



تعليمُ اللّغةِ العربيّةِ للناطقينَ بغيرها في ضوءِ كثرةِ الاستعمالِ أو نُدرتهِ: دراسةٌ تحليليّةٌ تقويميّةٌ

Khattab Ahmed Mahmoud KHATTAB | orcid.org/0000-0001-8284-399X |
khattab.khattab@omu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı,
Samsun, Türkiye

<https://ror.org/028k5qw24>

المخلص

يتناول هذا البحث ظاهرة لغويّة تتعلّق بالطلاب الذين يتعلّمون اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة، وهي مسألة تواتر أو ندرة الاستخدام، وتأثير ذلك في تسهيل تعليم اللّغة العربيّة. وعلى الرغم من أهميّة هذه الظاهرة من حيث العناصر الثلاثة الأساسيّة للغة، وهي: الحروف، والكلمات، والتراكيب، إلا أنها -غالبًا- تغافلت عنها الكتب الدراسيّة المعدّة لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها. وقد بيّنت الدراسات التطبيقية التي أجراها الباحث على سبع سلاسل تعليميّة شائعة في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها أنّ تأخّر الطالب في فهم الكلمات التي تُعبّر عن الأفعال اليوميّة في بيئته التعليميّة ومحيطه الاجتماعيّ يعود إلى قصور في المنهج الدراسيّ في هذا الجانب. كما أظهرت الدراسة أنّ الطالب يُعاني من صعوبة في النطق الصحيح لأحد عشر حرفًا عربيًّا مما يؤثّر سلبيًّا في مهاراته الكتابيّة، ويرجع ذلك إلى طبيعة المنهج. فقد أغفلت هذه المناهج - عن قصد أو عن غير قصد - أهداف الطلاب المبنية على تواتر أو ندرة الاستخدام. ويلاحظ قلة الدراسات الميدانيّة التي تناولت طرق تدريس الحروف العربيّة والكلمات والتراكيب للطلاب المتعلّمين للعربيّة بوصفها لغة أجنبيّة، وهي العناصر الأساسيّة التي تتناولها هذه الدراسة. وترتبط جميع هذه الجوانب بالمعيار الأساس الذي تتبناه هذه الدراسة، وهو معيار تواتر أو ندرة الاستخدام. وقد دفع هذا الأمر الباحث إلى فحص أشهر الكتب التعليميّة المُخصّصة لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها وتحليلها مقيّمًا لها وفقًا لمعايير تطبيقية تتعلّق بإعداد المناهج التعليميّة. ويهدف هذا البحث إلى معالجة ضعف الطلاب المتعلّمين للعربيّة في العناصر الأساسيّة للغة، وكذلك إعادة النظر في تخطيط مناهج تعليم العربيّة بناءً على نتائج البحث والتوصيات المقترحة. وينقسم هذا البحث إلى قسمين: القسم الأول: مدخل إلى معايير اختيار المحتوى التعليميّ، القسم الثاني: تواتر أو ندرة الاستخدام، وتناولته من خلال ثلاثة محاور فرعيّة، الأول- تواتر الاستخدام على مستوى المفردات، الثاني- تواتر الاستخدام على مستوى الجُمْل، الثالث- الاستخدام من حيث الإعراب. الكلمات المفتاحية: الكلمات المفتاحية: اللّغة العربيّة، أهداف تعليم اللّغة، العناصر الأساسيّة للغة العربيّة، مستويات الجملة، أساليب تأليف الكتب، طرق الكتابة، تواتر الاستخدام وندرته، حالات الإعراب.

Ana Dili Arapça Olmayanlara Yaygın Cümle Kalıplarıyla Arapça Öğretimi: Değerlendirici ve Düzeltici Bir Çalışma

Khattab Ahmed Mahmoud KHATTAB | orcid.org/0000-0001-8284-399X |
khattab.khattab@omu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı,
Samsun, Türkiye

<https://ror.org/028k5qw24>

Öz

Bu araştırma, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencileri ilgilendiren bir dil olgusunu ele almaktadır. Söz konusu olan, kullanım sıklığı veya seyrekliğinin ve bunun Arapça öğretimini kolaylaştırmadaki etkisinin incelenmesidir. Harfler, kelimeler ve yapılar olmak üzere dilin üç temel unsuru açısından bu olgunun önemi büyük olmasına rağmen, yabancılara Arapça öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında genellikle göz ardı edilmiştir. Yabancılara Arapça öğretiminde yaygın olarak kullanılan yedi dil serisi üzerine yapılan uygulamalı bir inceleme sonucunda, öğrencilerin eğitim kurumu içinde ve çevresindeki ortamlarda günlük eylemleri ifade eden kelimeleri anlamakta gecikmelerinin, müfredatın bu konudaki yetersizliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin on bir Arap harfini doğru telaffuz etmekte zorlanmaları ve bunun yazma becerilerini de olumsuz etkilemesi yine müfredatın eksikliklerine dayanmaktadır. Müfredatlar, bilerek ya da bilmeyerek, özellikle kullanım sıklığı veya seyrekliğine dayalı öğrenci hedeflerini göz ardı etmiştir. Bu araştırmanın ele aldığı temel unsurlar olan Arap harfleri, Arapça kelimeler ve dil yapılarını öğretme yöntemlerine ilişkin olarak, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasında yapılan saha çalışmalarının sayıca yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Tüm bu meseleler, araştırmanın temel ölçütü olan “kullanım sıklığı veya seyrekliği” çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu durum, araştırmacıyı doğrudan yabancılara Arapça öğretimiyle ilgili ders kitaplarını incelemeye ve bunları, eğitim müfredatlarının hazırlanmasına ilişkin uygulamalı ölçütler doğrultusunda değerlendirmeye yöneltmiştir. Bu araştırmanın amacı, Arapça öğrenen öğrencilerin temel dil unsurlarındaki zayıflıklarını gidermek ve elde edilen bulgular ile öneriler doğrultusunda Arapça müfredatlarının planlanmasını yeniden gözden geçirmektir. Araştırma iki bölüme ayrılmaktadır: I. Eğitim içeriğini seçme kriterlerine giriş, II. Kullanım sıklığı ve seyrekliğinin ele alınması. İkinci bölüm ise üç alt başlıktan oluşacaktır: kelime düzeyinde kullanım sıklığı, cümle düzeyinde kullanım sıklığı ve irab durumu açısından kullanım sıklığı.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Dil Öğretim Amaçları, Arap Dilinin Temel Unsurları, Cümle Düzeyleri, Kitap Oluşturma Yöntemleri, Yazım Yöntemleri, İrab Durumu.

Atıf Bilgisi

Khattab, Khattab Ahmed Mahmoud. “Ana Dili Arapça Olmayanlara Yaygın Cümle Kalıplarıyla Arapça Öğretimi: Değerlendirici ve Düzeltici Bir Çalışma”. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi* 11/2 (Temmuz 2025), 943-972. DOI: [10.69576/ihya.1622582](https://doi.org/10.69576/ihya.1622582)

Geliş Tarihi	18 Ocak 2025
Kabul Tarihi	31 Mart 2025
Yayın Tarihi	20 Temmuz 2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Etik Beyan	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Etik Bildirim	ihyajournal@gmail.com
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması 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. Yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur. Bu dergide yer alan yazılarda ifade edilen görüş ve değerlendirmeler, yazarlarının kişisel fikirlerini yansıtır; derginin kurumsal görüşü olarak kabul edilemez. Makale içeriklerinin bilimsel ve hukuki sorumluluğu tümüyle yazarlara aittir; dergi editörleri ve yayın kurulu bu konuda herhangi bir sorumluluk üstlenmez.

Teaching Arabic to Non-Native Speakers Using Common Sentence Patterns: An Evaluative and Corrective Study

Khatab Ahmed Mahmoud KHATTAB | orcid.org/0000-0001-8284-399X
khatab.khatab@omu.edu.tr

Asst. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Theology, Department of Arabic Language and Rhetoric, Samsun, Türkiye

<https://ror.org/028k5qw24>

Abstract

This research examines a linguistic phenomenon that concerns Arabic language learners who are non-native speakers: the phenomenon of frequency or rarity of use and its impact on facilitating the teaching of Arabic. Despite the importance of this phenomenon in relation to the three pillars of the language, letters, vocabulary, and syntax, it has been commonly overlooked in Arabic language textbooks designed for non-native speakers. Based on an applied study of seven widely used language series for teaching Arabic to non-native speakers, it was found that learners' delays in understanding vocabulary related to daily actions within educational institutions and their surrounding environments are due to shortcomings in the curricula addressing this aspect. Similarly, learners' weaknesses in pronouncing eleven Arabic letters, which in turn leads to difficulties in writing, can also be attributed to these curricular shortcomings. This neglect, whether intentional or inadvertent, fails to address the learners' objectives, particularly those grounded in the frequency or rarity of linguistic usage. Research Problem: There is a scarcity of field studies among Arabic language learners who are non-native speakers concerning the pillars addressed in this study, namely, the methods and strategies for teaching Arabic letters, vocabulary, and syntax. All of these elements are evaluated based on the research criterion of frequency or rarity of usage. This gap prompted the researcher to directly examine textbooks designed for teaching Arabic to non-native speakers and to evaluate them according to applied standards in curriculum development. Research Objective: The aim of the study is to address the issue of learners' weaknesses in the foundational pillars of the Arabic language and to reconsider the planning of Arabic curricula based on the study's findings and recommendations. The research is divided into two main sections. The first section serves as an introduction to the criteria for selecting educational content, while the second focuses on the phenomenon of frequency and rarity of usage. The second section is further divided into three subtopics: frequency of use in terms of vocabulary, sentences, and finally, grammatical case.

Keywords: Arabic Language, Language Teaching Objectives, Fundamental Elements of the Arabic Language, Sentence Levels, Textbook Development Methods, Writing Techniques, Grammatical Case (I'rab).

Citation

Khattab, Khattab Ahmed Mahmoud. “Teaching Arabic to Non-Native Speakers Using Common Sentence Patterns: An Evaluative and Corrective Study”. *İhya International Journal of Islamic Studies* 11/2 (July 2025), 943-972. DOI: 10.69576/ihya.1622582

Date of Submission	18 January 2025
Date of Acceptance	31 March 2025
Date of Publication	20 July 2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External
Ethical Statement	It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Plagiarism Checks	Yes - Turnitin
Conflicts of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Complaints	ihyajournal@gmail.com
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & License	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0 . The views and opinions expressed in the articles published in this journal are solely those of the authors and do not reflect the official position of the journal. The authors bear full scientific and legal responsibility for the content of their articles; the editors and the editorial board assume no responsibility in this regard.

Extended Abstract

Linguists have recognized the direct correlation between the ease of articulation and frequency of usage. The more frequently a word is used, the easier it becomes to articulate, and the easier it is to articulate, the more its usage increases. This principle influences changes in certain forms, acceptance of specific constructions, and allows for frequent usage to explain anomalies in Arabic speech that deviate from or align with established linguistic rules. In cases of conflict, linguists often favor more frequently used forms over those that adhere strictly to linguistic analogy. Furthermore, frequent usage serves as a justification for ellipsis, compounding, brevity, and word order changes. Some early linguists highlighted the impact of this phenomenon on teaching Arabic to non-native speakers. Ibn Ya'ish observed: "When usage is frequent, it becomes lighter on the tongue due to repeated exposure. Notice how a non-native speaker finds Arabic speech burdensome due to limited practice, and likewise, an Arab finds foreign speech burdensome for the same reason." This observation underscores the importance of this research, which examines how frequent or infrequent usage impacts the simplification of teaching Arabic. Despite its importance to the three pillars of language, letters, vocabulary, and structures, this phenomenon has been largely overlooked in Arabic language textbooks for non-native speakers. Over time, educational curricula have evolved in terms of their content and presentation methods, driven by societal needs. However, it is unjust to equate the needs of learners from diverse cultural and linguistic backgrounds. This research addresses a linguistic phenomenon crucial for Arabic language learners and seeks to meet their learning objectives. The study selects a sample of textbooks used in Turkish and Arab universities, comprising seven series dedicated to teaching Arabic to non-native speakers. An evaluation of these textbooks based on the aforementioned linguistic pillars reveals deficiencies that necessitate revisiting the methodology of authorship and submitting curricula to specialized committees for improving Arabic language education. A practical analysis of these linguistic series indicates that students' delayed comprehension of words representing daily actions within educational institutions and their surrounding environments is attributable to curriculum shortcomings. Similarly, difficulties in articulating eleven Arabic letters, resulting in writing challenges, can also be traced back to curriculum flaws. These curricula appear to overlook, either deliberately or unintentionally, the specific goals of learners, particularly those influenced by the frequency of usage. The research focused on the confusion arising between Arabic and Turkish letters, primarily due to several factors, including the close connection between Turkish and Arabic in terms of religious, cultural, and social ties, as well as the presence of numerous Arabic words in Turkish. The study derived several significant conclusions, including: Subjecting Arabic language curricula for non-native speakers to content analysis standards based on frequency and infrequency of usage is essential. This approach will positively impact the development of students' linguistic skills by aligning the curriculum with their personal and general goals. Incorporating a dedicated section on letters, including theoretical and practical study of their articulation points and characteristics, will yield early and lasting tangible and intangible positive results throughout the student's linguistic journey. The textbooks designed for Arabic language learners from

non-native backgrounds have largely overlooked the Arabic letters, particularly those that do not exist in their phonetic systems. The research identified these letters, highlighted the potential areas of error, and analyzed the confusion between these letters and their phonetic counterparts in the learners' native language. Solutions were proposed to address and avoid these issues. Neglecting the most frequently used structures and prioritizing less frequently used topics, such as the section on prepositions and simple sentences seemingly consisting of a single word, like: iqra (read), qum (stand up), and similar forms, has hindered students' ability to connect the curriculum with the texts they read or listen to. In Arabic, the section on prepositions alone holds equal significance to the sections on nominative and accusative cases in terms of usage. However, it has been unfairly underrepresented in grammar curriculum plans. This unique finding in the research underscores the need to reorganize grammar topics based on their frequency of usage. Research Problem: There is a scarcity of field studies focusing on Arabic language learners who are non-native speakers, particularly concerning the pillars addressed in this study: the teaching of Arabic letters, vocabulary, and structures, all within the framework of frequency and infrequency of usage. This gap prompted the researcher to directly evaluate textbooks designed for teaching Arabic to non-native speakers and assess them against practical criteria for curriculum development. Research Objective: The study aims to address the issue of Arabic language learners' weaknesses in its fundamental pillars and proposes a reassessment of Arabic curriculum planning based on the study's findings and recommendations.

Structure of the Research: The study is divided into two sections: 1. Introduction: Criteria for selecting educational content. 2. Frequency and Infrequency of Usage: Vocabulary, Sentences, Grammatical case markings.

المدخل

تخضع المناهج الدراسية -على مَرَّ العصور- لتطوُّرٍ ما في ماهيّتها تارةً وطرائق عرضها لطلابها تارةً أخرى، والعامل الرئيس لهذا التطوُّر هو حاجة المجتمع، وليس من الإنصاف المساواة بين الحاجات المجتمعية لأبناء الدول المختلفة؛ ولذا أتى هذا البحث على أكثر الظواهر الكلامية التي يحتاجها طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها وهي ظاهرة كثرة الاستعمال وندرته، وعلى الرِّغم من أهمّية هذا الظاهرة من حيث أركان اللغة الثلاثة: الحروف والمفردات والتراكيب، إلا أنه شاع تغافلها في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها وكأنّ مؤلفيها قد تواصلوا بذلك.

وقد أشار بعض اللغويين القدامى نحو ابن جني وموفق الدين ابن يعيش -رحمه الله- شارح مفصل الزمخشري -كما سيأتي- أشارا إلى أثر الأكثر استعمالا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد اخترت عينة البحث من الكتب المقررة في بعض الجامعات التركية والعربية، وهي عبارة عن سبع سلاسل تعليمية في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعد تقييم تلك الكتب من حيث الأركان المذكورة سابقا تبين أنّ لديها قصورا لا يجبره إلا رجوع النظر في منهجية التأليف، إضافة إلى حتمية عرضها على لجان مختصة بجودة تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية.

مشكلة البحث: نُدرّة الدراسات الميدانية بين طلاب اللغة العربية من الناطقين بغيرها حول الأركان التي أشار إليها البحث وهي طرائق تعليم الحرف العربي والمفردة العربية والتراكيب من حيث كثرة تداوله على الألسن واستعماله أو ندرته تداوله، مما حمل الباحث على النظر المباشر في الكتب المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقييمها طبقا لمعايير تطبيقية في إعداد المناهج الدراسية.

هدف البحث: الوصول إلى حل لمشكلة ضعف طلاب اللغة العربية في أركانها الأساسية، ورجع النظر في تخطيط المناهج العربية بناءً على نتائج البحث وتوصياته.

وسياتي تفصيل البحث في قسمين، الأول- مدخل عن معايير اختيار المحتوى التعليمي، الثاني- كثرة الاستعمال وندرته، ثم يتفرع القسم الثاني إلى كثرة الاستعمال من حيث المفردات، ومن حيث الجمل، ومن حيث الحالة الإعرابية.

1. معايير اختيار المحتوى التعليمي وتحليله

1.1. المقصود بالمحتوى التعليمي

يعبر مصطلح المحتوى التعليمي عن المادة التعليمية التي تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية مبنية على تراكم الخبرات

التعليمية¹، فالمحتوى العلمي هنا سبعة سلاسل تعليمية للناطقين بغير العربية اشتهرت في أكثر الجامعات التي تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسيأتي تفصيل عنها في القسم الثاني من هذا البحث.

1.2. المقصود بتحليل المحتوى

أحد أهم أساليب المنهج الوصفي لدراسة النصوص هو أسلوب تحليل المحتوى، وهو عبارة عن أسلوب علمي وصفي مبني على الموضوعية مراعيًا الكم والكيف لمضمون المحتوى التعليمي.²

1.3. معايير اختيار المحتوى التعليمي

المعيار لغة: ما عايرت به المكايل الحسية، وعايرته أي سوّته عليه،³ فالمعيار هو الصحيح التام الوافر.⁴ المعيار اصطلاحاً: القواعد النموذجية (Model rules) التي نقيس عليها السلوكيات المُستهدفة سواء كانت أفراداً، أو جماعات أو أعمالاً، أو أفكار أو إجراءات.⁵

المعيار في اصطلاح البحث عبارة عن مجموعة من الأسس التعليمية (Educational foundations) التي ينبغي توافرها في مناهج وخطط كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد نالت درجة عالية من الصدق والثبات، لأن الأسس التي سار عليها البحث مبنية على تحليل محتوى حسي مذكور في البحث ومطابق للكتب (عينة البحث) ليكون دليلاً عملياً في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، وقد عُني بالجوانب التطبيقية لإجراءات تحليل الكتب لغويا، وثقافيا، وتربويا، وفنياً بعضُ الباحثين لمن أراد التوسّع.⁶

2. كثرة الاستعمال وندرته

أدرك اللغويون العلاقة الطردية بين ما يخفُّ على اللسان وكثرة الاستعمال، فكلما كثر استعمال لفظ خفَّ على اللسان وكلما خفَّ على اللسان كثر فيه الاستعمال، كما أن لهذا الباب الأثر في تغيير بعض الصيغ وقبول بعض التراكيب، وجعلوا من كثرة الاستعمال باباً يرجئون إليه كل ما شذَّ في كلام العرب عن القاعدة أو اطرَّد مع القاعدة، بل غلبوا الأكثر استعمالاً على الموافق للقياس حال تعارضهما، إضافة إلى كون كثرة الاستعمال مسوغاً عند اللغويين للحذف والنحت والإيجاز والتقديم والتأخير.⁷

¹ صلاح مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها (السعودية: دار المريخ للنشر، 2000)، ٤٠.

² طعيمة، رشدي، دليل عمل في إعداد المواد لبرامج تعليم العربية (مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، 1985)، 37.

³ الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين (بيروت: مكتبة الهلال، د.ت)، 239.

⁴ علي الحديدي، "فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"

32/3، (2016)، 579.

⁵ حسن، وآخرون شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م)، 40.

⁶ رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية (مكة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٩٨٥م)، 109.

⁷ عبد الرحمن السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو (مجمع اللغة العربية بدمشق، د.ت)، 1: 22.

وقد أشار بعض اللغويين القدامى إلى أهمية كثرة الاستعمال عامة وتقديم الأكثر استعمالاً على الأقوى قياساً، وذكر بعضهم أثر ذلك في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمن الأول قول ابن جني: إن شذ الشيء في الاستعمال وقوي في القياس كان استعمال ما كثر استعماله أولى وإن لم ينته قياسه إلى ما انتهى إليه استعماله،⁸ ومن الثاني قول ابن يعيش: "وإذا كثر استعماله، خفَّ على الألسنة لكثرة تداوله، ألا ترى أنَّ العجمي إذا تعاطى كلام العرب ثقل على لسانه لقلّة استعماله له، وكذلك العربي إذا تعاطى كلام العجم كان ثقیلاً عليه لقلّة استعماله".⁹

وفي كلام ابن يعيش السابق دلالة على أهمية هذا البحث، إضافة إلى تحمّل الكلمات كثيرة التردد تأثيرات صوتية تجعلها أيسر نطقاً عن غيرها من الكلمات النادرة،¹⁰ ولذا عُنيّت به وجعلت هذا القسم على النحو الآتي:

2.1. كثرة الاستعمال من حيث الحروف

الحروف مبنی کل لغة، وبها يتمكن الإنسان من تكوين الكلمة التي يعبر بها عن أغراضه، ويُعد تأسيس الطالب تأسيساً صحيحاً في هذا الباب بمنزلة القاعدة القوية التي يبنى عليها المُعلّم ما شاء؛ كما أن لها نتائج إيجابية حسية ومعنوية مستمرة على مدار حياته اللغوية.

وبناء على تحليل مناهج اللغة العربية الموجهة للناطقين بغير العربية تبين أنها لم تُعن بالقدر الكافي بالحرف العربي الذي هو أساس دراسة اللغة العربية، فالناطق بغير العربية غير قادر على نطق عدد من الأحرف نطقاً صحيحاً من حيث إعطاء الحرف حقه ومستحقه (إخراج الحرف من مخرجه وإعطاؤه صفاته)، فإن قيل: إن هذا القسم تُعنى به كتب تجويد القرآن الكريم، قلنا إنّ إخراج الحرف من مخرجه وإعطاء حقه ومستحقه هو أساس اللغة، وتجويد القرآن تابع لذلك وليس العكس، وإن قيل: إنّ السماع والتقليد يغنيان عن الدروس النظرية في هذا الموضوع، قلنا: إن أهمية هذا الدرس تفرض على المُعلّم التنظير والتطبيق في آن واحد، ولذا يجب تقييم المُعلّم صوتياً من حيث القراءة الصحيحة وإعطاء حروف العربية حقها ومستحقها، كما يتم تقييمه تربوياً وعلمياً، والدليل على صحة ما ذهب إليه أنّ طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها يتعرّض بصفة عامة نطقاً وكتابةً في عدد من الأحرف التي لم تُدرج على حيزٍ ما في جهازه النطقي ليكون قادراً على معالجتها كما يعالج أصوات حروفه في لغته الأم، والدليل على صحة ما ذهبنا إليه أن مجودي القرآن الكريم من أهل أية لغة يتقنون جميع الأحرف العربية المألوفة لدى جهازهم النطقي وغير المألوفة لعنايتهم بمخرج الحرف وصفاته حين تعلّمهم القرآن الكريم مُجوداً.¹¹

⁸ أبو الفتح عثمان ابن جني. الخصائص (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994)، 125: 1.

⁹ موفق الدين ابن يعيش. شرح المفصل للزمخشري (بيروت: دار الكتب العلمية، 2001)، 165: 1.

¹⁰ أحمد مختار عمر. دراسة الصوت اللغوي (القاهرة: عالم الكتب، د.ت)، 322.

¹¹ لمزيد من التبسيط في تأثر الطالب بلغته الأم عند تعلمه اللغة الثانية يُنظر: أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية - دراسة تطبيقية على متعلم العربية من الناطقين التركية وفق المنهج التحليلي التقابلي.

عَيِّنة البحث

وقع اختيار الباحث على بعض كتب اللغة العربية التي اشتهرت في أوساط تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث قام بتحليل الوحدة الأولى من الكتاب الأول في كل سلسلة للوقوف على قدر عناية تلك الكتب بالحروف العربية، خاصّة الحروف التي عجز عنها الجهاز النطقي لدى الناطقين بغيرها، فكانت النتيجة على النحو الآتي:

اسم الكتاب	العربية بين يديك (الإصدار الثاني) كتاب الطالب الأول.
المؤلفون	عبد الرحمن الفوزان، وآخرون.
الوحدة الأولى	التحية والتعارف لم يتناول الحروف ومخارجها وصفاتها ولا يوجد منخطط توضيحي لذلك أو تدريب كما لم يول الكتاب عناية خاصة بالحروف الجديدة على طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
الناشر	العربية للجميع 2، 2014
اسم الكتاب	سلسلة اللسان المبين الكتاب التمهيدي A0.
المؤلفون	خالد خليفة - سويقي فتحي، وآخرون.
الوحدة الأولى	التحية والتعارف (الترحيب والوداع- الضمائر المنفصلة- حرف الباء)، ويسير على هذا النهج بذكر حرف من حروف الهجاء مع التدريب عليه، ولم يول عناية خاصة بالحروف التي لا مدرج لها على الجهاز النطقي لدى طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما أنه لم يهتم بمخارج الحروف وصفاتها ولم يشتمل على رسم توضيحي لها.
اسم الكتاب	سلسلة تعليم اللغة العربية (المستوى الأول في القراءة والكتابة، وفي التعبير) ط ٢- ٢٠٠٤ م
المؤلفون	نخبة من متخصصي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية، تحت إشراف عبد الله بن حامد الحامد وغيره.
عدد الدروس	بدأ الكتاب بالحروف والتدريب عليها مراعيًا الترتيب الهجائي، ولم يول عناية خاصة بالحروف التي لا مدرج لها على الجهاز النطقي لدى طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما أنه لم يهتم بمخارج الحروف وصفاتها ولم يشتمل على رسم توضيحي لها.
اسم الكتاب	اللسان في تعليم اللغة العربية (كتاب اللسان الأم) -الإمارات - دبي
الوحدة الأولى	محمد صبح عيس وغيره، ومراجعة فخر الدين قباوة وغيره الدرس الأول: التعارف والتحيات، (الترحيب والوداع- الضمائر المنفصلة- حرف الباء)، ويسير على هذا النهج بذكر حرف من حروف الهجاء مع التدريب عليه، ولم يول عناية خاصة بالحروف التي لا مدرج لها على الجهاز النطقي لدى طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما أنه لم يهتم بمخارج الحروف وصفاتها ولم يشتمل على رسم توضيحي لها.
اسم الكتاب	الجديد في تعليم اللغة العربية- مركز الدراسات والبحوث الأجنبية ببيكين -2002 ¹²
المؤلفون	GUO SHAO HUA 国少华

¹² ترجمة د محمد خطاب، الدراسات الإسلامية باللغة الصينية بجامعة الأزهر الشريف والجمهورية الصينية.

邹兰芳 ZOU LAN FANG

北京-外语教学与研究出版社：2002

BEI JING-WAI YU JIAOXUE YU YANJIU BAN ZHU：2002

اختلف هذا الكتاب عن غيره من كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث عرض الحروف ومخارجها وصفاتها ومخططا للجهاز النطقي للإنسان مبينا مخرج الحرف.	الوحدة الأولى
كنوز - سلسلة البرامج التعليمية من معهد عربي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - المستوى الأول- ٢٠١٥	اسم الكتاب
هداية إبراهيم وآخرون.	المؤلفون
أنا أحب أسرتي	
لم يول عناية خاصة بالحروف التي لا مدرج لها على الجهاز النطقي لدى طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما أنه لم يهتم بمخارج الحروف وصفاتها ولم يشتمل على رسم توضيحي لها، وإنما اكتفى بتوجيه إرشادات للمعلم تحثه على تكرار الأحرف وسلامة نطقها وكذلك الكلمات والجمل.	الوحدة الأولى
العربية للعالم - جامعة الملك سعود ٢٠١٠	اسم الكتاب
حسن الشمراني وآخرون	المؤلفون
التعارف	
لم يول عناية خاصة بالحروف التي لا مدرج لها على الجهاز النطقي لدى طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما أنه لم يهتم بمخارج الحروف وصفاتها ولم يشتمل على رسم توضيحي لها.	الوحدة الأولى
تلك سبعة كاملة! وبعد اطلاعنا عليها وعلى غيرها وبناء المصفوفات اللازمة لها لتحليل المنهج المتبع فيما يتعلق بالحروف تبين الآتي:	
كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها (عينه البحث) لم تُول عناية خاصة بالحروف العربية التي لا مدرج لها على الجهاز النطقي لدى طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها، كما أنها لم تهتم بمخارج الحروف وصفاتها ولم يشتمل أيُّ منها على رسم توضيحي لها، وقد حصرت تلك الأحرف في اللغة التركية دون غيرها لأنها أكثر اللغات تضميناً من اللغة العربية فضلاً عن تأثرها بالقرآن الكريم، وعلى الرغم من ذلك لم تُعن جميع المناهج التعليمية في تركيا وغيرها من الدول الأخرى التي تُدرس فيها تلك الكتب، لم تُعن بالحرف العربي الناقص في تلك اللغات، كما أنها خلت من الدروس التعليمية التطبيقية الكافية التي تؤدي إلى معرفة مخرج الحرف وصفاته نظرياً وتطبيقياً، ولم يختلف كتاب عن آخر في هذا الباب إلا في طريقة العرض، هذا فيما اتفق ليدي أن تصل إليه من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	

كتاب الجديد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية - مركز الدراسات والأبحاث الأجنبية ببيكين.

يُعدُّ هذا الكتابُ الكتابَ الوحيدَ من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي عُني بالحرف العربي مخرجاً وصفةً ومدرجاً كما اعتمد على الرسم التخطيطي للجهاز النطقي للإنسان على الرغم من قدم الكتاب وكون المؤلفين له ممن ليست لغتهم الأم العربية، ولعل متخصصي اللغة العربية من الصينيين الذين وضعوا هذا الكتاب

أرادوا تجسيم الحرف وتجسيده نظريًا وتطبيقًا أمام الناطقين بغير العربية ممن لديهم عجز في النطق بالحرف العربي من مخرجه لإهمال استعمال حيز خروج الحرف ومن ثم إعادة تنشيطه لإخراج الحرف العربي؛ فأدى عدم اعتناء المناهج بهذا الباب إلى ضعف الطلاب في الحروف العربية، وكان لذلك أثره من حيث ضعف النطق وحدوث اللبس في المبنى والمعنى في بعض الكلمات المشهور استعمالها نطقًا وكتابةً

الحروف المهملة

يختلف عدد المُهمَل من الحروف العربية لدى أهل اللغات الأجنبية باختلاف لغاتهم، وقد ركز البحث على اللغة التركية لثلاثة أسباب: أولها- وشيجة الرحم بين الأمتين العربية والتركية من حيث الرابط الديني والثقافي والاجتماعي، ثانيها- اشتغال التركيّة على كثير من الكلمات العربية، وآخرها- التزام كليات الإلهيات بتعليم العربية في السنة التحضيرية ومرحلة الليسانس أو في إحداها في الجامعات التركية التي يزيد عددها عن مئتي جامعة بناءً على إحصاءات موقع البحث جوجل، وعلى الرغم من ذلك يوجد من حروف اللغة العربية أحد عشر حرفًا غير موجود صوتيًا في اللغة التركية لأنّ مدرج هذه الأحرف مهمَل في الجهاز النطقي لدى الطالب التركي، فأدى ذلك إلى حدوث انحرافٍ صوتيٍّ في المورفيمات أو الفونيمات لقصور الجهاز النطقي لديه، فيؤدي هذا بالطالب إلى عدم القدرة على إخراج أحد عشر حرفًا عربيًّا من مخرجها، مما يسوّغ للطالب إلباس تلك الحروف العربية بحروف من لغته الأم قريبة المخرج والصفات، فينزل الطالب إلى الحيز الأقرب المشابه، فيستبدل الحرف المشابه في لغته بالحرف الصحيح المقصود، وهذه الحروف على النحو الآتي:¹³

الحرفُ الغريب	المخرج	الصفات	الحرف الملبس به	سبب اللبس
الثاء	مما بين طرف اللسانِ وأطرافِ النايَا مَخْرَجُ الثاء.	مَهْمُوسٌ، رِخْوٌ، مُسْتَفِيلٌ، مُنْفَتِحٌ، وهي حرفٌ مصمتٌ.	السين	كلاهما يخرج من طرف اللسان إلا أن الثاء تكون من بين أطراف الثنايا واللسان، إضافة إلى تطابق في الصفات عدا الصفيّر فهو للسين دون الثاء.
الحاء	وَسَطُ الحَلْقِ في الحيزِ الأَوْسَطِ فوقَ الهَمْزَةِ والهاء.	مَهْمُوسٌ، رِخْوٌ، مُسْتَفِيلٌ، مُنْفَتِحٌ، وهي حرفٌ مصمتٌ.	الهاء	كلاهما متطابق في الصفات، ويخرجان من الحلق إلا أن الهاء من أقصاه والحاء من وسط.
الخاء	أدنى الحلقِ، من الحيزِ الأدنى إلى القَمِّ	مَجْهُورٌ، رِخْوٌ، وَقِيلَ مُتَوَسِّطٌ بَيْنَ الشَّدَّةِ وَالرَّخَاوَةِ، مُسْتَفِيلٌ، مُنْفَتِحٌ، مصمتٌ	الهاء	كلاهما يخرج من الحلق مع اختلاف الحيزِ فالهاء من أقصى الحلق والحاء من أدناه قُبيل اللسان.
الدال	مما بين طرف	مَجْهُورٌ، رِخْوٌ، مُسْتَفِيلٌ	الزاي	كلاهما يخرج من طرف اللسان إلا

¹³ عبد العزيز، وآخرون ابن الطحان، مخارج الحروف وصفاتها (جامعة كاليفورنيا، ١٩٩١م)، 79...93.

اللسان وأطراف الثنايا العليا.	منفتح، مصمت	أن طرف اللسان مع الزاي لا يمتد إلى الثنايا العليا وإنما يقصر عنها وله صفير		
الصَّاد	مما بين طرف اللسان والثنايا العليا والسفلى.	مهموس، رخو، مستعلٍ، مطبق، مصمت	السَّين	كلاهما يخرج من طرف اللسان إلا أنهما يفتقان في صفتي الاستفال والانفتاح.
الضَّاد	بارتفاع حافتي اللسان أو إحداهما وما يحاذيهما من الأضراس العليا	مجهور، رخو، مستعلٍ، مطبق، مستطيل، مصمت.	الدَّال والزَّاي الظاء	اشتراكهما مع الضاد في جزء من مخرجها، ولولا استطالة الضاد وتفخيمها لكانت زايًا أو دالا أو ظاءً، وللضاد تفصيل ملحق بهذا الجدول.
الظَّاء	من طرف اللسان وأصول الثنايا العليا	مجهور، شديد، مُستعلٍ، مُطبق، مصمت	التَّاء والدَّال	تخرجان من نفس مخرج الظاء وتفتقان معها في الصفات، فالتاء والدال ليس فيهما استعلاء ولا إطباق.
الظَّاء	من ظهر طرف اللسان مما بين الثنايا العليا.	مجهور، رخو، مُستعلٍ، مُطبق، مصمت	الزَّاي	كلاهما يخرج من طرف اللسان إلا أن طرف اللسان مع الزاي لا يمتد إلى الثنايا العليا وإنما يقصر عنها، ويفتقر عن الظاء في الاستعلاء والإطباق وله صفير.
الغَيْن	من وسط الحلق	مجهور، متوسط الشدة، مُستقل، مُنفتح، مصمت	الهمزة	كلاهما من الحلق، ولكن الهمزة من أقصاه، وتوسَّط شدة العين يفرق بينها وبين الراء لشدتها الكاملة.
الغَيْن	من أدنى الحلق	مجهور، رخو، مستعلٍ، مُنفتح، مصمت	همزة	كلاهما من الحلق، وفرق استفال الهمزة وشدتها بينها وبين الغين، فخرجت همزة مُسهَّلة مشوبة بصوت الغين.
القَّاف	من أقصى اللسان مع محاذاته للحنك الأعلى	مجهور، شديد، مُستعل، منفتح، مصمت، إضافةً إلى القلقة في القرآن الكریم.	الكاف	كلاهما من أقصى اللسان، إلا أن الكاف أدنى لوسط اللسان، وتفتقر عن القاف في الهمس والاستفال.

وللخلط بين هذه الأحرف صوتيًا مُسوِّغاته من حيثُ المخرج والصفات، لما بين الحيزين من قُرب وتماثلٍ أو

تطابق في صفات الحرف الخارج منه¹⁴، ولذا كانت العناية بتلك الأحرف من حيث شرح المخرج تشريحيًا ووصفيًا من الأهمية بمكان، فإذا تعرف الطالب على ذلك بنى الحرف في ذهنه وازداد دقة في التفريق بينه وبين ما ألبس به، فالفرق بين هذه الأحرف والأحرف المُلبسة بها قد يكون في صفة أو في مخرج، فإذا اتقن الطالب هذا فرق بينهما عن فهم وتقليد، فعلى سبيل المثال حرف الضاد لدى الناطق بغير العربية يلتبس بالزاي والطاء والدال على النحو الآتي:

- الزاي، نُطقت الضاد في التكيّة زايًا، وبين الحرفين فرق في المخرج وكذلك الصفات، فلا مُسوّغ لإبدال الضاد زايًا أو حرفَ زايٍ مُسمًّا بالطاء!

مثال: ضَعَف: Zaaf، ضرر: Zarar، ضرورة: Zaruret، صَمِير: Zamir.

والزاي هو الصوتُ الأشهرُ المسموعُ في تركيا والهند وباكستان في نطقِ الضّادِ بسببِ استطالةِ الضّادِ إلى ما قبلِ أطرافِ الأسنانِ دونَ رفعِ حافتيِ الأسنانِ أو أحدهما.

- الطّاء، نُطقت الضّادُ طاءً، والطاء أقربُ إلى الضّادِ من الزّاي، لاتحادِ الصفّاتِ بين الضّادِ والطاءِ إلا في صفةِ الاستطالةِ، وهو مسموعٌ في تركيا خاصّةً في تلاوةِ القرآن الكريم، وسببُ اللبسِ بين الضّادِ والطاءِ عندَ غيرِ النّاطقينَ بالعربيّةِ هو زيادةُ استطالةِ الضّادِ مع الاعتمادِ على طرفِ اللسانِ دونَ حافتيه، فيصّالها إلى أطرافِ الأسنانِ حيثُ حيزُ مخرجِ الطّاءِ يودّي إلى إخراجِ الضّادِ طاءً.

مثال: الأرض: El Arz، الأراضي: Arazi، حيض: Hayız

- الدّال، نُطقت الضّادُ دالًّا بسببِ الضّعْفِ على مُقدّمةِ اللسانِ عندَ نطقِ الضّادِ في بعضِ الكلمات، فخرَجَتْ دالًّا مفخمةً، مثال: ضلالة: Dalalet

وبناءً على المثال السابق وغيره مما سبق يلزم الوقوف على هذا الباب والعناية به في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإمهال الطالب ليتعلمها ويتقنها.

2.2. كثرة الاستعمال من حيث المفردات

تُعَدّ المفردات مفتاحًا أساسًا للغة المُستهدفة، وبها يتمكّن الطالب من الولوج إلى باب تلك اللغة؛ ولن يصل الطالب إلى حدّ الكفاية التعبيرية عن أغراضه إلا بتأسيسه في هذا الركن تأسيسًا قويًا، ويُبنى ذلك كمًّا وكيفًا، فأما التأسيس الكمّي فمن خلال إعداد قاموسٍ لكلمات المنهج المستعملة طوال المدة التدريسية ليكون بين يدي الطالب (قاموس جيب) وإلزامه بحفظ عدد مناسب للمفردات مع إجراء اختبار كلمات أسبوعيًا أو شهريًا، وأما الكيفي فبترتيب المفردات ترتيبًا يتناسب ومقاصد الدارس.

ويعني البحث هنا بالتأسيس الكيفي، وهو الجانب المهمل -بناءً على التقييم السابق لعينة البحث-، فلم تُعَرَّ

¹⁴ ابن الطحان، مخارج الحروف وصفاتها، 79.

به معظم كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة عينة البحث، وهي تبدأ بوحدة التحية والتعارف إلا كتابا واحدا حيث بدأ بوحدة أنا أحب أسرتي، إضافة إلى التزامها هذا النهج وكأنها قد تواصلت به إلا في طريقة العرض واختلاف الرسوم التوضيحية، وذلك على الرغم من حاجة الطالب الملحة إلى الكلمات اليومية، وهي تختلف باختلاف مقاصده التي من أجلها درس اللغة العربية، فعلى سبيل المثال:

الكلمات الأكثر استعمالا لدى طالب اللغة العربية في السنة التحضيرية

المفردات الصفية (الأفعال والأسماء المرتبطة بها)

(افتح، أغلق، قم، اجلس، اخرج، ادخل، اكتب، اقرأ، استمع، اختر، امسح، انسخ، صوّب، صحّح، عدّل، خذ، هات ...)، ثم التدرج مع تلك الأفعال لاستعمالها مع الأسماء المختلفة على النحو الآتي:

افتح - أغلق + (الباب، الكتاب، الضوء، النافذة، الحاسوب، التلفاز، ...)

خذ- هات + (الكتاب، القلم، الهدية، الدفتر، الورقة، المفتاح، الجواب، ...)

مفردات الأشياء الأكثر استعمالا والمناسبة لمقتضى المقام.

الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والمعرف بأل.

عينة البحث والمفردات الصفية

يلاحظ من خلال الدراسة أن جميع الكتب المختارة (عينة البحث) أهملت هذا الباب واعتمدت على تنمية معرفة الطالب بأسماء الأشياء نحو الأدوات ومفردات العائلة وما شابه ذلك، ولم تُعنِ بالأفعال اليومية كما أنها لم تُعنِ بالأسماء الأكثر استعمالا والمناسبة لمقتضى حال الطالب منذ البداية، مهملة مفردات مرحلة المؤسسة التعليمية والتي هي حلقة الوصل بين المعلم والطالب في بداية الدراسة، وثبت عملياً أن الطالب بصفة عامة لا يعرف تلك المفردات بعد مدة دراسية قد تصل إلى فصل دراسي كامل.

مقترح البحث

إبلاء المفردات الصفية المطلوب الإلمام بها مبنئ ومعنى لدى الطالب اهتماما بالغا وتقديمها على غيرها من الكلمات؛ فمعرفة تلك الكلمات له آثار إيجابية من أهمّها:

- قدرة الطالب على استعمال الكلمات اللاصفية المستعملة داخل المؤسسة التعليمية، ثم المفردات الحياتية بداية من التعارف والأسرة ثم العائلة ثم المجتمع الأقرب فالأقرب نحو الشارع ثم التسوق والعمل ثم المفردات التخصصية لذوي الأغراض الخاصة.

يلاحظ من خلال الدراسة أن جميع الكتب (عينة البحث) أهملت هذا الباب واعتمدت على تنمية معرفة الطالب بأسماء الأشياء، فلم تُعنِ بالأفعال اليومية المؤسسة كما أنها لم تُعنِ بالأسماء الأكثر استعمالا والمناسبة لمقتضى حال الطالب منذ البداية بعرض تلك المناهج من خلال لجان تربوية متخصصة على المعايير اللغوية

والثقافية والتربوية والنفسية والفنية لإعداد الكتاب التعليمي¹⁵.

2.3. كثرة الاستعمال من حيث الجُمْل

تتركب الجمل من كلمات، وقد تتصل تلك الكلمات بضمائر فتُعدّ الكلمة الواحدة بمنزلة كلمتين أو أكثر نحو كتابي ودفتري...، وقد تتكون الجملة من كلمة واحدة أو كلمتين أو ثلاث فأكثر، وضابط البحث هو التدرج من الأسير إلى غيره، فُتستعمل الكلمات الأقل في عدد الأحرف غير المتصلة بالضمائر لتكوين الجملة، فإن كانت كلمة واحدة كافية لأداء معنى الجملة كانت أولى من غيرها وينبغي تصديرها أول الدروس، ثم المتصلة بالضمائر، ثم تأتي الكلمتان ودواليك ودواليك.

ويلاحظ من خلال الدراسة أن الكتب (عينة البحث) تحتاج إلى إعادة ترتيب الجمل في هذا الباب من حيث التدرج في عرض الجمل والتدريب عليها، فلم تُعنِ بالأفعال اليومية كما أنها لم تُعنِ بالأسماء الأكثر استعمالاً وكذلك المناسبة لمقتضى حال الطالب منذ البداية، كما ذهب بعض الباحثين إلى فوات ذكر بعض التراكيب الضرورية للمستوى الأول مثل: (تراكيب النهي - تراكيب النفي)¹⁶.

وقد قسّم البحث الجُمْل من حيث عدد الكلمات إلى جملة بسيطة وجملة وسطى وجملة مُعقدة تقسيماً مُبتكراً مبنياً على الاستقراء الذاتي للباحث ليكون على النحو الآتي:

الجملة البسيطة

الجملة التي تؤدي معنى مفيداً بأقل عدد ممكن من الكلمات، نحو:

- أمر المخاطب المفرد: (اكتب - اقرأ - افهم - اعلم - اجلس - أخرج - استمع - قم - ادخل - ...)
- ثم أمر المخاطب المثنى والجمع: (اكتبوا - اقرأوا - افهموا - اعلموا - اجلسوا - أخرجوا - استمعوا - قموا - ادخلوا - ...)
- الفعل المكتفي بفاعله (الفعل اللازم): (قام الطالب - جاء المعلم - ...)
- المبتدأ الضمير + الخبر المفرد: (أنا مجتهد - أنت نشيط - هي جميلة - ...)
- ثم المبتدأ العلم ثم اسم الإشارة ثم الاسم الموصول ثم المعرفة بـ (أل) + الخبر المفرد
- المبتدأ الضمير + الخبر شبه الجملة (المجرور بحرف الجر): (أنا في الصف - أنت من الشارقة - هي من تركيا)
- ثم المبتدأ العلم ثم اسم الإشارة ثم الاسم الموصول ثم المعرفة بـ (أل) + الخبر شبه الجملة

¹⁵ عادل، وآخرون بانعمة، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره (مكة: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2016).

¹⁶ Hefny, Rabie, ve Ahmet Mustafa Zeki "دراسة وصفية للكتاب التمهيدي الأول من سلسلة اللسان في ضوء اللسانيات التطبيقية". Istanbul

.Journal of Arabic Studies 7, sy. 2 (Arahk 2024): 297-334. <https://doi.org/10.51802/istanbuljas.1515624>

- المبتدأ الضمير + الخبر شبه الجملة (الظرف): (أنا أمام المعلم- أنت من الشارقة- هي من تركيا)
- ثم المبتدأ العلم ثم اسم الإشارة ثم الاسم الموصول ثم المعرفة بـ (أل) + الخبر شبه الجملة (الظرف)

الروابط

ثم التدريب على تكوين فقرة من ثلاث جمل بسيطة باستعمال الروابط بينها، حتى يتقنها الطالب ويفهم معناها ويستطيع الربط بها، نحو:

- قم للمعلم ثم اجلس واكتب
 - ذهب زيد وقام عليّ ثم خرج محمد
 - الطالب مجتهد فهو ناجح وذكي
 - المعلم في الصف والطلاب أمام المعلم
 - القلم على الطاولة والكتاب في الحقيبة أو في البيت.
- النموذج السابق عبارة عن بداية لإنشاء منهج يتوافق مع الحالة اليومية لدى طالب اللغة العربية من الناطقين بغيرها، خلافاً لما نراه الآن من وضع الجمل بصورة غير متوافقة مع المعايير التي ارتآها البحث.
- وبعد ذلك ينتقل المنهج من الجملة البسيطة إلى الجملة الوسطى.

الجملة الوسطى

وهي الجملة المركبة من ثلاثة أركان أو ركنين أحدهما جملة لها محل من الإعراب، بشرط خلو الجملة كلها من التقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضممار ونحوه، مثل:

- الجملة الفعلية (الفعل والفاعل وأحد المفاعيل الخمسة أو أكثر)

كتب الطالب الدرس

فهم الطالب الموضوع فهماً

أخذت الطالبة القلم أمام الطالبات

قرأ الطالب القصة رغبة في النجاح

سمع الأب الخبر والصباح

(يأتي الأقل استعمال آخر الجمل)

- الجملة الفعلية (الفعل والفاعل والحال المفردة أو الجملة أو شبه الجملة).

ذهب الوالد مُسرَّعًا

جاء الطالب يركب سيارة

جاءت الأم ملابسها جميلة

خرجت الطالبة في عَجَلٍ

- المبتدأ الضمير + خبر شبه جملة.

أنا في الصف، أنا أمام البيت

وهكذا مع المبتدأ العلم ثم اسم الإشارة ثم الاسم الموصول ثم المعرفة بـ (أل) + خبر جملة فعلية.

- المبتدأ الضمير + خبر جملة فعلية.

أنا أحب الله. (باقي الضمائر)، ثم المبتدأ العلم ثم اسم الإشارة ثم الاسم الموصول ثم المعرفة بـ (أل) + خبر جملة فعلية.

- المبتدأ الضمير + خبر جملة اسمية.

أنا قلبي جميل (باقي الضمائر)، ثم المبتدأ العلم ثم اسم الإشارة ثم الاسم الموصول ثم المعرفة بـ (أل) + خبر جملة اسمية.

- المبتدأ الاسم العلم الظاهر + خبر جملة فعلية

- النواسخ (كان – إن) وأخواتهما + اسمهما وخبرهما.

كان الطالب مجتهدًا، إن الطالبة مجتهدة (أخوات كان وإن)

- التدريب على الصفة (المفردة والجملة وشبه الجملة)، والتوكيد اللفظي والمعنوي والبدل بأنواعه.

الروابط

ثم التدريب على تكوين فقرة من ثلاث جمل من هذا الباب (الجملة الوسط) باستعمال الروابط بينها، حتى يتقنها الطالب ويفهم معناها ويستطيع الربط بها، بشرط تجنّب كل ما يؤدي إلى اللبس عند الطالب، وهي جمل تشتمل على حروف المعاني والنواسخ، والمفعولات الخمس، والتوابع، مع مراعاة عدم الخلط بين أكثر من أداة في الجملة الواحدة.

الجملة المعقدة

وأعني بها الجملة المشتملة على تقديم أو تأخير أو على نوع من الإلباس أو المجاز، وهي مرحلة متقدمة، علما بأن هذا المستوى يتطلب إنجاز المستويين السابقين.

تقديم ما حقه التأخير والعكس واستعمال المجاز والمعارض يحتاج إلى إمام بقواعد اللغة ومرونة في استدعاء الكلمات ثم نظمها تبعاً للمعنى المراد دون الإخلال بالقاعدة ومن ذلك:

(الخبر) شبه الجملة + المبتدأ (في الصف طالب)، (أمام السبورة مُعلم)

(المفعول به) الضمير (إياك وأخواتها) + الفعل. (إياك نعبد وإياك نستعين)

(المفعول به) الاسم الظاهر + الفعل + الفاعل. (الطالب عَلمْتُ)

هذا الذي ذكرته سابقاً لا علاقة له بالإعراب لدى طالب اللغة العربية من الناطقين بها أو غيرها، وإنما جعلته قالبا لوضع الأمثلة مرتبة عليه أو للاستفادة منه في ترتيب أبواب اللغة.

2.4. العلامة الإعرابية

تتعدد وسائلُ الإبانة عن المعنى في اللغة العربية، ومن أهم تلك الوسائل العلامةُ الإعرابيةُ التي أكتسبت الجملةُ العربيةُ شجاعةً لا نظير لها في اللغات الأخرى من حيث التقديم والتأخير والوصل والوقف والإيجاز ونحو ذلك، ولم يتوقف دورُ العلامة على كونها علامةً إعرابيةً بل كانت بمنزلة اختصار للصوائت التي لم تستطع اللغات الأخرى الاستغناء عنها، فكلمة: (كتب) تُكتب صوتياً بالحرف اللاتيني: (KATABA) على ستة أحرف لأنها مبنية على ثلاثة صوامت وثلاثة صوائت لكنها تظهر في الكتابة العربية على ثلاثة أحرف، فنلاحظ أنه اجتمع للغة العربية ما لم يجتمع لغيرها من لغات الدنيا من حيث كونها أيسر اللغات كتابةً وأجملها لاتصال حروف كلماتها وأفضلها أداءً للمعنى لشجاعته من حيث التقديم والتأخير والحذف والاختصار والوقف والوصل والنبر والتنغيم وغير ذلك .

والعلامة الإعرابية من الأبواب الرئيسة التي اختصت بها اللغة العربية، وهي المسوِّغ الأكبر للتقديم والتأخير والحذف والإضمار والقياس والحمل على المعنى، ومنه قول ابن جني في مقدمة باب (شجاعة اللغة العربية): اعلم أنَّ معظم ذلك إنما هو الحذف والزيادة والتقديم والتأخير والحمل على المعنى¹⁷، فتلبّي الجملة بنظامها التركيبيّ كلّ ما يستدعيه المعنى ويفرضه عليها، فتشكّل الجملة الحركات على حروفها، وتقدّم كلماتٍ وتؤخّر أخرى ، كما أنها تُظهر وتُضمّر وتُجر وتُنبّج خدمةً للمعنى المراد، فإنّ تركيب الجملة في اللغة العربية أكثر مرونةً من تركيب الجملة في غيرها من اللغات، بل هو من أفضل سبل الإبانة واختصار المعنى ليكون في حركة صوتية توضع على آخر الكلمة في صورة علامة إعرابية.

وفي ضوء ما تتحلّى به الأنبياءُ العربيةُ من مرونة في التركيب وتغاير في الحركات مليئة المعاني المقصودة، فلها ما ليس لغيرها، وعلى سبيل المثال قولك:

-قرأت الكتابَ حتى خاتمتُه/ خاتمتُه/ خاتمتِه.

فالمبنى في المثال متفق والتغيّر وقع في حركة أحد أحرف الكلمة الأخيرة، (خاتمتُه/ خاتمتُه/ خاتمتِه)، فنجم

¹⁷ أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994)، 2:362.

عن اختلاف الحركة تغيير في المعنى ففي الجملة الأولى (خاتمتُه) لفظ معطوف على الكتاب وفي الثانية (خاتمته) مبتدأ من جملة استثنائية تقديرها (... حتى خاتمته قرأتها)، والمعنى فيهما قرأت الكتاب وخاتمته، إما بالترتيب أو دون ترتيب.

أما (خاتمته) بالجر بـ (حتى) الغائية فالمعنى: قرأت الكتاب إلى خاتمته. ولا تدل الجملة حينئذٍ على قراءة الخاتمة أيضاً، وإنما تدلّ على قراءة الكتاب فحسب.

فكل تغيير في الإعراب يلحقه تغيير في المعنى، ولذا يأتي الإعراب في مقدمة وسائل الإبانة عن المعنى في اللغة العربية، فهو الذي يَنْظُمُ الجملة في مسلك المعنى المُراد، إضافة إلى دلالات الصيغ الصرفية، وكذلك النبر والتنغيم وفن الإشارات التعبيرية، فلكل هذا وغيره دوره في تحديد مقاصد الكلم، وينبغي تجنب الوقوع في اللبس الناشئ في التركيب بسبب خفاء العلامة الإعرابية كُلياً أو جزئياً، أو بسبب مرجع الضمير، والتعلّق، والحذف، وطول الجملة، ومرونة الجملة العربية، والإضافة، وحروف المعاني، وتناوبها، واشتباه في تعيين الزمن، فكلّ هذا وغيره مما لا يصحّ تضمينه في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كما أنّ بداية فنّ الإعراب لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها -كما يرى البحث- تكون بعد انتهاء المستوى الأول (الجملة البسيطة) تبعاً للمنهج الذي رسمه هذه البحث، ثم يستمر خلال المستويين التاليين المستوى المتوسط ثم المتقدم.

ومن المعلوم للغويين بالضرورة أنّ النحو ضربان: معياري ووصفي، أمّا المعيارِي فالتطبيقي منه أو الاستعمالي لدى متعلم اللغة العربية من الناطقين بها أو بغيرها، وأمّا الوصفي فهو النحو المبحوث من لدن اللغويين والباحثين، أمّا ما يخص الناطقين بغير العربية فهو النحو التطبيقي الاستعمالي (النحو المعيارِي) وهو ضبط آخر الكلمة بالشكل (الإعراب)¹⁸.

والسؤال الذي سيوجب عنه البحث هو: هل دروس النحو في اللغة العربية مرتبة على أساس كثرة الاستعمال وندرته؟

وللإجابة عن هذا السؤال قمنا باقتراح عدة نماذج من فصيح القول -القرآن الكريم- وكذلك الحديث الشريف وأشعار العرب وتحليلها بعد استقراءها وعمل الإحصاءات اللازمة للوصول إلى نتائج مهمة، ومن خلال تلك النتائج سيتبيّن لنا ما هي أكثر التراكيب النحوية استعمالاً، وبناءً على تلك النتائج إما أن نؤيد ترتيب أبواب النحو على ما هي عليه الآن، أو نطالب بإعادة ترتيب الأبواب النحوية تيسيراً لطالب اللغة ليكون الأكثر استعمالاً مقدماً على غيره من الأبواب.

¹⁸ تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية (القاهرة: عالم الكتب، 2000)، 12.

النموذج الأول- فاتحة الكتاب العزيز

﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾

﴿مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴿

اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴿صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ

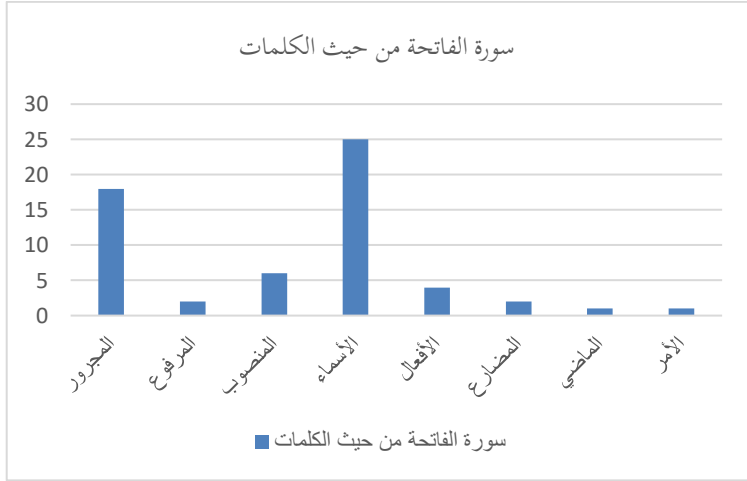
غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ﴾

[الفاتحة: 1-7]

تحليل سورة الفاتحة

أولا- الألفاظ

سورة الفاتحة مكونة من ست وخمسين كلمة (اسم وفعل وحرف)



التفصيل:

- الأسماء: ستة وعشرون (26) اسماً، وهي على النحو الآتي:

الأسماء (ستة وعشرون اسماً) باستثناء المستتر، وهي على الترتيب دون حذف المكرور منها: (الله-اسم- الرحمن- الرحيم- الحمد- لله- رب - العالمين- الرحمن- الرحيم- مالك- يوم- الدين- إياك- إياك- (نا) في اهدنا- الصراط- المستقيم- صراط- الذين- (ت) في أنعمت، (هم) في عليهم- غير- المغضوب- (هم) في عليهم- الضالين)

الأفعال: أربعة (4) أفعال، على النحو الآتي:

فعلان مضارعان: (نعبد - نستعين)

فعل أمر: (اهدنا)

فعل ماض: (أنعم)

ثانيا- سورة الفاتحة من حيث الحركة الإعرابية

المجرورات: ثماني عشرة كلمة

الأسماء المرفوعة: كلمتان (الحمد) وضمير الفاعل في (أنعمت)، باستثناء الضمائر المستترة.

المنصوبات: ست كلمات، ثلاثة أسماء مضمرة وثلاثة أسماء مظهرية، اما المضمرة فهي: (إياك) مكررة، و(نا) في (اهدنا)، وأما المظهرية فهي: (الصراط - المستقيم - صراط).

فمن ناحية الألفاظ نجد الأسماء متفوقة من حيث الاستعمال تليها الأفعال، ومن حيث الحركات نجد المجرورات أكثر استعمالا تليها المنصوبات ثم المرفوعات، كما يأتي الفعل المضارع متصدرا يليه الماضي والأمر بلا تفاضل بينهما.

النموذج الثاني - أول خمس آيات من سورة البقرة (1- 5)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الم ﴿1﴾ ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴿2﴾

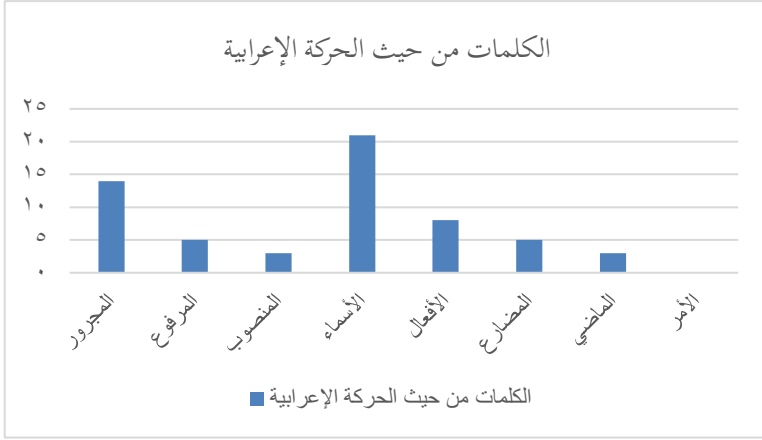
الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ

يُنْفِقُونَ ﴿3﴾ وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ

وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ﴿4﴾ أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِنْ رَبِّهِمْ

وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴿5﴾

وبعد تحليل النموذج نجد الآتي:



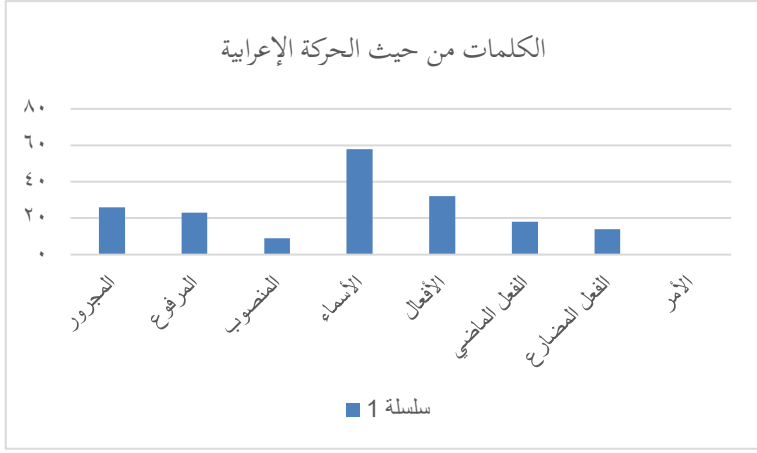
- الأسماء (21) اسماً، أربعة عشرة (14) اسماً مجرورة أو في محل جر، وخمسة (5) أسماء مرفوعة أو في محل رفع باستثناء ضمير الرفع الواو، وثلاثة (3) أسماء منصوبة.
- الأفعال (8) أفعال، خمسة (5) أفعال مضارعة، وثلاثة (3) أفعال ماضية، ولا يوجد أفعال أمر.

نتيجة التحليل

- تفوق استعمال الأسماء على الأفعال بفارق كبير.
- تفوق المجرورات على المرفوعات والمنصوبات، وتفوق استعمال المرفوعات على المنصوبات، إضافة إلى تفوق استعمال المضارع على الماضي.

النموذج الثالث – الصفحة الثانية من سورة البقرة (6-16)

إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أُنذِرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ (6) خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةً وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ (7) وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ (8) يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يُخْدَعُونَ إِلَّا أَنْفُسُهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ (9) فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ (10) وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ (11) أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَكِن لَّا يَشْعُرُونَ (12) وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاءُ وَلَكِن لَّا يَعْلَمُونَ (13) وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنُوا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزَؤُونَ (14) اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ (15) أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَى فَمَا رَبَحَتِ تِجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ (16)



في الصفحة الثانية من سورة البقرة.

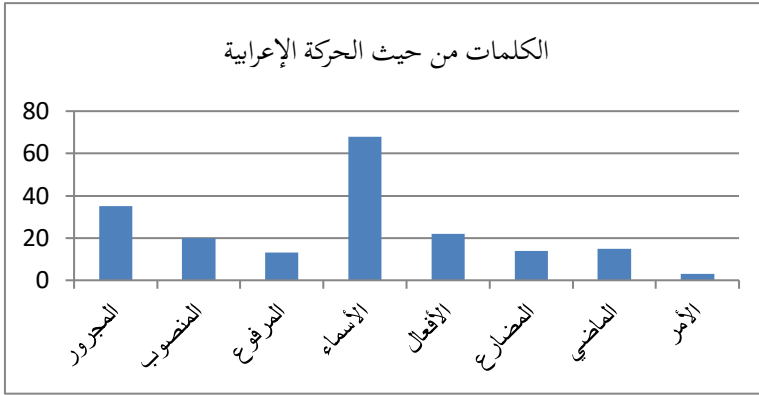
- الأسماء (58) اسما، منها المجرورة أو التي في محل جر نحو ستة وعشرون (26) اسما، والمرفوعة ثلاثة وعشرون (23) اسما، وتأتي المنصوبات في المرتبة الثالثة بتسعة (9) أسماء فقط.
- الأفعال: (32) فعلا، الماضي (18) فعلا، والمضارع (14) فعلا، والأمر: لا يوجد.

نتيجة التحليل

تفوق المجرورات على المرفوعات أيضاً باستثناء ضمير الرفع الواو المرتبط بالفعل، وتفوق الماضي على المضارع في الأفعال وعدم استعمال الفعل الأمر.

النموذج الرابع - الصفحة الأولى من الجزء الثاني من سورة البقرة (142 - 145)

{سَيَقُولُ السُّفَهَاءُ مِنَ النَّاسِ مَا وَلَّاهُمْ عَنْ قِبَلَتِهِمُ الَّتِي كَانُوا عَلَيْهَا قُلْ لِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ (142) وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعِ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبْ عَلَى عَقْبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِلَّ إِيْمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَّءُوفٌ رَحِيمٌ (143) قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُمَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ وَإِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا يَعْمَلُونَ (144) وَلَكِنْ أُتِيَتْ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ بِكُلِّ آيَةٍ مَا تَبِعُوا قِبْلَتَكَ وَمَا أَنْتَ بِتَابِعٍ قِبْلَتَهُمْ وَمَا بَعْضُهُمْ بِتَابِعٍ قِبْلَةَ بَعْضٍ وَلَكِنْ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ إِنَّكَ إِذَا لَمِنَ الظَّالِمِينَ }



وبتحليل الآيات الكريمة السابقة نجد لدينا

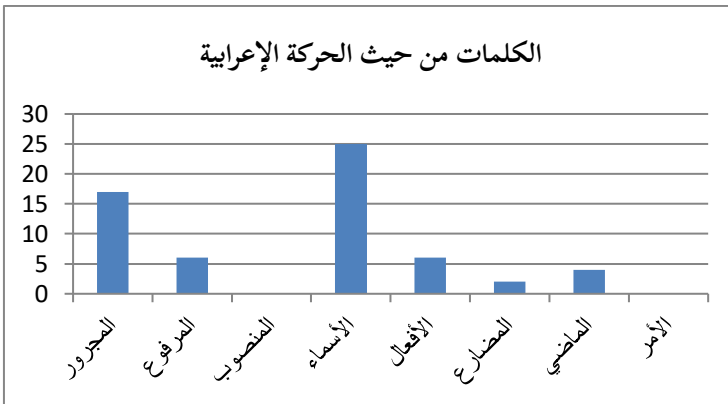
- خمسة وثلاثون (35) اسما مجرورا وثلاثة عشر (13) اسما مرفوعا وعشرون (20) اسما منصوبا، ولا شك أنّ تتبع هذا من الصعوبة بمكان، إلا أنّ من البديهي عند استماعك أو قراءتك أو تحدثك تجد المجزورات أكثر شيوعاً وأيسر استعمالاً.

النموذج الخامس - الحديث الشريف

فإذا انتقلنا إلى شاهد من الحديث الشريف نجد ما يؤكد ما ذهبنا إليه من تقدّم باب المجزورات على غيره من الأبواب النحوية، ومن ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث المشهور:

عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:

إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّةِ، وَلِكُلِّ أَمْرٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ فَهَجْرَتُهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ، وَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ لِدُنْيَا يُصِيبُهَا أَوْ امْرَأَةٍ يَتَزَوَّجُهَا، فَهِيَ هِجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ¹⁹.



¹⁹ محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري (دمشق: دار ابن كثير، ١٩٩٣م)، 1:30.

وبعد تحليل النموذج نقف على الآتي:

يحتوي النص النبوي الشريف على:

- 17 اسما مجرورا
- 6 أسماء مرفوعة
- الأفعال 6 المضارع 2 ، والماضي 4 ولا يوجد أمر

النموذج السادس - الشعر

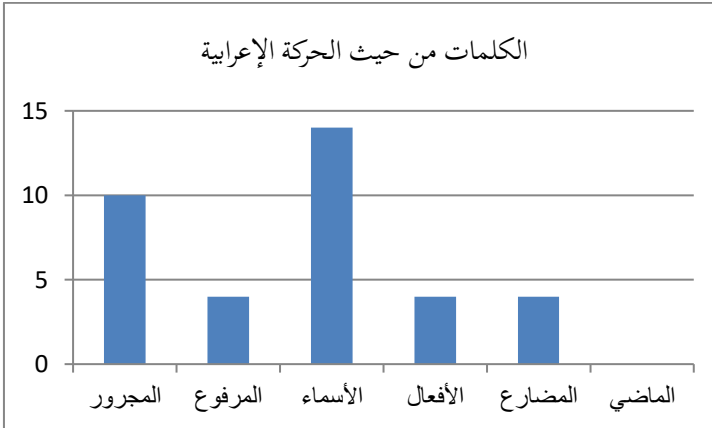
قال المتنبي في مطلع ميمتيه²⁰:

عَلَى قَدْرِ أَهْلِ الْعَزْمِ تَأْتِي الْعَزَائِمُ

وَتَأْتِي عَلَى قَدْرِ الْكِرَامِ الْمَكَارِمُ

وَتَعْظُمُ فِي عَيْنِ الصَّغِيرِ صَغَارُهَا

وَتَصْغُرُ فِي عَيْنِ الْعَظِيمِ الْعَظَائِمُ



وبعد تحليل النموذج نجد أن النص الشعري يحتوي على:

- ٩ أسماء مجرورة

- ٤ أسماء مرفوعة

الأفعال: 4 كلها مضارعة

²⁰ أحمد بن حسين المتنبي، ديوان المتنبي (بيروت: دار بيروت، د.ت)، 385.

بعد استقراء النماذج السابقة وتحليلها نستنتج الآتي:

- يكثر استعمال المجزورات في الكلام العربي.
- يلي المجزورات المرفوعات تارةً والمنصوبات أخرى، من حيث كثرة الاستعمال وندرته.
- فإذا انتقلنا إلى الأفعال -من خلال الأمثلة السابقة وغيرها- وجدنا المضارع متصدراً الأفعال الأكثر استعمالاً يليه الماضي ثم الأمر، وهذا على مستوى استعمال اللفظ داخل السياق.

الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى نتائج من أهمها:

- إخضاع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمقاييس تحليل المحتوى وفق معيار كثرة الاستعمال وندرته من الأهمية بمكان، وسيكون لذلك أثر إيجابي في تطور مهارة الطالب لتوافقها مع مقاصده الشخصية والعامة.
- إضافة باب الحروف ودراسة مخارجها وصفاتها نظرياً وتطبيقياً سيؤدي إلى نتائج إيجابية مبكرة حسنة ومعنوية مستمرة على مدار حياة الطالب اللغوية.
- لم تُول الكتب التي وُجّهت لطلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها أهمية لحروف اللغة العربية، خاصة تلك الحروف التي لا مدرج لها على الجهاز النطقي لديهم، وقد أحصاها البحث وبيّن موطن الخطأ المحتمل فيها لدى الطالب موضحاً اللبس الحاصل بينها وبين الحرف المشابه لدى الطالب من لغته الأم كما اقترحت حلولاً لتلافي هذه الأخطاء وتجنب الوقوع في ذاك اللبس.
- استثنى البحث كتاباً واحداً من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث غُني بالحرف العربي مخرباً وصفةً ومدرجاً كما اعتمد على الرسم التخطيطي للجهاز النطقي للإنسان على الرغم من قدم الكتاب وكون المؤلفين له ممن ليست لغتهم الأم العربية، إضافة إلى أنه موجه للطلبة الصينيين في إحدى الجامعات الصينية.
- ركّز البحث على اللبس الواقع بين حروف اللغة العربية واللغة التركية لأسباب من أهمها: وشيجة الرحم بين اللغة التركية واللغة العربية من حيث الرابط الديني والثقافي والاجتماعي، وكذلك اشتغال التركيبة على كثير من الكلمات العربية.
- أهملت كتب اللغة العربية (عينة البحث) باب المفردات الأكثر استعمالاً خاصة الكلمات المؤسسية واستفترغت جهد الطالب في مفردات أخرى بعيدة عن استعماله وتجاربه اليومية والمؤسسية.
- افتقدت الكتب (عينة البحث) إلى التدرج من الأسر إلى اليسير وهكذا، ولم تعتدّ بعدد حروف الكلمة أو عدد كلمات الجملة في ترتيب عرضها للمحتوى التعليمي.
- إهمال التراكم الأكثر استعمالاً وعدم تقديمها على الموضوعات الأقل استعمالاً، نحو: باب

المجرورات، وكذلك الجملة البسيطة المكونة من كلمة واحدة ظاهرياً مثل: اقرأ، و قُم .. وما شابه، أدى ذلك وغيره إلى عدم قدرة الطالب على الربط بين المنهج الدراسي والنصوص المقروءة أو المسموعة.

- لياباب المجرورات في اللسان العربي -وحده- حظّ البابين الآخرين (المرفوعات والمنصوبات) من حيث الاستعمال، وعلى الرغم من ذلك لم يسلم من القسمة الضيزى في الخطط الدراسية للمناهج النحوية، وهذا من النتائج التي انفرد بها هذا البحث ويدعو من خلالها إلى إعادة ترتيب الأبواب النحوية تبعاً للأكثر استعمالاً.

المصادر والمراجع

- ابن الطحان، عبد العزيز، وآخرون. مخارج الحروف وصفاتها. جامعة كاليفورنيا، ١٩٩١م.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 4 الطبعة، 1994.
- ابن يعيش، موفق الدين. شرح المفصل للزمخشري. بيروت: دار الكتب العلمية، 2001.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري. دمشق: دار ابن كثير، ١٩٩٣م.
- الحديدي، علي. "فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" 32/3 (2016).
- السيوطي، عبد الرحمن. الأشباه والنظائر في النحو. مجمع اللغة العربية بدمشق، د.ت.
- الفرهيدي، الخليل بن أحمد. معجم العين. بيروت: مكتبة الهلال، د.ت.
- المتنبي، أحمد بن حسين. ديوان المتنبي. بيروت: دار بيروت، د.ت.
- بانعمة، عادل، وآخرون. وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره. مكة: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، 2016.
- حسان، تمام. اللغة بين المعيارية والوصفية. القاهرة: عالم الكتب، 4 الطبعة، 2000.
- شحاتة، حسن، وآخرون. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م.
- طعيمة، رشدي. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. مكة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٩٨٥م.
- طعيمة، طعيمة. دليل عمل في إعداد المواد لبرامج تعليم العربية. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، 1 الطبعة، 1985.
- عمر، أحمد مختار. دراسة الصوت اللغوي. القاهرة: عالم الكتب، د.ت.
- مصطفى، صلاح. المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها. السعودية: دار المريخ للنشر، 2000.

Kaynakça | References

- Bāna‘ma, Adel, ve diğerleri. *Wathīqat Bina’ Manhaj Ta‘līm al-Luga al-‘Arabiyya lil-Nātiqīn bi-Ḡayrihā*. Mekke: Ma‘had Ta‘līm al-Luga al-‘Arabiyya lil-Nātiqīn Bihā, 2016.
- Bukhārī, Muhammed ibn İsmā‘īl. *Sahih al-Bukhārī*. Şam: Dār İbn Kathīr, 1993.
- Derşevi, Sehil. *Eserü'l-luğati'l-Umm fi Ta'allumi'l-Luğati's-Sâniye (Dirâse Tatbikiyye 'alâ Mute'allimi'l-'Arabiyye mine'n-Nâtikîn bi't-Turkiyye vefka'l-Menheci't-Tahlîlî et-Takâbulî)*. Ankara: İlahiyat, 1. Basım, 2022.
- Farāhīdī, Halīl ibn Ahmed. *Mu‘cem al-‘Ayn*. Beyrut: Mektebet al-Hilāl, t.y.
- Hefny, Rabie, ve Ahmet Mustafa Zeki. *Istanbul Journal of Arabic Studies* 7, sy. 2 (Aralık 2024): 297–334. <https://doi.org/10.51802/istanbuljas.1515624>
- İbn el-Tahhan, Abd al-Aziz, ve diğerleri. *Makhāric al-Hurūf wa Sifātuhā*. Kaliforniya Üniversitesi, 1991.
- İbn Cinnī, Ebū'l-Feth Osman. *Al-Khasā'is*. Kahire: el-Hay'a el-Mısriyya el-‘Āmma lil-Kitāb, 4. baskı, 1994.
- İbn Ya‘iş, Muvaffak al-Dīn. *Şarh al-Mufasssal lil-Zamakhsharī*. Beyrut: Dār al-Kutub al-‘İlmiyya, 2001.
- Hudaybī, Ali. "Fa‘āliyya Barnāmaj Tadribī Qā'im ‘alā Ma‘āyir al-Jawda fi Tanmiyyat Ma‘āyir al-Adā' al-Mihnī ladā Mu‘allimī al-Luga al-‘Arabiyya lil-Nātiqīn bi-Luḡat Uhrā." 3/32 (2016).
- Mustafā, Salāh. *Al-Manāhij al-Dirāsiyya ‘Anāsiruhā wa-Ususuhā wa-Tatbiqātuhā*. Suudi Arabistan: Dār al-Maryih lil-Nashr, 2000.
- Mutenebbī, Ahmed ibn Hüseyin. *Dīwān al-Mutenebbī*. Beyrut: Dār Bayrūt, t.y.
- Hassān, Tamām. *Al-Luga Bayna al-Ma‘yārīyya wa-l-Wasfiyya*. Kahire: ‘Ālem al-Kutub, 4. baskı, 2000.
- Ömer, Ahmed Muhtar. *Dirāsa al-Sawt al-Lugawī*. Kahire: ‘Ālem al-Kutub, t.y.
- Şehāta, Hasan, ve diğerleri. *Mu‘cem al-Mustalahāt al-Tarbawiyya wa-l-Nafsiyya*. Kahire: el-Dār el-Mısriyya el-Lübnāniyya, 2003.
- Suyūti, Abd al-Rahmān. *Al-Ashbāh wa-l-Nazā'ir fi al-Nahw*. Dımaşk: Majma‘ al-Luga al-‘Arabiyya, t.y.
- Tu‘ayma, Ruşdī. *Dalīl ‘Amel fi İdād al-Mawādd al-Ta‘līmiyya li-Barāmic Ta‘līm al-‘Arabiyya*. Mekke: Ümmü'l-Kura Üniversitesi, Ma‘had al-Luga al-‘Arabiyya, 1985.
- Tu‘ayma, Tu‘ayma. *Dalīl ‘Amel fi İdād al-Mawādd li-Barāmic Ta‘līm al-‘Arabiyya*. Mekke: Ma‘had al-Luga al-‘Arabiyya, Ümmü'l-Kura Üniversitesi, 1. baskı, 1985.