هـ، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت ، ط1، 1956م.
21. دراسات لغوية، علي خولي، دار الفلاح، عمان، ط1، 1998م.
22. الدرس النحوي عند مهدي المخزومي بين التقليد والتجديد، عمر لحرش، جامعة قاصدي مرباح، قسم اللغة والأدب العربي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي إشراف د. أحمد بلخضر 2013م
23. دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، ت471هـ، تحقيق عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م.
- 24.، تيسير النحو موضة أم ضرورة، د. محمد صاري مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للدراسات الإسلامية، المجلة 3، العدد 2، الرياض، 2001 م.
25. الرد على النحاة، ابن مضاء القرطبي، ت592هـ، تحقيق د. شوقي ضيف، دار الفكر العربي - القاهرة، ط1، 1947م.
26. سنن أبي داود للحافظ أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني ت 275 هـ، تحقيق سعيد محمد اللحام.

27. شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري عبد الله، ت 761هـ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، ط11، 1383هـ.
28. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، ت393هـ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987م.
29. طرق تدريس القواعد وعلاقتها بفكر ابن خلدون، أ. بلخير شنين، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة الأثر، العدد 13، مارس 2012م.
30. العباب الزاخر واللباب الفاخر، الحسن بن محمد الصاغاني، ت650هـ، تحقيق فير محمد حسن، منشورات المجمع العلمي العراقي بغداد، ط1، 1978م.
31. العربية بين يديك، د. عبد الرحمن الفوزان، العربية للجميع، الرياض، ط2، 1435هـ.
32. علم نفس النمو، عبد المعطي حسن مصطفى، هدى محمد قناوي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
33. العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري ت170هـ، تحقيق د. مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
34. فيض نشر الانشراح من طي روض الاقتراح، وفي أعلاه الاقتراح لأصول النحو، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، ت911هـ، تحقيق محمود يوسف فجال، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، ط2، 2002م.
35. القاموس المحيط، محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، ت817هـ، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005م.
36. العربية للناطقين بغيرها، قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة، ياسين محمد ياسين، حسن محمد دوكة، المجلة العلمية المحكمة، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، العدد 11، يناير، الخرطوم 2011م.
37. الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، د. محمود كامل الناقة ود. رشدي طعيمة، جامعة أم القرى، مكة، 1403هـ.
38. كتاب الكتاب، د. محمود البطل، مطبعة جامعة جورج تاون، ط2.
39. كتاب شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك، أبو عبد الله بدر الدين ابن الإمام جمال الدين بن محمد بن مالك ت686هـ، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية: ط1، 2000 م
40. كتاب معاني القرآن وإعرابه المسمى المختصر في إعراب القرآن ومعانيه لأبي اسحاق إبراهيم بن السري/الزجاج ت310هـ، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1988 م
41. لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور ت711هـ، دار صادر - بيروت: ط3، 1414هـ.

42. مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي، 660هـ، تحقيق يوسف الشيخ، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، ط5، 1999م.
43. مدونة الجزيرة، د. خالد أبو عمشة، أسس تدريس النحو للناطقين بغير العربية.
44. مدونة الجزيرة، د. خالد أبو عمشة، كيف أطوّر مهارتي في القواعد؟
45. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، رشدي طعيمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية (18).
46. المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وآخرون، تحقيق مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، ط4.
47. المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، د. خالد أبو عمشة، أصوات للدراسات والنشر، ط1، 2018م.
48. مفتاح العلوم، يوسف بن أبي بكر السكاكي، ت 626هـ، تحقيق نعيم زرزور، ط2، 1987م.
49. مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون ولي الدين، ت 808هـ، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، ط1، 2004م.
50. المهارات اللغوية مستوياتها صعوباتها تدريسها، رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
51. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف - مصر ط 14
52. الميسر في القواعد للناطقين بغيرها، مراد سردار شاداوغو، آكدم، إسطنبول، ط2، 2016م.
53. نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، عبد الستار الجوارى، مطبعة المجتمع العلمي العراقي، بغداد، 1404هـ
54. النحو الغائب، دعوة إلى تصنيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها للناطقين بغيرها، عمر يوسف عكاشة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2003م.
55. نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، داود عبده، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.
56. <https://diledebiyatcevir.com/2015/06/30/> منهج-اللغة-العربية-حسب-الإطار-المرجعي/
57. <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/chinese>