AHİ EVRAN İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ DERGİSİ

تَقْيِيْمُ تَجْرِبَةٍ تَطْبِيْقِيَّةٍ فِيْ تَعْلِيْمِ القَوَاعِدِ العَرَبِيَّةِ لِطُلَّابِ الـمُسْتَوَى الـمُبْتَدِئِ الأَعْلَى النَّاطِقِيْنَ بِغَيْرِهَا

محمد بونجه*

مُلخَّص

تُعَدُّ مادة القواعدِ العربية من المُقرَّرات الدِّراسية الأساسيَّة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتُخصَّص لها ساعات كثيرة مُنْذُ السنة الأولى في كُلِّيَّات العلوم الإسلامية. والهدف الأساسيُّ من تعلُّم مادة القواعد فَهْمُ الجملة العربية فهماً صحيحاً قراءة وسماعاً، واستخدامها استخداماً صحيحاً في الكتابة والمحادثة. ولكنَّ الواقِع العَمليَّ في الكُلِّيَّات التي تخلو مِن سنة تحضيريَّة ينالُ فيها المُتعلِّمُ المُبْتدِئ حظًّا مِن الكِفاية اللغويَّة العربية قَبْلَ أَن يتلقَّى العلوم الدراسيَّة في الكُلِّيَّة حَوَّل تدريسَ القواعدِ من كَونِها وسيلة تعليميَّة ليُصْبح حِفْظُ القواعد غايةً بِحَدِّ ذاتها، وهذا لا يُحَقِّقُ النَّتائجَ المُتَوَقَّعة التي تَخدِمُ المُتَعَلِّمَ في مُمارسةِ اللغة العربية. وهذه دراسة تطبيقية تُعنَى بتطوير قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد جُرِّبت (طريقةً توليفيَّةً) خاصَّة منذ بداية العام الدراسي 2022-2023 مع طلاب السنة الثانية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة قِرْشِهير آخي إوران التي تخلو من سنة تحضيرية للغة العربيَّة. تتألَّف هذه التجربة من ست نقاط محدَّدة بُيِّنتْ للطلاب مُسْبَقاً، ضِمْن خُطَّة واضِحة وجدول زمني في إطار 4 أسابيع. تتألف الخطة من: حفظ 300-400 كلمة، والاهتمام بأدوات الاستفهام، والاهتمام المبكِّر بأدوات يكثر شيوعُها كأدوات العطف والجر والنفي، والاهتمام المبكِّر بالضمائر، والعرض السمعي البصري، وأخيراً الطريقة التطبيقية في تناول القواعد. بعد تطبيق الخطة في المُدَّة المرصودة لُوحِظَ أثرُ التجربة الإيجابي في الطلاب وظهر تحسُّنهم في اكتساب الثروة اللغوية، وفهم الأمثلة النحوية بشكل أفضل. ولكي يكون الحكم العلمي على التجربة سليماً جرى قياس التجربة من طريقين: إجراء امتحانين قبل التجربة وامتحانين بعدها لقياس مدى تقدُّم مستواهم المستهدف، وكذلك جرى استطلاع رأي الطُّلاب الذين أُجريت التجربة عليهم، عن طريق إرسال استبيان برابط إلكتروني إليهم. وحين أظهرت النتائجُ بالأرقام نجاحَ التجربة كان من المناسب عرضها عبر هذه المقالة لتعميمها على المهتمين.

الكلمات المفتاحية: القواعد العربية، تطوير تعليم اللغات، تسهيل القواعد، الطريقة التوليفية، علم اللغة الوظيفي.

*أستاذ مساعد، جامعة كيرشهر أخي أوران، كلية العلوم الإسلامية، كيرشهر/تركيا
E-mail: m.bonja@ahievran.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8392-0491
ROR: 05rrfpt58

نوع المقال: مقال بحثي
تاريخ الاستلام: 2 مايو 2024
تاريخ القبول: 12 يونيو 2024
تاريخ النشر: 30 يونيو 2024
المراجعة: مجهول الهوية - مراجعتان داخليتان (أعضاء هيئة التحرير) ومراجعتان خارجيتان مجهولتا الهوية - مراجعة مزدوجة التَّعمية
بيان أخلاقي: يُعلن أنه تم اتباع المبادئ العلمية والأخلاقية أثناء إجراء وكتابة هذه الدراسة وأن جميع المصادر المستخدمة قد تم الاستشهاد بها بشكل صحيح.
الشكاوى: ahif@ahievran.edu.tr -
https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahif
تضارب المصالح: يُعلن المؤلف/المؤلفون عدم وجود أي تضارب في المصالح.
دعم المنحة: يُقر المؤلف/المؤلفون بأنهم لم يتلقوا أي تمويل خارجي لدعم هذا البحث.
حقوق الطبع والنشر والترخيص: يحتفظ المؤلفون الذين ينشرون مع المجلة بحقوق الطبع والنشر لعملهم المرخص تحت CC BY-NC 4.0

https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahif

مجلة كلية العلوم الإسلامية بجامعة أخي أوران

الاقتباس: Bonja, Mohammad. "Ana Dili Arapça Olmayan Üst Başlangıç Seviyesindeki Öğrencilere Yönelik Arapça Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamasının Değerlendirilmesi". *AHİF* 2 (June 2024), 1-26.

AHİ EVRAN İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ DERGİSİ

Ana Dili Arapça Olmayan Üst Başlangıç Seviyesindeki Öğrencilere Yönelik Arapça Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamasının Değerlendirilmesi

Mohammad Bonja*

*__Dr. Öğr. Üyesi__, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Kırşehir/Türkiye

E-mail: m.bonja@ahievran.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8392-0491
ROR: 05rrfpt58

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2 Mayıs 2024
Kabul Tarihi: 12 Haziram 2024
Yayın Tarihi: 30 Haziran 2024

Değerlendirme: Bu makalenin ön incelemesi iki iç hakem (editörler - yayın kurulu üyeleri) içerik incelemesi ise iki dış hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik modeliyle incelendi. Benzerlik taraması yapılarak intihal içermediği teyit edildi.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Etik Bildirim: ahif@ahievran.edu.tr - https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahif

Çıkar Çatışması: Çıkar çatısması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahif

Öz

Arapça dil bilgisi yabancılara Arapça öğretiminde temel derslerden biri olup İslami İlimler Fakültelerinde ilk seneden itibaren kendisi için uzun bir zaman diliminin tahsis edildiği bir derstir. Dil bilgisi dersinin öğrenimindeki temel amaç, Arapça cümleleri okuma ve dinleme bakımından doğru bir şekilde anlamak ve yazı ile konuşmada doğru bir şekilde kullanmaktır. Ancak başlangıç seviyesindeki öğrencilerin fakültede akademik dersleri almadan önce yeterli düzeyde Arapça dil becerisi kazandığı hazırlık sınıfının bulunmadığı fakültelerdeki pratik durum, dil bilgisi öğretimini bir eğitim aracı olmaktan çıkarıp, kuralların ezberlenmesini bir amaç haline getirmiştir. Bu ise öğrencilerin Arapça öğreniminde beklenen sonuçları vermemektedir. İşte bu çalışma, ana dili Arapça olmayan öğrencilerin Arapça dilbilgisi eğitimini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu araştırma, özellikle 2022-2023 yılının başından itibaren Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nin Arapça hazırlık sınıfı olmayan ikinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu uygulama, önceden belirlenmiş altı noktadan oluşmakta olup öğrenciler için net bir plan ve dört haftalık bir program içermektedir. Bu program şunlardan oluşmaktadır: 300-400 kelimeyi ezberlemek; soru edatlarına odaklanma, atıf, cerr ve olumsuzluk edatları gibi kullanımı yaygın olan edatları erkenden önemseme; zamirler, görsel-işitsel sunum ve son olarak dil bilgisi kurallarının uygulamalı olarak öğrenilmesine özen gösterilmesi. Plan belirlenen süre içinde uygulandıktan sonra, öğrencilerde olumlu etkiler gözlemlenmiş ve dil zenginliği kazanmada, dil bilgisi örneklerini daha iyi anlamada ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Uygulamaya ilişkin yargının bilimsel açıdan doğru olması ve hedeflenen seviyedeki ilerlemenin ölçülmesi için uygulamadan önce iki sınav ve sonrasında iki sınav yapılmış ve uygulamaya katılan öğrencilere görüşlerini isteyen bir elektronik bağlantı gönderilerek görüşleri alınmıştır. Sonuçlar uygulamanın başarısını rakamlarla ortaya koyunca uygulamanın sonucu bu makale aracılığıyla ilgililere tanıtılmak istenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arapça Dil Bilgisi, Dil Öğretiminin Geliştirilmesi, Gramerin Kolaylaştırılması, Sentez Yöntemi, İşlevsel Dilbilim.

Atıf: Bonja, Mohammad. "Ana Dili Arapça Olmayan Üst Başlangıç Seviyesindeki Öğrencilere Yönelik Arapça Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamasının Değerlendirilmesi". *AHİF* 2 (Haziran 2024), 1-26.

AHİ EVRAN İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ DERGİSİ

Evaluation of an Applied Experiment in Teaching Arabic Grammar to Upper Beginner Non-Native Arabic Speaker Students

Mohammad Bonja*

*__Assistant Professor__, Kirsehir Ahi Evran University, Faculty of Islamic Sciences, Kirsehir/Turkiye

E-mail: m.bonja@ahievran.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8392-0491
ROR: 05rrfpt58

Article Type: Research Article

Date Received: 2 May 2024
Date Accepted: 12 June 2024
Date Published: 30 June 2024

Review: Single anonymized - Two Internal (Editorial board members) and Double anonymized - Two External Double-blind Peer Review

Ethical Statement It is declared that scientific and ethical principles have been followed while conducting and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Complaints: ahif@ahievran.edu.tr
https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahif

Conflicts of Interest The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

Copyright & License Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahif

Abstract

Arabic grammar is considered one of the basic lessons in teaching Arabic language to non-native speakers, and many hours are allocated to it since the first year in colleges of Islamic sciences. The primary goal of learning grammar is to understand the Arabic sentence correctly by reading and listening, and to use it correctly in writing and conversation. But the practical reality in colleges that do not have a preparatory year for Arabic language and in which the beginner learner acquires some Arabic linguistic proficiency before receiving academic studies in college; has changed teaching grammar from an educational means that helps in learning the language to making memorizing grammar a goal in itself. This does not achieve the expected results that serve the learner in practicing the Arabic language. This is an applied study concerned with developing the grammar of the Arabic language for non-Arabic speakers. A special (combination method) has been tried since the beginning of the 2022-2023 academic year with second-year students at the Faculty of Islamic Sciences at Kırşehir Ahi Evren University, which does not have a preparatory year for the Arabic language. This experiment consists of six specific points that were explained to the students at the beginning, within a clear plan and timetable in about 4 weeks. The plan consists of: memorizing 300-400 words, paying attention to interrogative tools, early attention to common tools such as conjunctions, prepositions, and negations, early attention to pronouns, audio-visual presentation, and finally the practical method of dealing with grammar. After implementing the plan in the allocated period, the positive impact of the experience on the students was noted, and their improvement in acquiring vocabulary and understanding grammatical examples appeared better. In order for the scientific judgment on the experiment to be correct, the experiment was measured in two ways: taking two exams before the experiment and two exams after it, to measure the extent of progress of their target level. In addition to polling the opinions of the students on whom the experiment was conducted, by sending them a questionnaire with an electronic link. When the results showed in numbers the success of the experiment, it was good to present it in this article to circulate it to those interested.

Keywords: Arabic grammar, İmproving Language Teaching, Facilitating Grammar, Synthesis Method, Functional Linguistics.

Citation: Bonja, Mohammad. "Ana Dili Arapça Olmayan Üst Başlangıç Seviyesindeki Öğrencilere Yönelik Arapça Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamasının Değerlendirilmesi". *AHİF* 2 (June 2024), 1-26.

مُقَدِّمَة

تُعَدُّ مادة القواعدِ من المُقرَّرات الدِّراسية الأساسيَّة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتُخصَّص لها ساعات كثيرة مُنْذُ السنة الأولى في كُلِّيَّات العلوم الإسلامية. والهدف الأساسيُّ من تعلُّم مادة القواعد فَهْمُ الجملة العربية فهماً صحيحاً، واستخدامها استخداماً صحيحاً. ولكنَّ الواقِع العَمليَّ في الكُلِّيَّات التي تخلو مِن سنة تحضيريَّة ينالُ فيها المُتعلِّمُ المُبْتدِئ حظًّا مِن الكِفاية اللغويَّة العربية قبْلَ أَن يتلقَّى العلوم الدراسيَّة في الكُلِّيَّة؛ حَوَّل تدريسَ القواعدِ من كَونِها وسيلة تعليميَّة ليُصْبح حِفْظُ القواعد غايةً بِحَدِّ ذاتها، وهذا لا يُحَقِّقُ النَّتائجَ المُتوَقَّعة التي تخدِمُ المُتَعَلِّمَ في مُمارسةِ اللغة العربية فَهْماً واستخداماً. ومع أنَّ كثيراً من الطُّلَّاب يبذلون الجُهودَ المُضْنِيَةَ في تعلُّم قَواعدِ النَّحْوِ والصَّرْفِ؛ فإن (الطريقة القياسية في تعليم القواعد مُمِلَّة تُشْعِرُ بالإحباط، وتجعلُ تعلُّمَ اللغة الأجنبية نوعاً من التَّدريب العقلي بدلاً من أن تكون وسيلة اتِّصال)[1]. ويُمكِنُ القول إن هذا الجُهد المبذول يُعطي معلوماتٍ واسِعة عن اللغة، ولكنَّها ليست كافية وَحْدها لِيَعْرِفَ اللغةَ نَفسَها استخداماً على صعيد فهم المقروء والمسموع، وصِياغةً على صعيد إنتاج اللغة كلاماً وكِتابةً. ومن هنا يتبيَّن أن (المشكلة الأساسية في الاستخدام اللغوي ليست عدم حفظ مبادئ النَّحو، وإنَّما في ضَعْف السَّليقة اللغوية لدى المتكلِّمين)[2]؛ إذ (لا تُقاسُ الكَفاءة اللغويَّةُ للمتعلِّم بقوَّة ذاكرته في ترديد ما سمع فحسبُ، وإنما في قدرته على تطبيق قاعدة تعلَّمَها على عدد لايُحصى من الأمثلة في اللغة سماعاً وابتكاراً وإنتاجاً)[3].

وكانت قد ظهرت فلسفات متباينة في طريقة النَّظر إلى أهميَّة القواعد؛ إذ كان تعليم القواعد الأساسَ في طريقة **النحو الترجمة**، في حين أنَّها لا تعلَّم أبداً في الطريقة **المباشرة**. أما في الطريقة **السمعية الشفوية** فإن القواعد النَّظرية تُؤخَّر إلى مستويات متقدِّمة (المرجع: 639). وفي نهاية المطاف وصل الجميع إلى قناعة بأن (كُلُّ النَّظريَّات التعليمية التي حاولت إقصاءَ القواعد في تعلُّم اللغة أو تحجيمَها أو حتى إلغاءَها وُوجِهتْ عمليًّا ونظريًّا بالرَّفض، وقد أَكَّد تشومسكي أنَّ النَّظَر إلى اللغة باعتبارها بسيطة أَمْرٌ غير كافٍ، وإنما هي سلوكٌ تَحْكُمه القواعد)[4]. وقد سُئل في ثمانينيَّات القرن الماضي سؤالٌ مهِمٌّ حول التَّحدِّيات التي يعيشها المدرِّسُ والطَّالبُ في هذا الإطار: (لماذا لا يُترَك للمدرِّس حرية الاعتماد على نفسه واختيار ما يَشاءُ من الموادِّ والطَّرائق لتأدية عمله؟ إنَّ سؤالاً كهذا يعني أننا لا نعي ما ينطوي عليه تعليم اللغة من تعقيد. ونحن نعترف بأننا لا نستطيع تقديمَ أيَّ مساعدة لهذا المدرِّس الذي سيحاول أن يجد طريقه في متاهة من النَّظريَّات والتطبيقات والأفكار المتعلِّقة بالموضوع)[5]. إن الجواب العملي لهذا السؤال هو ما أشار إليه الناقة بأنه (لا تُوجَدُ طريقة كامِلَةٌ بنفسِها. ورَغْمَ اختلافِ الفلسفات التَّعليميَّة التي صدرت عنها الطُّرق، فإنَّ المعلِّمَ الجَيِّد ومَواقِف التَّدريس الفَعَّالة هي التي تأخُذُ **بتَوْلِيْفَةٍ** من كُلِّ الطُّرُق. وليس هناك ما يدعو إلى الدَّهشة إذا اختلفت إجراءات التدريس من حُجرة دراسية إلى أُخرى أحياناً)[6]. ويمكن أن تكون الطريقة جزءاً من طريقة تكاملية، أي (تُدرَّس قواعدُ اللغة العربية من خلال نصوص كاملة ويكون للقواعد دورٌ في فُروع اللغة كالقراءة والتعبير والمحفوظات)[7]، أي حلٌّ وسطٌ بين النَّظرية والتطبيق.

---

1 محمود كامل النَّاقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (مكة: جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، 1985)، 331-332.

2 رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (مكة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، دون تاريخ)، 640.

3 صلاح عبد المجيد العربي، تعلُّم اللغات الحيَّة وتعليمها بين النظرية والتطبيق (بيروت: مكتبة لبنان، 1981)، 27.

4 النَّاقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 282.

5 نايف خرما، وعلي حَجَّاج، اللغات الأجنبية – تعلُّمها وتعليمها (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 126، 1988)، 204.

6 النَّاقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 341.

7 جمال محمد حمد، فعالية تدريس قواعد النحو وظيفياً للناطقين بغير العربية، أبحاث المؤتمر الدولي الأول: العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل (جيرسون: جامعة جيرسون، 1-2 أغسطس 2019)، 322.

لعل كثيراً من الباحثين الآن – منهم طعيمة والناقة – يميلون إلى التَّوازن في طريقة تدريس قواعد اللغات الأجنبية، (فتعلُّم اللغة في **جُزْء منه عادةٌ** يتعلَّمُها الطالبُ، وفي الوقت نفْسه **سلوكٌ تحكُمُه القاعدةُ**، وبهذا يُمكن أن يُحقِّق التَّدرُّج في تدريسُ القواعد اللغوية هدفين: الأول أن تحقِّق للمتعلِّم **المُبتدِئ** إحساساً لغوياً صادقاً والحدَّ الأدنى من الفطرة اللغوية. والثاني أن يَطَّلع في **المستويات المتقدِّمة** – بَعْدَ أن يكون امتلك قدراً كافياً من **الطَّلاقَة اللُّغوية** – على المعلومات المتَّصلة بقواعد اللغة بطريقة منظَّمَة وواعية)[8]. ولذلك يرى الباحثُ حَسْبَ تجربته أنه لا بُدَّ من تمهيدٍ عامٍ يدخُلُ من خلاله المتعلِّمُ إلى جَوِّ اللغة، وذلك بتسليط الضَّوء على أكثر الأشياء شُيوعاً واستخداماً في الجملة الاسمية والفعلية، ويُدعَم هذا (بالتَّفاعُل الشِّبْهِ التِّلقائيّ من قِبَل الطُّلَّاب سَماعاً وإنتاجاً، ثم تفصيل ذلك في الدُّروس النَّظَرِية لاحِقاً)[9]. أي البَدْء بعملية غَرْس الفِطَر اللغوية على الألسن، ثم الانتقال التدريجي إلى القواعد الضَّابطة لما سبق أن تعلَّمه الطالب بطريقة تطبيقيَّة.

أَهَمِيَّة البَحْث: ما زال تعليمُ اللغات عموماً وتعليم اللغة العربية خصوصاً يعاني من عقبات كثيرة، ولكلِّ لُغَة خُصوصيَّاتُها ومصاعِبُها، بحيث يتوجَّب التركيز في كُل لُغَة في المستويات المبتدئة على أمور خاصَّة بها حسب قواعدها، وما يشيع بها من الأساليب، ومن أهم المبادئ الأساسية في النَّحو الوظيفي التي ينبغي مراعاتُها: (ما يحتاج إليه المتعلِّم للتواصل باللغة، وتقديم القواعد بشكل غير مباشر)[10]، و(تدريب المتعلِّم على الاستخدام التطبيقي، والاعتماد على مبدأ الشُّيوع في المفردات والتراكيب، وما يُمكنُ تعلُّمه لا ما يجب تعليمه، وتقديم اللغة على القاعدة)[11]. وقد قال الجاحظُ قديماً: (وأما النَّحوُ فلا تشغل قَلْبَ الصَّبيِّ به إلا بمقدار ما يؤدِّيهِ إلى السَّلامة من فاحِش اللَّحْنِ ومن مِقْدار جَهْلِ العَوامِّ من كتابٍ إنْ كتَبهُ وشِعْرٍ إنْ أنشدَهُ .. وعَوِيْصُ النَّحو لا يُجْديْ في المعاملاتِ ولا يُضْطَرُّ إليهِ في شَيْء)[12] فأهمِّيَّة هذا البحث أنَّه يَعرض طريقة تطبيقيَّةً ذات خطوات واضحة في تعليم قواعد اللغة العربية أثبتت نجاحها على الصَّعِيد العملي، وهي مقيَّمَة عن طريقين:

الأول إجراء امتحانين للطلاب والطالبات اعتماداً على بطاقة ملاحظة أوَّلية تسبُر مواطن الضَّعف والقوة لديهم، امتحانٍ أُجْري قبل تطبيق الخطة وامتحانٍ أُجْري بعدها لاستكشاف الفروق القبلية والبعدية.

والثاني استبيان يَسْبُر آراءَ الطلاب للطريقة التي اتَّبعها الباحثُ مَعَهم، ومدى تفاعُلهم معها إيجاباً أو سلباً.

أهداف البَحْث: هذه الدراسة محاولة جادَّة لطرح مقترحات عملية لِتَسْهيل مادة القواعد العربية، وهِيَ تُقدِّم حُلولاً لإخراج المادَّة من الإطار النَّظَرِيّ الصِّرْف إلى طُرق عمليَّة مفيدة لتكون أسهلَ على الطلاب وأكثر فائدة في تعلم اللغة، وتختصر على الطالب ساعات طويلة مخصَّصة لقواعد اللغة العربية. ومن هنا تهدف الدراسة إلى تحسين تعليم قواعد اللغة العربية، من خلال اقتراح طرق عمليَّة مجرَّبة لتحقيق هذا الهدف، وذلك بتقييم تَجْربة قام بها الباحث بنفسه على الطُّلاب ووجد أن لها أثراً جيداً في الطلاب المبتدئين، وفي سهولة فَهْمهم للقواعد العربية، وقد استخدم الباحث طرقاً بيَّنها للطلاب مسبقاً.

مُشْكِلة البحث وأَسْئلتُه: تَكمُن مشكلة البحث الأساسية في الضَّعف العام لدى الطلاب في اللغة العربية، وخُصوصاً في فهم المَقروء بأبعاده الشَّاملة للمفردات والجُمَل والصِّياغات المتعدِّدة، والرَّبطِ بين الجمل، وملاحظة معاني الضمائر المتَّصِلة المختلفة. وحتَّى يكون تعليم القواعد العربية ناجِحاً لا بُدَّ من إكساب الطلاب الحدَّ الأدنى من المهارات اللغوية الأساسية حتى يتفاعَلَ تفاعُلاً مقبولاً مع

8 طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 642. والنَّاقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 283.

9 النَّاقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 341.

10 أحمد النواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (اسطنبول: أكدم، 2017)، 206.

11 عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلِّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، (قونيا: طُبع في مطبعة تكين، 2015)، 56.

12 عمرو بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق د. عبد السلام هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط1، 1964)، 3/ 38.

دروس القواعد المُقَرَّرة، وهذا يدفعُ البَحْثَ إلى صياغة طريقة توليفية لتعليم قواعد اللغة. وهنا يبرز أمامنا التَّساؤل التالي: ما الطُّرق العَمَلِيَّة التي يمكن أن تؤدي دوراً مهما في تنمية المهارات اللغوية بالحدِّ الأدنى المطلوب، والخطط الأوَّلية التي يُعَرِّفها المدرسُ للمتعلِّم في بداية العام الدراسي، والنقاط التي يركِّز عليها في الشهر الأول من الفصل الدراسي؛ لِتشكِّل أَرْضيَّة صُلْبة ومنهجاً عَمليًّا لعمليَّة التعليم؟ ومن هذا التساؤل تنبع أسئلة البحث الفرعية:

- ما مدى أَثَر مَعْرفةِ المُتعلِّم المُسبَقة للخطة الدراسية منذ بداية السنة وُفْقَ خُطوات معيَّنةٍ قابلةٍ للقياس، في نجاح تعليم القواعد العربية؟
- ما مدى نَجاعَةِ الأسلوب الحِواريّ أو السُّؤال والجواب في تسهيل دروس قواعد اللغة العربية؟
- ما مَدى فائدةِ إلزامُ الطلابِ بحِفْظ أو استرجاع عددٍ محدَّد من الكلمات في حدود (300–400) كلمة مع العرض البصري لها في الدَّرْس؛ في فَهْم الأمثلة النَّحْوية، ومن ثَمَّ فَهْم القواعد المترتِّبة عليها؟
- ما مدى فائدة التركيز في وقتٍ مُبَكِّر على أدوات الاستفهام، وغيرها من الأدوات الكثيرة الورود في الجمل، منذ بداية العام الدراسي؛ في إعانة الطلابِ على حُسن استخدامها وعلى فَهْم الأمثلة النَّحْوية فَهْماً أفضل؟

مُجْتمَع البَحْث وحُدودُه: أجْرِيت هذه الدراسة لتقييم التَّجْربة التي طبَّقها الباحثُ على طلاب السنة الثانية من كلية العلوم الإسلامية في جامعة) قِرْشِهِيْر آخِي إِوْران (في تركيا، لمادة قواعد اللغة العربية. وقد نُفِذت في العام الدراسي (2022–2023) على الذكور والإناث، واستُطلعت آراؤهم في نهاية العام الدِّراسي.

مَنْهجيَّة البَحْث وإجراءاتُه: استُخدم في هذا البحث **المنهجُ الشِّبْهُ التَّجريبيّ** لسَبْر مدى نجاعة حُطَّةٍ تعليميَّة قابلة للقياس طُبِّقتْ على الطلاب المستهدَفين، واتُّبع كذلك **المنهجُ التَّحليليُّ** لتحليل نتائج الامتحانات التي أُجريت على الطلاب قبل تنفيذ الخُطَّة وبعدَها والمقارنة بينها. وكذلك تحليل البيانات التي تقيس بالأرقام آراءَ الطلاب والطالبات للاستئناس بها، وقد أُجْرِيَ استطلاعٌ لآرائهم بإرسال استبيان إليهم لمعرفة مدى تأييدهم للتجربة التي طبَّقها الباحِث عليهم، وبذلك يمكن استخلاص نتائج البَحْثِ والاستفادة منها في معرفة الجوانب الإيجابية والسَّلبية في النقاط التي سُئلوا عنها. وقد أُرسِل إلى الطلاب رابطٌ يتضمَّن نموذج استبيان من تطبيق (جوجل) عبرَ وسائل التواصل الاجتماعي إلى الطلاب المستهدفين وعددهم (80) طالباً وطالبةً، في نهاية العام الدراسي بتاريخ 2023/7/27، وكُتبَتْ بلغتهم الأم حتَّى يتمكَّنوا من فَهْم الجمل فهماً صحيحاً، ويكون تقييمُهم أكثر دقَّة. وكان الباحثُ حَرِيْصاً على صياغة الجُمل بحيث يُمْكن عَبْرها تَقْييمُ مدى تفاعُل الطالب مع هذه التَجْربة المُتَّبعة، ومدى إعجابه بالنقاط المذكورة أو استيائه منها أو من بعضها، وذلك بإيراد جُملٍ كُتِبتْ بصيغٍ متعدِّدة. وقد تضمَّن الاستبيان (21) جملة، تتضمَّنُ (7) نقاط لأساليب مُخْتَلِفة، ولِكُلِّ أسلوب من الأساليب (3) جُمَل تُوَصِّفه، وطُلبَ من الطلاب تقييد آرائهم فيها عن طريق تقييمها بالدرجات ما بين (1–5) درجات، بحيث يختار الطالب الرقم (1) إن لم يكن مؤيداً لمضمون العبارة، ويختار أرقاماً أخرى صعوداً إلى الرقم (5) حسب درجةِ تأييده لها.

1 – توصيفُ الخُطَّة الدَّرْسِيَّة

1–1 الخُطَّة: أجرى الباحثُ هذه التجربة على طُلابَه الذين لديهم حَظٌّ قليل من المعلومات عن اللغة العربية وقواعدها، وكانوا قد تعلموا في السنة الأولى في كُلِّيَّة ليست فيها سنة تحضيرية، القراءةَ والكتابةَ وفَهْمَ المَقروء، وقليلاً من القواعد البسيطة التي تناسب مستواهم المُبْتَدِئ. وأخبرهم الباحثُ (المدرِّس) منذ بداية العام الدِّراسيّ أنه سيبدأ معهم في درس القواعد بخُطَّة ضِمْنَ جدول زمنيّ مُحدَّد، وهي تشملُ ستة أُمور:

- أن يُلْزَمَ كُلُّ طالبٍ بِحِفظ (300–400) كلمة في حُدود الشَّهر الأول من العام الدراسي.
- التَّبكير في دَرْس أدوات الاستفهام واستخداماتها.
- التَّبكير في دَرْس الضَّمائر المنفصلة، والضمائر المتَّصِلَة بالأسماء والأفعال والحُروف.
- التَّبكير في دُروس حُروف الجَرّ وحُروف العَطْف وأدوات النَّفْي.
- الالتزام بِعَرض صُوَر الكلِماتِ المَطْلُوبِ حِفْظُها في كُل دَرْس.
- استخدام الطريقة التطبيقيَّة القائمة على اللغة الحِواريَّة والسؤال والجواب في مناقشة النقاط الأربع السابقة.

هذه ستُّ نقاط جَرى التَّركيز عليها في هذه التَّجربة، وإذا أضفنا إليها عرض (الخُطَّة) نَفْسَها على الطلاب مع الجدول الزمني أصبحتِ البُنودُ سَبْعةً.

1–2 كَلِمات الحِفظ: من أهم الأُصول التربوية في تعليم اللغات (أَلّا يجتمعَ على الطالب صُعوبتان، ولذلك لا تُسْتَعْمَلُ تراكيبُ جديدة مع مفردات جديدة، ولكن التراكيب الجديدة في الدروس التالية يجب ما أمكن أن تَدْخل في مفردات وردت في دروس سابقة)[13]. وحتى يكون للطالب الحصيلة اللغوية الكافية اختار الباحث أن يُزوِّد الطلابَ بقائِمَةٍ من الكَلِمات مِن الأسماء والأفعال والصِّفات والجُموع في حدود (400) كلمة لمراجعتها إن كان يعرفها، أو حِفْظِها إن كان يَجْهلُها. وهي كلمات مُختارة بعناية من الأكثر شُيوعاً في اللغة، جَرى استخلاصها من الكِتاب المقرَّر في الصَّف الأول (سلسلة العربية بين يديك) [الجزء 1–1 ، 1–2][14]، وهو كتاب مُهِمٌّ تشير إحصاءات البرامج التعليمية إلى صدور عشرين طبعة منه. ويُشار إلى أن قُرابة 1500 جامعة ومعهد ومدرسة اعتمدت هذه السلسة، ويُقَدَّر عدد المستفيدين منها بثلاثة ملايين طالب وطالبة[15] وفق هذا المصدر قبل خمس سنوات من الآن.

وقد زُوِّدَ الطُّلابُ بمعاني الكلمات بلغتهم الأم، وأُجريت (4) امتحانات في أربعة أسابيع للطلاب مُدَّة كل امتحان في حدود (10) دقائق، وفي كُلِّ أسبوع (100) كَلِمة، يُقدَّم منها للطالب في ورقة اختبار (50) كلمة موزَّعة بين الأسماء والأفعال والصفات. مع إبلاغهم أنَّ نتائج هذه الامتحانات المصَغَّرة سَتَقيَّم في الامتحان الفَصْليِّ الأوَّل بنسبة (20%) من درجة الامتحان.

1–3 أدوات الاستفهام: توصَّلت دراسة بدوي السَّعيد إلى أن (أدوات الاستفهام من أكثر الأدوات شيوعاً بعد حروف الجر والعطف)[16]؛ ولذلك اهتمَّ بها الباحث مبكِّراً وقدَّمها في خُطَّته التَّدريسيَّة. إضافة إلى أن استخدام أدوات الاستفهام هو أفضل الطُّرق لتغيير النَّسق الرَّتيب لجوِّ الصّفِ بطرح الأسئلة وتبادل الحوار بين المعلِّم والمتعلِّم، ولتجنُّب أن تكون المادة التعليميَّةُ مصدَّرةً من طَرَف واحد هو المعلِّم. ولهذا رأى الباحث أن تُعرض أدوات الاستفهام في جُمَلٍ كثيرة ضِمْن قائمة تُعطى للطلاب، مع التَّركيز على إيضاح معانيها وكيف تُستَخْدم؛ بحيث يلاحِظُ الطلاب بِسُهولة أنَّها تأتي في بِداية الجُملة، ويتبيَّن **الاحتمالات** التي يمكن أن تليها: (الفعل الماضي، أو الفعل المضارع، أو الفعل المضارع المقرون بحرف الاستقبال، أو الاسم). فالأداة (**مَنْ**)، على سبيل المثال، تليها كلُّ هذه الاحتمالات:

مَنْ قَرَأَ القُرآنَ؟ مَنْ سَيَشْرَبُ الشَّايَ؟
مَنْ يأكُلُ ثلاثَ وَجَباتٍ؟ مَنْ أنتَ؟ مَنْ في البيتِ؟

وقَريبٌ مِنها مُعظمُ أدوات الاستفهام الباقية: (متى، أَيْنَ، كَيْفَ، ماذا.. إلخ).

13 الفوزان، إضاءات لمعلِّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، 56.

14 عبد الرحمن الفوزان، ومختار حسين، ومحمد فضل، العربية بين يديك، (قونيا: مطبعة تكين، 2019)، 1/ (1–1)، (1–2).

15 غالب بن عبد العزيز الزامل ، جهود دول الخليج في تعليم العربية للناطقين بغيرها. أبحاث المؤتمر الدولي الأول/ العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل (جيرسون: جامعة جيرسون، 1–2 أغسطس 2019)، 448.

16 النَّاقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 303.

ويمكن أن يُعطى الطالبُ جُملةٌ واحدة وَيُطْلبُ مِنْه أن يَسْأل بأدوات الاستفهام المتعدّدة، مع ذِكْر الجواب:

(جَلَسَ خَالِدٌ فِي الحَدِيقةِ مَسَاءً لِيَشْرَبَ الشَّايَ).

هَلْ	هَلْ جلسَ خالِدٌ في الحَدِيْقةِ مساءً لِيَشْربَ الشَّايَ؟	**الجَوابُ**: نَعَمْ.
مَنْ	مَنْ جلسَ في الحَدِيْقةِ مساءً لِيَشْربَ الشَّايَ؟	**الجَوابُ**: جَلَسَ خَالِدٌ؟
أَيْنَ	أين جَلَسَ خَالِدٌ في الحَدِيقةِ مَسَاءً لِيَشْرَبَ الشَّايَ؟	**الجَوابُ**: جَلَسَ خَالِدٌ في الحَدِيقةِ.
مَتَى	مَتَى جَلَسَ خَالِدٌ في الحَدِيقةِ لِيَشْرَبَ الشَّايَ؟	**الجَوابُ**: جَلَسَ خَالِدٌ مَساءً؟
ماذا	ماذا فَعَلَ خَالِدٌ في الحَدِيقةِ؟	**الجَوابُ**: جَلَسَ خَالِدٌ في الحَدِيقةِ لِيَشْرَبَ الشَّايَ؟
لِماذا	لِماذا جَلَسَ خَالِدٌ في الحَدِيقةِ مَسَاءً؟	**الجَوابُ**: جَلَسَ خَالِدٌ لِيَشْرَبَ الشَّايَ؟

وبالتدريبِ عن طريق السُّؤالِ والجَوابِ المُكَثَّفِ يُمْكِنُ تَرسِيخُ أسلوب الاستفهام تطبيقياً على الجُمَلِ الفعلية، والاعتياد على ما تتضمَّنه الجملة من (فعل، وفاعل، ومفعول، به وظرف، وجار ومجرور)، ويُطبَّق ذلك مع الجملة الاسمية أيضاً. **وفي الوقت نَفْسه يُسْتَخدَم في الجُمْلةِ الاستفهامية الأسماء والأفعال التي طُلِبَ من الطالبِ حِفْظُها؛ وبذلك يجتمع مع فهم السُّؤال استخْدامُ الكَلِماتِ الجديدة** المُشار إليها في الفِقْرة رقم (1–2).

1–4 الضَّمائر: يُلاحظ المُتأمِّل للجملة العربية ورود الضمائر المتصلة كثيراً في الجمل الاسمية والفعلية. وإن معرفة هذه الضمائر على الصعيد النظري لا يكاد يكون صعباً على المتعلِّم، ولكنَّ الصُّعوبةَ كُلَّ الصُّعوبة تَكْمُن في استخدامها في دَرَجِ الكلام استخداماً صحيحاً، وجَعْلها في سليقة المتكلِّم وفي فِطْرته اللغوية دون عناء، سواءٌ كان ذلك في فَهْمِ المَسْموع أم في الاستخدام النُّطقي. ولذلك رأى الباحث أن تُعْرَضُ الضمائر المنفصلة، والضمائر الاسمية والفعلية المتصلة بأنواعها ضِمْن قوائم تُعطى للطلابِ مُسْبَقاً ويُعْطَى كلُّ قِسْمٍ منها في دَرْس مُسْتَقِلٍ. **وعَنْ طريقِ السؤال والجواب المُكثَّفَيْنِ في كلِّ حِصَّة دَرْسيَّة تُسْتَخدَم الضمائرُ المتَّصِلة مع الأسماء والأفعال الجَدِيدة** المُشار إليها في الفِقْرة رقم (1–2).

هَلْ ذَهَبْتَ إلى السُّوقِ؟	.نَعم. / لا، ما ذَهَبْتُ	ضمير رفع في الجملة الفعلية
هَلْ قَرَأْتِ دَرْسَ القَواعِدِ؟	.نَعَم قَرَأْتُهُ./ لا، ما قَرَأْتُهُ	ضمير رفع ونصب في الجملة الفعلية
مَنْ قابَلَ سَعِيْداً اليَوْمَ؟	.لَيْلى قَابَلَتْهُ	ضمير نصب في الجملة الفعلية
هَلْ حَفِظْتُمْ كَلِماتِ الدَّرْسِ؟	.نَعَم، حَفِظْناها./ لا، أنا ما حَفِظْتُها	ضمير رفع ونصب في الجملة الفعلية
كَيْفَ تَذْهَبُ إلى كُلِّيَّتِكَ؟	.أذْهَبُ إلى كُلِّيَّتِي بِالحافِلَةِ	ضمير جر مع اسم في الجملة الفعلية
هَلْ هذا كِتابُكَ؟	.نَعَمْ، هذا كِتابِي./ لا، هذا كِتابها	ضمير جر مع اسم في الجملة الاسمية
أَيْنَ قَلَمُكَ؟	.قَلَمِيْ في حَقِيْبَتِيْ	ضمير جر مع اسم في الجملة الاسمية
مَتى سآخُذُ مِنكَ كِتابِيْ؟	.خُذ مِنّي كِتابَكَ الآنَ	ضمير جر مع حرف الجر والاسم

تُجْرَى التدريباتِ على الضمائر في الجُمَل الاسمية والفِعلية باستخدام كُلِّ أدوات الاستفهامِ على مدار الفصل كاملاً، ويُحاوِل المدرِّسُ استِخدام أكبر عدد ممكنٍ من الأفعال والأسماء المُشار إليها في الفقرة رقم (1–2)، مع عرضِ صُورها كما سيرد في الفقرة رقم (1–6).

1–5 حروف العطف والجر وأدوات النفي: سبقت الإشارة في الفِقْرة (1–3) إلى أنَّ من أكثر الأدوات شُيوعاً في اللغة العربية حروف الجَرِّ والعَطْف[17]؛ ولذلك اعتمدها الباحث في وقت مبكِّر من تعليم القواعد العربية. إضافة إلى أن أسلوب النفي، وإن كان أقلَّ

17 النَّاقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 303.

شُيوعاً في اللغة من الأسلوب المُثبَت، فإنَّه مكمِّلٌ له، بل إن أدوات النفي مناسبة جدًّا لإعطاء سَعَة وحُرِّيَّة للطالب في الجواب على الأسئلة بالنفي والإيجاب بهدف الخروج من الإجابات النمطية الرَّتيبة. ولذلك آثر الباحث أن يُزوَّد الطلاب مُسْبَقاً بهذه الأدوات في قوائم مع جُمَل متعدِّدة ليتعرَّف الطالب معانيها. ويُنْصَح أن يُعطى كلُّ موضوع من هذه الأدوات في حِصَّة درسيَّة مُسْتَقِلّة مع المراجعة الدائِمة، فهي سَهْلة على الطّالب في الفهم والاستخدام، وكثيرة الورود في الجُمَل الاسمية والفعلية. فعلى سبيل المثال كثير من حروفِ الجَرّ تُسْتَخْدَم مع أدوات الاستفهام في جملة السؤال وجملة الجواب:

أَيْنَ تَسْكُنُ؟	.أسْكُنُ في اسْطنبول./ أسكُنُ في شَقَّةٍ صَغيرةٍ
إلى أينَ سَتُسافِرُ في الصَّيْفِ؟	.سأسافِرُ إلى فَرَنْسا./ سأسافِرُ في الخَرِيفِ إلى أَنْطاليا
لِماذا بَقِيْتَ في البَيْتِ اليوم؟	.بقيتُ بِسَبَبِ المَرَضِ./ خَرَجْتُ من البيتِ
كَيْفَ يَصِلُ صَدِيْقكَ إلى الجامِعَةِ؟	.يَصِلُ بالقِطارِ./ يَذْهبُ بالحافِلَةِ
مَتَى تَسْتَيْقِظُ في الصَّباحِ؟	.أَسْتَيْقِظُ في السَّاعَةِ السابِعةِ

وكذلك يُمْكِنُ استخدام حُروف العَطْفِ بين الأسماء، وبين الأفعال بسُهولة، في جواب السُّؤال:

مَنِ اجْتَمَعَ مَعَ المُديرِ اليَوْمَ؟	.اجْتَمَعَ المُعَلِّمُونَ والمُوَظَّفونَ معَ المُديرِ
ماذا فَعَلْتَ اليَومَ يا خالِدُ؟	.قَرَأْتُ دُروسِيْ الجَدِيْدَةَ ثُمَّ حَفِظْتُها
هَلْ تتناولُ شَيئاً في الصَّباحِ الباكِرِ؟	.نَعَم، أتناولُ الشَّايَ أو القَّهوةَ

تُجْرى هذه التَّطبيقات شفهيًّا بكثافة على الجُمَل الفعلية والاسمية باستخدام أدوات الاستفهام على مدار الفصل الأول كاملاً في كُلِّ دَرْس إن أمكن، وربَّما يُستعان بعرض الصُّور للمساعدة في إجراء الحوارات كما سيأتي في الفقرة رقم (1-6) التالية.

1-6 عَرضُ صُور الكَلِمات: نظراً لأهمية المزاوجة السَّمْعية البَصَرية في تعليم اللغات، ولكونها غير محصورة بطرق محدّدَة في تعليم اللغات كالطريقة المباشرة أو الطريقة السمعية الشفهية؛ أمكنَ الاستفادة منها حسب طبيعة المادة العلمية والأهداف المرادُ تحقيقُها[18]. إضافة إلى أنها (ترفع الرَّتابة والملل المصاحب للتعليم، وتُساعد على تحسين التلقِّي للمادة العلمية والتفاعُل مع الدرس، وتجذب انتباه المتعلِّم نحو الدرس إذا وُجِدَ شُرودٌ للذِّهن لديهم، وهي فُرْصَةٌ أيضا لتلافي الفروق الفردية بينهم)[19]ولهذا حرص المدرِّسُ أن يَعْرِضَ عَبْر العارِض الضوئي (البرُجِكْتَر) صُورَ الكلمات التي طُلِبَ حِفْظُها، ومن خلال عَرْض الصُّوَرِ دون عَرض الكلمة مكتوبةً يُحاول الطلاب تذكُّر الاسم أو الفعل المَعْروض في الصور. وكان دَوْر المدرِّس هو تحفيز أذهان الطلاب لتَذكُّر الأسماء أو الأفعال أو الصفات واستحضارها باللسان بأقصى سُرْعَةٍ مُمْكنة، وذلك بطرح الأسئلة المتنوِّعة بطريقة مَدروسة منظَّمَة؛ بحيث **يستفيد الطالب في هذا العَرض من الرؤية البصرية برُؤية الصور، ومن حاسَّة السَّمْعِ بِسَماعِ الأسئلة والإجابات المتعدِّدة، ومن التطبيق اللِّساني في أثناء مشاركته هو في السُّؤال أو الجَواب**. ويُشترط أن يكون الجواب جُملةً مفيدة اسمية أو فعلية مناسبة للسؤال والصورة.

فعلى سبيل المِثال: تُعرَض صورةٌ لطِفْلٍ يُصلّي في ساحة المسجد الأقصى، ويُسْأل الطلابُ عنها أسئلة متنوِّعة ويُطلَب منهم جواباً مناسباً للصورة:

18 العربي، تعلُّم اللغات الحيَّة وتعليمها بين النظرية والتطبيق، 227-228.

19 عادل فاضل عبد، العُروض المرئية وأثرها في التعليم الذاتي | تعلم اللغات نموذجاً، المؤتمر الدولي الأول: تعليم اللغات الأجنبية خلال الجوائح (اسطنبول: جامعة بارتن، 19-2021/6/20)، 285/2.

مَنْ هذا؟	.هذا طِفْلٌ
ماذا يفعلُ الطِّفلُ؟	.الطِّفلُ يُصلّي
أينَ يُصَلّي الطِّفلُ؟	.يُصلّي الطِّفلُ في المسجد الأقصى
مَتى يُصَلّي الطِّفلُ في النَّهارِ أم في الليلِ؟	.يُصَلّي الطِّفلُ في النَّهار
مَنْ يَعرفُ أينَ المَسْجِدُ الأَقْصى؟	.المَسْجِدُ الأَقْصى في فِلَسْطِين

تُعرضُ صورة أُخرى لِحديقة فيها مجموعةٌ من الناس:

ماذا ترى في الصُّورة يا أحمدُ؟	.أرى في الصُّورةِ أطفالاً
ماذا يَفْعَلُ الأطفالُ يا مَرْوَةُ؟	.يَلْعبُ الأطفالُ بِالكُرةِ
أين يَلعبُ الأطفالُ بالكُرة؟	.يَلْعبونَ في الحَدِيقَة
هل في الصُّورة كِبارٌ أيضاً؟	.نَعَمْ، يُوْجَدُ رجالٌ ونِساءٌ
ماذا يفعلُونَ؟	.يَجْلِسونَ على الكَراسي ويتكلَّمونَ
هَلِ الحَدِيقَةُ كَبيرةٌ؟	.نَعَم، الحديقة كبيرة
ماذا يُوجَدُ في الحَدِيقَةِ أيضاً؟	.يُوجَدُ أَشْجارٌ وأَزْهارٌ ونَهْرٌ صَغيرٌ

ومن المُلاحَظ من خلال هذه التَجْربة أنَّ نتائج هذا العَرْض مع السؤال والجواب عظيمة الأثر، كبيرة الفائدة؛ إذ **يتدرَّب الطالبُ على: صياغة السؤال، وتكوين الجمل الاسمية والفعلية في الجواب، واستخدام أدوات النفي والعطف والجر، وكُل الكلمات التي حَفِظَها، سواء الأفعال منها أم الأسماء أو الصِّفات**. ومع هذا العرض المُشَوِّق يُوصى بتكرار السؤال الواحد عِدَّة مرَّات على أكثر من طالب، **فأَثَرُ السَّماعِ المتعدِّد للجملة الواحدة من قِبَلِ باقي الطُلابِ كبيرٌ حقًّا، ومشَجِّعٌ لَهم على المُشاركة في الجواب**، وربَّما في تَقَلُّدِ دَوْر المدرِّس لاحِقاً في طرح الأسئلةِ على باقي أصدقائهم.

ويُنصَحُ بَعدَ شَهْر —كما جرى تطبيقُه في هذه التجربة – أنْ تُدْعَمَ تِلْكَ الصُّورُ بِعَرْض مُتونٍ مُصَغَّرة أو مُتوسِّطة مدروسةٍ بِعِناية حَسَب تقدُّم الطلاب في المُستوى اللغوي والتطبيقي، تُستخدَمُ فيها الأفعال والأسماء والجُموعُ مع ضمائرها وأدواتها (النفي والجر والعطف).

1–7 الطَّريقَة التَّطبيقيَّة الحِواريَّة: تبَيَّن من خلال الخُطوات الأربع السَّابقة كيف يكون جُزء كبير من درس القواعد مبنيًّا على الطريقة **التَّطبيقِيَّة** القائمة على الحوار، وذلك بالاستعانة بالفِقْرَة (1–3) الأسئلة، والفِقْرَة (1–4) الاستخدام الصحيح للضمائر، والفِقْرَة (1–5) استخدام الأدوات الأكثر شُيوعاً والأسهل في التعلُّم، وأخيراً الفِقْرَة (1–6) الاستعانة بالصُّور المَرئية لتحريك الجوّ الحِواريّ بعَرْض موضوعاتٍ مُتَعدِّدة بطريقة غير مُمِلَّة. وقد سبق أن أشرنا إلى ضرورة اتباع طريقة النحو الوظيفي وذلك (بإكساب الطالب القدرة على التطبيق بدلاً من حفظ القواعد، والتمكُّن من استخدام اللغة استخداماً جيداً في النُّطق السليم والكتابة الصحيحة والفهم الجيد)[20].

وقد صَنَّف الدكتور طُعَيْمة التَّدريبات في دروس القواعد إلى ثلاثة أصناف: (ميكانيكية، ومَعْنويَّة، واتِّصالية)، ولعلَّ هذه التجربة تكون وسطاً بين **القسم الميكانيكي** الذي يدرِّب المتعلِّمين على الاعتياد على القوالب الشائعة، وبين **القِسم المعنوي** القائم على الرَّبط بين الجمل، والإكمال، ومعرفة الصَّواب والخطأ والسؤال والجواب، وتكوين الأسئلة والجملة، والمحادثة المصغَّرة تحت إشراف المعلم[21]. ويَحسُن أيضاً على المدرِّس عدم طَرْح الأسئلة النَّمَطية المكرَّرة إلا في إطار تربويٍّ مَدْروس، وإنما تُطرح أسئلة متنوِّعة جدًّا بأدوات مختلفة حتى لا

20 جمال محمد حمد، فعالية تدريس قواعد النحو وظيفياً للناطقين بغير العربية، 322

21 طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، 652.

يمَلَّ الطالبُ من التدريب النَّمَطي الرَّتيب، وحتى تتكوَّن لديه الألفة والمُرُونة في تناول قوالب وتراكيب متعدِّدة، ولا يبقى أسيراً لنَمَط واحد في الدَّرْس. ومن هنا يكون الجَمْع بين: **التدريب النَّمَطي** الذي يدرِّب على بناء الجملة، أو ظاهرة لغوية خاصة، وبين **التدريب على تبادل أطراف الحوار** المبسَّط بين المتعلِّم والمدرِّس، وبين المُتعلِّمِ وزَمِيْله. ولعل هاتين الخطوتين تكونان اللبنة الأولى في الولوج إلى **الطريقة الاتصالية المفتوحة** في تلقِّي واستخدام اللغة، وذلك بتعزيز من دروس القراءة أيضاً.

تُطبَّق هذه الخُطَّة على الطلاب من بداية الشَّهر الأوَّل من العام الدراسيّ بالتدريج في كامل الحِصَّة الدَّرسية. ويُوصى بالاستمرار عليها بعد الشهر الأول حتى نهاية الفصل من العام الدراسي، على أن تنال جُزءاً من الحِصَّة الدَّرْسيَّة، وفي باقي وقت الحِصَّة يكون الطالبُ قد تهيَّأ نسبيًّا لتلقي موضوعات جديدة في القواعد العربية بعد أن يكون قد اكتسب الأساسيات اللغوية اكتساباً فطرياً، وخُصوصاً الاستحضار الذهني واللساني للمفردات، وإتقان الضمائر المتصلة بالأفعال والأسماء والحروف، وإتقان استخدام أدوات الاستفهام والنفي والجر والعطف بطريقة تطبيقية سَلِسَة، أو يمكن أن يُقالَ هي أقرب إلى السَّلاسة فَهْماً وأداءً. أضف إلى ذلك أنه مارس الجملة الاسمية والفعلية بكثافة في ثنايا الخطة المُتتَبَّعة.

الخُلاصة: حاول الباحِثُ جُهده لتجريب هذه الطريقة على طلابه مع ما تحتاج إليه من تركيز ودقَّة وجُهد كبير، ووجد أثر ذلك فيهم، ولمس بعد الشَّهر الأوَّل تقدُّمهم في فَهْم الجملة وتقْسيماتِها قراءة وسماعاً، ومن ثَمَّ وجد أثر ذلك في فَهمِ الأمثلة النَّحوية في دروس القواعد المقررة. فهل كانت ملاحظةُ الباحِثِ دقيقةً يا تُرى؟! لكي يتأكَّد من صِدْقِ تجربته قام باختبارين قبل تنفيذها. إضافة إلى أنه أرْسل إليهم استبياناً في نهاية العام الدراسي لمعرفة انطباعاتهم وآرائهم هم أيضاً.

2– نتائج الاختبارات التقييميَّة قبل تنفيذ التَّجربة التعليمية وبعدها

أُجريَ في مطلع الفصل الدراسي الأول امتحانان قبل تنفيذ التجربة التعليمية للطلاب جميعاً وعددهم (80) طالباً وطالبة:

2–1 الامتحان الأول: امتحان يختبر الثَّروة اللغوية لدى الطلاب من الأفعال والأسماء والصفات التي اختارها الباحث لتجربته، وقد زُوِّدوا بورقة فيها (100) كلمة عشوائية من الكلمات (400) التي ستُجرى عليهم فيما بعد، وطُلِبَ منهم كتابة معانيها بلغتهم الأم (التركية). وقد ظَهر من هذا الامتحان القَبْليّ تدنِّي الثَّروة اللغوية تدَنّياً كبيراً جداً، والجدول التالي يبيّن نتائج هذا الامتحان:

الجدول رقم (1) نتائج الامتحان القبلي لمدى الثَّروة اللغوية لدى الطلاب

عدد الصواب	1–25	26–50	51–76	76–100
عدد الطلاب	**56**	11	7	6

يظهر من هذا الجدول أن (56) طالباً من (80) طالباً كانت نسبة معرفة معاني الكلمات بمعدل (1–25%) من الكلمات، في حين أن مجموع عدد الطلاب الذين كانت نسبة معرفة الكلمات الصحيحة فوق (25%) من الكلمات مجتمعين (24) طالباً من أصل (80) طالباً، وهذه النتيجة تشير إلى ضَعف شديد في رصيد الطالب من المفردات التي اكتسبها خلال العام الدراسي السابق، وهو دليل على أنه لا يبذل جُهداً كافياً لاكتسابها ومن ثَمَّ الاحتفاظ بها في مخزونه اللغوي العربي مع الزمن. ثُمَّ أُجريت أربعة امتحانات بمقدار (100) كلمة أسبوعياً، في الأسابيع الأربعة التالية، وبمجموع (400) كلمة؛ ولوحظ ارتفاع الثَّروة اللغوية لدى الطلاب خلال شهر واحد فقط، وذلك بربط اكتساب هذه الثروة اللغوية بنتائج امتحان منتصف الفصل الدراسي (الفيزة) بتقييمها بـ (20) درجة من (100). ويظهر أن الطلاب بذلوا فيها جهوداً كبيرة وسريعة للحصول على الدرجات الـ (20) مسبقاً، والجدول رقم (2) يبيّن نتائج هذا الامتحان البَعْدي:

الجدول رقم (2) نتائج متوسط الامتحانات الأسابيع الأربعة في التجربة لمدى الثَّروة اللغوية لدى الطلاب

عدد الصواب	1-25	26-50	51-76	76-100
عدد الطلاب	2	6	10	**62**

تُظهِر النتائج وفق الجدول رقم (2) أن نسبة الصواب ارتفعت ارتفاعاً فارقاً، بحيث حصل (62) طالباً على ما معدله (75%) فما فوق، في حين انخفض من حصل على ما دون (25%) من الدرجة إلى (2) طالبين فقط. وهذا تطور لافت في تقدم الثَّروة اللغوية المستهدفة خلال شهر من ابتداء التجربة. **وأَغْلبُ الظَّنِّ أن الهبوط الحاد في المفردات لدى الطالب هو سبب الخلل أيضاً في ضعف فهم الجملة العربية وسياقاتها المتعددة**، ابتداء من الجملة الاسمية والفعلية، وانتهاء بعلاقاتها وسياقاتها المتعلقة بالسؤال والجواب وصحة استخدام الأدوات والضمائر مما نتج عنه أيضاً تدنٍّ في الامتحان الثاني القبلي الذي أُجْري عليهم.

2-2 الامتحان الثاني: صُمِّمَ هذا الامتحان على طريقة الاختيار من متعدِّد، ويتألَّف من (25) سؤالاً يختبر الطالبَ في خمسة جوانب من المعرفة اللغوية العربية:

- مدى معرفة علاقات الجملة الفعلية من فعل وفاعل ومفعول به سياقياً.
- مدى معرفة علاقات الجملة الاسمية من مبتدأ وخبر سياقياً.
- مدى معرفة الضَّمائر المتصلة الفعلية والاسمية سياقياً.
- مدى معرفة أدوات الاستفهام واستخداماتها سياقياً.
- مدى معرفة حروف الجر ومعانيها واستخداماتها سياقياً.

وكل جانب من هذه الجوانب الخمسة خُصِّص له (5) أسئلة، بحيث يقاس معرفة الطالب بكل جانب منها خمس مرات، ويكون الناتج الكُلِّي لكل طالب (25) جواباً بين خطأ وصواب. والجدول التالي رقم (3) يُبرز عدد الطلاب الـ (80) الذين أجابوا في الجوانب الخمسة جميعاً، بحيث يُظهر الرقم (5) في الجدول عدد الطلاب الذين أجابوا خمسَ إجابات صحيحة أمامَ كُلِّ جانب من جوانب الامتحان الخمسة، ويُظهر الرقم (صفر) عدد الطلاب الذين كان جوابهم خالياً تماماً من الصواب:

الجدول رقم (3) نتائج الامتحان القَبْلِي للسياقات اللغوية الخمسة

الجانب المُسْتَهدف	عدد الصَّواب					
	5	4	3	**2**	**1**	**0**
الجملة الفعلية	8	7	10	29	19	7
الجملة الاسمية	5	9	13	25	19	9
الضمائر المتَّصِلة	4	10	16	17	19	14
أدوات الاستفهام	10	12	15	18	15	10
حروف الجر	9	11	20	19	16	5
المجموع	**36**	**49**	**84**	**108**	**88**	**45**
المجموع الكلي 80×25	**169** (**%39.8**)			**241** (**%60.2**)		

يَظهر بوضوح من نتائج هذا الامتحان القَبْلي انخفاض عدد الطلاب الذين أجابوا بالصواب عموماً في الجوانب الخمسة المرصودة في الأسئلة الـ (25) التي أُجريت عليهم. في حين أن النتائج تغيرت إلى الأفضل في الامتحان البَعْدي الذي أُجرِي في الأسبوع السادس من العام الدراسي، أي في الأسبوع بَعْد التجربة مباشرة، وكانت النتائج كما يوضح الجدول رقم (4):

الجدول رقم (4) نتائج الامتحان البَعْدي للسياقات اللغوية الخمسة

الجانب المُسْتَهدف	عدد الصَّواب					
	5	4	3	2	1	0
الجملة الفعلية	19	21	23	11	5	1
الجملة الاسمية	14	25	18	13	7	3
الضمائر المتَّصِلة	12	19	23	13	10	3
أدوات الاستفهام	17	11	31	14	7	0
حروف الجر	11	15	29	11	9	5
المجموع	**73**	**91**	**124**	**62**	**38**	**12**
المجموع الكلي 25×80	**288 (%72)**			**112 (%28)**		

يُلاحظ أن عدد الإجابات الصائبة في الامتحان البَعْدي والمعادل في المستوى للامتحان القَبْلي ازداد ازدياداً ملحوظاً جداً، فقد زادت كفة الإجابات الصائبة في هذا الامتحان، والجدول التالي رقم (5) يوضح الفروق بالأرقام العامة لدرجتي الصواب والخطأ:

الجدول رقم (5) الموازنة بين الامتحانين القَبْلي والبَعْدي للسياقات اللغوية الخمسة

الامتحان	الإجابات الصائبة بين 3–5	الإجابات الصائبة بين 0–2
الامتحان القَبْلي	**169 (%39.8)**	**241 (%60.2)**
الامتحان البَعْدي	**288 (%72)**	**112 (%28)**

تُبرز نتائج الامتحان القَبْلي للجوانب الخمسة السالف ذِكرها أن مُعْظَم إجابات الطلاب كانت تميل إلى الخطأ إذا أخذنا بعين الاعتبار نسبة صوابهم المرصود بين (0–2)، والبالغة (241) اختياراً بنسبة (60.2%)، في حين يُلاحَظ أن الإجابات التي كانت تميل إلى الصواب أقلُّ لتصل قريباً من ثلث الإجابات إذا أخذنا بعين الاعتبار نسبة صوابهم المرصود بين (3–5)، والبالغة (169) اختياراً ونسبة (39.8%)، وهي نتيجة غير جيدة.

على حين تُبرز نتائج الامتحان البَعْدي للجوانب الخمسة انقلاب الحال تماماً، بحيث ارتفعت نسبة اختيارات الطلاب للصواب بين (3–5) إلى (288) اختياراً بنسبة (72%)، وانخفضت نسبة اختيار الصواب المرصود بين (0–2)، والبالغة (112) اختياراً بنسبة (28%)، وهي قريبة من الربع فقط لصالح الاختيارات الصائبة. وهذه نتيجة حسنة جداً، وتطوُّر لافت لصالح التجربة المطبَّقة على الطلاب في الأسابيع الخمسة الأولى من العام الدراسي. **وهذه النتيجة مؤشر عالٍ على نجاح التجربة بعمومها على الجوانب الخمسة التي جرى امتحان الطلاب فيها، فقد ازدادت نسبة الإجابات الصائبة وقلَّت الإجابات الخاطئة.**

وسيرد في آراء الطلاب أن أهم النقاط المؤثرة في هذا الارتفاء السريع هو توفر الحصيلة اللغوية، والطريقة التطبيقية للمفردات الجديدة عبر العارض الضوئي، والطريقة التطبيقية للأدوات والضمائر. وسيلاحظُ هذا في آراء الطلاب وترجيحاتهم في نتائج الاستبيان.

3 – نتائجُ الإستبيان الذي أُرسِل إلى الطلاب وتحليلُ بَياناته

بلغ عدد المشاركين في هذا الاستبيان (50) مشاركاً ومشاركةً، (10) من الذكور و(40) من الإناث، من أصل (80) طالباً وطالبة أُرسل إليهم الاستبيان، فكانت نسبة المُشارَكة (62.5%) من عدد الطلاب المُسْتهدَفين بالاستبيان، وهي نسبة مقبولة في المشارَكة يمكن الاعتماد عليها في تقييم التَّجْرِبة التي أجريت عليهم.

وحسب الاستبيان أرسل الباحثُ إلى الطلاب والطالبات (21) جملةً لِتَقْييمها بالأرقام من (1–5)، بحيث تزداد نسبة موافقته على مضمون الجملة بازدياد الرقم: (1 = غير موافق / 2= أوافق قليلاً / 3= أوافق / 4= أوافق كثيراً / 5 = موافق جداً).

وكان الباحث قد قسَّم الجُمَل (21) إلى سبعة أقسام حسب عدد بنود الخُطَّة المذكورة آنفاً، ولكنه فرَّقها في الاستبيان تفريقاً غير رتيب، بحيث يشترك كُلُّ واحد من الأقسام السَّبعة بثلاث جُمَل تحتوي على مضمون واحد، والأقسام السبعة:

- القِسْم الأول العبارات ذات الأرقام: (1–10–14)، وهي تُقيِّمُ (الخُطَّة نفسها).
- القِسْم الثاني العبارات ذات الأرقام: (4–15–21)، وهي تُقيِّمُ (حِفْظ الكلمات).
- القِسْم الثالث العبارات ذات الأرقام: (2–7–12)، وهي تُقيِّمُ (أدوات الاستفهام).
- القِسْم الرابع العبارات ذات الأرقام: (6–11–16)، وهي تُقيِّمُ (الضمائر).
- القِسْم الخامس العبارات ذات الأرقام: (8–13–19)، وهي تُقيِّمُ (الأدوات والحروف).
- القِسْم السادس العبارات ذات الأرقام: (5–17–20)، وهي تُقيِّمُ (عَرْض الصور).
- القِسْم السابع العبارات ذات الأرقام: (3–9–18)، وهي تُقيِّمُ (الطريقة التَّطبيقية).

وقد صِيغَتْ جُملتان من كُلِّ قِسْم صياغة **إيجابية** تمدح الخُطَّة المطبَّقة، وصِيغَتْ واحدة صِياغة **سلبية** تكون ضِدَّ الخُطَّة المطبَّقة؛ وذلك لقياس القسم الواحد ثلاث مرات بصيغ متعدِّدة ليكون الحُكْم العام على الفكرة المعروضة سليماً. فإذا قيَّم الطالبُ (العبارات الإيجابية) بالرقمين (**5**) و(**4**) **كانت نتائج التقييم لصالح البُنود المطبَّقة**، وإذا قيَّم الطالب (العبارات السلبية) بالرقمين (**1**) و(**2**) **كانت نتائج التَّقْييم لصالح البُنود المطبَّقة**، وإذا قيّم الطالب بالرقم (3) كان التقييمُ **مؤرجَحاً** بين الاثنين، **ولكنه داعمٌ لصالح البُنود المطبَّقة دَعْماً مُتوسِّطاً**، لأنه إن لم يَدْعمها بالكاملِ فإنه لم يرفُضْها أيضاً، فهو يَقْبَلُها إلى حدٍّ ما.

3–1 نتائجُ تَقْيِيْمِ فِكرةِ (عَرْض الخُطَّة) على الطُّلَّاب ومدى فعَّاليَّتها في الدَّرْس

يعرض الجدول رقم (6) نتائج آراء الطلاب في تقييمهم لثلاث جمل تتضمَّن رأيهم في (**عَرْض الخُطَّة**) لهم مسبقاً في بداية العام الدراسي:

الجدول رقم (6) نتائجُ تَقْيِيْمِ فِكرةِ (عَرْض الخُطَّة)

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
1	إن وضع هدف وخطة واضحة يعرفها الطالب مسبقاً مع جدول زمني قابل للقياس كان مفيد جداً لي في تعلم قواعد اللغة العربية.	4	6	14	10	16
10	معرفتي المسبقة للخطوات التي سأمشي بموجبها في تعلم قواعد اللغة يعطيني حافزاً كبيراً لبذل جهد أكبر لإنجاز الهدف المرصود.	5	3	6	15	21
14	يشكِّل لي وضع أهداف ثابتة في تعلم اللغة وفق زمن مجدول توتراً كبيراً يعيقني على التعلم السريع.	16	7	13	5	9

قيَّم العبارةَ الأولى ذات الرقم (١): (إن وضع هدف وخطة واضحة يعرفها الطالب مسبقاً مع جدول زمني قابل للقياس كان مفيد جداً لي في تعلم قواعد اللغة العربية)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (16)، (10) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (52%) من الطلاب وهي نسبة عالية مؤيدة لوجود (**الخطة**) تزيد على النصف. وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (14) طالباً ونسبتهم (28%) وهي نسبة لا يُستهان بها، لوحظ أنهم لم يرفضوا الفكرة رفضاً تاماً، ولم يرجِّحوها ترجيحاً حاسماً وإنَّما كانوا بينهما، وهذا يَدْعمُ المؤيدين للخطة إلى حدٍّ ما. في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (10) طلاب، ونسبتهم (20%) وهي نسبة قليلة قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقيَّم العبارةَ الثانية ذات الرقم (10): (معرفتي المسبقة للخطوات التي سأمشي بموجبها في تعلم قواعد اللغة يعطيني حافزاً كبيراً لبذل جهد أكبر لإنجاز الهدف المرصود)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (21)، (15) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (72%) من الطلاب وهي وحدها نسبة حاسمة لصالح الخُطة. أمَّا مَن قيَّم بالدرجة الثالثة فهم (6) طلاب ونسبتهم (12%)، وهي نسبة قليلة لم ترفض الفكرة ولم تؤيدها تأييدا حاسماً. في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (8) طلاب فقط، ونسبتهم (16%) وهي نسبة قليلة جداً قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقد قيَّم العبارةَ الثالثة ذات الرقم (14): (يشكِّل لي وضع أهداف ثابتة في تعلم اللغة وفق زمن مجدول توتراً كبيراً يعيقني على التعلم السريع)؛ بالدرجةِ الأولى وبالدرجةِ الثانية (16)، (7) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (46%) من الطلاب، وهي نسبة عالية تقارب النِّصف رفضت مضمون العبارة لصالح تأييد وجود (**الخطة**). وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (13) طالباً ونسبتهم (26%) وهي نسبة لا يُستهان بها، لوحظ أنهم لم يرفضوا الفكرة رفضاً تاماً، ولم يرجِّحوها ترجيحاً حاسماً وإنَّما كانوا بينهما. في حين أن مجموع من أيَّد الفكرة وقيَّم بالدرجة الخامسة والرابعة معاً (14) طالباً، ونسبتهم (28%) وهي نسبة لا يُستهان بها أيضاً، ولعلَّ انخفاض نسبة المصوِّتين لصالح وجود (**الخطة**) في هذه العبارة عائد إلى وجود لفظة (توتُّر) في الجملة المقيَّمة. على أن هذه الزيادة هنا لا تعني أنَّهم جميعاً ضِدَّ وجود (**الخطة**)؛ لأن نسبة المؤيدين لها في الجملتين السابقتين كانت أعلى، ويظهر أيضاً أن نسبة المصوِّتين لصالحها أكثر من الذين ضدَّها بفارق (18%).

الجدول رقم (7) معدَّل تَقْيِيْمُ فِكرةِ عَرْض الخُطَّة

رقم العبارة	المؤيدون الحاسمون	المؤرجحون	الرافضون الحاسمون
1	%52	%28	%20
10	%72	%12	%16
14	%46	%28	%28
المتوسِّط	%56.66	%22	%21.33

تُظهِر النتائج والنِّسبُ في الجدول رقم (7) أن مجموع الطَّلاب قيَّموا الجُملتين الأوليين (وهما إيجابيتان) بالموافقة الكبيرة لصالح فكرة **وجود الخطة**، في حين قيَّموا الجملةَ الثالثة (وهي سلبية) بعدم التأييد غالباً وهو لصالحها أيضاً، وهذا يُؤكِّد مَيْل أكثر من نصف الطلاب إلى كِفَّة تأييد الفكرة بنسبة (56.66%). ويدعم هذه النسبة أيضاً الفئةُ المؤرجة التي لم ترفض الفكرة تماماً وإنما أيَّدتها تأييداً بنسبة قليلة وهي (22%).

3-2 نتائجُ تَقْيِيْمِ إلزامِ الطلابِ (بِحِفْظِ الكَلِمات) ومَدَى فعَّاليَّته في الدَّرْس

يعرض الجدول رقم (8) نتائج آراء الطلاب في تقييمهم لثلاث جمل تتضمَّن رأيهم في فكرة (**الإلزام بِحِفْظ الكَلِمات**) في بداية العام الدراسي:

الجدول رقم (8) نتائجُ تَقْيِيْمِ إلزامِ الطُّلاب (بِحِفْظِ الكَلِمات)

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
4	أرى أن حفظ معاني (300–400) كلمة مسبقاً في مدة (3–4) أسابيع مفيد جداً في فهم أمثلة القواعد العربية.	3	2	5	7	33
15	لاحظت أنني أفهم القواعد العربية وأتعلمها بشكل أسرع بسبب معرفتي للكلمات التي اكتسبتها بطلب من المدرس وفق الخطة المسبقة.	5	3	8	18	16
21	شعرت بضغط كبير في حفظ الكلمات المجدولة مسبقاً ولم أستفد منها في فهم القواعد العربية، وأفضِّل لو كانت ضمن متون أو حوارات.	20	6	8	7	9

قيَّم العبارةَ الأولى ذات الرقم (4): (أرى أن حفظ معاني (300–400) كلمة مسبقاً في مدة (3–4) أسابيع مفيد جداً في فهم أمثلة القواعد العربية)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (33)، (7) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (80%) من الطلاب وهي نسبة حاسمة مؤيدة لفكرة (**الإلزام بِحِفْظ الكلمات**). وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (5) طلاب ونسبتهم (10%)، في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (5) طلاب، ونسبتهم (10%) وهي نسبة قليلة جداً قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقيَّم العبارةَ الثانية ذات الرقم (15): (لاحظت أنني أفهم القواعد العربية وأتعلمها بشكل أسرع بسبب معرفتي للكلمات التي اكتسبتها بطلب من المدرس وفق الخطة المسبقة)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (16)، (18) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (68%) من الطلاب وهي وحدها نسبة عالية لصالح فكرة **حِفْظ الكلمات**. أمَّا مَن قيَّم بالدرجة الثالثة فهم (8) طلاب ونسبتهم (16%). في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (8) طلاب فقط، ونسبتهم (16%) وهي نسبة قليلة جداً قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقد قيَّم العبارةَ الثالثة ذات الرقم (21): (شعرت بضغط كبير في حفظ الكلمات المجدولة مسبقاً ولم أستفد منها في فهم القواعد العربية، وأفضِّل لو كانت ضمن متون أو حوارات)؛ بالدرجةِ الأولى وبالدرجةِ الثانية (20)، (6) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (52%) من الطلاب، وهي نسبة كبيرة تزيد على النصف رفضت مضمون العبارة لصالح تأييد وجود الخطة. وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (8) طلاب ونسبتهم (16%) وهي نسبة قليلة؛ لوحظ أنهم لم يرفضوا الفكرة رفضاً تاماً، ولم يرجِّحوها ترجيحاً حاسماً وإنَّما أيَّدوها تأييداً قليلاً. في حين أن مجموع من أيَّد الفكرة وقيَّم بالدرجة الخامسة والرابعة معاً (16) طالباً، ونسبتهم (32%) وهي نسبة كبيرة لا يُستهان بها.

الجدول رقم (9) معدَّلُ تَقْيِيْمِ فِكرةِ الإلزام بِحِفْظ الكلمات

رقم العبارة	المؤيدون الحاسمون	المؤرجحون	الرافضون الحاسمون
4	%80	%10	%10
15	%68	%16	%16
21	%52	%16	%32
المتوسّط	%66.66	%14	%19.33

تُظهِر النتائج والنِّسبُ في الجدول رقم (9) أن مجموع الطَّلاب قيَّموا الجُملتين الأوليين (وهما إيجابيتان) بالموافقة الكبيرة لصالح فكرة **الإلزام بحِفْظ الكلمات**، في حين قيَّموا الجملةَ الثالثة (وهي سلبية) بعدم التأييد غالباً. ولعلَّ انخفاض نسبة المصوِّتين في العبارة لصالح فكرة **الإلزام بحِفْظ الكلمات** في هذه العبارة عائد إلى وجود لفظة (شعرت بضغط كبير) في الجملة المقيَّمة، وهذا أمر طبيعي؛ لأن الطالب كان تحت ضغط الحفظ وهو يميل بطبعه إلى الراحة. وكذلك وجود عبارة (أفضِّل لو كانت ضمن متون أو حوارات)؛ لأن الأصل في استخلاص المفردات الجديدة في دروس القراءة تكون ضمن متون أو حوارات. على أن هذه الزيادة لا تعني أنَّهم جميعاً ضِدَّ فكرة **الإلزام بحِفْظ الكلمات**؛ لأن نسبة المؤيدين الحاسمين في الجملتين السابقتين الإيجابيتين عالية حقًّا. ويظهر جليًّا أن النسبة العامَّة للمصوِّتين هنا لصالح الفكرة أكثر من الذين ضدَّها بفارق (46%)، وهو فارق كبير جداً لصالح الفِكْرة. ويدعم هذه النسبةَ أيضاً الفئةُ المؤرجة التي لم ترفض الفكرة تماماً وإنما أيَّدتها تأييداً ما بنسبة قليلة.

3–3 نتائجُ تَقْيِيْمِ التَّبكير بِدراسةِ (أدوات الاستفهام) ومدى فعَّاليَّته في الدَّرْس

يعرض الجدول رقم (10) نتائج آراء الطلاب والطالبات في تقييمهم لثلاث جمل تتضمَّن رأيهم في فكرة (**التَّبكير بِدراسةِ أدوات الاستفهام**) في بداية العام الدراسي:

الجدول رقم (10) نتائجُ تَقْيِيْمِ التَّبكيرِ بِدراسةِ (أدواتِ الاستفهام)

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
2	الاهتمام بأدوات الاستفهام في وقت مبكر من تعلم قواعد اللغة العربية أفادني كثيراً في استخدام الجمل وإجراء المحادثة.	4	6	8	13	19
12	مع أن طريقة السؤال والجواب تشعرني بالضيق أحياناً، فإنها تفيد الاعتياد على استخدام الكلمات الجديدة التي أتعلمها في جملة الجواب.	3	6	8	18	15
7	لا أُفضِّل طريقة طرح الأسئلة كثيراً في تلقي قواعد اللغة، وأرجِّح أخذ المعلومات بطريقة نظرية.	9	7	10	10	14

قيَّم العبارةَ الأولى ذات الرقم (2): (الاهتمام بأدوات الاستفهام في وقت مبكر من تعلم قواعد اللغة العربية أفادني كثيراً في استخدام الجمل وإجراء المحادثة)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (19)، (13) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (64%) من الطلاب وهي نسبة عالية مؤيدة لفكرة **التَّبكير بِدراسةِ أدوات الاستفهام** تشكِّلُ ثلثي عدد الطلاب. وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (8) طلاب ونسبتهم (16%)، في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (10) طلاب، ونسبتهم (20%) وهي نسبة قليلة قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقيَّم العبارةَ الثانية ذات الرقم (12): (مع أن طريقة السؤال والجواب تشعرني بالضيق أحياناً، فإنها تفيد الاعتياد على استخدام الكلمات الجديدة التي أتعلمها في جملة الجواب)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (15)، (18) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (68%) من الطلاب، وهي وحدها نسبة عالية لصالح فكرة التَّبكير بِدراسةِ أدوات الاستفهام. أمَّا مَن قيَّم بالدرجة الثالثة فهم (8) طلاب ونسبتهم (16%). في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (9) طلاب فقط، ونسبتهم (18%) وهي نسبة قليلة جداً قياساً بالمؤيدين الحاسمين بفارق (50%).

وقد قيَّم العبارةَ الثالثة ذات الرقم (7): (لا أُفضِّل طريقة طَرْح الأسئلة كثيراً في تلقي قواعد اللغة، وأرجِّح أخذ المعلومات بطريقة نظرية)؛ بالدرجةِ الأولى وبالدرجةِ الثانية (9)، (7) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (32%) من الطلاب، وهي نسبة تبلغ الثلث

رفضت مضمون العبارة لصالح تأييد فكرة **التَّبكير بِدراسةِ أدوات الاستفهام**. وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (10) طلاب ونسبتهم (20%). في حين أن مجموع من أيَّد العبارة وقيَّم بالدرجة الخامسة والرابعة (14) و(10) طلاب على التوالي، ونسبتهم (48%) وهي نسبة عالية ولافتة للانتباه ضِدَّ فكرة **التَّبكير بِدراسةِ أدوات الاستفهام**. على أن هذه الزيادة لا تعني أنَّهم جميعاً ضِدَّ فكرة **التَّبكير بِدراسةِ أدوات الاستفهام**؛ لأن نسبة المؤيدين الحاسمين في الجملتين السابقتين الإيجابيتين عالية.

الجدول رقم (11) معدَّلُ تقْيِيْمِ فِكرةِ التَّبكير بِدراسةِ أدوات الاستفهام

رقم العبارة	المؤيدون الحاسمون	المؤرجحون	الرافضون الحاسمون
2	%64	%16	%20
12	%68	%16	%16
7	%32	%20	%48
المتوسِّط	%54.67	%17.33	%28

تُظهِر النتائج والنِّسبُ في الجدول رقم (11) أن مجموع الطَّلاب قيَّموا الجُملتين الأوليين (وهما إيجابيتان) بالموافقة الكبيرة لصالح فكرة التَّبكير بِدراسةِ (**أدوات الاستفهام**). في حين قيَّموا الجملةَ الثالثة (وهي سلبية) بالتأييد الكبير أيضاً، وهي نسبة لافتة للانتباه تتناقض منطقياً مع نتائج الجملتَيْنِ الأُولَيَيْنِ، ولعلَّ انخفاض نسبة المصوِّتين لصالحها في هذه العبارة عائد إلى مَيْل الطلاب (في الدروس عموماً وفي دروس اللغات الأجنبية خصوصاً) إلى التحرُّج والشعور بالضِّيق من الأسئلة الكثيرة في الدرس، ولكنَّهم على كل حال كانوا مع فكرة التَّبكير في دراستها وممارستها في الجُملتَيْنِ الأوليَيْنِ. ومع هذا فإن المعدَّل العامَّ يميل لصالح كِفَّة التَّبكير بِدراسةِ **أدوات الاستفهام** بنسبة (54.67%)، أي بفارق (36%). ويدعم هذه النسبة أيضاً الفئةُ المؤرجة التي لم ترفض الفكرة تماماً وإنما أيَّدتها تأييداً بنسبة قليلة. وبالنتيجة يُؤكِّد المعدَّل العام مَيْل أكثر من نصف الطلاب إلى كِفَّة تأييد الفكرة.

3-4 نتائجُ تقْيِيْمِ التَّبكيرِ (بِدراسَةِ الضَّمائرِ) ومدى فعَّاليَّته في الدَّرْس

يعرض الجدول رقم (12) نتائج آراء الطلاب والطالبات في تقييمهم لثلاث جمل تتضمَّن رأيهم في (**التَّبكير بِدراسَةِ الضَّمائرِ**) من بداية العام الدراسي:

الجدول رقم (12) نتائجُ تقْيِيْمِ التَّبكيرِ (بِدراسَةِ الضَّمائرِ)

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
6	أؤيد التبكير في إدراج التدريب على استخدام الضمائر المتصلة بالأسماء والأفعال والحروف.	6	0	7	11	26
11	كان تعلُّم الضمائر المتصلة بطريقة المحادثة والسؤال والجواب فعالاً في الانتقال من التفكير بقاعدتها إلى التفكير في معنى الجملة.	6	5	8	16	15
16	أظنُّ أن الطريقة النظرية الخالصة أسهل في تعلم (ضمائر الأسماء والأفعال العربية) من الطريقة التطبيقية.	9	9	15	6	11

قيَّم العبارةَ الأولى ذات الرقم (6): (أؤيد التبكير في إدراج التدريب على استخدام الضمائر المتصلة بالأسماء والأفعال والحروف)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (26)، (11) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (74%) من الطلاب وهي نسبة عالية وحاسمة في تأييد فكرة (**التَّبكير بِدراسَةِ الضَّمائرِ**). وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (7) طلاب ونسبتهم (14%). في حين

أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (6) طلاب، ونسبتهم (12%) وهي نسبة قليلة جداً قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقيَّم العبارةَ الثانية ذات الرقم (11): (كان تعلُّم الضمائر المتصلة بطريقة المحادثة والسؤال والجواب فعالاً في الانتقال من التفكير بقاعدتها إلى التفكير في معنى الجملة)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (15)، (16) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (62%) من الطلاب وهي وحدها نسبة حاسمة لصالح (**التَّبكير بِدراسَةِ الضَّمائرِ**). مع الأخذ بعين الاعتبار في هذه العبارة تأييد دراسة الضمائر عن طريق السؤال والجواب والمحادثة، والانتقال من التفكير بالقاعدة إلى التفكير بالمعنى، وهذا يدعم ضمناً الفكرتين: (التبكير بأدوات الاستفهام) في الفِقْرة (3–3) السابقة، و(الطريقة التطبيقية) في الفِقْرة (3–7) التي سترد قريباً. أمَّا مَن قيَّم بالدرجة الثالثة فهم (8) طلاب ونسبتهم (16%). في حين أن من رفض الفكرة (11) طالباً، ونسبتهم (22%) وهي نسبة قليلة قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقيَّم العبارةَ الثالثة ذات الرقم (16): (أظنُّ أن الطريقة النظرية الخالصة أسهل في تعلم (ضمائر الأسماء والأفعال العربية) من الطريقة التطبيقية)؛ بالدرجةِ الأولى وبالدرجةِ الثانية (9)، (9) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (36%) من الطلاب، وهي نسبة متوسّطة رفضت مضمون العبارة لصالح تأييد (**التَّبكير بِدراسَةِ الضَّمائرِ**). وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (15) طالباً ونسبتهم (30%) وهي نسبة قريبة من الذين رفضوا العبارة لصالح الفكرة، وتدعمها بطريقة ما؛ فإن لم يكونوا حاسمين في التأييد فهم يدعمونها إلى حَدٍّ ما. في حين أن من أيَّد مضمون العبارة وقيَّم ضِدَّ فكرة (**التَّبكير بِدراسَةِ الضَّمائرِ**) بالدرجة الخامسة والرابعة (11) و(6) طلاب على التوالي، ونسبتهم (34%) وهي نسبة لا يُستهان بها أيضاً، وتكاد تعادل نسبة المقيّمين لصالح الفكرة.

الجدول رقم (13) معدَّلُ تَقْييمِ التَّبكير بِدراسَةِ الضَّمائرِ

رقم العبارة	المؤيدون الحاسمون	المؤرجحون	الرافضون الحاسمون
6	%74	%14	%12
11	%62	%16	%22
16	%36	%30	%34
المتوسّط	%57.33	%20	%22.67

تُظهِر النتائج والنِّسبُ في الجدول رقم (13) أن مجموع الطَّلاب قيَّموا الجُملتين الأوليين (وهما إيجابيتان) بالموافقة الكبيرة لصالح فكرة (**التَّبكير بِدراسَةِ الضَّمائرِ**). في حين قيَّموا الجملةَ الثالثة (وهي سلبية) بعدم التأييد بنسبة الثلث، ولعلَّ انخفاض نسبة المصوّتين لصالح هذه العبارة عائد إلى وجود جملة (الطريقة النظرية الخالصة أسهل من الطريقة التطبيقية) في الجملة المقيَّمة. **وبطبيعة الحال يبدو أن الطريقة النظرية أسهل على الطالب في معرفة تفاصيل القاعدة لحفظها في الأذهان، ولكن الصُّعوبة تكمن في تطبيقها صحيحة في الاستخدام، وهذا سبب اختيار الباحث التَّبكير بها ودَمْجها بالطريقة التطبيقية.** على أن زيادة النسبة هنا في رفض الفكرة لا تعني أنَّهم جميعاً ضِدَّها؛ لأن نسبة المؤيدين لها في الجملتين السابقتين كانت عالية جداً من الناحية العملية كما تبيّن النتائج. وبالنتيجة يُؤكِّد المعدَّل العام مَيْل أكثر من نصف الطلاب إلى كِفَّة تأييد الفكرة، ونسبتهم (57.3%). ويدعم هذه النسبة أيضاً الفئةُ المؤرجة التي لم ترفض الفكرة تماماً وإنما أيَّدتها تأييداً بنسبة (20%)، وهي تعادل نسبة الرافضين.

3-5 نتائجُ تَقْيِيْمِ التَّبكيرِ بِدراسةِ (أدوات النفي والجرّ والعَطْفِ) ومدى فعَّاليَّته في الدَّرْس

يعرض الجدول رقم (14) نتائج آراء الطلاب والطالبات في تقييمهم لثلاث جمل تتضمَّن رأيهم في التَّبكير بِدراسةِ (أدوات النفي والجرّ والعَطْفِ) في بداية العام الدراسي:

الجدول رقم (14) نتائجُ تَقْيِيْمِ التَّبكيرِ بِدراسةِ (أدوات النفي والجرّ والعَطْفِ)

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
8	أعانتني المعرفة المبكِّرة لبعض الأدوات كحروف الجر وحروف العطف وأدوات النفي، على فهم الجملة العربية بطريقة سريعة.	3	3	10	13	21
19	كان إدراج حروف الجر والعطف والنفي في خطة الدرس الأولية دون تفاصيلها موفَّقاً، لأنها سهلة في الفهم، وكثيرة الورود في الجمل.	4	7	18	9	12
13	الاستعجال في تعلُّم الأدوات (الجر، والعطف، والنفي) جعلني أخلط بينها كثيراً، والأفضل أن ندرسها في أوقات متباعدة.	9	6	6	9	20

قيَّم العبارةَ الأولى ذات الرقم (8): (أعانتني المعرفة المبكِّرة لبعض الأدوات كحروف الجر وحروف العطف وأدوات النفي، على فهم الجملة العربية بطريقة سريعة)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (21)، و(13) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (68%) من الطلاب وهي نسبة عالية مؤيدة للتَّبكير بِدراسةِ (**أدوات النفي والجرّ والعَطْفِ**). وقيَّم بالدرجة الثالثة وهم (10) طالباً ونسبتهم (20%). في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (6) طلاب فقط، ونسبتهم (12%) وهي نسبة قليلة قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقيَّم العبارةَ الثانية ذات الرقم (19): (كان إدراج حروف الجر والعطف والنفي في خطة الدرس الأولية دون تفاصيلها موفَّقاً، لأنها سهلة في الفهم، وكثيرة الورود في الجمل)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (12)، (9) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (42%) من الطلاب وهي وحدها نسبة تقارب النِّصف. أمَّا مَن قيَّم بالدرجة الثالثة فهم (18) طالباً ونسبتهم (36%)، وهي نسبة لا يُستهانُ بها لم ترفض الفكرة ولم تؤيدها تأييداً حاسماً، وإنما تعدُّ داعماً متوسِّطاً للمؤيدين. في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (11) طالباً، ونسبتهم (22%)، وهي نسبة تبلغ نصف المؤيدين الحاسمين تقريباً.

وقد قيَّم العبارةَ الثالثة ذات الرقم (13): (الاستعجال في تعلُّم الأدوات الجر، والعطف، والنفي جعلني أخلط بينها كثيراً، والأفضل أن ندرسها في أوقات متباعدة)؛ بالدرجةِ الأولى وبالدرجةِ الثانية (9)، (6) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (30%) من الطلاب، وهي نسبة منخفضة في رفض مضمون العبارة لصالح التبكير في دراسةِ (**أدوات النفي والجرّ والعَطْفِ**). وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (6) طلاب ونسبتهم (12%). في حين أن مجموع من أيَّد الفكرة وقيَّم بالدرجة الخامسة والرابعة (20) و(9) طلاب على التوالي، ونسبتهم (58%)، وهي لافتة للانتباه في رفض الفكرة.

الجدول رقم (15) معدَّل تَقْيِيْمِ التَّبكيرِ بِدراسةِ أدوات النفي والجرّ والعَطْفِ

رقم العبارة	المؤيدون الحاسمون	المؤرجحون	الرافضون الحاسمون
8	%68	%20	%12
19	%42	%36	%22
13	%30	%12	%58
المتوسّط	%46.67	%22.67	%30.33.33

تُظهِر النتائج والنِّسبُ في الجدول رقم (15) أن مجموع الطَّلاب قيَّموا الجُملة الأولى (وهي إيجابية) بموافقة حاسمة تزيد عن الثلثين، وقيَّموا الجُملة الثانية (وهي إيجابية) أيضاً بموافقة دون النصف، مع ملاحظة ارتفاع نسبة المؤرجحين إلى ما يقارب الثلث، وهي نسبة لم ترفض الفكرة رفضاً حاسماً، وإنما تدعم المؤيدين الحاسمين إلى حدٍّ ما. في حين قيَّم الطلابُ الجملةَ الثالثة (وهي سلبية) ضِدَّ الفكرة بمعدّل يزيد عن النصف، وهو ارتفاع لافت في رفض الفكرة. ولعلَّ انخفاض نسبة المصوّتين لصالح التبكير دراسةِ (**أدوات النفي والجرّ والعَطْفِ**) في هذه العبارة عائد إلى وجود لفظة (الاستعجال) وعبارة (الخلط بين الأدوات) في الجملة المقيَّمة؛ إذ بين الرافض للفكرة (58%) والمؤيد لها (30%) فارق (38) نقطة، وهو فارق كبير جداً. **ولعلَّ الحقُّ في ذلك مع الطالب؛ إذ إن ثلاثة موضوعات مختلفة لأدوات كثيرة تسبب الخلط بينها حقًّا، ويجب على المدرس التَّرَوّي أكثر في تكثيف الأدوات ودروسها**. على أن هذه الزيادة هنا لا تعني أنَّهم جميعاً ضِدَّ دراسةِ (**أدوات النفي والجرّ والعَطْفِ**)في وقت مبكّر؛ لأن نسبة المؤيدين لها في الجملتين السابقتين كانت مقبولة بنسبة (68%) و(42%). وفي النتيجة فإن المعدَّل العام في الجدول رقم (15) لصالح المؤيدين للفكرة (46.67%)، فإذا أخذنا في الاعتبار نسبة المؤرجحين، كان الحكم لصالح الطرف المؤيد بنسبة أكبر.

3–6 نتائجُ تقْييْمِ طريقةِ (عَرْض الصُوَرِ) ومدى فعَّاليَّتها في الدَّرْس

يعرض الجدول رقم (16) نتائج آراء الطلاب في تقييمهم لثلاث جمل تتضمَّن رأيهم في فكرة (**عَرْض الصُوَرِ**) من بداية العام الدراسي:

الجدول رقم (16) نتائجُ تقْييْمِ طريقة (عَرْض الصُوَرِ)

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
5	إن عرض صور الكلمات الجديدة عبر البروجكتر في الدرس دون عرض كتابتها، مع محاولة تذكر معانيها ساعدني جداً في حفظها.	6	6	5	12	21
20	أعانني عرض الصور في الدرس مع الأسئلة التي يطرحها المدرس من خلالها على اكتساب أساسيات المحادثة وصياغة الجمل الاسمية والفعلية واستخدام الضمائر.	4	5	10	11	20
17	عرض الصور في الدرس يسلّي، ولكن لا يعين على حفظ الكلمات وتعلم قواعد اللغة.	28	8	4	3	7

قيَّم العبارةَ الأولى ذات الرقم (5): (إن عرض صور الكلمات الجديدة عبر البروجكتر في الدرس دون عرض كتابتها، مع محاولة تذكر معانيها ساعدني جداً في حفظها)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (21)، (12) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (66%) من الطلاب وهي نسبة عالية تبلغ ثلثي الأصوات مؤيدة **لطريقة (عَرْض الصُوَرِ)**. وقيَّم بالدرجة الثالثة (5) طلاب ونسبتهم (10%). في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (12) طالباً، ونسبتهم (24%) وهي نسبة قليلة قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقيَّم العبارةَ الثانية ذات الرقم (20): (أعانني عرض الصور في الدرس مع الأسئلة التي يطرحها المدرس من خلالها على اكتساب أساسيات المحادثة وصياغة الجمل الاسمية والفعلية واستخدام الضمائر)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (20)، (11) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (62%) من الطلاب وهي نسبة عالية لصالح **طريقة (عَرْض الصُوَرِ)**. أمَّا مَن قيَّم بالدرجة الثالثة فهم (10) طلاب ونسبتهم (20%). في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (9) طلاب فقط، ونسبتهم (18%)، وهي نسبة قليلة جداً قياساً بالمؤيدين الحاسمين.

وقد قيَّم العبارةَ الثالثة ذات الرقم (17): (عرض الصور في الدرس يسلّي، ولكن لا يعين على حفظ الكلمات وتعلم قواعد اللغة)؛ بالدرجةِ الأولى وبالدرجةِ الثانية (28)، (8) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (72%)، وهي نسبة حاسمة رفضت مضمون

العبارة لصالح **طريقة (عَرْض الصُوَرِ)**. وإذا نظرنا إلى مَن قيَّم بالدرجة الثالثة وهم (4) طلاب ونسبتهم (8%). في حين أن مجموع من أيَّد الفكرة وقيَّم بالدرجة الخامسة والرابعة معاً (10) طلاب، ونسبتهم (20%) وهي نسبة قليلة قياساً بالحاسمين لصالح **طريقة (عَرْض الصُوَرِ)**.

الجدول رقم (17) معدَّلُ تَقْيِيْمِ طريقةِ عَرْض الصُوَرِ

رقم العبارة	المؤيدون الحاسمون	المؤرجحون	الرافضون الحاسمون
5	%66	%10	%24
20	%62	%20	%18
17	%72	%8	%20
المتوسِّط	66.67	%12.67	%20.67

تُظهِر النتائج والنِّسبُ في الجدول رقم (17) أن مجموع الطَّلاب قيَّموا الجُملتين الأوليين (وهما إيجابيتان) بالموافقة الكبيرة بنسبة كبيرة لصالح **طريقة (عَرْض الصُوَرِ)**، في حين قيَّموا الجملةَ الثالثة (وهي سلبية) بعدم التأييد بنسبة حاسمة لصالحها. ويظهر جليًّا أن المعدَّل العام لنسبة المصوِّتين هنا لصالح **(عَرْض الصُوَرِ)** تعدل ثلثي الأصوات. ويدعم هذه النسبة أيضاً الفئةُ المؤرجة التي لم ترفض الفكرة تماماً وإنما أيَّدتها تأييداً ما بنسبة قليلة.

3-7 نتائجُ تَقْيِيْمِ الطريقةِ (التَّطبيقيَّة القائمةِ على المُحادثَة والسؤال والجواب) ومدى فعَّاليَّتها في الدَّرْس

يعرض الجدول رقم (18) نتائج آراء الطلاب والطالبات في تقييمهم لثلاث جمل تتضمَّن رأيهم في فكرة **(عَرْض الصُوَرِ)** من بداية العام الدراسي:

الجدول رقم (18) نتائجُ تَقْيِيْمِ (الطريقةِ التَّطبيقيَّةِ) القائمة على المُحادثَة والسؤال والجواب

الرقم	العبارة	1	2	3	4	5
3	كان اتِّباع طريقة المحادثة في تلقي اللغة مساعداً جداً لي في فهم كثير من قواعدها لاحقاً.	4	5	13	14	14
9	ساعدتني طريقة السؤال والجواب في المحادثة على سرعة تعلم الكلمات الجديدة وعدم نسيانها.	2	6	9	11	22
18	برأيي لا يجب الخلط بين درسي قواعد اللغة والمحادثة.	8	3	7	6	26

قيَّم العبارةَ الأولى ذات الرقم (3): (كان اتباع طريقة المحادثة في تلقي اللغة مساعداً جداً لي في فهم كثير من قواعدها لاحقاً)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (14)، (14) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (56%) من الطلاب وهي نسبة عالية لصالح **(الطريقة التَّطبيقيَّة)**. وقيَّم بالدرجة الثالثة (13) طالباً ونسبتهم (26%). في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (9) طلاب، ونسبتهم (18%) وهي نسبة قليلة جداً قياساً بالمؤيدين الحاسمين بفارق (38%).

وقيَّم العبارةَ الثانية ذات الرقم (9): (ساعدتني طريقة السؤال والجواب في المحادثة على سرعة تعلم الكلمات الجديدة وعدم نسيانها)؛ بالدرجةِ الخامسةِ وبالدرجةِ الرابعةِ (22)، (11) طالباً على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (66%) من الطلاب وهي نسبة عالية تبلغ ثلثي الأصوات لصالح **(الطريقة التَّطبيقيَّة)**. أمَّا مَن قيَّم بالدرجة الثالثة فهم (9) طلاب ونسبتهم (18%). في حين أن مجموع من رفض الفكرة وقيَّم بالدرجة الأولى والثانية معاً (8) طلاب فقط، ونسبتهم (16%)، وهي نسبة قليلة جداً قياساً بالمؤيدين الحاسمين بفارق (40%).

وقد قيَّم العبارةَ الثالثة ذات الرقم (18): (برأيي لا يجب الخلط بين درسي قواعد اللغة والمحادثة)؛ بالدرجةِ الأولى وبالدرجةِ الثانية (8)، (3) طلاب على التوالي، وهم يمثلون معاً نسبة (22%)، وهي نسبة ضئيلة قياساً للعبارتين السابقتين رفضت مضمون العبارة لصالح (**الطريقة التَّطبيقيَّة**). وقيَّم بالدرجة الثالثة (7) طلاب ونسبتهم (14%). في حين أن من أيَّد الفكرة وقيَّم ضد (**الطريقة التَّطبيقيَّة**) بالدرجة الخامسة والرابعة (26) و(6) طلاب على التوالي ونسبتهم (64%)، وهي نسبة لافتة تناقض نتائج تقييم العبارتين السابقتين.

الجدول رقم (19) معدَّلُ تَقْيِيْمِ الطريقةِ التَّطبيقيَّة

رقم العبارة	المؤيدون الحاسمون	المؤرجحون	الرافضون الحاسمون
3	%56	%26	%18
9	%66	%18	%16
18	%22	%14	%64
المتوسّط	%48	%19.33	%32.67

تُظهِر النتائج والنِّسبُ في الجدول رقم (19) أنَّ مجموعَ الطَّلاب قيَّموا الجُملتين الأوليين (وهما إيجابيتان) بالموافقة بنسبة كبيرة لصالح (**الطريقة التَّطبيقيَّة**)، في حين قيَّموا الجملةَ الثالثة (وهي سلبية) بالتأييد بنسبة كبيرة ضدَّ هذا الطريقة، وهو مناقضٌ تماماً لنتائج التقييم العبارتين الأوليين الإيجابيتين كما يظهر في الجدول. ولعلَّ سبب هذا التناقض ما في العبارة نفسها من عدم وضوح: (الخلط بين درسي قواعد اللغة **والمحادثة**)، فقد لا يُفهم من كلمة **المُحادثة** معنى (الطريقة التطبيقية في تلقِّي القواعد)، وإنما قد يُفهم منها (**درس المحادثة**) نفسه، **والطالب المقيِّمُ بهذا الفهم محِقٌّ تماماً، فدرس القواعد وإن كان تطبيقيًّا مختلف عن درس المحادثة. ويتحمَّلُ الباحِثُ عدم الوضوح مراده من هذه الكلمة في العبارة الثالثة**، في حين أنها واضحة من سياقها في الجملتين الأولى والثانية.

ولكن بفرض فهم الطلاب الجملة صحيحة على مراد الباحث فإن نسبة تأييد الطلاب العام للطريقة التطبيقية يبقى كبيراً، ويظهر جليًّا أن المعدَّل العام لنسبة المصوِّتين هنا لصالح (**الطريقة التَّطبيقيَّة**) إذ يبلغ المتوسِّط (48%)، وهي نسبة تقارب النِّصف، وهذه النتيجة لا تعني إطلاقاً أن الطلاب يرفضون الطريقة برُمَّتها؛ ذلك أنَّهم أيَّدوها بوضوح تام في العبارتين الأولى والثانية. ويدعم هذه النسبةَ أيضاً الفئةُ المؤرجة التي لم ترفض الفكرة تماماً وإنما أيَّدتها تأييداً ما بنسبة قليلة.

4 – النَّتائج والتَّوْصِيات

4–1 النَّتائج

- أظهرت نتائج الاختبارات الأولية وجود ضعف عامٍّ لدى الطلاب في الحَصيلة اللغوية، ولعل ذلك بسبب عدم بذل الجهود الكافية لاكتسابها من دروس القراءة، ومن ثَمَّ الاحتفاظ بها مدة طويلة.
- أظهرت الامتحانات البَعْدية (التي أجريتْ بعد تمام التجربة) أن الثروة اللغوية للطالب ضرورية جداً للطالب في فهم القواعد العربية، فبدونها لن يتمكن الطالب من فهم السياق الذي تدور حوله القاعدة النحوية.
- كان التركيز على المفردات المرصودة (400) كلمة، وبعض الأدوات الكثيرة الدوران في الجمل، والضمائر المتصلة بالأسماء والأفعال بالطريقة الشفوية التطبيقية؛ مؤثراً جداً في اكتساب مهارات السليقة اللغوية، مما ساعد على الفهم السريع للجمل الممتحنة في الامتحانات البَعْدية، بل كانت الأساسَ للانطلاق في استيعاب دروس القواعد بشكل أفضل فيما بعد.
- أظهرت التجربة بأنه لابأسَ بحفظ الكلمات بطريقة قائمة مترجمة على أن تكون من سوية الطلاب، وهي في طبيعة الحال تكون في فهرس الكتب المقررة ككتاب (العربية بين يديك) الذي اختيرت منه الكلمات.

- أَظْهرت النَّتائِج والنِّسبُ المستخلَصَةُ من الاستبيان تأييداً كبيراً لفكرة (عَرْضِ الخُطَّة) على الطلَّاب مُسْبَقاً بلغتْ (56.66%)، في حين رفضها (21.33%) من الطلاب. وهذه نتيجة إيجابية لصالح الخُطَّة.
- أَظْهرت النَّتائِج والنِّسبُ المستخلَصَةُ من الاستبيان تأييداً حَاسِماً بلغ ثُلُثَي الأصوات لصالح إلزام الطلاب (بحفظ الكلمات)، وذلك بنسبة (66.66%)، في حين رفض ذلك (19.33%) من الطلاب. وهذه نتيجة إيجابية لصالح الفكرة.
- أَظْهرت النَّتائِج والنِّسبُ المستخلَصَةُ من الاستبيان تأييداً كبيراً لفكرة التَّبكير في دراسة (أدوات الاستفهام)، وذلك بنسبة بلغة (54.67%)، في حين رفضها (28%) من الطلاب. وهي نتيجة إيجابية لصالح الفكرة. مع ملاحظة أنَّ الطلاب أظهروا ضِيقَهُم من كثرة توجيه الأسئلة في درس القواعد في الجملة الثَّالثة (السلبية)، وإن كانوا قد أبْدَوا تأييد التَّبكير في دَرْسِ (أدوات الاستفهام) بنسبة عالية في تأييدها في الجملتين الإيجابيتين الأُولَيَيْنِ.
- أَظْهرت النَّتائِج والنِّسبُ المستخلَصَةُ من الاستبيان تأييداً كبيراً لفكرة التَّبكير في دراسة (الضَّمائر)، وذلك بنسبة (57.33%)، في حين رفضها (22.67%) من الطلاب، وهي نتيجة إيجابية جداً.
- أَظْهرت النَّتائِج والنِّسبُ المستخلَصَةُ من الاستبيان تأييداً عامًّا دون النِّصْفِ بقليل لصالح فكرة التَّبكير في دراسة (أدوات النفي وحروف الجر والعطف) وذلك بنسبة (46.67%)، في حين أن النسبة العامة للرافضين بلغت (30%). مع العلم أن نسبة المؤيدين في العبارتين الأولى والثانية الإيجابيتين كانت (68%)، و(42%) بمتوسِّط (55%)، وهي نسبة عالية في التأييد. ولكنَّ نسبة الرافضين للفكرة في العبارة السلبية (58%)، وهي نسبة تناقض الجملتين السابقتين. ولعلَّ سبب هذا التغير في المزاج رفضهم للعبارة لأنها تتضمَّن عبارة (الخلط بين الأدوات) و(الاستعجال). ولا يعني ذلك رفضهم لفكرة التبكير في دروس الأدوات المذكورة عموماً.
- أَظْهرت النَّتائِج والنِّسبُ المستخلَصَةُ من الاستبيان تأييداً كبيراً جداً بلغ الثُّلُثَينِ لطريقة (عَرْض الصُّور) في دروس القواعد، وذلك بنسبة (66.76%)، في حين رفضها (20%) من الأصوات.
- أَظْهرت النَّتائِج والنِّسبُ المستخلَصَةُ من الاستبيان تأييداً يكاد يصِلُ إلى النِّصْف لصالح (الطريقة التطبيقية)، وذلك بنسبة (48%)، في حين أن نسبة غير المؤيّدين بلغت (32.67%). ويُلاحَظ أنَّ نسبة المؤيّدين للعبارات الإيجابية مرتفعة بنسب (65%) و(66%)، أي يتجاوز معدَّلُهما معاً (60%). وهذا تأييد واضِحٌ جدًّا (للطريقة التطبيقية)، غير أنَّ نسبة عالية من الطلاب لم يُرَجِّحوا (خَلْطَ القَواعد بالمحادثة)، وهذا حَقٌّ إن فُهِمَ من العبارة الخَلْطَ بينَ دَرْسَي المحادثة والقواعد. ولكنَّ مراد الباحث في كلمة المحادثة: (التطبيق العملي للقواعد). وهذه النتيجة لا تعني إطلاقاً أن الطلاب رفضوا الطريقة برُمَّتها، ذلك أنَّهم أيَّدوها بوضوح تام في العبارتين الأولى والثانية. ويدعم هذه النسبة أيضاً الفئةُ المؤرجَحة التي لم ترفض الفكرة تماماً، وإنما أيَّدتها تأييداً ما بنسبة قليلة.
- من خلال هذه النتائج يُلاحَظ أن الطلاب صوَّتوا لصالح كل البُنود السبعة تأييداً جيّداً، وذلك من الأعلى إلى الأقل وفق التدرُّج: الصُّور بنسبة (66.67%)، فحِفْظ الكلمات بنسبة (66.66%)، فالضَّمائر بنسبة (57.33%)، فالخُطَّة بنسبة (56%)، فأدوات الاستفهام بنسبة (54.67%)، فالطريقة التطبيقية بنسبة (48%)، ثم حروف النفي والعطف والجر بنسبة (46.67%). وإذا أضفنا إليها الفئات المؤرجَحة التي لم ترفض الفكرة، ولكنَّها تميل إليها مَيْلاً قليلاً زادت كِفَّة التأييد لكامل بنود الخطَّة.

2-4 التَّوصِيات

- يُوْصي البحثُ قبْل الشُّروع في دروس القواعد لغير الناطقين بها، بتزويد الطلَّاب بحظٍّ وافِر من الثروة اللغوية حتَّى لا ينشغلَ عنها بفَهْمِ الكَلِمات التي لا يَعْرِفُها في الأمثلة النَّحْوية.

- يُوْصي البحثُ باتِّباع الطُّرقِ التَّطبيقيَّة في تدريس القواعد لغير الناطقين بها في المراحل الابتدائية؛ لأنَّها تَعمَلُ على تقوية السَّليقة اللغوية، وتُسَهِّل تكوين الجمل الاسمية والفعلية والاستخدام اللغوي.
- يُوْصي البحثُ بالاهتمام في وَقْت مبكِّر بتطبيقات لغويَّة شفويَّة مكثَّفة على الضمائر المتصلة بالأسماء والأفعال والحروف؛ لأنها كثيرة الورود في الكلام. هذا الاهتمام المبكِّر يُسَهِّل صعوبةَ استخدامها عمليًّا في شتَّى أساليب الكلام بحيث يتجاوز التركيز على تذكر الضمير إلى التركيز على معنى الجُملةِ نفسها.
- يُوْصي البحثُ بالاهتمام المبكِّر بحروف العطف والجر وأدوات الاستفهام والنَّفي؛ لأنها كثيرة الشُّيوع في الجملة العربية وليست صَعْبة على المتعلِّم في فهمها، (على أن تنال الحظَّ الكافي من الوقت المخصَّص للدُّروس).
- يُوْصي البحثُ بالاهتمام في المراحل الابتدائية من دروس القواعد بالطرق السَّمْعية البَصَرية، وذلك بعرض الصُّور المرئيَّة التي تُحَرِّك الجُمودَ في الدروس من خلال العُرُوضِ المُشَوِّقة والأسئلة والأجوبة المنتزعة منها، وبذلك تجتمع ثلاثة عناصر تعليميَّة مُهِمَّة: **العُنْصُر البَصَري** من خلال رؤية الصُّور، **والعُنْصُر السَّمْعي** من خلال سماع الأسئلة والأجوبة، **والعُنْصُر النُّطقي** من خلال مساهمة المُتعلِّم نطقاً بالأسئلة والأجوبة المتنوِّعة.
- يُوْصي البحثُ بالاهتمام الكبير في وقت مبكِّر بتوضيح خُطَّة تعليميَّة واضِحة، وأهداف مَعْلومَة؛ لأنَّ هذا يُكَوِّن لدى المتعلِّم حافِزاً كبيراً للوصول إلى هدف ثابت وفق جدول زمني محدَّد، وبهذا يصل إلى الجَدْوى من العملية من دروس القواعد المنظَّمة.

المراجع

- الجاحظ، عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، تحقيق د. عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي، ط1، 1964.
- حمد، جمال محمد ، فعالية تدريس قواعد النحو وظيفياً للناطقين بغير العربية. أبحاث المؤتمر الدولي الأول: العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل. جيرسون: جامعة جيراسون 1-2 آب 2019.
- خرما، نايف، وحَجَّاج علي، اللغات الأجنبية – تعلُّمها وتعليمها. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 126، 1988.
- الرهبان، أحمد النواف، وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. اسطنبول، ط2، أكدم، 2017.
- الزامل، غالب عبد العزيز، جهود دول الخليج في تعليم العربية للناطقين بغيرها. أبحاث المؤتمر الدولي الأول/ العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل. جيرسون: جامعة جيراسون 1-2 آب 2019.
- طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ط1، د ت.
- عبد، عادل فاضل، العُروض المرئية وأثرها في التعليم الذاتي| تعلم اللغات نموذجاً. اسطنبول: المؤتمر الدولي الأول: تعليم اللغات الأجنبية خلال الجوائح، جامعة بارتن، 19-2021/6/20.
- العربي، صلاح عبد المجيد، تعلُّم اللغات الحيَّة وتعليمها بين النظرية والتطبيق. بيروت: مكتبة لبنان، ط1، 1981.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، أساسيات في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، ، ط1، 1996.
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إضاءات لمعلِّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. قونيا: مطبعة تكين، ط1، 2015.
- الفوزان، عبد الرحمن، وآخرون، العربية بين يديك. قونيا: مطبعة تكين، 2019: ج1/ 1-1، 1-2.
- النَّاقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، ط1، 1985.

Kaynakça

Abd, Adil Fazil. el-'urûdul-mer'yyeti ve eseruha fi tta'allumiz-zâtî - ta'lumul-luğâtil nemüzecen. Pandemi Sürecinde Yabacı Dil Öğretimi Uluslararası Kongresi. İstanbul: Bartın Üniversitesi – Edebiyat Fakültesi 19-20 Haziran 2020.

Arabi, Salâh Abdulmecîd. Te'allumü'l-luğati'l-hayâti ve ta'lîmuhâ beyne en-nazariyyeti ve't-tatbîk. Beyrut: Mektebetü Lübnan, 1 Baskı, 1981.

Cahiz, Amr b. Bahr. Resâilü'l-Cahiz, Tahkik Abdusselam Harun. Kahire, Mektebetü'l-Hanci, 1 Baskı, 1964.

Ennâkâ, Mahmut Kâmil. Ta'lîmu'l-Lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi-luğatin uhrâ. Mekke: Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi, 1 Baskı, 1985.

Fevzân, Abdurrahmân b. İbrahim. İzaât li-mu'allimî'l-Luğati'l-Arabiyye li-gayrin-nâtikîne bihâ. Konya: Tekin Yayınevi, 1 Baskı, 2015.

Fevzân, Abdurrahmân b. İbrahim, vd. el-Arabiyyetü beyne yedeyk. Konya: Tekin Yayınevi, Baskı 2019.

Hamed, Cemal Muhammed. Fa'âliyye tedrisi'n-nahvi vazifiyyen li'n-nâtikîne bigayri'l-Arabiyye. Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin: Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu. Girasun: Girasun Üniversitesi, Bildirler Kitabı 1-2 Ağustos 2019.

Harma, Nayif - Hajjaj, Ali. el-Luğatü'l-Ecnebiyye (Tâ'lîmuhâ ve Te'allumuhâ). Kuveyt: A'lâmü'l-Mâ'rife, sayı (126), 1988.

Ruhban, Ahmet Nevvâf vd. Delîlün tatbîkiyyün li-mu'allimî'l-Lugati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi-gayrihâ. İstanbul: Akdem, 2 Baskı, 2017.

Tuâyme, Rüşdi Ahmet. el-Merci' fi Ta'limi'l-Luğati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi-luğatin uhrâ. Mekke: Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi, 1 Baskı, ts.

Usaylî, Abdulazîz b. İbrahim. el-Esâsiyatû ta'lîmi-l-Luğati'l-Arabiyye li'n-nâtikîne bi-luğatin uhrâ. Mekke: Ümmü'l-Kurâ Üniversitesi, 1 Baskı. 1996.

Zamil, Galim b. Abdulaziz. Cuhudu düvelil-halîci fi ta'lîmil- Arabiyye li'n-nâtikîn bi gayriha. Uluslararası Ana Dili Arapça Olmayanlar İçin: Günümüzde ve Gelecekte Arapça Sempozyumu. Girasun: Girasun Üniversitesi, Bildirler Kitabı 1-2 Ağustos 2019.