Kilitbahir 24 (Mart / March 2024): 44-81 | DOI: 10.5281/zenodo.10843510

تَعْلِيم قَوَاعِد اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَظِيفِيّاً وَتَكَامُلِيّاً للنَّاطِقِينَ بِغَيرِهَا

Arapça Dilbilgisi Kurallarının Arap Olmayanlara İşlevsel ve Bütünleştirici Şekilde Öğretimi

Teaching Arabic Grammar Functionally and Integrative to non-Arabic Speakers

Abdulmonem SALAH[*]

Öz

Arapça dilbilgisi kurallarının öğretimi meselesi, Arap olmayanlara Arapça dilini öğretmek için yapılan programın öğretmenlerinin ve tasarımcılarının düşüncelerini kapsamaktadır. Çünkü anadili Arapça olmayan öğrenci, öğretimin genel aşamasında Arap gibi konuşabilme yeteneğine sahip değildir. Bununla birlikte onun yabancı bir çevrede ve toplumda yaşaması, Araplardan farklı geleneklere sahip olması, Arapça öğrenmeye yönelik hedeflerinin de Arapların hedeflerinden farklı olması bu yeteneğinin gelişimini etkileyen unsurlardır. Elbette bu unsurların etkisindeki birisinin öğretimi, Arap olan kimsenin öğretimi gibi olamaz. Çünkü bu unsurlar göz önüne alındığında arap olmayan öğrencilerin Arap öğrenciler gibi hazırlıklarının olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple de bu iki öğrenci çeşidi arasında bir karşılaştırma olamaz. Dolayısıyla bu iki öğrenci türüne öğretilmesi amaçlanan Arapça kaidelerinin amaç, yöntem ve strateji bakımından farklı olarak işlenmesi ve Arap olmayan kişilere özel ve ayırt edici nitelikler taşıması gerekir. Araştırmacı bu ayırt edici niteliklere dayanarak; yabancı dil öğretimi sahasındaki kitapları ve bilimsel araştırmaları incelemiş, Arap dili kaidelerinin genel ve fonksiyonel tanımını, diğer dilleri konuşanlara öğretilmesinin amaçlarını, ilkelerini ve Arap olmayanlara özel eğitim yöntemlerini bu araştırma aracılığıyla ortaya koymuştur. Aynı şekilde yabancı dil eğitimindeki modern eğilimleri, işlevsel olarak uygulanmasını ve insana dil becerileri kazandırmak suretiyle dilin öğretilmesi için etkili stratejileri, dil eğitimi için uluslararası alanda genel kabul görmüş kurallarla dil öğretimini ve Arap olmayan öğrencilere seviyeleri farklı konuların öğretilmesini içeren çıkarımlarını okuyucunun istifadesine sunmuştur. Araştırma Arapça öğretmenlerine, yazarlarına, Arap olmayanlara yönelik eğitim programlarını sürdüren kimselere çeşitli öneriler sunarak son bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşlevsel dilbilgisi, Arapça öğretimi, Diğer dilleri konuşanlar, Entegrasyon.

Abstract

The challenge of teaching Arabic grammar and morphology occupies a significant portion of the discussions among educators and developers of Arabic language programs for non-native speakers. This

[*] Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belâgatı Ana Bilim Dalı, monemeg1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5088-7637, Research Article/Araştırma Makalesi, Received/Geliş Tarihi: 31/01/2024, Accepted/Kabul Tarihi: 18/03/2024, Published/Yayım Tarihi: 18/03/2024.

is due to the fact that non-native Arabic learners at the initial stages of learning do not possess the same linguistic abilities as native Arabic speakers. Additionally, they live in a foreign environment with different customs and learning goals compared to native Arabic learners. As a result, the grammar taught to these two groups must differ in objectives, methods, and strategies, and must also have distinct characteristics that set it apart from the grammar taught to native Arabic speakers. The researcher found that the grammar material presented to non-native learners often does not consider these differences, and is typically presented in a theoretical and disconnected manner. This is attributed to a lack of a proper understanding of the fundamentals, objectives, principles, methods, and strategies for teaching Arabic to non-native speakers. The researcher's study aims to address this issue by providing a comprehensive understanding of Arabic grammar for non-native speakers, along with functional and integrative concepts, teaching objectives, principles, and methods, as well as effective strategies for teaching and integrating it with other language skills. The study also proposes recommendations for educators, authors of related books, and developers of programs for non-native Arabic learners.

Keywords: Functional grammar, Teaching Arabic, Speakers of other languages, Integration.

المُلَخَّص

إنَّ مُعْضِلَةَ تَدْرِيسِ قَوَاعِدِ اللُّغةِ العَربيَّةِ نحواً وصَرفاً تَشغَلُ حَيِّزاً كَبيراً مِن تَفكيرِ المُدرِّسينَ ومُصمِّمي برنامج تعليمِ العربيَّةِ للناطقينَ بغيرها ومُناقشاتِهم، وذلكَ لأنَّ دَارسَ العربيَّةِ النَّاطقِ بِغيرها في المَرحلةِ العَامَّة مِن التَّعلُّم ليسَ لَدَيهِ قُدرةٌ لُغويَّةٌ كَافيةٌ كَالَّتِي يَملكُها النَّاطقُ الأصليُّ بالعربيةِ، بالإضافةِ إلى أنَّه يعيشُ في بيئةٍ ومُجتمعٍ أجْنبيَّينِ، ولَديْهِ عاداتٌ تَختلفُ عَن العَربيَّةِ، وكذلكَ أهدافُهُ مِن تَعلُّم العربيَّة تَختلفُ عَن أهدافِ الدارسِ العَربيِّ، وهَذا كلُّه بالطَّبعِ لم يُهيِّئهُ لِتعلُّمِ اللغةِ العربيَّةِ كَمَا يَحدثُ عندَ الدَّارسِ العَربيِّ، فليسَ هناكَ وجهٌ للمُقارنةِ بينَ هذينِ الصِّنفينِ مِن الدارسِينَ؛ ولهذا فإنَّ القواعدَ الَّتي يُرادُ تَدريسُها لهذيْنِ الصِّنْفينِ يَجبُ أنْ تَختلفَ في أهدافِها وطرقِها واستراتيجياتِها، ولا بدَّ كذلكَ أن تَحملَ صفاتٍ خاصَّةً ومُميِّزةً تُفرِّقُها عَنْ قواعدِ العربيِّةِ التي يُراد تَعليمُها لأبناءِ العَربِ، وبِناءً على تلكَ الاختِلافات، وبَعدَ اطلاع الباحث على عددٍ من الكتُبِ والسلاسل في مجالِ تعْليمِ اللُّغةِ العَربيةِ بِوصفِها لغةً أجنبيةً وعَلَى صُفُوفِ تَدريسِ اللُّغةِ العَربيةِ للنَّاطقينَ بِغيرِها وَجَدَ أنَّ مَادَّةَ القَواعِدِ المُقدَّمَة لَهُم لا تُراعِي هَذِهِ الفروق، وَتُقَدِّمُ لَهُم بِطَرِيقَةٍ نَظَرِيَّةٍ رَتِيبَةٍ بَعِيدةٍ عَنْ التَّطبِيقِ والتَّكَامُلِ مِعَ المَهَاراتِ اللُّغَوِيَّةِ الأُخْرَى، وذَلِكَ لِغِيابِ المَفْهُوم الصَّحِيح لِقَوَاعِدِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وأَهْدَافِها وَمَبَادِئِهَا وطُرُقِ واسْتِرَاتيجيَّاتِ تَدْرِيسِها للنَّاطِقِينَ بِغَيرِهَا بِفَاعِلِيَّةٍ؛ وَهِيَ مُشْكِلَةُ هَذَا البَحْثِ، فَجَاءَ البَحْثُ وَوَضَعَ بَيْنَ يَدَي القَارِئِ المفهومَ العامَ لقواعدِ اللغةِ العربيَّةِ للناطقين بغيرها، ومفهومَها الخاصَ وظيفيًّا وتكامُليّاً، وأهدافَ ومبادئَ وطُرقَ تدريسِها للناطقينَ بغيرِها، والاتجاهاتِ الحديثةَ في تدريسِها في فُصولِ اللغاتِ الأجنبيَّةِ، واستراتيجيّاتٍ نَاجعةً في تعليمِها وظيفيّاً وتكامُليّا مَعَ المَهاراتِ اللغويِّةِ الأُخرَى، ومِقياسَ تدريسِها في الأُطرِ الدَّوليَّةِ لتعليمِ اللغاتِ الأجنبيةِ، ومَوضُوعَاتِها في المُستويَاتِ المُختلفةِ لدارسِي العربيَّة النَّاطقينَ بغيرِها، ثُمَّ خَتَمَ بَحثَهُ بِتوصِيَّاتٍ مُقترَحَةٍ لمُدرسيها ومُؤلِّفِي كُتُبِها وواضِعِي بَرامِجِها للناطِقينَ بِغيرِ العربيَّةِ.

الكلمات المفتاحية: القواعد الوظيفية، اللغة العربية، تعليم العربية، الناطقين بغيرها، التكامل.

المقدمة

إنَّ قواعد اللغة العربية التي نقدِّمها لدارسي العربية الناطقين بغيرها، يَجب أن يكون مغايرًا عمَّا نقدِّمه لأبناء اللُّغة، من حيث المفهوم وطريقةُ العرْض والتَّنظيم، والكمّيَّة والنَّوعية؛ وهذا لأنَّ طبيعة الدارسين تَختلف تمام الاختِلاف من جوانب

كثيرة، كالخبرة والقدرة اللغويَّة والبيئة اللغويَّة والاجتماعيَّة والأهداف التعلميَّة، والاختلاف أيضًا وقد يكون في الدَّوافع والسُّلوك واحتياجات الدارسين في القواعد واستعداداتهم في تعلُّمها نحوا وصرفا، فينبغي عند تقديمها أن تقدم وظيفيا بمفهومها الواسع؛ فتشمل بذلك الأصوات من حيث المخارج والنطق والأداء، والكلمة واشتقاقاتها وتصريفاتها واختلاف بنيتها الداخلية، وضبط أواخر الكلمات؛ ورفعا ونصبا وجرا في الأسماء، ورفعا ونصبا وجزما في الأفعال باختلاف العوامل الداخلة على الكلمات أو الجمل، ثم الأساليب والتراكيب والقوالب والأنماط والتقديم والتأخير فيها، فيُدرَّس كل هذا باعتباره جانبا من جوانب القواعد، وبهذا المفهوم الواسع للقواعد أو النحو ينسخ المفهوم السائد الذي مازال عالقا في أذهان الكثيرين من حيث إن القواعد النحوية هي علم لضبط أواخر الكلمات التي تتغير بتغير العوامل الداخلة عليها فقط، وتقدم القواعد بصور متكاملة تحقق الهدف الأصيل للقواعد بحيث تنعكس على الإنتاج اللغوي للدارسين تصحيحاً وفهماً وتمثل الأهداف المرسومة لتدريس القواعد في أذهان القائمين على تدريس اللغة العربية من حيث إن القواعد هي وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التراكيب وتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل ومساعدة المتعلم على فهم ما يستمع إليه وعلى صحة قراءته وفهمها وصحة الكتابة والتعبير السليم شفوياً كان أو كتابياً ، إضافة إلى إكسابه صحة الحكم ودقة الملاحظة وشحذ عقله على التفكير المنظم وغرس بعض المفاهيم والعمل على تكوين الاتجاهات من خلال الأساليب والنصوص التي يتفاعل معها تحقيقا لوحدة اللغة واسهاما في تكوين شخصيته.

وليس هذا البحث معرضا لتطبيق "نظرية النحو الوظيفي" ولكن بالنظر إلى القواعد النحوية والصرفية التي تنهض بأداء الوظائف الأساسية نجد أنها محدودة ومحكمة، وليس فيها تشابك يُربِك الدارس، ولا تعقيد ينال من عزيمته، وهي قواعد لا تثقل الذهن، ولا ترهق الذاكرة، بل "هي رياضة ذهنية منطقية، تثير الملاحظة وتوقظ الملكات المتصلة بالتعليل والموازنة والاستنباط، يضاف إلى هذا أنها تعالج الكلام العربي تكلماً وكتابة في مختلف الشؤون الحيوية، وذلك يوفر عوامل نجاح التطبيق والممارسة ويجددها، ومن شأن هذا كله أن يوسِّع مجال الفائدة التي نجنيها من الدراسة النحوية والصرفية، يثبت جذورها في ذهن ونفس الدارس شيئا فشيئاً حتى تؤول في نهاية الأمر إلى نوع من المهارة البشرية، والممارسة العملية"[1] وهو الهدف الأساس لهذه الدراسة.

أولاً: مفهوم القواعد

القواعد لغة جمع القاعدة من قعد، والقاعدة من البناء أساسه. و-: الضابط أو الأمر الكلي ينطبق على جزئيات،[2] وفي الاصطلاح تطلق على الأصل والقانون والضابط وتعرف بأنها أمر كلي يتطبق على جميع جزئياته. وكما قال وليد أحمد جابر هي طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية، يحكم بها على صحة اللغة وضبطها.[3] والقواعد هي وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة؛ بمعنى

---

(١) عبد العليم إبراهيم، *النحو الوظيفي*، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢)، ٥٤.

(٢) محمد حسن عبد العزيز وآخرون، *المعجم الوجيز*، (القاهرة: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٣)، "قعد"، ٥١٠.

(٣) وليد أحمد جابر، *تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية*، (عمان: دار الفكر ٢٠٠٢)، ٣٤٠.

أن قواعد اللغة العربية وسيلة لتقويم ألسنة الطلبة وعصمتها من اللحن والخطأ، فهي تعينهم على دقة التعبير وسلامة الأداء ليستخدموا اللغة العربية استخداما صحيحا.[٤]

ولقد كان مفهوم القواعد يضيق أحيانا ليقتصر على ضبط أواخر الكلام ويتسع أحيانا ليشمل بنية الكلمة مما يطلق عليه (الصرف). والقواعد النحوية بمفهومها الحديث ليست مقتصرة على ضبط أواخر الكلمات والبنية الداخلية للكلمة، وما يطرأ عليها من تغييرات في أحوالها المختلفة، وإنما تجاوزت هذا المفهوم إلى التراكيب اللغوية وبنى الجمل الفرعية والأساسية، والمعاني والأصوات جزء من النحو هي الأخرى كما يرى تشومسكي، وذلك لأن تغيير الحركات الإعرابية والصيغ والأبنية يؤدي إلى تغيير في المعنى، وقد جرت العادة على تقسم اللغة العربية إلى فروع تُقرَّر في جدول الدراسة، ويخصص لكل فرع أو أكثر حصة أو أكثر في الأسبوع، وهذه الفروع هي المطالعة، والإنشاء الشفهي، والتحريري، والقصة، والمحفوظات، والإملاء، والقواعد (قواعد النحو والصرف)، والأدب، وعلوم البلاغة بالمدارس الثانوية.[٥]

والنّحو - لغة -: "القصد والطّريق، يكون ظرفاً، ويكون اسماً، نحاه ينحُوه ويَنْحاه نحواً وانتحاه، ونحوُ العربيّة منه". وهو "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرّفه مِن إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة، وغير ذلك ليلحق مَن ليس مِن أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ إليها، وأصله مصدر نَحَوت بمعنى قَصدت"[٦] واصطلاحاً هو هو إعرابُ الكلام العربيّ، أما "الصّرف في الكلام فهو اشتقاق بعضه من بعض "[٧] و"التّصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة. وإذا كان ذلك كذلك؛ فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة أحواله المتنقلة. إلا أن هذا الضّرب من العلم لمّا كان صعباً عويصاً بُدئ قبله بمعرفة النحو، ثم جيء به بعد ليكون الارتياض في النحو موطئاً للدخول فيه، ومعيناً على معرفة أغراضه ومعانيه"[٨].وقد بيّن أبو حيّان التوحيدي أنّ معرفة العربيّة متصلة بأمرين اثنين:[٩] أولهما: في أحكام الكلمة قبل التركيب، ويعني به علم الصّرف. وثانيهما: في أحكام الكلمة حالة التركيب، ويعني به علم النّحو.

وكلامه دالّ على أهميّة العلمين في تحصيل العربيّة، وقد صار يُنظر إليهما معاً، ويُعنيان بالقصد معاً عندما يكون الحديث عن القواعد. ولقد بات من المعلوم أن تعليم اللغات يهدف إلى إيصال المتعلّمين إلى تحقيق الكفايات الأساسية للغة، وهي المتمثلة في:

---

(٤) طه علي الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، *الطرائق العلمية في تدريس العربية*، (الأردن: دار الشروق، ٢٠٠٥)، ١٥٠.

(٥) عبد العزيز عبد المجيد، *اللغة العربية: اصولها النفسية وطرق تدريسها*، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦١)، ١١٨/١.

(٦) جمال الدين ابن منظور، *لسان العربي*، (بيروت: دار صادر، ٢٠١٠)، "نحا"، ٣١٠\١١٥.

(٧) مجد الدين الفيروز آبادي، *القاموس المحيط*، تحقيق محمد العرقسوسي، (بيروت: الرسالة، ٢٠٠٥)، "صرف"، ٣١٠\١١٥.

(٨) ابن جنّي، *المنصف*، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، (لبنان: دار إحياء التراث القديم، ١٩٥٤)، ٤-٥.

(٩) أبو حيّان الأندلسي، *ارتشاف الضَّرَب من لسان العرب*، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التّواب، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٦)، ٤\١.

١ - الكفاية اللغوية: "وهي استدخال قواعد اللغة العربية، في نظامها الصوتي، وأنساقها الصرفية، وأنماط نَظمِها الجُمْلي، وأنحاء أعاريبها، ودلالات ألفاظها ووجوه استعمالها، وأساليبها في البيان، وأحكام رسمها الكتابي، وهي تعني، من جهة أخرى القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل بالعربية وفقاً لتلك القواعد"[١٠]

٢- الكفاية التواصلية:" هي امتلاك القدرة على فهم وإنتاج تراكيب أفعال اللغة المناسبة لمقصديّة المشاركين في حدث التواصل ، وتكون - أيضاً- موافقة لمقام التفاعل"[١١]

٣- الكفاية الثقافية: "وهي معرفة الأنظمة السلوكية والإشارية المرتبطة بالإفادات المجتمعية الناتجة عن تقديرات المجتمع"[١٢] ويفرّق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك بين عدّة مظاهر للكفاءة في سبيل الوصول إلى كفاءة لغوية عامّة، وهي: [١٣]

٤- الكفاءة المفرداتيّة (المعجمية).

٥- الكفاءة الدلالية.

٦- الكفاءة الفونولوجية.

٧- الكفاءة النحويّة: وهي "معرفة الأساليب النحوية للغة ما والقدرة على استخدامها"[١٤]

كما يمكن للمتخصص أو الممتحن أن يميّز المستوى اللغوي لأي طالب وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيّة بالاعتماد على مجموعة من المعايير، هي: [١٥]

١- المحتوى والمضمون.

٢- النّص اللغوي.

٣- الوظائف اللغوية.

٤- الدّقّة أو السّلامة اللغويّة.

---

(١٠) نهاد الموسى، *الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية*، (عمان: دار الشروق، ٢٠٠٣)، ١٢٣.

(١١) إيدي رولي، "تعليم الكفاية التواصلية"، مترجم: أحمد عزوز، *مجلة معالم* ٦\١٣، (٢٠٠٦)، ١٢٠.

(١٢) فاطمة العمري، ثقافة اللغة طريق أم هدف: مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية* ٢\٣٩ (مارس٢٠١٢)، ٣٩٤.

(١٣) مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثّقافي، *الإطار المرجعي الأوروبي العامّ للغات*، دراسة وتدريس وتقييم، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرون، (القاهرة: دار إلياس العصريّة للطباعة والنّشر، ٢٠٠٨)، ١٢٣.

(١٤) مجلس أوروبا، *الإطار المرجعي*، ترجمة: علا عادل عبد الجواد وآخرون، ١٢٣.

(١٥) محمد بونجمة، "تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية العربية للناطقين بغيرها من خلال منهج ACTFL"، ***maghress.com*** (الوصول ١٣ - ٧- ٢٠٢٠).

وهذه المعايير تكشف - بلا ريب- عن أهميّة تعليم النحو والصّرف للطلبة الناطقين بغير العربية، وخطره في تطوير مستوياتهم اللغوية، وعليه فإنّه لا يكاد يخلو كتابٌ أو منهاجٌ في تعليم اللغة العربية - أو غيرها- لغير أبنائها، أو لهم، من العناية بتقديم القواعد والاحتفاء بها على نحو أو آخر.

ويرى الباحث بناء على ما سبق أن تعلم القواعد ينبغي أن يكون عملية معرفية ومهارية ووجدانية واعية شاملة يقوم فيها الدارس بمعرفة أحوال بنية الكلمة العربية، وأحوال أواخرها في الجملة إعرابا وبناء، وما يطرأ عليها من تغيير، وأثر ذلك التغيير على المعنى، كما تشمل تلك العملية تدريب الدارس جيدا على تطبيق هذه المعرفة لتتحول إلى ممارسة لغوية تنعكس على إنتاجه اللغوي كتابة صحيحة وحديثا فصيحا، وفهما سليما وتذوقا راقيا للنصوص اللغوية التراثية والأدبية.

ثانياً: القواعد الوظيفية

القواعد من حيث الحاجة إليها نوعان:

القواعد الوظيفية (النحو والصرف الوظيفي)

القواعد التخصصية (النحو والصرفي التخصصي)

ونقصد بالقواعد الوظيفية مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفية الأساسية للنحو؛ وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة، أما القواعد التخصصية فهي ما يتجاوز ذلك من المسائل المتشعبة، والبحوث الدقيقة التي حفلت بها الكتب الواسعة. ويُعد النحو الوظيفي أكثر النظريات الوظيفية التداولية استجابة لشروط التنظير من جهة، ولمقتضيات النمذجة للظواهر اللغوية من جهة أخرى، فهو – كما يقول المتوكل- محاولة لصهر بعض من مقترحات نظريات لغوية.[١٦]

وتتلخص المبادئ المنهجية الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي فيما يلي:[١٧]

١– وظيفة اللغات الطبيعة (الأساسية) هي التواصل.

٢– موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم والمخاطب.

٣-النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظورا إليهما من وجهة نظر تداولية.

٤– يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح للكفاية إلى تحقيق أنواع ثلاثة من الكفاية:

أ- الكفاية التداولية.

ب- الكفاية النفسية.

ج- الكفاية النمطية.

---

(١٦) أحمد المتوكل، *الوظائف التداولية في اللغة العربية*، (كازابلانكا: دار الثقافة، ١٩٨٥)، ٩.

(١٧) يحيى بعيطيش، *نحو نظرية وظيفية للنحو العربي*، (قسنطينة: جامعة منتوري، ٢٠٠٦)، ٨٤.

والكفاية التداولية تعني أن النحو الوظيفي لا يقتصر على القواعد التي تضمن سلامة بناء الجمل أو النصوص فحسب بل تعنى بالقدر نفسه برصد القواعد والشروط اللازمة لجعل تلك الجمل أو النصوص مقبولة وناجحة وملائمة للموقف الذي تكون مسرحاً له.[١٨]

وتعني الكفاية النفسية أن يحاول النحو الوظيفي أن يكون مطابقاً للنماذج النفسية التي تنقسم إلى نماذج إنتاج والتي تحدد كيف يبني المتكلم العبارات اللغوية وينطقها، ونماذج فهم وهي التي تحدد كيفية تحليل المخاطب للعبارات اللغوية وتأويلها.[١٩] ونعني بالكفاية النمطية أن النحو الوظيفي، يطمح إلى أن ينطبق على أكبر عدد ممكن من اللغات الطبيعية، ذات البنى اللغوية المتباينة، فيرصد ما يؤالف بين هذه المتباينة نمطيا وما يخالف بينها، وتتكون بنية النحو الوظيفي المقترحة من مستويات تمثيلية ثلاثة[٢٠]:

١– مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية كوظيفية المنفذ والمتقبل والمستقبل والمكان والزمان.

٢– مستوى لتمثيل الوظائف التركيبية ويندرج تحته وظيفتان فقط هما وظيفة الفاعل والمفعول.

٣– مستوى لتمثيل الوظائف التداولية وهي خمس وظائف، اثنتان داخليتان هما المحور والبؤرة، وثلاث خارجية هي المبتدأ والمنادى والذيل.

ثالثًا: أهداف تدريس قواعد اللغة العربية

يرى محمود يونس وقاسم بكر أن تحديد الأهداف التعليمية ضروري لاختصار الوقت والجهد وللوصول إلى أفضل نتائج في أي مسيرة تعليمية، فلتعلم اللغة العربية هدفان، هدف عام وهدف خاص؛ الهدف العام يشترك فيه جميع المراحل التعليمية والمستويات، أما الهدف الخاص فبحسب درجة النمو في كل مرحلة، والهدف العام ينقسم إلى؛ عملي وتهذيبي، العملي هو:

أ- تعليم الطلاب التكلم بلغة صحيحة بعيدة عن الخطأ.

ب- تعليم الطلاب الكتابة الراقية والأسلوب القويم.

والهدف التهذيبي هو:

أ- وقوف الطلاب على الحالة الاجتماعية لأهل اللغة وطبيعة البلاد التي يعيشون فيها.

ب- معرفة الطلاب مختارات آداب اللغة.

ج- تنمية ملكة الملاحظة وتربي قوة الإدراك الكلي لها لما تستلزمه من المقارنة، ثم الحكم بالتشابه أو التضاد.[٢١]

---

(١٨) بعيطيش، *نحو نظرية وظيفية*، ٨٤.

(١٩) أحمد المتوكل، *المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي*، (الرباط: دار الأمان، ٢٠٠٦)، ٦٦.

(٢٠) بعيطيش، *نحو نظرية وظيفية*، ٨٨.

(٢١) محمود يونس وقاسم بكري، *التربية والتعليم* (كونتور: معهد دار السلام العصري كلية المعلمين، ٢٠٠٣-١٤٢٣)، ٣٤/١.

أما الأغراض الخاصة التي ترمي إليها دروس القواعد فهي ما يلي:

أ- تساعد القواعد في تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، فيستطيع الدارسون بتعلمها أن يفهموا وجه الخطأ فيما يكتبون فينتجونه، وفي ذلك اقتصاد في والوقت والمجهود.

ب- تحمل الدارسين على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

ج- تنمي المادة اللغوية للدارسين، وذلك بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم، وتعبر عن ميولهم. د- تنظيم معلومات الدارسين اللغوية تنظيما يسهل الانتفا ع بها، ويمكنه من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الغموض، وأسباب الركاكة في هذه الأساليب.

هـ - تساعد القواعد في تعويد الدارسين دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي، لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها.

و- تدريب الدارسين على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا صحيحا، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية، كأن يتدربوا على أنها تتكون من فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر، ومن بعض المكملات الأخرى، كالمفعول به والحال والتمييز.

ز- تكون العادات اللغوية الصحيحة، حتى لا يتأثر الدارسون بتيار العامية.

ح- تزويدهم بطائفة من التراكيب اللغوية وتجعلهم قادرين بالتدريج على تمييز الخطأ من الصواب.[٢٢] ويرى رشدي أحمد طعيمة أن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه، وتدريبه على أن ينتجه صحيحا بعد ذلك.

رابعاً: أسس تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها

تُعتبر قواعد اللُّغة العربية من أكثر المجالات غموضًا وصعوبة في منهج تعْليم اللغة بشكل عامّ، وهذه الصعوبة لا تقتصِر فقط على متعلِّميها من غير الناطقين بها؛ بل تنسحِب أيضًا على أبنائها، ويَرى كثيرٌ من المتخصِّصين في تعليم اللُّغة العربية هذه الصُّعوبة ويقدِّرها؛ فيقول حسين قورة: "إنَّ قواعدَ اللغة العربية متشعِّبة ومتعدِّدة، ومبنيَّة في تشعُّبها على أُسُس نُطْقيَّة وفلسفيَّة لا يكاد يدخُل إليها الدَّارس من أبناء العربيَّة نفسِها ليسبُر غورَها حتَّى ينزلق إلى متاهات قد يضلُّ فيها المسالك، تلك المسالك التي عبَّر عنها عيسى الناعوري بأنَّها فلسفات لغويَّة تكثر فيها التَّسميات والقياسات، والتَّفريعات والتَّخريجات والجوازات"[٢٣]

---

(٢٢) حسن شحاتة، *تعلم العربية بين النظرية والتطبيق* (بيروت: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٦)، ٢٠١-٢٠٢.

(٢٣) حسين سليمان قورة، *تعليم اللغة العربية، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقيَّة*، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩)، ٩.

هذه وجهة نظر عربيَّة، فإذا أخذنا وجهة نظر غير عربيَّة، نجد فيشر في معرِض حديثِه عن معالجة القواعد في كتُب تعليم اللُّغة العربية يقول: "لقد قام العرب بوضْع نظام خاصّ بالقواعد بالنِّسبة للغتهم، وقد تمَّت صياغةٌ لهذا النظام من أجل العرب الرَّاغبين في تعلُّم العربية الفصيحة، ولكنَّه لا يناسب غير العرب "[٢٤]

فقبل أن نَقوم بتقْديم أيِّ جُزْءٍ من القواعِد، علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدِّمه مفيدٌ ونافع للدَّارسين؟ هل هو ضَروري لتحْقيق أهدافهم من تعلُّم اللغة؟ هل هذا هو الوقْت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرس النَّحو بهذا المحتوى وبتلك الطَّريقة فقط دون غيرها؟[٢٥]، ولعلَّ هذه الأسس يمكن أن تكون معاييرَ مفيدة يَبني عليها مؤلِّف كتب القواعد، أو مصمّم برامج تعليم العربية لغير النَّاطقين بها، أو معلمها في تقديمه لها للدارسين وهي التالي:

١- مناسبة القاعدة لمستوى الدارسين

إنَّه لا بدَّ من تنسيق منهج القواعد حتى يكون مناسبًا بمستوى الدارسين الأجانب، من حيث المحتوى واللغة واحتياجاتهم، ولا بدَّ أن نربط اللغة والمنهج بالمهارات اللغويَّة لدى الطَّلبة، وأن نراعي مستوى اللغة عندهم يَختلف اختلافًا كبيرًا عن الطلاَّب العرَب؛ ولهذا فإنَّ المنهج النَّحْوي للأجانب يَجب أن يكون سهلاً ومناسبًا لمستوى الطّلاب الأجانب لغويًّا وكمِّيًّا.

ومن حيث المراحلُ التعليميَّة، نجد أنَّ احتياجات الطلاَّب العرب للنَّحو العربي في المراحل الثلاثة، الأولى والثانية والثالثة تَختلف عن احتِياجات الأجانب، ويَجب أن يكون ذلك الاختِلاف كذلك في المرحلة الثَّانويَّة والجامعيَّة، وفي هذا الصَّدد يقترح عابد توفيق ويقول: "عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعدِّدة له والشَّواذّ عن القاعدة، وحِفْظ الشَّواهد فيه، واختِلاف الآراء والمذاهب النَّحويَّة، وضرورة البُعد عن الاستِطْراد في الموضوعات النَّحويَّة التي لا تُفيد الطَّالب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب وما يتَّصل به من بناء وإعْراب تقْديري ومحلّي، ويحسن بالمدرِّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويَّة وطريقة استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل"[٢٦]

٢- وضوح الهدف من القاعدة

إنَّ القواعد التي نريد أن نعلِّمها يجب أن يكون لها أهداف وأغراض واضحة ومرتبطة بالمهارات اللغويَّة، وتلك الأهداف يجب أن تكون منسجمة مع أهداف التَّعليم والتعلُّم، وهي غرس السلوك اللغوي السَّليم لدى الدارسين، "إنَّ هدف تدريس النَّحو ليس تَحفيظ الطَّالب مجموعةً من القواعد المجرَّدة أو التَّراكيب المنفردة، وإنَّما مساعدته على فهْم التَّعبير الجيِّد وتذوُّقه وتدرُّبه على أن ينتجه صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالب على قراءة النَّصّ

---

(٢٤) فولد فيشر، "معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية" *ندوة تأليف كتب تعليميَّة للّغة العربيَّة للناطقين باللغات الأخرى* (الرباط: المكتبة الوطنية، ١٩٨٠)، ٢.

(٢٥) محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدريسه، (مكة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥)، ٢٨٥.

(٢٦) عابد توفيق الهاشمي، *الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية*، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧)، ٢٠٤.

فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه؟![٢٧]، فالهدف من دراسة القواعد النحويَّة هو تقويم الأذُن واللِّسان والقلم؛ أي: إقدار الفرْد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة "[٢٨]

وهناك دروس نحويَّة تقدَّم في الكتُب النحويَّة بدون أهداف واضحة، يُمكن ربْطها بالمهارات اللغويَّة، وبالإضافة إلى ذلك تُوجد موضوعات نحويَّة تُعرض وتشْرَح بالتَّفاصيل تشْمل الخلافات المذهبيَّة وآراء النُّحاة، ومثل هذه المواد أو الخبرة التَّعليميَّة بالتَّأكيد لا تُساعد الطَّلبة على تكوين السلوك اللغوي السليم كما قصده طعيمة وعلي مدكور في تعريفِهما من قبل؛ ولهذا فإنَّ تَحديد الأهداف لكلِّ درسٍ نحوي وربْطها بالمهارات اللغوية ضروري؛ لأنَّها تساعد المدرِّس في عملية التَّعليم، خصوصًا في إجراء التَّدريبات التي تهدف إلى رفع مستوى الأداء اللغوي، إضافةً إلى ذلك أنَّها تحدِّد نشاطات المدرِّس حتَّى لا ينحرف كثيرًا عن تلك الأهداف المرسومة.

٣- الحاجة للقاعدة وشيوعها

إنَّ المنهج النَّحويَّ يجب أن يتَّصف باللزومية؛ أي: بتقديم الدروس النحويَّة اللازمة والضرورية فقط للدارسين حسب احتياجهم، طبقًا لمستوياتهم التعليميَّة، وهذا الملمح له علاقة بالفائدة؛ وهذا لأنَّ شَكل النحو الذي يفيد الطلبة كثيرًا في الكلام والكتابة هو الشَّكل الذي يجب تقديمه وتدريسه للطلبة، وبعبارة أخرى: إنَّ شكل النحو الذي لا يُفيد الطلبة أو أقلّ فائدة لهم يَحسن استبعادُه، أو تأجيل تدريسِه إلى وقت آخر حتَّى يصل الطلبة إلى مستوى الأداء اللّغوي العالي، أو في مستوى التخصّص. ففي مرحلة تعلّم اللغة ينبغي أن يُقدم للدارسين النحو الأساسي حتَّى يستطيعوا تطبيقه بطريقة صحيحة، سواء في الكلام أم في الكتابة، يقول زكريا إسماعيل: إنَّ هناك الكثير من الموضوعات المغرقة في التخصّص، فلا داعيَ لتدريسها في مراحل التعليم العامّ؛ لأنَّها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس النحو، وهو ضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة.[٢٩]

وهناك محاولات عديدة في تَحديد الموضوعات النحويَّة الأساسيَّة، ولقد قام محمود أحمد السيد في دراسته للحصول على درجة الدكتوراه الَّتي كانت تحت موضوع: "أسس اختيار القواعد النحويَّة في منهج تعليم اللغة بالمرحلة الإعدادية"، ولقد توصَّل الباحث إلى واحدٍ وعشرين موضوعًا أساسيًّا وهي: المضارع وأحواله، والفاعل ونائب الفاعل، والمبتدأ والخبر، وإنَّ وأخواتها، وكان وأخواتها، والمفعول به، والمفعول فيه، والحال والاستثناء والتَّمييز، والمجرور بالحروف والمضاف إليْه، وحروف الجر وحروف العطْف، وحروف النصب وحروف الجزم، وأسماء الاستفهام، والإفراد والتَّثنية

([٢٧]) رشدي أحمد طعيمة، *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*، (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ١٩٨٩)، ٢٠.

([٢٨])علي أحمد مدكور، *تدريس فنون اللغة العربية*، (الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٤)، ٢٤٩.

([٢٩]) زكريا إسماعيل، *طرق تدريس اللغة العربية*، ٢١٨.

والجمع، والأسماء الخمسة والنَّعت.[٣٠] وبناء على تلك الآراء السَّابقة؛ فإنَّه من الضَّروري لمن يقوم بوضْع المنهج النحوي أن يضع في اعتِباره هذا الملمح، وأن يستبعِد غير الضروري من النَّحو العربي.

إنَّ القواعد النحويَّة التي نقدّمها للدارسين يجب أن تكون أيضًا من النَّوع الذي يستفيد منها الطلاب، وتساعدهم في رفع مستوى الأداء اللغوي، وهناك كثيرٌ من الموضوعات النَّحويَّة التي تتعلَّق بالنَّحو، في المنهج أو المقرَّر الدِّراسي لا تُساعدهم في ذلك؛ بل تَجعل عمليَّة التعلُّم صعبة ومعقَّدة؛ ولهذا ينفر منه الطَّلبة، وكما قال زكريا إسماعيل: "هناك الكثير من الموضوعات المغْرِقة في التخصص، فلا داعي لتدريسِها في مراحل التعليم العامّ؛ لأنَّها لا تخدم الهدَف الأساسي من تدريس النحو، وهو ضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة"[٣١]

وعلى نفس المقصود يقول محمود كامل النَّاقة: "أن تَعْرِض المادَّة بحيث تقدّم ما يمكن تعلّمه، لا ما ينبغي أو يجب معرفته"[٣٢]

وقال الركابي في هذا الصَّدد: "علينا أن نختار من القواعد ما له أهمية وظيفيَّة وفائدة في عمليَّة الكلام، جاعلين من درس القواعد وسيلة محبَّبة تعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ، دون الإيغال في سرْد التَّفاصيل النحويَّة والشَّواهد"[٣٣]

اللغويَّة وحِفْظ المصطلحات"ولعلَّ هذا الملمح يظهر بما نسميه بالنحو الوظيفي، والنحو الوظيفي يَختار من النحو الَّذي له علاقة بأساليب وأنماط لغويَّة مستخدمة في حياة الطلبة اليوميَّة التعليم والاكتساب؛ فعمليَّة التعليم يمكن أن تنطلِق من طريقة نحويَّة عامَّة وسهلة وغير معقَّدة، وبعيدة من المصطلحات التي لا تعطي فوائد كثيرة للطَّلبة، وأمَّا عملية الاكتِساب، فيُمكن أن تحدث من خلال الأمثلة الكافية، وبهذه الطَّريقة يستطيع الطَّلبة الاستفادة منها، سواء بطريقة مباشرة أم غير مباشرة.

كما يجب أنَّ تكون للخبرات النحويَّة المقدَّمة للدارسين ضرورية لغرض الاستِعْمال في الحديث اليومي وفي الكتابة حسب مستوى الطَّالب، لا لغرض المعرفة فقط، فإنَّ عنصر الأهمية له علاقة وثيقة بعنصر الضروريَّة والفائدة، كما سبق الحديث عنها من قبل. ويحدد هذه القواعد حسب شيوعها في اللغة والشيوع هو نسبة كثرة تكْرار موضوع القاعدة في لغة الكتابة والحديث، وإنَّ نسبة كثرة استِخْدام موضوع معيَّن تعتبر معيارًا؛ حيث يمكننا أن نضع هذا الموضوع في قائمة أوليات النَّحو التي لا بدَّ من تدريسها، ويعني هذا أيضًا أنَّه من الأحسن أن نؤجِّل تدريس النَّحو الذي هو أقلّ شيوعًا وأقلّ استِخْدامًا؛ لتجنُّب صعوبة النَّحو وكثْرة الموضوعات في الكتاب المقرَّر.

إنَّ دراسة النحو يجب أن تُوجّه إلى مهمتين أساسيتين، هما:

---

(٣٠) محمود كامل الناقة، "تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، *مجلة العربية للدراسات اللغوية بمعهد الخرطوم الدولي* ٣\٢٢، (١٩٨٥)، ٢٢.

(٣١) زكريا إسماعيل، *طرق تدريس اللغة العربية*، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩١)، ٢١٩.

(٣٢) محمود الناقة، "خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، *وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، تحرير: رعد احمد محمد وآخرون (الكويت: مكتب التربية العربية لدول الخليج، ١٩٨٤)، ٢٧١\٢.

(٣٣) جودت الركابي، *طرق تدريس اللغة العربية*، (القاهرة: دار الفكر المعاصر، ٢٠١٧)، ١٣٥.

يقول محمود كامل الناقة تمثيلاً لذلك الرأي: إنَّ أكثر التَّوابع شيوعًا هو النَّعت، وأقلّ التَّوابع شيوعًا التَّأكيد، وقال: إنَّ الفاعل أكثر المرفوعات شيوعًا، وضمير الغائب أكثر شيوعًا من ضمير المتكلّم والمخاطب، والمفعول به لعامل مذكور هو أكثر المنصوبات شيوعًا.[٣٤]

وفي مُحاولة تكوين منهج دراسي جديد للنَّحو العربي، أُجْرِيتْ هناك دراسات عديدة على التراكيب العربيَّة وموضوعات النَّحو التي تتمتَّع بمعيار الشيوع، وغير الموضوعات النحويَّة التي حدَّدها محمود أحمد السيد عند حديثي عن ملمح الضَّروريَّة قبل هذا، هناك دراسة قام بها محمد علي الخولي على ١٠٠٠ كلمة و١٤٤ جُملة، في مختلف المجلاَّت والأخبار والكتُب، والكلِمات التي تستخدم فيها، ووجد أنَّ نسبة استخدام مركَّب وصفي أكثر من مركَّب توكيدي، وأنَّ ضمائر الغائبة أكثر استِخْدامًا من ضمير المتكلّم والمخاطب.[٣٥]

ومن هنا نقول: إنَّ اختيار الموضوع النحوي أو الصرفي الذي يراد تدريسُه للدارسين غير الناطقين بالعربية يجب أن ينبني على هذا الأساس، وإنَّه ليس بمفيد أن نختار قاعدة أو أسلوبًا أو مركَّبًا يقلُّ استخدامه أو أنَّ استخدامه نادر، وبهذه الطريقة نستطيع أن نجعل الموادّ المقرَّرة أكثر تقبُّلاً لدى الدارسين؛ لأنَّنا نقدّم شيئًا مفيدًا، ونعطي لهم فرص التَّطبيق والممارسة للغة.

فهناك بعض الموضوعات النحويَّة التي لا تهمّ الدارسين، ولا يَجوز تقديمها لهم؛ لضيق مَجال استخدامها في النَّشاطات اللغويَّة شفويًّا وكتابة بطريقة مباشرة، وتلك الموضوعات تدرس على أساس أنها من الظَّواهر اللغوية، ولتوسيع معلومات الدارسين فقط، لا لغرض تطبيقي مطلقًا، وفي هذا الصَّدد يقول زكريا إسماعيل: "هناك الكثير من الموضوعات المغرِقة في التخصّص، فلا داعي لتدريسها في مراحل التعليم العامّ؛ لأنَّها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس النَّحو وضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة"[٣٦]

فمن الموضوعات التي لا تهمّ الطَّلبة في مرحلة التعلّم واكتساب اللغة مثلاً: الاشتغال والاستغاثة، والإعراب التقديري، والتَّنوين والحذْف، مثل حذف الفاعل والمفعول، والعامل والتَّقديم والتَّأخير، والمصدر المؤوَّل، والمعرب والمبني، وأنواع الخبر والتَّنازُع والتَّصغير؛ لأنَّ هذه الموضوعات تناسب المتخصّصين.

٤- وضوح القاعدة وسهولتها

إنَّ الحديث عن صعوبة النَّحو ظهر منذ قرون ماضية وحتى الآن، ونجد أنَّ ابن حيَّان والجاحظ وابن مضاء، وطه حسين وإبراهيم مصطفى، وأمين الخولي وشوقي ضيف، واللغويين الآخَرين - كانوا يتحدثون عن ذلك، ورأى حسن شحاتة أنَّ: "من أسباب صعوبة النَّحو العربي في المدارس الآن: كثرة الموضوعات في الكتاب المقرَّر التي في الحقيقة يجب

---

(٣٥) محمد علي الخولي، *دراسة استطلاعية تحليلية لتراكيب اللغة العربية: دراسة لغوية*، (القاهرة: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٩٨١)، ٨١.

(٣٦) زكريا إسماعيل، *طرق تدريس اللغة العربية*، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩١)، ٢١٨.

استِبْعادها، والسَّبب الثاني يرجع إلى المدرّس نفسه؛ وذلك لأنَّ المدرّس يهتم بنظريَّاته دون الاهتمام بالجوانب التطبيقيَّة إلاَّ بقدر مساعدة الدارسين لفهم القواعد وحفْظها استعدادًا للامتحان، وأنَّ أسئلة الامتحان تُصاغ لاختبار فهْم الطَّالب وقدراتهم على الحفظ"[٣٧]

إنَّ المعلومات النحويَّة وموادَّها التي تقدّم للدارسين في الدروس النحويَّة يجب أن تُصاغ بسهولة ووضوح، من حيث طريقةُ العرْض والأمثلة والمناقشة والتدريبات، وإنَّ المعلومات النَّحويَّة المعقَّدة والطويلة والكثيرة أحيانًا تجعل الدروس صعبة وغير محبَّبة عند الطلبة، وقال إلياس ديب في ذلك: "فلنجعل شعارنا في تعليم القواعد البساطة والوضوح، فقليلٌ يفيد ويُستوْعَب ويُفهم ويُستخدم خيرٌ من كثير يُحفظ ويردَّد بدون فهم، ثمَّ يتلاشى كضباب كثيف خانق.[٣٨]

ويقول عابد توفيق الهاشمي" :عدم الإيغال في دقائق الموضوع، والوجوه المتعددة له، والشواذّ عن القاعدة، وحفظ الشَّواهد فيه، واختلاف الآراء والمذاهب النحويَّة، وضرورة البعد عن الاستِطْراد في الموضوعات النَّحويَّة التي لا تُفيد الطَّالب في واقع الحياة، كدقائق الإعراب وما يتَّصل به من بناء وإعراب تقديري ومحلّي، ويحسن للمدرّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويَّة وطريقة استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرِها الإعرابي دون التفاصيل"[٣٩]

إنَّ تعليم النَّحو في مرحلة التَّعليم المدرسي يجب أن تقصر وتكتفي بالمعلومات الأساسية، ويَجب الابتعاد عن الشّروح الطويلة، والإكثار من التَّطبيقات الكتابيَّة والكلامية، وبعبارة أخرى: إنَّ النَّحو الذي يراد تدريسُه هو من النوع الوظيفي والعملي.

٥- التدرُّج في تقديم القواعد

وهو تقديم النَّحو بطريقة تدريجية؛ أي: من السَّهل إلى الصَّعب وإلى الأكثر صعوبة، ومن الضَّروري إلى الأكثر ضرورة، ويقول ابن خلدون: "اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنَّما يكون مفيدًا إذا كان على التدرّج شيئًا فشيئًا، وقليلاً قليلاً.[٤٠]

والتدرّج على حسب تعريف محمود كامل الناقة: "إدخال نواة التَّراكيب قبل التَّركيب الموسَّع، ويقصد به عدم الإدخال في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صوره، فلا يصحّ مثلاً إدخال تركيب مثل: (هذا الطالب الباكستاني جديد) قبل إدخال (هذا الطالب جديد) وهذا بدوْرِه لا يدخل قبل: (الطالب الجديد).[٤١]

وقال داود عبده :إنَّ اكتساب اللغة عند الأجانب قائمٌ على اكتِساب القواعد اللغوية كما لاحظنا، يتمّ بتعلم التراكيب الأقلّ تعقيدًا أوَّلاً، ثمَّ الأكثر تعقيدًا بتطبيق القواعد اللغوية[٤٢]، وأضاف: "خُذْ مثلاً الصفة وأفعل التَّفضيل، الطفل

---

(٣٧) حسن شحاتة، *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، (القاهرة: دار المصرية اللبنانية،١٩٩٢)، ٢٠٢.

(٣٨) إلياس ديب، مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية: دراسة اللغوية، (بيروت: دار الكتب اللبنانية،١٩٨١)، ٢٧٨.

(٣٩) عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لتدريس اللغة العربية، ٢٠٤.

(٤٠) عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، *مقدمة ابن خلدون*، تحقيق: هيثم جمعة هلال، (بيروت: دار مكتبة المعارف، ٢٠٠٩)، ٥٨٩\١١.

(٤١) محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٨\١٣.

(٤٢) داود عبده، *دراسات في علم اللغة النفسي*، (الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٤)، ٨٣.

العربي أو الطَّالب الأجنبي يتعلَّم قاعدة صياغة أفعل التفضيل من الصفة على وزن أفعل، يستطيع أن يصوغ أكبر من كبير، أو أشطر من شاطر، وأشْجَع من شجاع، أمَّا إذا كان الطفل أو الطَّالب الأجنبي قد تعلَّم أشجع قبل أن يتعلَّم شُجاع، فإنَّه لا يستطيع استنتاج الصفة من ذلك، فقد يكون الصّفة على وزن فعيل أو فاعل، أو فعال أو فعل.[٤٣]

٦- ارتباط أمثلة القواعد بالمواقف الحية

المقصود بالسياق هنا: هو أنَّ الأمثلة القاعديَّة والنَّحويَّة يجب أن تُوضع في سياقات لغويَّة أو جملة مناسبة، ويقول حسني عبد الهادي" :تذكَّر دائمًا أنَّك تشرح النَّحو الذي هو علم الجملة، ففكِّر في درسك بالجملة واشرح بالجملة، وابْنِ بدقَّة صورة الجملة العربيَّة في أذهان تلاميذك.[٤٤]

وقال أيضًا: "إنَّ الغرض من تدريس القواعد هو أن تكون وسيلة تُعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، وإنَّ الطريقة لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس القواعد في ظلّ اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النّصوص الأدبيَّة السهلة التي تسمو بأساليب التَّلاميذ، وتزيد ثقافاتِهم وتوسّع دائرة معارفهم"[٤٥]

وقال الأستاذ الدكتور أتان لونج: "إنَّه من الأحسن أن يُوجِد المدرّس المواقف الحقيقيَّة في التعلّم، ويجب أن يرشد الطلاب حتى يكونوا واعين أنَّ التعليم والنشاطات المدرسيَّة جزء من الحياة"[٤٦]

السياق اللغوي الاتّصالي وسيلة لتعليم التَّركيب اللُّغوي أو القاعدة، وهذه الطريقة ترى أنَّه لا ينبغي الحديث حول اللغة قبل أن نعرِف كيف نتحدَّث بها، وهي تُنادي بأن يتعلَّم المبتدئ القواعد عن طريق السَّيْطرة على الجمل الأساسيَّة واستِخْدامها وظيفيًّا، ولعلَّ هذا يذكِّرنا بأنَّ الَّذي يتعلَّم لغته الأمَّ يتعلَّمها هكذا قبل أن يدخل المدرسة، إنَّه لم يجلس في ركن منعزِل ليحفظ قواعد اللغة، ولكنَّه خرج إلى المجتمع ولعِب مع الأصدقاء وأقرانه وخالطَ الكِبار والصِّغار وتعلَّم منهم وعلَّمهم؛ ومن ثم علينا أن نتيح نفس الفرصة لمتعلّم اللغة الأجنبيَّة لكي يسيْطِر على التَّراكيب والجمل الأساسيَّة أوَّلاً، ثم ننتقِل به بعد ذلك إلى تقْديم القواعد في صورتِها الوصفيَّة.[٤٧]

وعلى حسب أصحاب نظريَّة السّياق، فإنَّه من خلال ملاحظة اللّغة وتقليدها في المواقف الحقيقية يستطيع الدارس أن يسيطر على القواعد عن طريق الاستنتاج، ودون الحاجة إلى معرفة واعية تفصيلية في شكل قواعد نحو[٤٨]؛ وبناء على هذه الآراء نستطيع القول بأنَّ الدروس النحويَّة يَجب تنسيقُها في سياقات لغوية لها علاقة مباشرة بحياة الدارسين، وهذا لفتح مجال الممارسة والتَّطبيق بشكل واسع أمامهم.

---

(٤٣) داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، ٨٤.

(٤٤) حسني عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، (الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، ٢٠٠٠)، ٣٣٤.

(٤٥) حسني عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ٢٢٠.

(46)Atan Long, *Pedagogi Kaedah Am Mengajar*, (Selango: Fajar Bakti Sdn. Bhd, 1980), 29.

(٤٧) محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٦٤\١٢.

(٤٨) محمود الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٦٤\١٢.

٧- وفرة الأمثلة الموضحة للقاعدة:

إنَّ القواعد المقدَّمة للطلبة يجب أن تكون أمثلتها كثيرة وكافية، وسهلة ومرتبطة بحياة الطلبة، وكثرة الأمثلة تساعد الطَّلبة في استِنْتاج القواعد النحويَّة المدْروسة، ورأى إي أه مينج Ee Ah Meng أنَّ الأمثلة المقدَّمة للطلبة يجب أن تكون كافية وواضحة؛ وبهذا يستطيع الطَّالب أن يستنتج القواعد المدروسة ويبني عليها التصور أو النظرة[٤٩]، وينصح عبد الحميد فايض مدرس اللغة باختيار الأمثلة وإكثارها قبل أن تستنتج القواعد حتَّى تكون راسخة وثابتة في ذهن الطالب.[٥٠]

وعند اختيار الأمثلة يجب أن نُراعي كذلك معيار السهولة من حيث الكلِمةُ والتَّراكيب، وأن نستبعِد الأمثلة التي فيها خلافات عند عُلماء النَّحو، والافتراضات التي لم تكن موجودة في اللغة؛ وذلك لأنَّه يجعل عمليَّة تعليم النَّحو صعبة.[٥١]

وإضافة إلى ذلك فإنَّه يحسن ألا تُختار الأمثلة من الشعر العربي؛ وهذا لأنَّه بعيد عن حياة الطلبة، وقليل الاستخدام مع صعوبة الفهم، ومن هذا المنطلق يدْعو الباحث ألا تُحشى كتب النحو وكتب تعليم العربية بالأبيات الشعريَّة، ولا يجوز الاقتداء بما فعله العرب في كتب النحو التي وضعت أساسًا كالشواهد النحويَّة.

٨- إمكانية تَّطبيق القاعدة

المقصود بالتطبيقيَّة هنا: أنَّ القواعد النحويَّة المدروسة يمكن تطبيقها في الكلام والقراءة والكتابة، حيث يستطيع الطَّلبة تطبيقها ويمارسون بها اللغة في داخل الفصل وخارجه، وهي ليْست مجرَّد نظرية وقواعد وافتراضات، ويقول علي جواد الطَّاهر: "إنَّنا نراعي الجانب العملي من النَّحو، وتتسع فيه طريقة منبثقة من كيان الطلبة، ثمَّ نقف عند تمرينات صفّية وبيتيَّة"[٥٢]

وإنَّ التطبيق ليس من لوازم النحو وحْده، وإنَّما من لوازم الموادّ اللغويَّة الأُخْرى كلّها؛ كالمطالعة والتَّعبير والنصوص، وإنَّه لفرصة ثمينة تلك التي تبين للطَّلبة وحدة اللغة العربيَّة وتكامل أجزائها، وتدلُّهم على صلة اللغة بالحياة وحاجة هذه الحياة إلى اللغة "[٥٣]، ويمكن كذلك جعل فروع اللغة العربية كلْها مواد تطبيقيَّة لمادَّة النَّحو، وعدم التَّهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ.[٥٤]

([49])Ee Ah Meng, *Psikologi pendidikan II*, (Pahang: uitm shsh alam,1997), 182.

([٥٠]) عبد الحميد فايض، *رائد التربية العامة وأصول التدريس*، (بيروت: دار الكتاب اللبنانية، ١٩٨٤)، ١٨٢.

([٥١]) أحمد شيخ عبد السلام، معايير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، *مؤتمر اللغة العربية الجامعة الإسلامية الماليزية* ٢٤ - ٢٦ *من أغسطس*، (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية، ١٩٩٦)، ١١\ ٦.

([٥٢]) علي جواد الطاهر، *أصول تدريس اللغة العربية*، (بيروت: دار الرائد العربي، الطبعة الثانية، ١٩٨٤)، ٩٨.

([٥٣]) علي جواد الطاهر، *أصول تدريس اللغة العربية*، ٩٩.

([٥٤]) زكريا إسماعيل، *طرق تدريس اللغة العربية*، ٢١٨.

إنَّ النشاط اللغوي الذي يمارسه الدَّارس مرتبط بخبراته وما يدور في حياته اليومية، وإنَّ دراسة النَّحو تهدف إلى تقويم اللسان والقلم؛ ولهذا فإنَّ موضوع النَّحو الذي يُختار لا بدَّ له من علاقة تطبيقية بذلك النشاط اللغوي لدي الطلبة؛ إذ ليس من المعقول أن نختار موضوعًا خارجًا عن ذلك النشاط، وكذلك التدريبات والأمثلة الجافَّة لا تساعد الطلبة في ممارسة اللغة وتطبيقها؛ ولهذا فإنَّ الافتراضات والخلافات المذهبيَّة والموضوعات التي ينْدر استخدامها يجب إبعادها من كتب تعليم النحو في المرحلة الهامَّة؛ لأنَّها لا تتنافى مع مبدأ التطبيقية.

ونحن نريد أن نكون واقعيين في مجال تعليم اللغة العربية للأجانب، وعلينا أن نستبعِد الأمثلة الشاذَّة ومتعدّدة الأوجه والمتباينة؛ لأنَّها متنافية بمبدأ التطبيقية، ومن أسباب صعوبة النحو: قلَّة التطبيق، كما يقول زكريا إسماعيل: "بالرَّغم من استجابة التّلميذ أثناء حصَّة النَّحو وإجابته عن الأسئلة التي توجَّه إليه بعد الانتِهاء منها، فإنَّ طريقة التَّدريس نفسها تعتمِد على التَّلقين، ولا تستثير اهتِمامات التّلاميذ لتطبيق ما يدرسونه من قواعد"[٥٥]

إنَّ النَّحو الذي نريد أن نقدّمه هو نحو تطبيقي، وليس نحوًا افتراضيًّا ونظريًّا إعرابيًّا، حيث يستطيع الدارسون بعد دراسة مجموعة من القواعد النحويَّة تطبيقها كلامًا وكتابة وقراءة.

٩- وفرة التدريبات على القاعدة:

إنَّ القواعد الَّتي تقدَّم للدارس الأجنبي أو لغير النَّاطقين بالعربيَّة يجب أن تحتوي على مجموعة من التدريبات الكافية، وقال الركابي تأكيدًا على ذلك: "ألاّ يقتصر المدرّس في درس القواعد على مناقشة ما يعرض من الأمثلة، واستنباط القاعدة وتقْريرها في أذهان التلاميذ؛ بل عليْه أن يكثر من التدريبات الشفهيَّة المتركِّزة من أسس منظَّمة من المحاكاة والتكرار؛ حتَّى تكون العادة اللغوية الصحيحة عند التلاميذ "[٥٦]

إنَّ الهدف من التَّدريبات هو تثبيت القواعد النَّحويَّة في ذهْن الطَّالب، ونقلها في الاستعمال الواقعي في حديثهم وكتابتهم، ولقد أشار محمود كامل الناقة إلى الأدوار الثلاثة التي يُمكن أن تلعبها التدريبات في برنامج تعليم اللغة الأجنبية:

أولاً :أنَّها تستطيع أن تحدّد وتوضِّح الأهداف المقرّرة من المنهج،

وثانيًا :أنَّها تستطيع أن تُثير دوافع الطَّلبة للتعلُّم،

وثالثًا :أنَّها تستطيع أن تقيِّم تحصيل الطلبة في الغرفة الدراسيَّة.[٥٧]

ولقد اقترح النَّاقة مواصفات عامَّة للتدريبات اللغوية، وهي كالآتي:

-أن تتعدَّد أشكال التَّدريبات إن أمكن ذلك.

---

(٥٥) زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ١٩٩.

(٥٦) الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ١٣٥.

(٥٧) الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي، ١٢\ ٢٧٢.

-أن تكون التدريبات تثير الدَّارس إلى العمل الإضافي، كالواجب المنزلي والاعتماد على النَّفس في عملية التعليم الذَّاتي.

-أن تصمَّم التدريبات في كلّ درْس بِحيث تصِل بالدَّرس إلى استخدام مُحتواه اللّغوي بشكْل فعَّال.

-تركز التَّدريبات على التَّقابل بين اللغة العربية ولغة الدارس، وعلى ما يسبّب صعوبات ومشاكل للدَّارس.

-تركز التدريبات على المشاكل الأُخرى الناتِجة عن دراسات تحليل الأخطاء.[٥٨]

وينصّ رشدي أحمد طعيمة على أمور يَجب مراعاتها عند إعداد التَّدريبات، وهي:

-أن تكون متنوّعة بحيث يعالج منها مهارات لغويَّة أو تذوقيَّة معيَّنة.

-أن تكون كثيرة بحيث تغطِّي أكبر عدد من المهارات اللغويَّة والتذوقيَّة.

-ألا يقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي، وإنَّما يجب أن تعالج التدريبات أيضا المهارات الوجدانيَّة والجماليَّة التي تندرج تحت مفهوم التذوّق الأدبي

-أن تجمع التدريبات التقويميَّة بين الاختبارات الموضوعيَّة واختبارات المقال.

-أن تتيح للدَّارسين فرصة القراءة الجهْريَّة التذوقية.

-أن يخصّص بعضها للعمل الجماعي في الفصْل وتوزيع المسؤوليَّات بين أكبر عددٍ من الدَّارسين.

-أن تخصّص بعض التَّدريبات لإسماع الدَّارسين قصائد مسجَّلة بصوت جيد تساعدُهم على الإحساس بمتعة الاتِّصال بالتراث العربي.[٥٩]

-إنَّ تدريس القواعد النَّحوية لا ينتج نتيجة مرجوَّة إذا لم نتبعه بتدريبات كافية، وإنَّ فهم الطَّالب للقواعد النَّحوية لا يكفيه لتكوين السلوك اللغوي، وإنَّ السلوك اللغوي عادة تُكتسب من خلال تدريبات وتطبيقات كثيرة ومستمرة[٦٠]؛ ولهذا فإنَّ المنهج النحْوي لا بدَّ أن يحتوي على تدريبات كافية لمساعدة الطَّلبة في تقويم السّلوك اللغوي.

١٠- تكامل القاعدة مع مهارات اللغة:

المقصود به هنا: هو تنظيم الدُّروس النَّحويَّة بطريقة متكامِلة؛ أي: بربْطها بالفروع اللغويَّة الأُخرى كالإنشاء والقراءة والحوار، وألاَّ ندرِّس النَّحو كمادَّة مستقلَّة عن فروعها اللغويَّة، ويقول داود عبده: "إنَّ تعلُّم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلَّة: فرع القراءة، وفرع القواعد، وفرع الإملاء، وفرع التعبير، وفرع الخط.. وهو أمر يُمكن تطبيقه على أيِّ نصّ لغوي؛

---

(٥٨) الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي، ٢٧٢\١٢.

(٥٩) رشدي أحمد طعيمة، *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*، (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩) ٢٠٩، ٢١٠.

(٦٠) الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ١٨٢.

لأنَّ الوحدة اللغويَّة موجودة في أيّ نصّ لغوي مهما كان، وبالتَّالي فإنَّ طريقة الوحدة في تعليم اللغة ليست متوقِّفة على وجود كتاب معدٍّ لهذه الغاية". [٦١]

ويقول حسن شحاتة: "إنَّ من الواجب أن ندرس قواعد النَّحو في ظلّ اللُّغة، ولكن على ألاّ يكون ذلك في حصص خاصَّة بها؛ أي: إنَّه من المستحسن أن نستمدَّ منه دروس القراءة والتَّعبير حافزًا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد، بأن ننتهِز فرصة خطأ نحوٍ شائع بينهم في القراءة أو التَّعبير، فنعجِّل بشرح قاعدة ذلك، والتَّطبيق عليها في الحصَّة الخاصَّة بالنَّحو، ولا نتقيّد بترتيب أبواب المنهج المدرسي "[٦٢]

ويقول عبَّاس محجوب :إن هناك سببين لضعف الطَّلبة في الدروس النَّحويَّة، الأوَّل: هو تدْريس القواعد كمادَّة مستقلَّة منفصلة، والثاني: هو التَّركيز في تعليم النحو على القواعِد وإغفال الجانب المهمّ في تعلّم اللغة وتذوُّقها، وهو جانب التذوُّق اللغوي والإحساس باللغة، وطرُق استِعْمالها. [٦٣]، ففي المنهج القديم نَجِد أنَّ النَّحو يُدرَّس كمادَّة مستقلَّة ومنفصلة عن الدُّروس اللُّغويَّة الأُخْرى؛ كالتَّعبير والحوار، وقراءة النَّصّ والإملاء، وبِهذه الطَّريقة يشعر الطَّالب بوجود حاجزٍ أمامَه، ويتصوَّر أن تلك الدروس مختلفة تمامًا عن الأخرى، بالرَّغم أنَّها كلها فروع اللغة التي ترتبط بعضها ببعض.

وقال داود عبده كذلك: "إنَّ الفعل المتعدي أصعب من الفعل اللازم؛ ولهذا يتعلَّم الطفل "نام" قبل كلمة "نوَّم"، وأفعل التفضيل أصعب من الصّفة؛ ولهذا يتعلَّم الطفل كلمة "حلوان" قبل كلمة "أحلى"[٦٤].

وفي عملية التَّعليم فإنَّ تقديم المعلومات بالتدرّج ضروري؛ وهذا لضمان نجاح وتثبيت المعلومات في أذهان الدارسين، وفي ظاهرة نزول القرآن نَجِد جبريل - عليه السلام - أنزلَه على محمَّد - صلَّى الله عليْه وسلَّم - بالتدرُّج، وكذلك نلاحظ في الأحكام الشرعيَّة أنَّها منزَّلة بالتدرج [٦٥]، فعند وضع القواعد النحويَّة يجب أن تكون معيار التدرّج أساسًا في ذلك؛ حتَّى تكون الدّروس النحويَّة منظَّمة وقابلة للتعلّم.

خامسًا: طُرق تدريس القواعد

ثمّة طرق عديدة لتعليم اللغات الثانية، و تتفاوت تلك الطرق في تركيزها على تدريس النّحو والصّرف؛ إذ تتخذ بعض تلك الطرق مادّة النّحو والصّرف (القواعد) أساساً تبني عليه وتركز على تقديمه للدارسين منذ البداية كما في طريقة النّحو والترجمة التي تبالغ في تدريس القواعد كما لو كانت هدفاً في حدّ ذاته [٦٦]، و طريقة القراءة. في حين تؤجل بعض

([٦١]) داود عبده، *نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي*، (الكويت: مؤسسة دار العلوم ١٩٧٩)، ٦٧.

([٦٢]) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ٢٠٤.

([٦٣]) عباس محجوب، *مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات*، (الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٦)، ٦٨.

([٦٤])عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، ٨٤.

([٦٥]) رياض صالح جنزرلي، *التعلم وظاهرة الوحي، بحوث تربوية ونفسية*، (مكة: جامعة أم القرى، ١٩٨٦)، ٣٧.

([٦٦]) نايف خرما - علي حجاج، *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها* (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٨)، ١٧٠.

الطرق تقديمه إلى ما بعد المستوى المبتدئ كما في الطريقة السّمعيّة الشّفوية. في حين تهمل طرق أخرى تقديمه للدارسين كما هو الحال في الطريقة المباشرة،بحيث يُكتَفى فيها بأن يكتسبه الدّارسون مِن خلال اللغة إجمالاً.(٦٧)

ويمكن إجمال أبرز الطرق المتبعة في تقديم النّحو والصّرف، كما يأتي:

١- الطريقة القياسية: وهي من أقدم الطرق المتبعة في تدريس النحو، تقوم هذه الطريقة على الانطلاق مِن القاعدة النّحويّة نحو الأمثلة أي من الكُل باتجاه الجزء؛ إذ تقوم على تقديم القاعدة في البداية، ثم شرحها، وتقديم أمثلة وشواهد عليها. وهي الطّريقة التّقليديّة التي قام عليها تدريس النّحو العربي مِن قبل. و يؤخذ على هذه الطريقة اعتمادها على الحفظ، وابتعادها عن التّطبيق.(٦٨)

٢- الطريقة الاستقرائية: تقوم هذه الطريقة على أن يكتشف المتعلم القواعد والمعلومات بنفسه من خلال استعراض مجموعة من الأمثلة ودراستها وتحليلها ؛ بغية الوصول إلى القاعدة واستنباطها بالتدريج؛ إذ ينطلق المتعلّم من استعراض الأمثلة إلى ربطها معاً ،وتدقيقها، والمقارنة بينها ليصل إلى استنتاج القاعدة ثم امتلاكها والتطبيق عليها، وتتخذ هذه الطريقة من أساليب اللغة وتراكيبها سبيلاً لإيصال المتعلمين نحو فهم قواعد اللغة.(٦٩)

٣- طريقة الترجمة: وتتمثل في استخدام اللغة الوسيطة في تقديم القواعد؛ إذ تعتمد على شرح القواعد وتفسيرها بتلك اللغة ، ثم تقديم تدريبات على القاعدة باللغة الهدف،والحقّ أنّ هذه الطّريقة تؤتي أُكُلها مع كثيرٍ من الدّارسين ولاسيما إن كانت اللغة الوسيطة المستخدمة هي ذاتها لغتهم الأم، ومِن الجدير بالذّكر أنّ هذا الأسلوب ينطلق مِن تحضير الدّارسين لمادّة القواعد في البيت، ثم تثبيتها في الصّف مع المعلّم.(٧٠)

٤- طريقة النّص: وتقوم هذه الطريقة على تقديم النّحو من خلال النّصوص، وقد يكون ذلك بالعودة إلى نصّ القراءة في الوحدة التعليمية، أو من خلال نصّ يعدّ أو يتم اختياره لغرض تدريس القواعد، وذلك بالنّظر إلى أن النحو عنصر من العناصر اللغويّة المتمثّلة في: الصّوت، والصّرف، والتّركيب، والدّلالة. وتُشبه هذه الطّريقة - إلى حدٍّ بعيد- الطّريقة الاستقرائيّة، إلا أنّها تنماز عنها في طول النّص وتكامله. فالنّص في هذه الطّريقة لا يقتصر على أن يكون مجموعة من الأمثلة أوالجمل أو فقرة أو فقرتين، بل نصٌّ كامل قد يكون مقالة، أو قصّة قصيرة أو غيرها مِن النّصوص المصنوعة لغرض لتقديم القواعد، التي تُعالج اللغة في كلّ مُستوياتها وأبعادها مِن فهمٍ واستيعاب ومُعجم ودلالة بالإضافة إلى الصّرف والنّحو.(٧١)

---

(٦٧) طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ١٢.

(٦٨) طه علي حسين الديلمي- كامل محمود نجم الديلمي، *أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية* (عمان: دار الشروق، ٢٠٠٤)٥٣-٦٠.

(٦٩) الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربي، ٥٣-٦٠

(٧٠) فاطمة العمري، "العربية للأغراض الخاصة المحتوى والاهداف" *مجلة جامعة الشارقة* ١١١٤، (يونيو ٢٠١٧)، ٨.

(٧١) الديلمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ٨١-٨٤.

٥- الطريقة التّكامليّة: وهي القائمة على الجمع بين الطرّق المختلفة، بحيث يستفيد الدارسون من مميزات كل الطرق ويتجنبون سيئاتها، بحيث تنتج طريقة متكاملة تناسب تعليم النّحو والصّرف، وتؤدّي إلى نتائج أفضل، وتلائم الدّارسين. (٧٢) وهي الطريقة التي يرها الباحث أنسب أجدر بالمعلم أن يتبعها ويفاضل بينها حسب الاعتبارات التالية:

١- موضوع الدرس وطبيعة المعلومات التي يحتويها والتي يجب على المعلم تقديمها تبعاً لمستوى الطلاب.

٢- المدة الزمنية المخصصة لموضوع الدرس.

٣- مستوى الطلاب اللغوي والعمري.

٤- عدد الطلاب في الصف.

فيَحسُن بالمعلم في كثير من أحياناً الجمع بين الطرق في تقديم موضوع واحد حسب الاعتبارات السابقة؛ فعلى سبيل المثال: إذا أراد المعلم أن يقدم لطلابه درس المعرب والمبني فيمكنه أن يعرفهم بفكرة المعرب والمبني في اللغة أولاً بالطريقة الاستقرائية عن طريق ضرب الأمثلة والمقارنة والاستنتاج، ثم يعدد المبنيات والمعربات في اللغة بالطريقة الاستقرائية لكثرتها وتعذر عرضها بالطريقة الاستقرائية ثم يوم بالتطبيق عليها بطريقة النص ويكون بذلك قد جمع بين الطرق بأسلوب ذكي متكامل يخدم هدفه ويتناسب مع طبيعة موضوع الدرس والفروق بين طلابه.

سادسًا: الاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد في فصول اللغات الأجنبية:

مع انحسار تأثير المناهج التقليدية لتدريس اللغة، وانتشار الاهتمام بالمدخل التواصلي communicative approach تغيرت التصورات حول العلاقة بين معرفة قواعد اللغة وبين القدرة على التواصل؛ فظهرت الدعوة إلى التركيز على استخدام اللغة language use بدلا من التركيز على قواعد اللغة rules of language usage كمدخل لتطوير القدرة على التواصل. وقد اندرجت تحت هذا المصطلح العديد من طرق التدريس التي اختلفت بالنظر إلى تصورها للعلاقة/ الأسلوب الأمثل للربط في مناهج اللغة وأنشطتها بين عملية التواصل؛ التي أصبحت في بؤرة الاهتمام، وبين معرفة المتعلم بالقواعد النحوية grammar ، وتأثر العاملون بالمجال بأفكار باحثين من أمثال Krashen ؛ الذي اعتبر أن معرفة المتعلم للقواعد شكل من أشكال الكفاية اللغوية competence؛ التي تعين المتعلم على الإنتاج الواعي للغة، أو مراقبة الإنتاج monitoring، وأن هذه المعارف لا ترتبط بالتواصل؛ حيث يعتمد الأخير على نوع مختلف من المعرفة هو المعرفة بالأداء performance؛ الذي يعبر عن استخدام اللغة في موقف واقعي.

لذا اعتبرت هذه الطرق أن الأسلوب الأمثل لتعلم اللغة هو التواصل. وركزت نظريات اكتساب اللغة -في هذا السياق- على التأثير الإيجابي لعملية التواصل على تعلم قواعد اللغة؛ عندما ينغمس المتعلم في أنشطة تركز على المعنى بشكل

(72) Widodo Handoyo, "Approaches and procedures for teaching grammar" , English teaching: *Practice and Critique* 5\1, (May 2006) ,129.

أساسي.[٧٣]، ودعت إلى مقاطعة الطرق التقليدية، وما اعتمدته من أشكال الأنشطة والتدريبات؛ لكونها تركز على الأشكال، والتراكيب النحوية على حساب المعنى؛ وبذلك تحرم المتعلم من الربط بين الشكل والمعنى (أو الأسلوب الأمثل لتوظيف الشكل للتعبير عن معنى أثناء التواصل)؛ فخرجت أجيال تتقن قواعد اللغة، ولكنها لا تتقن اللغة ذاتها، ولا تستطيع التواصل باستخدامها.

وهكذا اتجه مجال تدريس اللغة- بصفة عامة، ومجال تدريس اللغات الأجنبية بصفة خاصة- إلى أنشطة تركز على التفاعل بين المتعلمين، وتركز أساسا على إتاحة الفرصة لتوظيف اللغة في تبادل المعلومات، في إطار تواصل حقيقي (أي تواصل يسمح بتبادل معلومات جديدة؛ ما كان للمشاركين في التواصل معرفتها لولا حدوث عملية التواصل). وانتشرت الدعوة لاستبعاد التدريبات المحكومة، والميكانيكية التي تستهدف تحليل اللغة؛ لإظهار مكوناتها، وتطبيق القواعد النحوية التي تحكمها دون الالتفات إلى القدرة على توظيفها لصياغة المعنى في سياق تواصلي. فبدا وكأن الباحثين والعاملين على تطوير مجال تدريس اللغة؛ قد اتفقوا على أن التواصل- والتواصل فقط- هو الحل الناجع لكل مشاكل تطوير كفاءة المتعلم التواصلية.

ولكن مع انتشار لتطبيق هذا المدخل في البرامج التعليمية، أظهرت الأبحاث حول نتائج التعلم في تلك البرامج زيادة المشاكل المرتبطة بالدقة اللغوية في إنتاج المتعلمين اللغوي؛ مما أثر على تطور كفاءة المتعلمين التواصلية بشكل سلبي؛ حيث حرمهم من الوصول إلى مستوى كفاءة ابن اللغة في المهارات الإنتاجية؛ كالكتابة والحديث.[٧٤]فعاد العاملون في المجال إلى البحث في كيفية العودة إلى التركيز على قواعد اللغة، دون المساس بالاهتمام الموجه إلى عملية التواصل، وهكذا أصبح همّ الباحثين في مجال اكتساب اللغات الأجنبية إيجاد التوازن بين - ما اعتبره البعض- قطبي العملية التواصلية: الدقة اللغوية accuracy والطلاقة fluency.

ومن هنا ظهر ما سمي بالتدريس القائم على التركيز على الشكل form focused instruction (FFI)؛ الذي دعا إلى العودة إلى التركيز على تراكيب اللغة، ولكن في سياق تواصلي. وتختلف هذه الدعوة عن الأسلوب التقليدي لتدريس قواعد اللغة؛ حيث إن الرؤية التي تحكم هذا التوجه لا تعتبر أن تحليل اللغة ومعرفة القاعدة، ثم التدريب عليها يكفيان لتحول هذه المعرفة إلى قدرة على التواصل؛ فاشترطت توظيف الأشكال والتراكيب النحوية للتعبير عن معنى حقيقي، في سياق تواصلي؛ حيث إنها اعتبرت أن التواصل هو المحفز الأساسي في عملية التعلم؛ فالتواصل- وخصوصا التواصل الذي يستهدف التعبير عن معنى تداولي- Pragmatic meaning بما يستوجبه من انغماس في عمليات تشفير وفك شفرة encoding and decoding للرسائل التي يتبادلها المشاركون فيه؛ هو الشرط الأساسي لتحقق عملية الاكتساب[٧٥].

([73]) Nina Spada - Patsy Lightbown, "Form-focused instruction: Isolated or Integrated?" , *TESOL Quarterly* 42\2, (2008), 181-207.

([74]) Millard, D. J, "Form-focused instruction in communicative language teaching: Implications for grammar textbooks" , *TESL Canada Journal* 18\1, (2000) , 47-57.

([75]) Ellis, N. C, "The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL" , *Computer Assisted Language Learning* 8\2, (1995) , 103-128.

هذا من ناحية التواصل، أما من ناحية الشكل؛ فقد اعتبر المفتاح للوصول إلى الدقة اللغوية.

وقد ساهم في التشجيع على تبني هذا التوجه؛ ما أثبتته الدراسات من أن التدريس القائم على التركيز على الشكل؛ قد ساهم بالفعل في رفع مستوى الطلاقة، والدقة اللغوية[٧٦]، كما ساهم في استخدام أشكال لغوية أكثر تطورا أثناء عملية التواصل.[٧٧]

وقد شجع أيضا على تبني التوجه المذكور؛ ما كشفته الدراسات من تأثير سلبي لغياب التركيز على الشكل؛ حيث لاحظ العاملون في مجال تدريس اللغات الأجنبية- الذين عمدوا إلى تدريس اللغة دون أي تركيز على قواعدها- (أي دون توظيف للتدريس القائم على الشكل FFI)، لاحظوا عدم ظهور بعض سمات اللغة language features في إنتاج المتعلم اللغوي، كما لاحظوا استمرار ظهور بعض الأخطاء اللغوية واستمرارها لسنوات عديدة.[٧٨]

وهكذا؛ فقد أكدت الدراسات السابقة ما تم التوصل إليه؛ من ضرورة العودة للتركيز على الشكل، أو القواعد؛ ولكن في سياق جديد؛ يجمع بين الاهتمام بالتواصل، مع الاهتمام بتسليط الضوء على قواعد اللغة. وهنا يظهر السؤال (أو الخلاف) في المجال، وما يرتبط به من دراسات كما أشار Sheen[٧٩]: إلى أي مدى يمكن التركيز على القواعد في الفصول؛ التي تستخدم المدخل التواصلي دون الإخلال بالتواصل، أو تعطيله؟ وكيف يمكن تحقيق التوازن بين جذب انتباه المتعلم إلى الأشكال والتراكيب اللغوية؛ التي تستخدم في التواصل؛ بهدف فهم دورها، وبين التركيز على فعل التواصل نفسه؟

وقد ظهر اتجاهان رئيسيان للإجابة على هذه الأسئلة:

أما الاتجاه الأول؛ فقد دعا إلى دمج التدريس القائم على التركيز على الشكل form-focused instruction مع عملية التواصل؛ وذلك من خلال العمل على جذب انتباه المتعلم للأشكال اللغوية عند التعرض لها أثناء عملية التواصل بشكل عفوي indecently كما يقترح Long[٨٠] أي عند الحاجة إليها لإتمام عملية التواصل بنجاح. ثم دعا إلى أن يتم التركيز على الشكل من خلال التغذية الراجعة أثناء عملية التواصل كما يرى Doughty and Varela؛ اللذان أكدا أهمية عدم تعطيل عملية التواصل؛ للتركيز على الشكل.

وقد انتقد البعض هذا الأسلوب القائم على رد الفعل، وطالبوا بما يمكن أن نطلق عليه الأسلوب الوقائي pre-emptive؛ الذي يقوم على توقع الصعوبات التي يمكن أن يواجهها المتعلم في المهمة التواصلية؛ التي سيؤديها،

([76]) Roy Lyster, "Differential effects of prompts and reacasts in form-focused instruction" , *Studies in Second Language Acquisition* 26, (2004) , 399-432.

([77]) Doughty C - Varela E, "Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition" *Cambridge University Press*, (1998), 1-11

([78]) Nina Spada – Patsy Lightbown, "Form-focused instruction: Isolated or Integrated?" , 181-207.

([79]) Ron Sheen, "Focus on form' and 'focus on forms" , *ELT Journal* 56\3, (2002) , 303-305.

([80]) Michael Long, "Focus on form: A design feature in language teaching methodology" In K. de. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch, *Foreign language research in cross-cultural perspective*, (Amsterdam :John Benjamins ,1991), 39-52

والتخطيط مسبقا لمواجهة هذه الصعوبات من خلال التغذية الراجعة، أو مختلف أشكال التدخل التي يمكن أن يقوم بها المعلم pedagogical intervention دون الإخلال بالتركيز على المعنى. وبذلك تسمح وجهة النظر الثانية بتعطيل عملية التواصل بشكل مؤقت؛ بهدف التركيز على الشكل، ثم العودة إلى التواصل مرة أخرى.

وأما الاتجاه الثاني؛ فقد دعا إلى العمل على قواعد اللغة بشكل منفصل؛ قبل أن يبدأ التواصل أصلا، ثم دمج الاشكال اللغوية التي تم العمل عليها تدريجيا في أنشطة تواصلية communicative activities تشجع المتعلم على توظيف الشكل المستهدف في تواصل حقيقي؛ يستهدف التركيز على المعنى. أي أنها تعتمد العمل على القواعد بشكل منفصل؛ بهدف التحضير لعملية التواصل؛ لذا يعتمد هذا التوجه إطارا يبدأ بالتركيز على الأشكال اللغوية التي ستحتاجها عملية التواصل، ثم يعمد إلى إتاحة الفرصة للمتعلم لتوظيف هذه الأشكال[٨١] في إطار تواصل حقيقي، أو مهمة تواصلية حقيقية، ومن ممثلي هذا الاتجاه DeKeyser[٨٢] الذي اعتمد في إثبات رأيه على نظرية اكتساب المهارات Skill Acquisition Theory .(SAT)[٨٣]

ويعتبر ما سبق ملخصا لموقف الدراسات اللسانية الحديثة من تدريس القواعد في فصول اللغة بصفة عامة، وهو يهدف إلى تصوير الاختلاف في وجهات النظر حول أهمية الدور الذي يلعبه الإدراك، أو الوعي بهذا النوع من المعارف اللغوية على تطوير لغة المتعلم، وخصوصا بالنظر إلى مستوى الطلاقة، ومستوى الدقة اللغوية.

وليست القواعد النحوية مجرد معلومات تُفَّهم وتُضاف إلى الذخيرة الذهنية من ألوان المعرفة، ولكنها وسيلة إلى غاية، هي وسيلة استقامة اللسان والقلم على أساليب معينة، وأنماط من الكلام والكتابة الصحيحين. فإن لم تُؤخذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب الصحيح المتصل والممارسة المتكررة، فلن يستقيم اللسان ولا القلم، ولن تجد هذه القوالب التعبيرية سبيلها إلى النطق السليم والكتابة الصحيحة، ومن ثَمَّ لا يكون للنحو أي مظهر من مظاهر الحياة.

سابعًا: استراتيجيّة وتطبيقات تكاملية في تعليم القواعد النّحوية والصّرفية

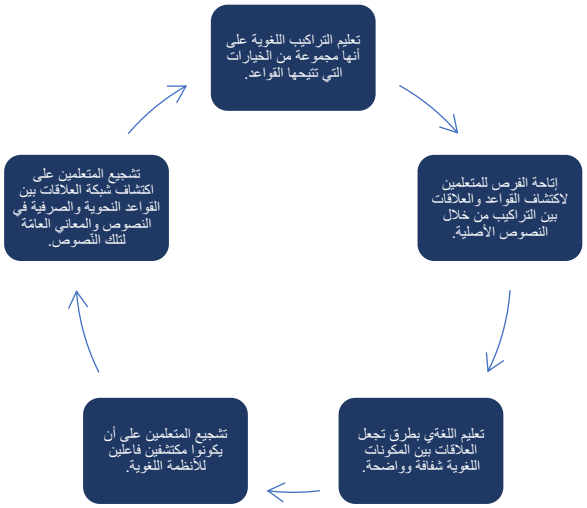
وبناء على ما سبق ينبغي اتباع عدد من الاستراتيجيات الفعالة أثناء وضع القواعد النحوية والصرفية في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها أو تدريسها لتمكين الدارسين من تعلّم القواعد[٨٤] تعلما وظيفيا عمليا بعيدا عن رتابة التنظير، ومنها ما يمثّله الشكلين التاليين:

([81]) Nina Spada – Patsy Lightbown, “Form-focused instruction” , 181-207.

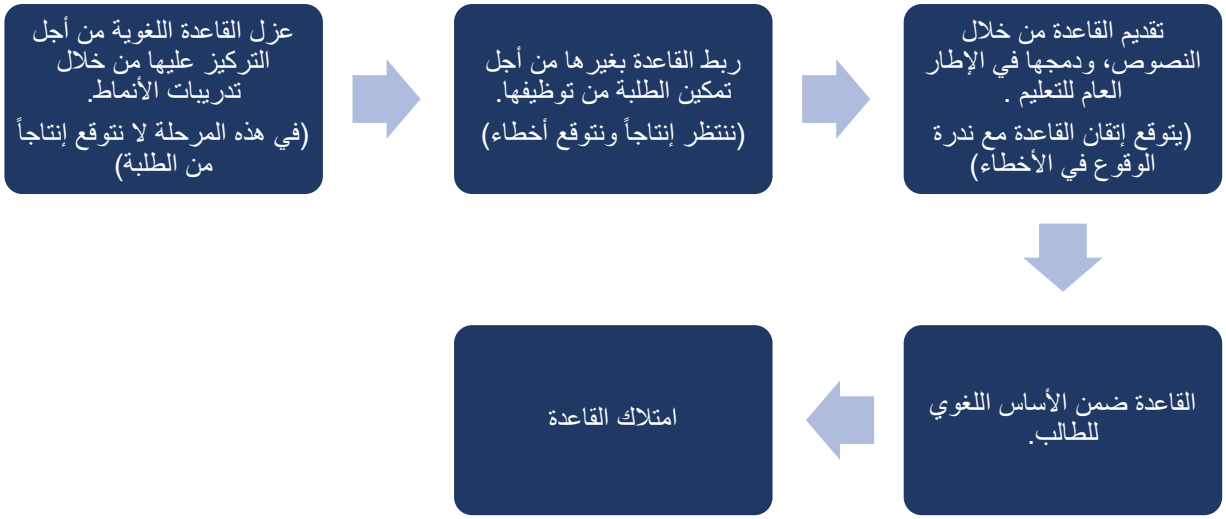
([82]) Robert DeKeyser, “Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”. In C. Doughty & J. Williams (Eds.) Focus on form in classroom second language acquisition, *Cambridge University Press*, (1998), 42-63.

([83]) Ron Sheen, “Focus on form” , 303-305.

([84]) Nunan David, “Teaching grammar in context” , *ELT Journal Oxford University Press* 52/2, (April 1998) ,103-104.



الاستراتيجيات التي تعبّر عنها الشكل الآتي من أجل تقديم أكثر وظيفية وفائدة للنحو والصرف للدارسين الناطقين باللغة وبغيرها - على حد سواء-:



الاستراتيجية التكاملية بين القواعد والقراءة والكتابة

التمهيد	ويتضمن سؤالا يدفع الدارس إلى التفكير، والرغبة في المشاركة في الدرس المقدم
القراءة النموذجية	حيث يقدم المعلم للدارسين نصا بسيطا ومشوقاً يشرح شكلا أو مجالا كتابيا مستهدَفاً تعليمه للدارسين على أن يحتوي نفس النص على أكبر عدد ممكن من التراكيب النحوية والأمثلة لقاعدة مستهدف تدريسها أيضا لتصحيح أخطائهم، ويقرأ المعلم النص قراءة نموذجية جاهرة خالية من الأخطاء، مراعياً جودة الإلقاء، وحسن التمثيل للمعاني، وإبراز مواضع الشواهد على القاعدة المستهدفة.

القراءة الصامتة	وتتم عن طريق وتتم عن طريق قراءة الدارسين للنص قراءة قائمة على التأمل الجيد، وحصر الذهن في المقروء، مع وضع خط تحت الكلمات الصعبة أو غير المألوفة.
القراءة الجاهرة للدارسين	حيث يقرأ بعض الدارسين النص قراءة جاهرة مع مراعاة القواعد اللغوية، وتصحيح الأخطاء التي يمكن أن تواجههم.
المناقشة الناقدة للنص	حيث يجلس الدارسون في شكل حلقة لمناقشة موضوع الدرس ويوجه المعلم المناقشة؛ وذلك لإتاحة أكبر قدر من المناقشة الفعالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة، وتحليل المعاني الواردة في النص وربطها بالخبرات السابقة للدارسين، مع التعرض لتركيب وأمثلة القاعدة المستهدفة داخل النص، والتركيز على شكل النص الكتابي كي يحاكيه الدارسين فيما بعد.
تحليل التراكيب والقاعدة المستهدفة في النص	حيث يدفع المعلم الدارسين إلى استنتاج القاعدة من خلال الأمثلة الموجودة في النص عليها ومن خلال أمثلة أخرى ثم يذكر القاعدة ويطلب من الدارسين التمثيل لها كتابة.
الكتابة	يلخص كل دارس النص كتابيًا في بطاقات في أربعة أسطر، أو محاكات النص المعروض في موضوع مختلف ويتم تبادل هذه البطاقات بين الدارسين لاستخراج الفكرة الرئيسة، واكتشاف الأخطاء التي تحتويها كل بطاقة عن طريق مقارنة الكتابة في البطاقات بالنص المعروض على الشاشة ثم يبدأ المعلم بالتحليل اللغوي للأخطاء الواردة في كتاباتهم.

ويرى الباحث مع اتباع هذه الاستراتيجيات أثناء عملية التدريس ضرورةَ تنويع الأسئلة التقويم على أن تحظي أسئلة الضبط والتعليل والتكوين بالعناية والأسئلة التي تخدم وتنمي جانب الفهم القرائي والاستماعي وجانب التعبير الكتابي والشفوي، والتذوق الأدبي للنصوص الدينية والتراثية؛ لا سيما لدى الدارسين الذين يدرسون العربية من غير أبنائها لأغراض دينية وتراثية، مع عدم الاقتصار على أسئلة التعريف والتكملة والتعداد والربط لأنها لا تؤدي إلى المستوى الأرقى في المحاكاة العقلية، كما أنها لا تستوفي مستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب، وما يلي بعض النماذج لهذه النوعية من التدريبات:

١ **-حوّل من المذكّر إلى المؤنّث "مفرد ومثنى وجمع"، أو من "المعرفة إلى النكرة" أو من "المبني للمعلوم للمبني للمجهول"، وهكذا.**

٢ **أكمل بالـ "الوظيفة النحوية" المناسبة.**

٣ **ركّب جملاً وفق "مطالب معيّنة".**

٤ **استبدل كلمة بكلمة وأعد الصياغة.**

٥ **اضبط أواخر الكلمات الآتية بالشكل.**

٦ **التركيب الذي تحته خط صح أم خطأ.**

٧ **اكتب فقرة أو عبارة تحتوي على حال\بدل\ صفة.. إلخ**

٨ **أعد صياغة الجملة بعد تصحيح الخطأ.**

٩ **اذكر الفرق الإعرابي بين كلمة يوما في المثالين التاليين وأثره على المعنى:**

يخاف المؤمن يوم القيامة

يخاف الكافر يوم القيامة.

١٠ **استمع للفقرة التالية واستخرج ما فيها من أخطاء لغوية وبين تأثيرها على المعنى:**

١١ **صحح الخطأ في التالي:**

- كان المسافران متأخران. .....

a. أينما تسيرُ في اسطنبول تجدْ مساجد. .....

١٢ **صحح ما في الفقرة التالية من أخطاء كتابية:**

١٣ **افعل المطلوب بين القوسين**

a. البائع الأمين يرضى عنه الله ..... (اجمع الجملة)

b. رجال الإنقاذ ..... (أكمل بخبر جملة اسمية)

c. تقوم دار الأيتام برعاية الأطفال ليكونوا رجالاً..... (أكمل بصفة مناسبة)

١٤ **أكمل الجمل بأداة مناسبة لمعنى كل جملة من الجمل التالية:**

a. في الصباح أشرب شاياً ..... قهوة.

b. تناولت طعام العشاء ..... ذهبت إلى الفراش.

c. ..... أتوقّف عن دراسة العربية ..... أفهم القرآن الكريم.

d. أمارس الرياضة ..... أخفّف وزني.

e. كان صديقي مريضاً لذلك ..... يحضر الدرس أمس.

١٥ **اختر الإجابة الصحيحة ممّا بين قوسين:**

a. وصل إلى المؤتمر مندوبان (لدولتَين عربيّتان- لدولتان عربيّتان- لدولتَين عربيّتَين).

b. غادر عددٌ من (مشاهدين- مشاهدون- مشاهدي) المباراةِ أرضَ الملعب.

c. إنّ (ذا- ذو- ذي) المروءةِ خيرٌ من ذي المال.

١٦ **أعد كتابة المقطع التالي مبتدئاً بـ "يا أغنياء":**

أيها الغنيّ: اتّقِ الله في مالِك، وأنفقْ منه على الفقراء، واعملْ لآخرتك، فإنّك ستُحاسَبُ في الآخرة على أعمالكَ في الدنيا.

أيها أغنياء: .....

١٧ **استمع للفقرة التالية ثم أعد صياغتها شفوياً مبتدأ بـ"يا إبراهيم" بدلا من يا فاطمة**

١٨ **حوّل الفعل في الجمل الآتية إلى مبنيّ للمجهول وغيّر ما يلزم واضبط بالشكل:**

- تَرجمَ المُترجمُ التقريرَ إلى اللغة العربيّة. .....

- نشتري الأدواتِ الكهربائيّةَ من المعرِض. .....

١٩ **املأ الفراغات التالية بالمطلوب بين قوسين مع الضبط بالشكل)**

- خاف الجبان في المعركة ..... شديداً. (مفعول مطلق)

- نطيع ربنا ..... (مفعول لأجله)

- درس الطالب اللغة العربية..... (حال)

٢٠ **اكتب فقرة من ١٠٠ كلمة تصف رحلة قمت بها واستخدم فيها ١٠ من أخوات كان:**

٢١ **مَثِّل لما يأتي:**

٢٢ **ضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة بحيث تكون في موضع "الوظيفة النحوية المراد تعليمها".**

ثامنًا: مقياس تعلم القواعد الوظيفية في الأطر الدولية لتعليم اللغات الأجنبية:

على الرغم من صعوبة وضع مقياس للتقدم فيما يخص البناء النحوي ،فقد حدّد الإطار الأوروبي المشترك توصيفات لمستويات الدّقّة في القواعد بالنّظر إلى مستويات الدّارسين، وقد جاءت على النّحو الآتي:[٨٥]

الاستخدام النحوي الصحيح	
المستوى	الدّقّة في القواعد
C2	يتميز بالتمكن المستمر من القواعد النحوية، وذلك عند استخدام الأساليب اللغوية المعقدة حتى وإن كان انتباهه منصباً على شيء آخر.
C1	يستطيع الاحتفاظ بدرجة عالية مِن سلامة الاستخدام النحوي، ونادراً ما تحدث أخطاء وتكون غير ملحوظة.

(٨٥) مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثّقافي، *الإطار المرجعي الأوروبي العامّ للغات*، ترجمة: علا عادل عبد الجواد، ١٢٨.

B2	إتقان جيد للقواعد النحوية، ويمكن حدوث بعض الأخطاء (الكبوات) من حين لآخر ، أو بعض الأخطاء التي لا تتبع نظاماً معيّناً، وبعض الثغرات الصغيرة في بناء الجملة، إلا أن هذه الأخطاء تعدّ نادرة الحدوث وكثيراً ما يمكن تداركها عند مراجعتها فيما بعد.
	إتقان جيد للقواعد النحوية ، لا يرتكب أخطاء تؤدي إلى حدوث سوء فهم.
B1	يستطيع التفاهم في المواقف المعتادة تفاهماً صحيحاً بالدرجة الكافية، يتميز عامة بالإتقان الجيد للتراكيب النحوية بالرغم من التأثير الواضح للغة الأم، تحدث بالفعل أخطاء لكن يظل المقصود من الكلام واضحاً.
	يستطيع استخدام رصيد من التعبيرات والصيغ المستخدمة كثيراً والمرتبطة أكثر بمواقف يمكن التنبؤ بها استخداماً سليماً بالدرجة الكافية.
A2	يستطيع استخدام بعض التراكيب البسيطة استخداماً سليماً، غير أنه يقوم ببعض الأخطاء الأساسية التي تخضع لنظام معين، على سبيل المثال يميل إلى الخلط بين الأزمنة أو ينسى أن الفعل والفاعل متطابقان، وبالرغم من ذلك يبقى المقصود من الكلام واضحاً في العادة.
A1	يتقن رصيداً من التراكيب النحوية الأقل تعقيداً ونماذج الجمل التي يحفظها إتقاناً محدوداً.

أمّا الكفايات اللغوية ولاسيما النّحوية والصرفية التي حددتها إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)، فيمكن استقراؤها على النحو الاتي: [٨٦]

الكفايات النحوية والصرفية وفقاً لمعايير (آكتفل)	
المستوى	درجة الكفاية النّحوية والصرفية
المتميّز	- المقدرة النحوية والصرفية. -المقدرة على فهم التراكيب المعقدة. - المقدرة على فهم أنواع اللغة وأساليبها ومستوياتها الكلاميّة.
المتفوّق	- المقدرة على فهم التراكيب المعقدة ضمن الإطار الثقافي للغة الهدف. - المقدرة على فهم تراكيب قواعدية معقّدة. - المقدرة على متابعة خطاب مستفيض ومعقّد لغوياً.
المتقدم	- المقدرة على استخدام ازمنة الأفعال استخداماً صحيحاً. - المقدرة على إعادة الصياغة. - المقدرة على المحافظة على الترابط مع الجمل الطويلة. - المقدرة على إنتاج لغة غزيرة ومعبرة.

(٨٦) أكتفل، المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، (تم الدخول في ١٢ نوفمبر ٢٠٢٠)

	- المقدرة على التعامل مع عدد كبير من المهام اللغوية.
المتوسط	- المقدرة على استخدام الأزمنة بمواضع مألوفة. - المقدرة على صياغة الأسئلة.
المبتدئ	- المقدرة على إنتاج الكلمات والعبارات والجمل البسيطة. -المقدرة على فهم الأسئلة النصية وبعض الأقوال والأوامر المتداولة.

تاسعًا: موضوعات القواعد الوظيفية لدارسي العربية الناطقين بغيرها:

إنّ مادّة النّحو والصّرف التي نقصد تقديمها لدارسي العربيّة مِن النّاطقين بغيرها "تختلف في أهدافها عن علم النّحو؛ فالاهتمام الأوّل عند واضعي هذه القواعد يتركّز على تقديم إطار تربويّ مِن التّعريفات والمقارنات والتّدريبات وصياغة بعض القواعد التي تُعين المتعلّم على تحصيل معلومات عن اللغة واستخدامها بطلاقة"(٨٧)

والمعوَّلُ عليه الأهمُّ -هنا- هو هذه المادّة من حيث هي "السلطة العليا، والسلاح الذي وضعَ بيدِ المعلّم ليستعمله وفق تعليماتٍ وخطط وخطواتٍ محدّدة، لا يستطيع تجاوزها"

وثمّة محاولات عديدة لانتخاب أبواب بأعيانها من أبواب النّحو والصّرف وترتيبها وفقاً لعدّة مبادئ تتمثل في : التدرج والأهميّة والشّيوع والوظيفيّة؛ إذ ينتهج كل مؤلّفٍ نهجاً، ويتّبع كلُّ معلّمٍ طريقةً خاصّةً به في ذلك.وبالرّجوع إلى موضوعات النّحو والصرف المقدّمة في العديد من سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مثل: (العربية بين يديك)، (الكتاب الأساسي)، (الكتاب لمحمود البطل وكرسين بروستد)، (عربية الناس)، (أهلا وسهلا)، (سلسلة اللسان)، (دروس في اللغة العربية لغير الناطقين بها، المدينة د. ف عبد الرحيم)، وكذلك بالرجوع إلى كتب النحو والصرف الوظيفي مثل: (النحو الوظيفي، عبد العليم إبراهيم)، و (القواعد الوظيفية، إيميل بديع)، (النحو العربي المبرمج للتعليم الذاتي, د.محمود إسماعيل صيني وآخرون)، (النحو الكافي، أيمن أمين)، (الصرف الكافي، أيمن أمين)، (القواعد العربية الميسرة) وكذلك بالرجوع إلى موضوعات النّحو والصرف المقترحة في ضوء الأطار الأوروبي المشترك، وموضوعات النّحو والصرف المقترحة من قبل عدد من أهل العلم والاختصاص[٨٨] في الموضوع، فإنه يمكن اقتراح تصوّر لتقديم القواعد الوظيفية لجميع المستويات اللغوية لدراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، وتصور يخدم تطوير مهارة الكتابة الأكاديمية لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم لأغراض دينية موضوع وحدود هذا البحث بشكل خاص، بحيث يكون بتقديم الموضوعات النحوية والصرفية بالنّظر إلى مستويات الدارسين ونقاط القوة والضّعف لديهم، مع أخذ أغراض دراستهم وجنسياتهم بالحسبان والصعوبات التي قد تواجههم وبالنظر إلى اللغة الأم، وذلك يكون على النحو التالي:

(٨٧) الناقة، *تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها*، ١١٣.

(٨٨) وذلك بالرجوع إلى موضوعات النّحو والصرف التي أسفرت عنها نتائج دراسة ميدانية لرشدي طعيمة ظهرت في كتابه: دليل عمل في إعداد المواد التعليمية.

أ- النّحو:

١- الاسم، من حيث:التذكير والتأنيث،والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير ،والمعرّف بأل (وأشهر معاني أل التعريفية المتقدم)، والمعرف بالإضافة، واسم العلم، وأسماء الاشاره، والأسماء الموصولة، والضمائر، الظاهرة والمستترة، والمنفصلة والمتصلة للرفع والنصب والجر.

٢- الفعل، من حيث: إسناد الأفعال إلى الضمائر،و الفعل الماضي مثبتاً ومنفيّاً، والمضارع و المستقبل وحالات المضارع من حيث الرفع والنصب والجزم ، والفعل اللازم والفعل المتعدّي ، والفعل المتعدّي إلى مفعول به واحد والفعل المتعدي إلى مفعولين،والأمر والنّهي، والفعل الصحيح والفعل المعتل، وأفعال الشروع والرجحان.

٢ الحرف، من حيث: حروف الجر ، حروف النّصب، حروف الجزم،وعملها، ومعاني حروف الجر.

٣- الإضافة وأحكامها، وحذف النون للإضافة، والإضافة إلى معرفة والإضافة إلى نكرة، وأشهر معاني الإضافة.

٤- الظّروف: الزمان والمكان.

٥- العدد والمعدود، وأحكام العدد، والعدد الترتيبي.

٦- الجملة، وتشمل:

أ- الجملة الاسمية، من حيث: صور المبتدأ، وصور الخبر، وحالات تأخر المبتدأ وجوباً، وحالات تقدّم الخبر وجوباً، والنواسخ إنّ وأخواتها وكان وأخواتها،وكاد وأخواتها، وظنّ وأخواتها.

ب- الجملة الفعلية، من حيث: الفعل والفاعل، المطابقة بين الفعل والفاعل،المفعول به، المبني للمعلوم والمبني للمجهول، نائب الفاعل.

٧- المفاعيل: المفعول به، المفعول لأجله، المفعول فيه، المفعول المطلق.وقد يحجب المفعول معه لقلّة استعماله.

٨- التوابع، وهي: الصفة والموصوف، والعطف، والتوكيد، والبدل.

٩- الإعراب بالحركات والحروف.

١٠- الأسماء الخمسة.

١١- المنصوبات، وهي: الحال، التمييز، المستثنى، وخبر كان، واسم إنّ، والمفاعيل، وتابع الاسم المنصوب.

١٢- الأساليب: أسلوب التفضيل، وأسلوب الشرط، وأسلوب الاستثناء، وأسلوب التعجّب، وأسلوب المدح والذّم.

١٣- الممنوع من الصرف في الأسماء والصفات.

ب - الصّرف:

١- الجذر والوزن وحروف الزيادة.

٢- الأوزان العشرة وتقلباتها.

- (أشهر معاني بعض زيادات الفعل)

٣- اسم الزمان واسم المكان.

٤- اسم الفاعل.

٥- اسم المفعول.

٦- اسم التفضيل.

٧- المصدر القياسي.

٨- المصدر المؤول.

٩- المصدر الصناعي.

١٠- المصدر الميمي

١١- مصدر المرّة.

١٢- مصدر الهيئة.

١٣- اسم الآلة.

١٤- صيغة المبالغة.

١٥- الصّفة المشبّهة.

١٦- الإبدال.

١٧- ألف الوصل، وهمزة القطع.

عاشراً: نتائج البحث وتوصياته:

إن الهدف الحقيقي من تدْريس القواعد هو تقويم اللسان والقلم من اللَّحن والانحراف اللغوي؛ فأهميتها تكمن في أنها عصمة المتكلم أو الكاتب من الخطأ الذي قد يؤثر على إيصال ما يروم التعبير عنه وكذلك هي أداة للفهم وتذوق النصوص سواء أكانت مكتوبة أو مسموعة، ومن هنا يتضح الارتباط الوثيق بين القواعد اللغة العربية ومهاراتها اللغوية المختلفة، كما يتبين أهمية وضرورة تدريس القواعد وظيفيا اعتمادا على التطبيق الدائم والحاجة للقواعد وتكامليا مع مهارات اللغة الأربعة (قراء – كتابة – استماع – محادثة)، وبناء على هذا المبدأ اقترح الباحث التوصيات التالية لتكون بمثابة أسس ومعايير لغوية لمصمِّمي البرامج ومؤلّفي الكتب التعليميَّة وكذلك معلمي اللغة العربية لدارسيها الناطقين بغيرها أثناء تقديم قواعدها النحوية والصرفية وهي التالي:

١. إشعار الدراسين بحاجتهم إلى القواعد وبجدواها قبل الشروع في دراسة القواعد، عن طريق إتاحة فرص كثيرة للكتابة، وفيها يستعملون القاعدة، وعندئذ يشعرون بحاجتهم إلى معرفتها، ويبذلون جهدها في تعلمها، ويحسون بقيمتها في حياتهم وتعبيرهم، وهذا هو ما يُعرف في علم النفس بقانون الأثر والنتيجة، إذ أنه يقوم على وجود دافع أو رغبة في التعلم، ثم إشباع هذا الدافع يترك أثراً ساراً في نفس المتعلم، وبتوالي الآثار السارة يقوى ما تعلمه الإنسان.

٢. تعميم المفهوم الواسع للقواعد أو النحو وتدريس الأصوات من حيث المخارج والنطق والأداء باعتباره جانباً من جوانب النحو، وتدريس الكلمة واشتقاقاتها وتصريفاتها واختلاف بنيتها الداخلية على أنه جانب آخر من جوانب النحو، وضبط أواخر الكلمات باختلاف العوامل الداخلة على الكلمات أو الجمل جانب آخر من جوانب النحو، ثم دراسة الأساليب والتراكيب والقوالب والأنماط والتقديم والتأخير فيها، تعد هي الأخرى جانبا من جوانب النحو. وبهذا المفهوم الواسع للنحو ينسخ المفهوم السائد الذي مازال عالقا في أذهان الكثيرين من حيث إن النحو علم لضبط أواخر الكلمات التي تتغير بتغير العوامل الداخلة عليها فقط، وتقدم القواعد بصور متكاملة تحقق الهدف الأصيل للقواعد بحيث تنعكس على الإنتاج اللغوي للدارسين تصحيحاً وفهماً.

٣. تمثيل الأهداف المرسومة لتدريس القواعد في أذهان القائمين على تدريس اللغة العربية من حيث إن القواعد النحوية وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التراكيب وتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل ومساعدة المتعلم على فهم ما يستمع إليه وعلى صحة قراءته وفهمها وصحة الكتابة والتعبير السليم شفويا كان أوكتابيا، إضافة إلى إكسابه صحة الحكم ودقة الملاحظة وشحذ عقله على التفكير المنظم وغرس بعض المفاهيم والعمل على تكوين الاتجاهات من خلال الأساليب والنصوص التي يتفاعل معها تحقيقا لوحدة اللغة واسهاما في تكوين شخصيته.

٤. صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغا سلوكيا لأن هذا الصوغ يساعد على التقويم واختيار المحتوى ووضوح الطريق والغاية وتنسيق الجهود، كما أنه يزود المعلمين والمتعلمين بالحافز الذي يسهم في عملية الأداء، وحتى يتمكن المعلمون من القيام بعملية التغذية الراجعة في كل درس من الدروس.

٥. التركيز على تقديم القواعد من خلال استراتيجيات تستهدف زيادة الوعي اللغوي باللغة العربيّة "الهدف"، مع التركيز على جانب معين من صعوبات القواعد؛ فبعد أن تنشأ الحاجة ينبغي أن ينتهز المعلم هذه الفرصة ويخصص حصة أو عددا من الحصص للتركيز على صعوبة معينة، فيشتمل الدرس على مشكلة تقوم القواعد والمفاهيم والمصطلحات بحلها، فيفهم الدارسون المصطلحات المتعلقة بهذا الجانب، ويدركوا القاعدة، ويتدربوا على استعمالها حتى يتقنوها.

٦. التركيز على الموضوعات النحوية الوظيفية، فيكون الدرس متصلا بغرض من أغراض المتعلمين أو سد حاجة لديهم، ويقصد بها تلك الموضوعات التي تخدم الدارس في حياته، وتلبي حاجاته اللغوية، وتسهل له عملية التفاعل الاجتماعي بحيث يقرأ بصورة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويعبر بشكل صحيح، ويستمع فتعينه معرفته النحوية على فهم ما يستمع إليه، وما يقرأه كما تعينه على الكلام والكتابة بشكل صحيح ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت ثمة دوافع تدفعه إلى التعلم، ولن يتوافر الدافع إلا إذا أحس المتعلم أن الموضوعات التي يتعلمها تلبي حاجاته وترضي اهتماماته، ، وذلك بإتاحة فرص طبيعية في دروس التعبير الكتابي للموضوعات التي في دائرة اهتمامات الدارس لتطبيق القاعدة، وهذا هو ما يعرف في علم النفس بقانون الاستعمال.

٧. مراعاة أن تكون القواعد صحيحة ومباشرة وواضحة وينبغي أن تبنى - بوضوح- على القواعد التي سبق للمتعلّم دراستها، مع تقديمها للدارسين متدرّجة ومتسلسلة.

٨. التزام المنهجية في تقديم المباحث النحوية؛ وتقديم الأصل على الفرع، كالمفرد على المثنى والجمع، والمذكّر على المؤنّث. وتقديم القاعدة العامّة المطّردة على الاستثناء؛ كتقديم الفعل الصّحيح على المعتل، والسّالم على المهموز، والمصروف على الممنوع من الصّرف؛ إذ لوحظ مثلاً في بعض المناهج أن الفعل المضارع المنصوب والمجزوم ورد قبل الأفعال الخمسة، وفي هذا اضطراب في التوزيع إذ إن المضارع يرفع بالضمة وبثبوت النون، وينصب بالفتحة وبحذف النون، ويجزم بالسكون وبحذف حرف العلة وبحذف النون، فمن البديهي أن تكون حالة الرفع في الافراد وفي الأفعال الخمسة قبل كل من النصب والجزم.

٩. ربط المباحث النحوية بكلياتها، وإدراجها تحت العناوين الرئيسية التي تنضوي تحتها حتى تتكون الصور الكلية في أذهان الدارسين، ويتلاشى الشتات في المباحث النحوية التي يتعلمونها. فمبحث الفعل المضارع ينضوي تحته المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم والمبني والمنفي والمؤكد إلخ، بحيث يكون الدرس مساعدا للدارسين على تكوين إطار فكري ينظم القواعد والمصطلحات الجديدة تحت عناوينها الرئيسية.

١٠. التركيز على إكساب الدارسين بعض المهارات النحوية من خلال القوالب اللغوية من غير التعمق في المصطلحات كثيرا خاصة في المستويات الأولى، كالتدريب على التطابق في استعمال كل من اسم الإشارة والاسم الموصول والضمير وحالات الافراد والتثنية والجمع وفي التذكير والتأنيث الخ. ومع النمو الفكري للدارسين في المستويات المتقدمة يكون الانتقال إلى بيان وظيفة الكلمة في الجملة، وتقديم المصطلحات من غير إسراف، مع التركيز على الجانب التطبيقي في الاستعمال أكثر من التنظيري.

١١. الابتعاد عن الآراء الشاذة والاستثناءات والتفريعات والتركيز على الموضوعات الوظيفية، ذلك لأن الدخول في هذه المتاهات لا يعلم لغة ولا يعين الدارس على ممارسة اللغة في مواقف الحياة، ويعمل على تعزيز النظرة المغروسة في بعض الأذهان حول صعوبة القواعد النحوية.

١٢. استخدام طريقة النصوص المتكاملة في تدريس القواعد، على أن تكون للنصوص التي تستقرأ منها القاعدة عفوية وقصيرة وطبيعية ومن مواقف الحياة تحقيقا لوحدة اللغة العربية، وتكوينا للوحدة الفكرية الكلية، ذلك لأن اللغة أسبق من قواعدها.

١٣. ملاءمة المفردات الموظّفة والنّصوص التي تقدّم من خلالها القواعد مستوى الدارسين وكذلك تقدم القواعد نفسها بطريقة تناسب عقلية الطالب ومستواه اللغوي، فتكون الاستجابة المرادة من الدارسين القيام بها أثناء الدرس في نطاق استعدادهم.

١٤. تقديم القواعد بطريقة تسهل التّعديل عليها من خلال الإضافة والحذف بالنّظر إلى الطبيعة الخاصّة لمجموعة الطلبة الذين يقوم بتدريسهم، وإشراك المتعلّم في تعليم القواعد من خلال دمجه بطرح أسئلة عليه تحفزه على تتبّع القاعدة واستنتاجها أو أجزاء منها.

١٥. تقديم القواعد - ما أمكن ذلك- من خلال نقاط التّشابه والاختلاف بين قواعد اللغة الهدف وقواعد اللغة الأم.

١٦. المراوحة بين الأساليب، وتنويعها ما أمكن بحيث يشمل الدرس على مواقف كثيرة ومختلفة تسمح للمتعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التي اكتسبها؛ إذ أثبتت الدراسات أن عدداً كبيراً من الدّارسين لا يتمكّنون من تحويل المعرفة النظرية للقواعد إلى تطبيق عملي فعّال في الاستعمال اللغوي وإنتاج اللغة.[٨٩]

١٧. تأكيد القواعد السابقة ومراجعتها قبل الشروع في تقديم توسعة في إطار القاعدة نفسها.

١٨. تكرار القواعد الأساسية، وتقديمها من خلال تدريبات مراجعة باستمرار في إطار المستوى اللغوي.

١٩. تخصيص حيز للقواعد النحوية في المناشط الصفية الخاصة باللغة العربية مثل صحيفة الحائط ومجلة الجامعة والمناظرات والمسابقات والندوات وغير ذلك تعزيزا لما يتم داخل الصفوف من مناشط لغوية في هذا المجال.

٢٠. استخدام الوسائل المعينة من البطاقات المكبرة للاستعمال الصفي والبطاقات المصغرة للتعلم الفردي والملصقات الشجرية، جذبا لأنظار الدارسين، واستخدام المختبرات اللغوية في تعليم اللغة العربية وإجراء التدريبات العلاجية والتمرينات البنيوية، واتباع طريقة التعليم المبرمج بغية اكساب الدارسين مهارات التعلم الذاتي، تلك الطريقة المستندة إلى النظرية السلوكية في علم النفس والتي تجعل دور المدرس مشرفا وموجها ومصححا ومشجعا.

٢١. خلق فرص وافرة وطبيعية للتدريب أكثر لزيادة القدرة على الكلام والكتابة وهي بذلك تتكون أكثر مما تتكون عن طريق حفظ القواعد ومناقشة الصواب والخطأ، لأن التدريب على الخطأ يثبت الخطأ، وفهم الأصول التي يقوم عليها أسلوب من الأساليب، حينما يحاول الدارس أن يستعمل هذا الأسلوب – أجدى من تركه في محاولاته العشوائية، ودروس القواعد تتيح للدارسين فرصة يحللون فيها الأساليب التي يستعملونها ليروا الطريقة التي تتكون بها، وأثرها في المعاني التي يعبرونها عنها، والمهم في هذا أن حصص القواعد تتيح للدارسين الفرصة لفهم ميكانيكة الجملة والفقرة، بحيث يستطيعون أن يصلحوها إذا ما التوى بهم التعبير وسط الطريق.

٢٢. الحرص على تكامل المستويات اللغويّة بربط القواعد النّحويّة والصّرفية عند استهلاك اللغة وإنتاجها، ودمج القواعد بتطبيقات لغويّة تواصليّة مكتوبة ومنطوقة، مع ضرورة متابعة تطوّر القاعدة والتّطبيق عليها في أذهان الدارسين من خلال المهارات اللغوية المختلفة.

٢٣. إتاحة أسماء مراجع المعلومات التي تلقاه الدارسون في درس القواعد للاطلاع عليها.[٩٠]

٢٤. اتباع التقويم المرحلي والبنائي في أثناء تدريس القواعد النحوية، وعدم الانتظار إلى مرحلة التقويم النهائي، ذلك لأن القواعد شأنها شأن الرياضيات يرتبط بعضها ببعضها الآخر، وما لم يكن المتعلم متمكنا من القاعدة السابقة ذات الارتباط الوثيق بالقاعدة الجديدة فلن يتمكن من اكتساب المهارة المتعلقة بالقاعدة الجديدة.

٢٥. التركيز في التدريبات العلاجية وفي التمرينات التي تشمل عليها كتب القواعد على مكامن الخطأ من أساليب الدارسين، خاصة تلك التي تتسرب إلى أساليبهم من لغاتهم الأم مثل الخلط بين المذكر والمؤنث، وإفراد الفعل أمام الفاعل المثنى والجمع، واستخدام النعت والمنعوت بدلا من المضاف والمضاف إليه إلخ.

([89]) Gunter Gerngross and others, *Teaching Grammar Creatively*, (Cambrid: Helbling Languages,2006), 5.

(٩٠) أنيتا أندريا نينجسية، أهمية تعليم قواعد النحو في مهارة الكتابة، *مجلة تعليم اللغة العربية بمالانج جامعة مولانا مالك إبراهيم*، البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية ٢، (نوفمبر ٢٠١٨)، ٨١-٨٢.

٢٦. التركيز على تدريبات الأنماط في المراحل الأولى وكذلك ينبغي تصميم تدريبات قابلة للمتابعة والتنمية وتدعيم الدروس بتدريبات إضافية يمكن أن يقوم بها الدارسون اختيارياً.

٢٧. وأخيرا ينبغي مراعاة تنويع الأسئلة في التدريبات على القواعد النحوية والصرفية على أن تحظي أسئلة الضبط والتعليل والتكوين بالعناية، مع عدم الاقتصار على أسئلة التعريف والتكملة والتعداد والربط لأنها لا تؤدي إلى المستوى الأرقى في المحاكاة العقلية، كما أنها لا تستوفي مستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب.

Kaynakça

Batiş, Yahya. *Arapça Grameri için denem metotlar*, Cezayir: Muntevri Üniversitesi, 2006.

Cabir, Velid. *Arapça eğitimi, teorik kavramlar ve uygulamalar*, Amman: Darül Fikr, 2002.

David, Nunan. "Teaching grammar in context" *ELT Journal, Oxford University Press*, 52/2 April 1998, 103-114.

DeKeyser, Robert. "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.) Focus on form in classroom second language acquisition, *Cambridge University Press*, Cambridge, UK: 1998.

Doughty, C - Varela, E. "Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition" *Cambridge University Press*, Cambridge, UK, 1998, 1-11.

Ebu Amşe, Halit. *El-Müfredâtü'l Lugaviye*, Amman: Urdun Üniversitesi, 2014.

Ebu Hayyan el-Endülüsi, *İrtşâfü'd Darb min Lisân'l Arap*, thk. Recep Osman Muhammed, Kahire: Hanci Yayınevi, 1991.

Ee Ah, Meng. *Psikologi pendidikan 2* ,Selangor: Fajar Bakti Sdn. Bhd.1997.

Ellis, N. C, "The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL", *Computer Assisted Language Learning, 8\2*. Wales UK: 1995, 103-128.

Gerngross, Gunter and others. *Teaching Grammar Creatively*, (Austria: Helbling Languages, 2006).

Handoyo, Widodo. "Approaches and procedures for teaching grammar", *English teaching: Practice and Critique. The university of Waikato*, 5\1. New Zealand: (May 2006),122-141.

İbn Cinnî, *el-Munsif*, thk. Muhemmd Ali Neccar, Kahire: Kahire kültür Merkezi, 2006.

İbn Haldun, *Mukaddime*, Beyrut: Darül Cîl, 2009.

İbrahim Abdülalim, *en-Nahvül Vazîfî*, Kahir: Darül Meârif, 1982.

Long, Atan. *Pedagogi Kaedah Am Mengajar*, Selangor: Fajar Bakti Sdn. Bhd. 1980.

Long, Michael. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology" In K. de. Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch, *Foreign language research in cross-cultural perspective*. 54\3, (1991). 39-52.

Lyster, R, "Differential effects of prompts and reacasts in form-focused instruction", *Studies in Second Language Acquisition 26*. Cambridge, UK: 2004, 399-432.

Millard, D. J "Form-focused instruction in communicative language teaching: Implications for grammar textbooks", *TESL Canada Journal*, 18\1, Canada: 2000, 47 57.

Sheen, Ron. "Focus on form' and 'focus on forms", *ELT Journal* 56\3 Oxford: 2002, 303-315.

Spada, Nina - Lightbown, Patsy. "Form-focused instruction: Isolated or Integrated?", *TESOL Quarterly*, University of Toronto, Ontario, Canada. 2008, 181-207.

Zekeriya, İsmail. *Arapça Eğitim Metotları*, İskenderiye: Darül Marife, 1991.

المراجع العربية

إبراهيم، عبد العليم. *النحو الوظيفي. القاهرة*: دار المعارف، ١٩٨٢.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. *الخصائص*. تحقيق: محمد علي النّجار. المجلد ١ القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠٠٦.

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. *المنصف*. تحقيق: إبراهيم مصطفى - عبد الله أمين. بيروت: دار إحياء التراث القديم، ١٩٥٤.

ابن خلدون، عبد الرحمن. *مقدمة ابن خلدون*. المجلد ١. بيروت: دار الجيل، ٢٠٠٩.

أبو عمشة، خالد. "المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات". *المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية بالجامعة الأردنية*. عمّان: دار كنوز المعرفة، ٢٠١٤.

إسماعيل، زكريا. *طرق تدريس اللغة العربية*. الإسكندرية: دار المعرفية الجامعية، ١٩٩١.

الأندلسي، أبو حيّان. *ارتشاف الضَّرَب من لسان العرب*. تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التّواب، المجلد ١. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٦.

بعيطيش، يحيى. *نحو نظرية وظيفية للنحو العربي*. قسنطينة، الجزائر: جامعة منتوري. ٢٠٠٦.

بونجمة، محمد "تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية العربية للناطقين بغيرها من خلال منهج ACTFL"، *maghress.com*. الوصول ١٣ -٧- ٢٠٢٠.

جابر، وليد. *تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية*. عمان: دار الفكر ٢٠٠٢.

جنزرلي، رياض. *التعلم وظاهرة الوحي، بحوث تربوية ونفسية*، مكة: جامعة أم القرى، ١٩٨٦.

خرما نايف - علي حجاج، *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٨.

الخولي، محمد علي، "دراسة استطلاعية تحليلية لتراكيب اللغة العربية". *دراسات لغوية*. القاهرة: دار العلوم للطباعة والنشر.١٩٨٩.

الدليمي، طه - الوائلي، سعاد. *الطرائق العلمية في تدريس العربية*. الأردن: دار الشروق، ٢٠٠٥.

ديب، إلياس. *مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية*. بيروت: دار الكتب اللبنانية، ١٩٨١.

الديلمي، طه – الديلمي، كامل، *أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية*. عمان: دار الشروق، ٢٠٠٤.

الركابي، جودت، *طرق تدريس اللغة العربية، الرياض*: دار الفكر المعاصر، ٢٠١٧.

رولي، إيدي. *تعليم الكفاية التواصلية*، ترجمة: أحمد عزوز. الجزائر: مجلة معالم ٣\٦٩، ٢٠٠٦. ١١٥-١٢٣

الركابي، جودت، *طرق تدريس اللغة العربية*، الرياض: دار الفكر المعاصر، ٢٠١٧.

شحاتة، حسن. *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢.

شيخ، أحمد، "معايير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية" *مؤتمر اللغة العربية*.٦-٢٠ .*كوالالمبور: الجامعة الإسلامية الماليزية*، ١٩٩٦.

الطاهر، علي. *أصول تدريس اللغة العربية*. بيروت: دار الرائد العربي، الطبعة ٢، ١٩٨٤.

طعيمة، رشدي. *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩.

عبد المجيد، عبد العزيز. *اللغة العربية: اصولها النفسية وطرق تدريسها*. القاهرة: دار المعارف، الطبعة ١، ١٩٦١.

عبد الهادي، حسني. *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، الطبعة ٢، ٢٠٠٠.

عبده، داود. *دراسات في علم اللغة النفسي*. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٤.

عبده، داود. *نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي*. الكويت: مؤسسة دار العلوم، الطبعة ١، ١٩٧٩.

العمري، فاطمة. ثقافة اللغة طريق أم هدف: مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية* ٢\٣٩، ٢٠١٢، ٣٩٠ – ٤٠٥.

العمري، فاطمة، "العربية للأغراض الخاصة المحتوى والأهداف". *مجلة جامعة الشارقة*، ١٤\١ . يونيو ٢٠١٧ .٨-٢٠.

فايض، عبد الحميد. *رائد التربية العامة وأصول التدريس*. بيروت: دار الكتاب اللبنانية، ١٩٨٤.

فيشر، فولد. "معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية"، *ندوة تأليف كتب تعليميَّة لّلغة العربيَّة للناطقين باللغات الأخرى*. ٢-١٨. الرباط. ١٩٨٠.

قورة، حسين. *تعليم اللغة العربية، دراسة تحليليَّة ومواقف تطبيقيَّة*. القاهرة: دار المعارف: ١٩٦٩.

المتوكل، أحمد. *المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي*. الرباط: دار الأمان، ٢٠٠٦.

المتوكل، أحمد. *الوظائف التداولية في اللغة العربية*. الدار البيضاء: دار الثقافة، ١٩٨٥.

مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثّقافي، *الإطار المرجعي الأوروبي العامّ للغات*، دراسة تدريس تقييم، مترجم: علا عادل عبد الجواد وآخرون. القاهرة: دار إلياس العصريّة للطباعة والنّشر، ٢٠٠٨.

محجوب، عباس. *مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات*. الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٦.

مدكور، علي. *تدريس فنون اللغة العربية*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٤.

الموسى، نهاد. *الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية*. عمان: دار الشروق، ٢٠٠٣.

الناقة، محمود. "تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها". *مجلة العربية للدراسات اللغوية*١٣\١ السودان، معهد الخرطوم الدولي، ١٩٨٥.

الناقة، محمود. "خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، *وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، تحرير: رعد احمد محمد وآخرون. ٣١٠ – ٣٤٠. الكويت: مكتب التربية العربية لدول الخليج، ١٩٨٤.

نينجسية، أنيتا أندريا. "أهمية تعليم قواعد النحو في مهارة الكتابة"، *مجلة تعليم اللغة العربية مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم، البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية* ٢٢\٢، (نوفمبر ٢٠١٨) ٨٠-٨

الهاشمي، عابد. *الموجه العملي لتدريس اللغة العربية*، بيروت: مؤسسة الرسالة العالمية،١٩٩٧.

يونس، محمود – بكري، قاسم. *التربية والتعليم*. كونتور: معهد دار السلام العصري، كلية المعلمين، الطبعة ١، ٢٠٠٣.

المراجع الإلكترونية

(ACTFL)، المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، "الكفايات اللغوية " الوصول في ١٢ نوفمبر ٢٠٢٠. https://www.actfl.org/