BURSA
ILAHIYAT VAKFI

إيسيسكو
ICESCO

كتـاب أبحـاث

مؤتمـــر بورصـــا الدولـــي الثانـــي

مقاربـات حديثـة وتطبيقـات ذكيـة في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية

BİLDİRİ KİTABI

II. BURSA ULUSLARARASI ARAPÇA EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

Arapçayı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Dilbilgisi Öğretiminde Modern Yaklaşımlar ve Akıllı Uygulamalar

إشراف
أ. د. إسماعيل جولر
أ. د. مجدي حاج إبراهيم

تحرير
د. أحمد مصرلي (أحمد حسن)
د. أنس حسام سعيد النعيمي



28-30 Nisan 2026
İlahiyat Fakültesi
Bursa-Türkiye

28-30 أبريل 2026م
11 - 13 ذو القعدة 1447هـ
كلية الإلهيات - بورصا - الجمهورية التركية

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)
مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها
1447هـ - 2026م

نُشر سنة 2026 من طرف
منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
-إيسيسكو-

شارع الجيش الملكي ـ حي الرياض
ص. ب. 2275 ـ ر. ب. 10104
الرباط ـ المملكة المغربية
© جميع الحقوق محفوظة

الإيداع القانوني : 2026MO6386
ردمك : 978-9920-480-73-4

BURSA
ILAHIYAT VAKFI

كتـاب أبحـاث

مؤتمـــر بورصـــا الدولـــي الثانـــي

مقاربـات حديثـة وتطبيقـات ذكيـة في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية

BİLDİRİ KİTABI

II. BURSA ULUSLARARASI ARAPÇA EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

Arapçayı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Dilbilgisi Öğretiminde Modern Yaklaşımlar ve Akıllı Uygulamalar

إشراف

أ. د. إسماعيل جولر

أ. د. مجدي حاج إبراهيم

تحرير

د. أحمد مصرلي (أحمد حسن)

د. أنس حسام سعيد النعيمي

الجزء 1 Cilt

30-28 أبريل 2026م

11 - 13 ذو القعدة 1447هـ

كلية الإلهيات - بورصا - الجمهورية التركية

28-30 Nisan 2026

İlahiyat Fakültesi

Bursa-Türkiye

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها

1447هـ - 2026م

المحتويات

عن المؤتمر 9

المقدمة 10

الجزء الأول 20

المحور الأول : مشـكلات تعليم القواعد النحوية والصرفية

أختر عالم (الهند) 25

غياب المعايير الواضحة والأهداف الإجرائية في تعليم القواعد النحوية والصرفية في الهند

حسّان سيد يوسف (تركيا) 37

إشكالية إعداد معلمي اللغة العربية في تدريس القواعد النحوية في ضوء المقاربة الوظيفية

حسن الحفيظي (تركيا) 54

تحديات تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية-
رؤية تحليلية وسبل التطوير

حسين محمد المحيميد (تركيا) 81

دور اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها: دراسة تقويمية

عثمان عبد الله محمود (نيجيريا) 100

المشكلات التي يواجهها طلبة الجامعات النيجيرية في تعليم القواعد النّحويّة:
جامعة بَايِرُو أنموذجا

محمد مجدي ياسين محمود (مصر) 120

تصور مقترح لموضوعات النحو العربي للناطقين بغيرها في ضوء مدخل العربية لأغراض خاصة لغة الصحافة والإعلام

ملاك اليعقوبي (تونس) 145

تحديات تدريس القواعد النحوية والصرفية للطلاب الناطقين بغير العربية وسبل علاجها

المحـور الثاني : القواعد النحوية والصرفيـة في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

أحمد إسماعيل أوغلو (تركيا) 171

تحليل القواعد النحوية والصرفية في سلسلة «الكتاب في تعلُّم العربية" وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

أحمد مصرلي (تركيا) 198

مصفوفة مقترحة لمعايير القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء المعايير العربية والعالمية

أيمن عثمان الشريعي (أوزبكستان) 236

تيسير تعلّم القواعد النحوية والصرفية العربية لدى الناطقين بالأوزبكية في ضوء المقاربات الحديثة وتوظيف الكلمات والجمل المشتركة بين العربية والأوزبكية

تشن تشنغ (الصين) 251

بناء الكفاية النحوية في تعليم العربية للمتعلمين الصينيين: تحليل عرض القواعد وتدريباتها في سلسلة الجديد في اللغة العربية

حسن مالك (المغرب) 274

القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ "الكتاب في تعلم العربية (الجزء الأول)" نموذجا

خالد خلاف (تركيا) 295

تحليل اتساق القواعد النحوية والصرفية مع المستويات اللغوية للدارسين في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها: سلسلة اللسان المبين أنموذجًا

رمضان سعد عبد المجيد (تركيا) 315

القواعد النحوية والصرفية في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها تحليلا وتقويما (الجامعات الآسيوية أنموذجا)

ظلال عبدالله عبود -غادة صافي (سوريا) 337
مستوى التأهيل التربوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها وانعكاساته على تعليم القواعد النحوية والصرفية في عصر التحول الرقمي

علي عبد الواحد (تركيا) 357
القواعد النحوية والصرفية وتدريباتها التفاعلية في منصة المنهج العالمي دراسة تحليلية

قتيبة خالد الإبراهيم (تركيا) 381
تحليل المحتوى الصَّرفي في سلسلة اللِّسان الأمّ وتقويمه في ضوء الأطر العالميّة والمعايير العربيَّة - المستوى المتقدِّم (1–2) أُنموذجًا

محمد عبد الحليم عثمان (تركيا) 414
القواعد النحوية والصرفية في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها بين المنهجين التقليدي والتواصلي دراسة تحليلية مقارنة

مصطفى عرابي عزب (مصر) 440
معايير تدريس الصرف والنحو واختيار موضوعاتهما في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين أصول التراث العربي ومعاصرة الأطر المرجعية

نادر مندريس (تركيا) 459
اختيار المحتوى الصرفيّ في سلاسل تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها – المعايير والمؤشّرات

Sabriye MOHAMMADI 476
Arapça Dilbilgisi Öğretiminde Web Tabanlı Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları (WTSS): Necmettin Erbakan Üniversite Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Örneği

المحور الثالث : تقويم الكفاية النحوية والصرفية

محمد إبراهيم بسطويسي حسن (مصر) 494
تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية وأثرها في تطوير تقويم القواعد
(قراءة في فكر أحمد مختار عمر)

1

الجزء الأول

كتاب أبحاث

مؤتمـــر بورصـــا الدولـــي الثانـــي

مقاربـات حديثـة وتطبيقـات ذكيـة في تعليم
القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية

عن المؤتمر

تعد اللغة العربية في مقدمة اللغات التي أسهمت في بناء الحضارة الإنسانية وإثراء الفكر والمعرفة؛ لما تمتلكه من عمق تاريخي، وثراء لغوي، وقدرة متجددة على استيعاب مختلف العلوم والثقافات. ومن هذا المنطلق، يكتسب البحث في قضايا اللغة العربية أهمية خاصة، باعتباره مدخلًا لفهم حاضرها واستشراف مستقبلها، وتعزيز حضورها في ميادين العلم والتعليم والثقافة والتواصل.

ولا تقتصر أهمية هذه البحوث على ما تقدمه من نتائج واستنتاجات، وإنما تتجلى كذلك في الأسئلة التي تثيرها، والإشكالات التي تقترح إعادة النظر فيها، والآفاق التي تفتحها أمام دراسات لاحقة. ومن ثم، فإن هذا الكتاب يمثل إضافة إلى الجهود الرامية إلى تطوير البحث العلمي في مجال اللغة العربية، وإلى تعزيز التواصل بين الباحثين والمؤسسات العلمية والثقافية المهتمة بها.

فبعد أن أدلى الباحثون والخبراء بدلوهم في مؤتمر بورصا الأول "المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تحديات الواقع وآفاق التطوير" 2025، جاء هذا الكتاب ليواصل مسيرة التجدد والعطاء الإنساني في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها ليضم بين دفتيه (52) بحثًا جديدا ومتجددا، قدّمها باحثون من (16) دولة، من خلال مؤتمر بورصا الثاني الذي عقد خلال الفترة من 28 إلى 30 أبريل 2026، بمقر كلية الإلهيات بجامعة بورصا ألوداغ التركية، تحت عنوان: "مقاربات حديثة وتطبيقات ذكية في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية".

جاءت بحوث المؤتمر الثاني لتسدّ ثغرات في تعليم هذه اللغة، وتقدم أفكارا جديدة، وأساليب متنوعة في تعليمها وتعلمها من خلال خمسة محاور رئيسة تناولت القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومشكلات تعليم تلك القواعد، واستراتيجيات حديثة في تعليمها من التلقين إلى التمكين، وصولا إلى تقويم الكفاية النحوية والصرفية، وتوظيف الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الحديثة في هذا المجال.

وإذ نضع بين أيدي القراء هذا العمل العلمي، فإننا نأمل أن يجدوا فيه مادة علمية نافعة، وأن يسهم في إثراء النقاش حول قضايا اللغة العربية، وتشجيع المزيد من الدراسات التي تستجيب للتحولات المعرفية والتكنولوجية والثقافية المتسارعة، بما يحفظ للغة العربية مكانتها ويعزز قدرتها على مواكبة المستجدات.

ولا يسعنا في ختام هذا التقديم إلا أن نتوجه بالشكر الجزيل لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، ولجامعة بورصا ألوداغ التركية، وكلية الإلهيات فيها، ووقف بورصا، على هذا التعاون المستدام، والحرص الكبير على عقد هذا المؤتمر السنوي، الذي يجتمع فيه خبراء وباحثون من بلاد مختلفة ليقدموا أحدث النظريات، وأنسب الممارسات، في خدمة اللغة العربية تعلما وتعليما. والشكر موصول إلى لجان المؤتمر، والباحثين والمحررين، وكل من أسهم في إخراج هذا الكتاب للقارئ الكريم.

وفق الله الجميع وسدد الخطى،

أ. د. مجدي حاج إبراهيم

رئيس مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها

مايو 2026

المقدمة

يُسعدنا أن نقدم بين أيديكم هذا الكتاب العلمي الذي يوثق أعمال مؤتمر بورصا الدولي الثاني الذي يقع تحت عنوان: "مقاربات حديثة وتطبيقات ذكية في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية"، والذي نظمته كلية الإلهيات بجامعة بورصا ألوداغ التركية بالتعاون مع منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، خلال الفترة من 28 إلى 30 أبريل 2026، الموافق 11– 13 ذو القعدة 1447هـ، بمقر كلية الإلهيات بجامعة بورصا ألوداغ التركية.

وتأتي النسخة الثانية من المؤتمر بعد النجاح المبهر الذي حققه مؤتمر بورصا الدولي الأول الذي كان تحت عنوان: "المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تحديات الواقع وآفاق التطوير"، وذلك لاستكمال رؤية المؤتمر نحو معالجة مشكلات تعليم العربية للناطقين بغيرها نظريا وتطبيقيا.

إنَّ القواعد النحوية والصرفية تُعدّ الركيزة الأساس في بناء الكفاية اللغوية للدارس الناطق بغير العربية، إذ تمكّنه من فهم بنية اللغة العربية واستيعاب نظامها الداخلي، وتُعِينه على توظيفها توظيفًا سليمًا في مواقف التواصل الشفوي والكتابي. وعلى الرغم من مركزية هذا الجانب في تعليم العربية، فإنّ الممارسات التعليمية التقليدية التي تعتمد على الترجمة والتلقين والحفظ لا تزال تشكّل تحديًا يحدّ من فاعلية تعلم القواعد لدى الناطقين بغير العربية.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تحولات بارزة في مناهج تعليم اللغات، اتجهت نحو تمكين المتعلم، وتوظيف التقنيات الحديثة، وتبني المقاربات التفاعلية القائمة على الاكتشاف والتطبيق. وهو ما يدعو إلى إعادة النظر في طرائق تعليم النحو والصرف في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، والبحث عن رؤى علمية مبتكرة تسهم في تحويل الدرس النحوي من مجال نظري جاف إلى تجربة تعلم فاعلة ومتكاملة.

وانطلاقًا من هذه الرؤية، يهدف مؤتمر بورصا الدولي الثاني جمع الباحثين والخبراء والممارسين لمناقشة سبل تطوير تعليم القواعد، واستعراض التجارب الحديثة في تمكين المتعلم من بناء قدراته اللغوية على أسس علمية وتطبيقية راسخة.

أهداف المؤتمر

سعى المؤتمر إلى تحقيق جملة من الأهداف أبرزها:

- تطوير الأطر النظرية والمعايير التربوية.
- تجديد استراتيجيات تدريس القواعد.
- تحليل المناهج والمواد التعليمية الموجَّهة للناطقين بغير العربية.
- إعادة بناء منظومة التقويم في تعليم القواعد النحوية والصرفية.
- توظيف التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي والألعاب اللغوية في تصميم بيئات تعلم تفاعلية محفِّزة.

الفئات المستهدفة

- الأكاديميون والباحثون في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.
- المعلمون والأساتذة المتخصصون في تعليم القواعد النحوية والصرفية.
- مطورو المناهج ومؤلفو الكتب التعليمية المهتمون بتجديد طرائق التدريس.
- صُنَّاع القرار والمسؤولون في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- المبرمجون والمطورون التربويون العاملون على توظيف التقنيات والذكاء الاصطناعي في تعليم القواعد العربية.
- المهتمون باللغة العربية وتعليمها حول العالم.

محاور المؤتمر

1- مشكلات تعليم القواعد النحوية والصرفية

- شيوع الترجمة والطرق التقليدية في تدريس القواعد وضعف مخرجاته التعليمية.
- غياب المعايير الواضحة والأهداف الإجرائية في تعليم القواعد النحوية والصرفية.
- قصور إعداد المعلمين أكاديميًا وتربويًا في مجال تدريس القواعد.
- صعوبة تعلّم القواعد لأسباب تتعلق بدارسي العربية الناطقين بغيرها وطرق معالجتها، أو بسبب محدودية التكامل بين تعليم القواعد ومهارات اللغة الأخرى.

2- القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

- تحليل عرض القواعد وتدريباتها في سلاسل تعليم العربية، وتحديد مواطن القوة والقصور فيها، وذلك من حيث التدرج والتكامل والتقويم البنائي.
- دراسة مدى اتساق محتوى القواعد مع المستويات اللغوية للدارسين.
- فحص طرائق تقديم القواعد في ضوء النظريات اللسانية والتربوية الحديثة.
- اقتراح معايير لتأليف كتب القواعد الموجهة للناطقين بغير العربية.

3- تقويم الكفاية النحوية والصرفية

- بناء مقاييس معيارية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي أو ما يماثله.
- تحليل آليات تقويم القواعد في الاختبارات الدولية للغات والإفادة منها في تقويم العربية.
- تطوير أدوات واختبارات قياس الكفاية النحوية والصرفية. وتوظيف التقويم التكويني والذاتي في تطوير الأداء القواعدي للمتعلمين.
- تحليل أخطاء المتعلمين واستخدام نتائجها في تحسين التدريس والتقويم.

4- استراتيجيات حديثة في تعليم القواعد: من التلقين إلى التمكين

- عرض طرائق واستراتيجيات ناجحة لتدريس القواعد بأساليب تفاعلية قائمة على الاكتشاف والممارسة.
- توظيف المقاربات التواصلية والوظيفية في تعليم النحو والصرف.
- بناء أنشطة تفاعلية تنقل المتعلم من المعرفة النظرية إلى الاستخدام الفعلي.
- دراسة فاعلية التعليم القائم على المشكلات والتعلم القائم على المهام والمشروعات والتعليم المدمج في تطوير مستوى الطلاب اللغوي.

5- الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الحديثة في تعليم القواعد

- عرض التجارب الناجحة في توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم القواعد.
- فاعلية التطبيقات والمنصات التعليمية في تنمية الكفاية القواعدية.
- توظيف بيئات التعلم الافتراضي والمحاكاة الرقمية في تعلم القواعد.
- دمج الألعاب اللغوية والأدوات التفاعلية في تعليم القواعد النحوية والصرفية.
- تصميم محتوى رقمي تفاعلي يحقق التمكين اللغوي ويعزز الدافعية للتعلم.

مشاركة علمية واسعة

شهد المؤتمر مشاركة أكثر من (300) ملخصا بحثيا تقريبا، وبعد المرحلة الأولى من التحكيم وصل عدد الملخصات المقبولة إلى (120) ملخصا.

وفي المرحلة الثانية للتحكيم بلغ عدد الأبحاث العلمية المقدّمة (100) بحث تقريبا، تم تحكيم (52) بحثا منها وقبولها للنشر في هذا الكتاب، وهم يمثلون ما يقارب (16) دولة عربية وأجنبية، وذلك بعد مراجعة علمية دقيقة من قبل اللجنة العلمية المختصة.

لجان المؤتمر

رئيس المؤتمر	أ. د. إسماعيل جولر	جامعة بورصا ألوداغ- الجمهورية التركية
نائب رئيس المؤتمر	أ. م. د. أحمد مصرلى	

اللجنة العلمية

1. أ.د آدم آباق	(جامعة بورصا ألوداغ- تركيا)
2. أ.م. د أحمد إحسان دوندار	(جامعة بورصا ألوداغ- تركيا)
3. أ.د أحمد بستانجي	(جامعة سكاريا- تركيا)
4. أ.د أحمد لقم	(كلية العلوم الشرعية- عمان)
5. أ.م. د أحمد مصرلى	(جامعة بورصا- تركيا)
6. أ. د أنس حسام النعيمي	(مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها- المغرب)
7. أ. د أوريل بحر الدين	(جامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق- إندونيسيا)
8. أ.م. د أيمن خميس	(جامعة باليكسر -تركيا)
9. د. إبراهيم الشافعي	(جامعة القاهرة – مصر)
10. أ.د إبراهيم فريج	(جامعة العريش- مصر)
11. د. إبراهيم منصور	(معهد الجزيرة للإعلام-قطر)
12. أ.م. د إسلام الحدقي	(جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية- تركيا)
13. أ.م. د البشير أحمد	(جامعة أم درمان الإسلامية-السودان)
14. أ. د بليغ حمدي	(جامعة المنيا- مصر)
15. أ. د تولوس مصطفى	(جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية- إندونيسيا)
16. أ. د جاسم جاسم	(أكاديمية منيسوتا لتعليم اللغات- تركيا)
17. أ. د جورج غريغوري	(جامعة بوخارست- رومانيا)
18. أ. د حسن شحاتة	(جامعة عين شمس- مصر)
19. أ. د حسن يوسف	(جامعة قناة السويس- مصر)

20. أ.م. د خالد أبو عمشة	(مركز قاصد– الأردن)
21. أ. د درسون هازر	(جامعة إسكي شهير– تركيا)
22. أ. د رضا جبران	(جامعة طرابلس– ليبيا)
23. أ.م. د سلوى عثمان	(جامعة النيلين السودان)
24. أ. د سونر جوندودوز	(جامعة أنقرة– تركيا)
25. أ. د السيد أبو الوفا	(جامعة بشكيك الحكومية– قيرغيزيا)
26. أ. د شكرن فازلي أوغلو	(جامعة مرمرة– تركيا)
27. أ.م. د صائل شديد	كلية الآداب والعلوم–جامعة قطر)
28. أ. د صالح الشتري	(كلية الملك خالد الرياض– السعودية)
29. أ.م. د عادل أبو الروس	(كلية التربية– جامعة قطر)
30. أ. د عبد الرازق مختار	(جامعة أسيوط– مصر)
31. أ. د عبد الرحمن أوزديمير	(جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية– تركيا)
32. أ. د عبد العظيم صبري	(جامعة قطر– قطر)
33. أ. د عثمان السعدي	(جامعة نزوى–عمان)
34. أ. د عدنان أرسلان	(جامعة بليجيك– تركيا)
35. أ. د علي الحديبي	(جامعة أسيوط– مصر)
36. أ. د علي عبد المنعم	(جامعة الزقازيق– مصر)
37. أ. د عمر الصديق	(معهد الخرطوم الدولي للغة العربية– السودان)
38. أ. د غالب ياووز	(جامعة 29 مايو– تركيا)
39. أ. د فاطمة حسيني	(مؤسسة إتقان للدراسات والأبحاث– المغرب)
40. أ. د ماهر شعبان	(جامعة بنها– مصر)
41. أ. د مجدي حاج إبراهيم	**(مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها– المغرب)**
42. أ. د محمد تاسا	(جامعة نجم الدين أربكان– تركيا)
43. أ. د محمد جابر	(جامعة أسيوط–مصر)
44. أ. د محمد دوغان	(جامعة بورصا ألوداغ– تركيا)
45. أ. د مولاي امحمد العلوي	(جامعة السلطان مولاي– المغرب)
46. أ. د محمد رجب فضل الله	(جامعة العريش– مصر)
47. أ. د محمود العشيري	(جامعة قطر– قطر)

48. أ.م. د مصطفى أصلان	(أكاديمية الشرطة– قطر)
49. أ.م. د مصطفى رسلان	(جامعة عين شمس– مصر)
50. أ.م. د مصطفى شعبان	(جامعة القوميات– الصين)
51. أ.م. د مصطفى عرابي	(جامعة القاهرة– مصر)
52. أ. د منتصر الحمد	(جامعة قطر– قطر)
53. أ. د هداية تاج الأصفياء	(جامعة السودان المفتوحة–السودان)
54. أ. د وائل نبيل	(جامعة الأزهر– مصر)

اللجنة التنظيمية

د. عبد الصمد يعقوب باجوما	رئيس اللجنة التنظيمية
أ. سمية حجي أوغلو	(سكرتيرة المؤتمر)

أبرز التوصيات

خلص المؤتمر إلى عدد من التوصيات العلمية المهمة، من أبرزها:

1– التأكيد على معالجة الإشكالات التقليدية في تعليم القواعد النحوية والصرفية، والانتقال من هيمنة الترجمة والتلقين إلى مداخل تعليمية حديثة قائمة على الفهم والتطبيق.

2– بناء معايير تربوية واضحة وأهداف إجرائية دقيقة لتعليم القواعد، تُسهم في ضبط جودة المخرجات التعليمية وتوجيه العملية التدريسية.

3– تطوير برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها، أكاديميًا وتربويًا، بما يمكّنهم من تدريس القواعد وفق مقاربات حديثة تكاملية.

4- تعزيز التكامل بين تعليم القواعد وبقية المهارات اللغوية، بما يدعم توظيف المعرفة النحوية والصرفية في التواصل الحقيقي.

5- إعادة النظر في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتحليل طرائق عرض القواعد فيها، والعمل على تطويرها بما يحقق التدرج والتكامل والاتساق مع مستويات المتعلمين.

6- اعتماد معايير علمية في تأليف كتب القواعد، تستند إلى النظريات اللسانية والتربوية الحديثة، وتراعي البعد الوظيفي والتواصلي للغة.

7- تبنّي استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على الاكتشاف والتعلم النشط، مثل التعلم القائم على المهام والمشكلات والمشروعات، بما ينقل المتعلم إلى مرحلة التمكين اللغوي.

8- تطوير منظومة تقويم الكفاية النحوية والصرفية، من خلال بناء أدوات معيارية متنوعة، وتفعيل التقويم التكويني والذاتي، والاستفادة من تحليل أخطاء المتعلمين في تحسين التعلم.

9- الإفادة من التجارب الدولية في تقويم اللغات، والعمل على مواءمتها مع خصوصية اللغة العربية وخصائص متعلميها.

10- توسيع توظيف الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الرقمية وبيئات التعلم الافتراضي، وتصميم محتوى تفاعلي وألعاب لغوية تسهم في تعزيز الدافعية وتحقيق تعلم فعّال ومستدام.

ختامًا

يضم هذا الكتاب نخبة مختارة من الأبحاث العلمية المحكمة التي عكست تنوعًا معرفيًا ومنهجياً في الطرح، ونأمل أن يكون هذا العمل مرجعاً مفيداً للباحثين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأخيرا، تتقدم اللجنتان العلمية والمنظمة بجزيل الشكر لكل من ساهم في إنجاح المؤتمر، من باحثين، مُحكّمين، منظمين، وشركاء، ونأمل أن يكون هذا اللقاء العلمي خطوة أولى نحو مزيد من الإسهام في خدمة مستقبل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

رئيس المؤتمر

أ. د. إسماعيل جولر

مايو 2026

المحور الأول :

مشكلات تعليم القواعد النحوية والصرفية



غياب المعايير الواضحة والأهداف الإجرائية في تعليم القواعد النحوية والصرفية في الهند

أختر عالم[1]

الملخص

يُعدّ غياب المعايير الواضحة والأهداف الإجرائية المحددة من أبرز الإشكاليات التي تواجه تعليم القواعد النحوية والصرفية، ولا سيما في السياق التعليمي الهندي، حيث تُدرّس اللغة العربية في المدارس الدينية، والكليات، والجامعات. تعتمد هذه المؤسسات على كتب تقليدية أُلِّفت في سياق يخدم الفهم النصي، لا التواصل اللغوي. ورغم ما يحققه هذا الأسلوب من قدرة على فهم النصوص المكتوبة وتحليلها، فإنه يفتقر إلى أهداف إجرائية واضحة تتعلق بتنمية مهارات الاستماع والكلام والكتابة، مما يؤدي إلى ضعف الكفاية التواصلية لدى غالبية المتعلمين.

أما في الكليات والجامعات الحكومية، ورغم اختلاف الخلفيات التعليمية للدارسين، فإن تدريس القواعد يستمر في كثير من الأحيان بمعزل عن السياق التواصلي، ودون معايير دقيقة تقيس مدى قدرة الطالب على توظيف القاعدة في الاستعمال اللغوي الحقيقي. نتيجة لذلك، يعجز عدد كبير من الطلاب عن استخدام اللغة العربية بطلاقة، على الرغم من سنوات طويلة من دراسة النحو والصرف.

هدف البحث: يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر غياب المعايير التعليمية والأهداف الإجرائية في تعليم القواعد النحوية والصرفية في الهند، وتؤكد هذه الدراسة إلى إعادة بناء تعليم القواعد وفق معايير واضحة وأهداف إجرائية قابلة للقياس، وتُدمج فيها التطبيقات الذكية والتقنيات الحديثة.

منهجية البحث: تعتمد هذه الدراسة على المنهج النقدي والتحليلي من خلال واقع تعليم القواعد في الهند، وتحليل المناهج المعتمدة على الكتب والنصوص القديمة.

أدوات البحث: تتمثل أدوات البحث في تحليل محتوى المناهج والكتب الدراسية، ومراجعة الدراسات السابقة، إضافة إلى رصد الممارسات التعليمية الشائعة في تدريس النحو والصرف.

الكلمات المفتاحية: غياب المعايير، القواعد النحوية والصرفية، الكتب الدراسية، الأهداف الإجرائية، المعايير التعليمية، التطبيقات الذكية، الكفاية التواصلية، السياق التعليمي الهندي.

---

[1] - أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة جواهر لال نهرو نيودلهي، الهند.

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3009-630X

Email: akhterjnu@gmail.com / akhtaralam@mail.jnu.ac.in

The Absence of Modern Approaches and Smart Applications in Teaching Arabic Grammar and Morphology in India.

Abstract

Introduction

The absence of clear standards and specific procedural objectives is a major challenge in teaching Arabic grammar and morphology, particularly within the Indian educational context where Arabic is taught in madrasas, colleges, and universities. These institutions rely on traditional textbooks designed for textual comprehension rather than active linguistic communication. While this approach builds reading and analytical skills, it lacks clear objectives for developing listening, speaking, and writing skills, resulting in poor communicative competence among most learners. Similarly, in public colleges and universities, grammar is frequently taught in isolation from communicative contexts and without precise metrics to assess a student's ability to apply rules in real-world usage. Consequently, many students fail to achieve fluency despite years of studying grammar and morphology.

Objective

This research aims to examine the impact of the lack of educational standards and procedural objectives in teaching grammar and morphology in India. The study advocates for reconstructing grammar instruction based on clear standards and measurable procedural objectives, integrating smart applications and modern technologies.

Methodology

The study adopts a critical and analytical approach to evaluate the current reality of grammar instruction in India and to analyze curricula based on classical texts.

Tools: The research relies on content analysis of curricula and textbooks, a review of previous literature, and the observation of common teaching practices in grammar and morphology.

Keywords: Absence of standards, Grammar and morphology, Textbooks, Procedural objectives, educational standards, and Smart applications.

المقدمة

مما لا شك فيه أن للغة العربية في شبه القارة الهندية جذوراً تاريخية ضاربة في القدم، ومكانةًساميةً ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالهوية الثقافية والدينية لشريحة واسعة من المجتمع الهندي. وقد انعكس هذا الاهتمام التاريخي في حركة تعليمية نشطة، تتصدرها المدارس الدينية التقليدية (Madrasas) والجامعات الحكومية العريقة، التي تفتح أبوابها سنوياً لآلاف الدارسين الشغوفين بتعلم لغة الضاد.

بيد أن المتأمل في مخرجات هذا الحراك التعليمي، يصطدم بمفارقة جديرة بالدراسة والتأمل؛ إذ يقضي الطالب الهندي سنوات طوالاً في دراسة "علوم الآلة" من نحو وصرف، مستظهراً للمتون، وحافظاً للشروح والحواشي، إلا أن هذه "التخمة المعرفية" النظرية كثيراً ما تقابلها "هزالة أدائية" واضحة عند وضع الطالب في موقف تواصلي حقيقي. فكثير من الخريجين يمتلكون قدرة فائقة على إعراب أعقد الأبيات الشعرية، لكنهم قد يعجزون عن صياغة رسالة إدارية بسيطة، أو إدارة حوار عفوي بلغة عربية سليمة.

مشكلة البحث

يمكن بلورة مشكلة البحث في غياب "الحلقة المفقودة" بين المعرفة النحوية (Grammatical Competence)والكفاية الاتصالية (Communicative Competence). ويعود هذا الانفصام النكد – في تقدير الباحث– إلى سيطرة طرائق تدريس تقليدية تتعامل مع النحو كغاية فلسفية في حد ذاته، لا كوسيلة لضبط اللسان والقلم.

وتتفاقم هذه المشكلة في السياق الهندي بسبب الاعتماد المستمر على كتب تراثية (مثل: هداية النحو، وكتاب الصرف، وقطر الندى) التي أُلفت في سياقات زمنية ومكانية مغايرة، وتُدرّس غالباً بطريقة "القواعد والترجمة"، دون وجود "أهداف إ جرائية ((procedural objectives واضحة ومقاسة، تحدد ما الذي يجب أن يكون الطالب قادراً على **فعله** باللغة، لا ما يجب أن **يعرفه** عنها فقط.

أسئلة البحث

انطلاقاً من هذا الإحساس بالمشكلة، تسعى هذه الورقة البحثية للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما واقع تعليم القواعد النحوية والصرفية في المؤسسات التعليمية الهندية (المدارس والجامعات) ؟

2 – إلى أي مدى تسهم الكتب المقررة (هداية النحو، كتاب الصرف، قطر الندى، النحو الواضح) في بناء الكفاية التواصلية، وما أبرز المآخذ المنهجية عليها؟

3 –كيف يمكن صياغة "أهداف إجرائية" معيارية لتعليم القواعد تنقل المتعلم من حيز الحفظ إلى فضاء الممارسة؟

4 –ما الدور الذي يمكن أن تلعبه التطبيقات الذكية (Smart Applications) في تفعيل هذه الأهداف وردم الفجوة بين النظرية والتطبيق؟

أهمية البحث

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها محاولة جادة لتجاوز النقد النظري المجرد لواقع تعليم العربية في الهند، إلى تقديم خارطة طريق تطبيقية. فهي لا تكتفي بتشخيص "الداء" المتمثل في جمود طرائق تدريس النحو، بل تسعى لوصف "الدواء" من خلال اقتراح معايير إجرائية حديثة، وتوظيف التقنيات الذكية كظهير تعليمي، وهو ما قد يسهم في تطوير المناهج الجامعية ومقررات المدارس الدينية على حد سواء.

منهج البحث

لتحقيق أهداف الدراسة، سيعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لوصف واقع المقررات النحوية والصرفية المستخدمة في الهند، وتحليل محتواها التعليمي للكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، ومن ثم بناء تصور مقترح لتطويرها. فإن المنهج الوصفي التحليلي يُمكّن الباحث من دراسة المقررات دراسة علمية شاملة، من خلال وصف محتواها وأهدافها وتنظيمها وأساليب عرضها، ثم تحليل عناصرها المختلفة وفق معايير تربوية ولغوية حديثة، للكشف عن مدى ملاءمتها لاحتياجات متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في البيئة الهندية. ولا يقتصر المنهج المذكور في هذه الدراسة على مجرد وصف الواقع، وإنما يتجاوزه إلى تفسيره وتحليله وتقويمه، ثم تقديم رؤية جديدة قائمة على نتائج علمية يمكن الإفادة منها في تطوير مقررات النحو والصرف في المؤسسات التعليمة الهندية.

الإطار النظري: قراءة نقدية في مناهج النحو والصرف السائدة في الهند

يتسم المشهد التعليمي للغة العربية في الهند بازدواجية فريدة، تجمع بين "المدارس الدينية" التي تتبنى منهج "الدرس النظامي" (Dars-e-Nizami) العريق، وبين "الجامعات الحكومية" التي تحاول المزاوجة بين التراث والحداثة. وبرغم هذا التنوع، إلا أن القاسم المشترك في تدريس علوم الآلة (النحو والصرف) يكاد يكون واحداً، وهو التعامل مع اللغة بوصفها "مادة معرفية للدراسة" (Object of Study) لا "أداة للتواصل" (Tool for Communication).

فيما يلي تحليل نقدي لأبرز المدونات التعليمية المعتمدة، ومدى ملاءمتها للأهداف الوظيفية للغة:

أولا- منطقية "هداية النحو" وجفاف التعريفات:

يُمثل كتاب "هداية النحو" العقلية المنطقية التي تسيطر على الدرس النظامي، حيث ينشغل الطالب بفك رموز التعريفات الحدية المعقدة الشاهد النصي: نجد صاحب الهداية يُعرّف الاسم بقوله: "الاسم ما دلّ على معنى في نفسه غير مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة"، ويُعرّف الفعل بأنه: "ما دلّ على معنى في نفسه مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة." (الأودهي، سراج الدين، 2011، ص8-9)

النقد: إن هذا التناول الفلسفي الذي يركز على "الذات" و"الزمان" و"الاقتران" يستهلك الجهد الذهني للطالب في "التصور المنطقي" للمفهوم، بدلاً من تدريبه على استخدام "الاسم" و"الفعل" في جملة مفيدة. يخرج الطالب فقيهاً في "الحدود (Definitions) " لكنه قد يعجز عن التمييز بينهما في الاستخدام السريع أثناء المحادثة.

وكذلك التعقيد والغموض في بيان المسائل النحوية من أهم المآخذ على كتاب هداية النحو التي تعوق بين الطلاب وفهم المسائل كما أن بيان ضوابط الإضمار وأوجه الترجيح كان يحتاج إلى تفصيلٍ أوسع، كما ذكر مسألة تنازع الفعلين في شكل يصعب الفهم على الطلاب، كما قال: " فإن عملت الثاني فانظر إن كان الفعل يقتضي الفاعل أضمرته في الأول كما تقول في المتوافقين: ضربني وأكرمني زيد، وضرباني وأكرمني الزيدان وضربوني وأكرمني الزيدون....." إلى آخر المسألة. (الأودهي، سراج الدين،2011، ص 21)

فالتعقيد في هذا الموضع أضعف الجانب التعليمي للكتاب.

وعليه، فإن طريقة عرض هذه المسألة تُعدّ من المآخذ المنهجية التي يمكن تسجيلها عليه.

ثانيا– الآلية في "كتاب الصرف":

يعتمد تعليم الصرف في المدارس التقليدية على الحفظ السردي للقوالب (Paradigms) دون سياق. الشاهد النصي: يُطلب من الطالب في "أبواب الصرف" ترديد جداول كاملة مثل: " فعل، فعلا، فعلوا، فعلت، فعلتا، فعلن..."(الأمرتسري عبد الرحمن،2019، ص 11–12) إلى آخر الجدول، بسرعة متناهية ودون توقف.

النقد: هذا النمط التعليمي يرسخ "الصيغة" كقيمة صوتية إيقاعية (Rhythmic Value) وليست قيمة دلالية. فالطالب يحفظ "فعلنَ" (جمع الإناث الغائبات) كجزء من نغمة الجدول، لا كأداة للتعبير عن مجموعة نساء قمن بالفعل، مما يفسر تلعثم الطالب الهندي عندما يريد استحضار ضمير معين بشكل منفرد في الحوار.

ثالثا– إشكالية "الاستغراق التراثي" (قَطْر الندى أنموذجاً): يُقدَّم كتاب "قطر الندى وبل الصدى" لابن هشام الأنصاري عادةً في المراحل المتوسطة أو الجامعية المتقدمة. ولا شك في القيمة العلمية لهذا السفر الجليل، إلا أن استخدامه ككتاب تعليمي لغير الناطقين بالعربية في العصر الحديث يثير عدة تحفظات منهجية كالكتاب يعتمد على الشواهد الشعرية الجاهلية والإسلامية التي تحتوي على مفردات غريبة وتراكيب معقدة، مما يضيف عبئاً معجمياً على الطالب الذي لا يزال يكابد لتعلم المفردات الأساسية كذكره الشعر:

ألا يا اسلمي يا دار ميّ على البلى – ولا زال منهلا بجرعائك القطر. (الأنصاري، أبو محمد جمال الدين ابن هشام، 2004، ص 124)

وكذلك فإن المصنف قد يذكر القاعدة بإشارة سريعة أو عبارة موجزة دون أن يُتبعها بشرحٍ كافٍ يرفع الإشكال.

ويبدو هذا جليًّا في بعض مسائل النواسخ، حيث يورد الأحكام دون توسّع في البيان أو ضرب أمثلة متنوعة، كما نجد هذا في باب النواسخ في ذكر الاستغناء عن الخبر، فقال: " وغير" ليس"، و " فتي"، و " زال" بجواز التمام، أي: الاستغناء عن الخبر" (الأنصاري، أبو محمد جمال الدين ابن هشام، 2004، ص 130)

ومثل هذا الأسلوب، وإن كان يدل على تمكّن المؤلف، إلا أنه يفترض خلفية علمية سابقة لدى القارئ.

أما الطالب في المراحل الأولى، فقد يجد صعوبة في استيعاب الحكم دون تفصيلٍ أو توضيحٍ كافٍ.

رابعا– التقليدية في تدريس "النحو الواضح:"

رغم أن الجارم وأمين حاولا التجديد بتبني الطريقة الاستنباطية، إلا أن "القاعدة" تظل هي الغاية في السياق الهندي.

الشاهد النصي: بعد عرض الأمثلة، يخلص الكتاب إلى قاعدة نظرية جامدة: "القاعدة: الجملة المفيدة هي التي تفيد فائدة تامة، وتسمى جملة مفيدة، وتتركب من كلمتين أو أكثر." (الجارم، 1983، ص 12)

النقد: في الفصول الدراسية بالهند، يتم تحفيظ هذه القاعدة باللغة العربية مع ترجمتها للأردية، ويتم التعامل مع الأمثلة (مثل: البستانُ جميلٌ) كنصوص للترجمة والإعراب، لا كنماذج للقياس عليها لإنتاج جمل جديدة من واقع الطالب (مثل: الفصلُ واسعٌ، الجامعةُ كبيرةٌ).

سيادة طريقة القواعد والترجمة (Grammar–Translation Method): بدلاً من استثمار الأمثلة العربية لتوليد حوارات، يلجأ كثير من المعلمين إلى ترجمة الأمثلة والقواعد إلى اللغة الأردية أو الإنجليزية، مما يقتل "الهدف الاستقرائي" للكتاب، ويحرم الطالب من فرصة "التفكير باللغة العربية".

إهمال التدريبات الإنشائية: يزخر الكتاب بتدريبات رائعة تطالب الطالب بإنشاء جمل ("كوّن ثلاث جمل تشتمل على...")، إلا أن الواقع المشاهد يشير إلى أن التركيز ينصب غالباً على تمارين الإعراب فقط، ويتم تجاوز تمارين الإنشاء، مما يعيد إنتاج نفس العقلية التحليلية السلبية.

خلاصة الإطار النظري

يتضح مما سبق أن الأزمة ليست أزمة "محتوى" فحسب، بل هي أزمة "أهداف" و"طرائق". فالطالب الهندي محاصر بين نصوص تراثية تخاطب عقله المنطقي، وممارسات تدريسية تعتمد الترجمة والحفظ، في غياب تام لمعايير تقيس قدرته على استخدام ما حفظه في مواقف الحياة اليومية. وهذا ما يقودنا إلى ضرورة صياغة "أهداف إجرائية" بديلة، وهو موضوع المبحث القادم.

الإطار التطبيقي: من "حفظ المتون" إلى "كفاية الأداء"

لا يهدف هذا البحث إلى نسف الجهود التراثية العظيمة في الهند، بل يهدف إلى "إعادة هندسة" العملية التعليمية لتواكب العصر. ولتحقيق ذلك، يقترح البحث مسارين متلازمين للإصلاح: الأول منهجي يتعلق بصياغة الأهداف، والثاني تقني يتعلق بتوظيف التطبيقات الذكية.

المسار الأول: صياغة الأهداف الإجرائية (Procedural Objectives)

إن الخطوة الأولى نحو الإصلاح تبدأ بتغيير "البوصلة التعليمية". يجب أن تتحول الأهداف من التركيز على (المعرفة الواصفة للغة) إلى (المعرفة الوظيفية للغة). ويقترح البحث اعتماد مبدأ "الأهداف السلوكية" (Behavioral Objectives) التي تتسم بكونها محددة، وقابلة للقياس، وواقعية (SMART)، وتركز على الإنتاج لا الاستقبال فقط.

فيما يلي نموذج مقترح لتحويل الأهداف التقليدية إلى أهداف إجرائية تواصلية:

أولاً: في مجال الصرف (Morphology):

الهدف التقليدي السائد: "أن يحفظ الطالب أبواب الفعل الثلاثي المجرد والمزيد، ويسرد تصريفاتها دون خطأ".

الهدف الإجرائي المقترح: "أن يستخدم الطالب صيغ الزيادة (أفعَلَ، تفعّلَ، استفعَلَ) للتعبير عن معاني (التعدية، التدرج، الطلب) في سياق كتابة تقرير يومي عن نشاطه الدراسي، بنسبة دقة لا تقل عن 90%".

الفارق: الهدف الأول يقيس الذاكرة، بينما الثاني يقيس القدرة على توظيف "المبنى" لخدمة "المعنى".

ثانياً: في مجال النحو (Syntax):

الهدف التقليدي السائد: "أن يُعرّف الطالب نواصب المضارع وجوازمه، ويميز بين (لا) الناهية و(لا) النافية".

الهدف الإجرائي المقترح: "أن يجري الطالب محادثة هاتفية تمثيلية لمدة 3 دقائق لطلب خدمة أو تقديم اعتذار، مستخدماً أسلوب النهي (لا تفعلْ) للتحذير، وأسلوب النفي (لا أفعلُ) للإخبار، بتنغيم صوتي سليم يميز بين الأسلوبين".

الفارق: هنا تم دمج القاعدة النحوية في المهارة الشفهية (المحادثة) والمهارة الصوتية (التنغيم)، وهو جوهر الكفاية التواصلية.

المسار الثاني: المعالجة التقنية عبر التطبيقات الذكية

في ظل غياب "البيئة اللغوية الطبيعية" في الهند، تأتي التكنولوجيا لتوفر "بيئة افتراضية" (Virtual Environment) تعوض هذا النقص. يمكن للتطبيقات الذكية معالجة أوجه القصور التي رصدناها في الإطار النظري كما يلي:

أ- معالجة "الخوف من الخطأ" عبر الذكاء الاصطناعي التوليدي (GenAI):

يعاني الطالب الهندي من الخجل عند التحدث أو الكتابة خوفاً من الوقوع في اللحن.

التطبيق المقترح: استخدام نماذج مثل (ChatGPT) أو أدوات التدقيق الآلي المتطورة (مثل: Qalam.ai).

الآلية: يتم تكليف الطالب بكتابة نصوص وظيفية (رسائل، مقالات) وعرضها على التطبيق، لا ليقوم بتصحيحها فحسب، بل ليطلب منه الطالب "شرح أسباب الخطأ النحوي".

الأثر التربوي: توفر هذه الأدوات "تغذية راجعة فورية" (Immediate Feedback) وشخصية لكل طالب، وهو ما يعجز المعلم عن توفيره في الفصول المكتظة، مما يعزز التعلم الذاتي ويكسر حاجز الخوف.

ب- معالجة "جفاف الأمثلة" عبر المدونات اللغوية (Digital Corpora): كما أشرنا، تعتمد الكتب القديمة على أمثلة مصنوعة أو موغلة في القدم.

التطبيق المقترح: استخدام "المدونات اللغوية" (Corpus) مثل "ArabiCorpus" أو "مدونة الملك عبد العزيز".

الآلية: بدلاً من حفظ قاعدة "حروف الجر" نظرياً، يُطلب من الطالب البحث عن حرف الجر "في" داخل المدونة، ليستخرج 10 جمل حقيقية من نصوص صحفية وأدبية معاصرة ورد فيها الحرف.

الأثر التربوي: يكتسب الطالب "الحس اللغوي" (Linguistic Intuition) من خلال رؤية الكلمة في سياقها الحي الطبيعي، وليس في جملة معملية معزولة.

ج- معالجة "رتابة التصريف" عبر التلعيب (Gamification):

لحل مشكلة الملل في دروس الصرف التقليدية (Gardaan).

التطبيق المقترح: منصات مثل (Kahoot) أو (Quizlet).

الآلية: تصميم مسابقات تفاعلية تتطلب السرعة في اختيار الصيغة الصحيحة للفعل، أو تحويل الجملة من المفرد للجمع.

الأثر التربوي: تحويل عملية الحفظ الشاقة إلى منافسة ممتعة تزيد من دافعية الطلاب وترسخ المعلومة عبر اللعب.

النتائج والتوصيات

النتائج:

خلصت الدراسة من خلال استقراء الواقع وتحليل المناهج في السياق الهندي إلى النتائج الآتية:

1. إن تعليم العربية في المؤسسات التقليدية الهندية لا يزال أسيراً للنظرة التراثية التي ترى النحو "غاية فلسفية" لا "وسيلة تواصلية"، مما أدى إلى تخريج جيل من "المحللين اللغويين" البارعين في إعراب النصوص، والعاجزين عن "الإنتاج اللغوي" في المواقف الحياتية.

2. تفتقر الكتب المقررة (مثل: هداية النحو، وكتاب الصرف) إلى "الأهداف الإجرائية" المحددة، مما يجعل عملية التقويم قاصرة على قياس مهارة "الحفظ والاسترجاع" للجداول الصرفية والتعريفات المنطقية، دون قياس مهارة الاستخدام.

3. أثبت التحليل أن الاعتماد الكلي على طريقة "القواعد والترجمة" (Grammar–Translation Method) في تدريس الكتب الحديثة (مثل: النحو الواضح) يفرغ هذه الكتب من محتواها الوظيفي، ويعيد إنتاج العقلية التقليدية ذاتها.

4. تُعد التطبيقات الذكية (الذكاء الاصطناعي، المدونات اللغوية) الجسر الأمثل والبديل الاقتصادي لتعويض غياب "البيئة اللغوية الطبيعية" في الهند، حيث توفر انغماساً لغوياً وتغذية راجعة لا يوفرها الكتاب الورقي.

التوصيات

بناءً على النتائج السابقة، يوصي الباحث القائمين على أقسام اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية بما يلي:

1. إعادة هندسة المناهج: عدم الاكتفاء بكتب التراث، بل "تبيئتها" تربوياً من خلال إرفاقها بـ"ملاحق تدريبية معاصرة" تعيد صياغة القاعدة التراثية في قالب وظيفي تواصلي، يربط النحو بالمهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة).

2. تبني المعايير العالمية: الاستفادة من معايير "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات" (CEFR) في تحديد الكفايات النحوية المطلوبة لكل مستوى دراسي، للانتقال من العشوائية في اختيار المقررات إلى المعيارية.

3. التأهيل التقني للمعلمين: عقد ورش عمل لأساتذة الجامعات والمدارس الدينية حول كيفية صياغة "الأهداف السلوكية"، وكيفية دمج "التقنيات الذكية" في الحصة الصفية، لنقلهم من دور "الشارح للمتن" إلى دور "الميسّر للمهارة".

الخاتمة

إن تعليم القواعد النحوية والصرفية في الهند يحتاج اليوم، أكثر من أي وقت مضى، إلى ثورة منهجية هادئة، تنقله من "جمود المتون" إلى "حيوية الفنون". ولن يتأتى ذلك إلا بردم الهوة بين النظرية والتطبيق، وتبني معايير واضحة وأهداف إجرائية دقيقة، وتوظيف ذكي للتقنيات الحديثة. إن الهدف الأسمى ليس أن يحفظ الطالب الهندي تعريف "الفاعل" بلغة الفلاسفة، بل أن يكون فاعلاً ومؤثراً بلسان عربي مبين.

المصادر والمراجع

الأنصاري أبو محمد عبد الله، جمال الدين، ابن هشام، **قطر الندى وبل الصدى**، الطبعة الرابعة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2004م.

الجارم، علي، وأمين، مصطفى، **النحو الواضح**، 1983.

الأمرتسري، عبد الرحمن، **كتاب الصرف**، الطبعة الثانية، إدارة الصديق، دهابيل، 2019م.

الأودهي، سراج الدين، **هداية النحو**، الطبعة الجديدة، مكتبة البشرى، كراتشي، 2011م

الحديبي، علي عبد المحسن وآخرون، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب**، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 2017م.

سالم، أحمد محمد، **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد، 2004م.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2002م.

الغالي، ناصر عبد الله، وعبد الحميد، عبد الله، **أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية**. الرياض: دار الاعتصام، 1991م.

الفوزان، عبد الرحمن إبراهيم، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، 2011م.

الناقة، محمود كامل، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه ومداخله**، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1985م.

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.

Beatty, K. (2013). Teaching and researching computer-assisted language learning (2nd ed.). Routledge.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (4th ed.). Pearson Education.

إشكالية إعداد معلمي اللغة العربية في تدريس القواعد النحوية

في ضوء المقاربة الوظيفية

Hassan said youssef*

الملخص

يتناول هذا البحث إشكالية إعداد معلمي النحو العربي في ضوء المقاربة الوظيفية، منطلقًا من فرضية مفادها أن الممارسة الصفية التقليدية في تدريس القواعد ليست معزولة عن طبيعة التكوين الجامعي الذي يتلقاه المعلم. ويهدف البحث إلى تشخيص واقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية، والكشف عن مدى حضور المقاربة الوظيفية في هذه البرامج، وتحليل أثر ذلك في الممارسة التعليمية.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الموضوع، وذلك من خلال تصميم استبانة استهدفت عينة من معلمي النحو، بهدف رصد آرائهم وممارساتهم المتعلقة بتدريس النحو في ضوء المقاربة الوظيفية. وقد أظهرت النتائج هيمنة التكوين النظري القائم على التحليل البنيوي للقاعدة، مقابل ضعف التدريب التطبيقي والتدريب الميداني، الأمر الذي أسهم في استمرار الممارسات التقليدية داخل الصفوف الدراسية. كما كشفت الدراسة عن فجوة بين الوعي النظري بأهمية المقاربة الوظيفية والقدرة العملية على توظيفها في التدريس.

وتخلص الدراسة إلى أن إصلاح تعليم النحو العربي لا يمكن أن يتحقق عبر تعديل طرائق التدريس فحسب، بل يتطلب إعادة بناء فلسفة إعداد المعلم، بما يضمن التكامل بين المعرفة اللسانية والبيداغوجية والتطبيقية، ويعزز توظيف القاعدة النحوية في سياقات تواصلية حقيقية. وتوصي الدراسة بإعادة هيكلة برامج الإعداد، وزيادة نسبة التدريب الميداني، وإدراج مقررات متخصصة في النحو الوظيفي وتطبيقاته الصفية، وتطوير أنظمة التقويم بما يقيس الكفاية التواصلية.

الكلمات المفتاحية: القواعد النحوية، المقاربة الوظيفية، إعداد المعلمين، تعليم العربية، الكفاءة التواصلية.

* دكتوراه في العلوم الإسلامية، قسم اللغة العربية وبلاغتها، جامعة إسطنبول، تركيا. البريد الإلكتروني: hassanyussef88@gmail.com
ORCID. https://orcid.org/0000-0002-7527-5477

The Problematic of Preparing Arabic Language Teachers for Teaching Grammatical Rules in Light of the Functional Approach

Abstract

This study examines the preparation of Arabic grammar teachers in light of the functional approach, assuming that traditional grammar teaching practices are largely shaped by the nature of pre-service teacher education. The research aims to analyze the extent to which functional principles are integrated into teacher preparation programs and to explore their impact on classroom instruction.

The study adopted the descriptive-analytical approach due to its suitability to the nature of the topic. This was implemented through the design of a questionnaire targeting a sample of grammar teachers, with the aim of identifying their views and practices related to teaching grammar in light of the functional approach. The findings indicate a clear dominance of theory-oriented, structure-based training, alongside limited practical and field preparation. This imbalance contributes to the continued reliance on traditional, form-focused grammar instruction. The study also identifies a gap between teachers' theoretical awareness of the functional approach and their practical ability to implement it effectively.

The study concludes that meaningful reform in Arabic grammar instruction requires restructuring teacher education programs to better integrate linguistic, pedagogical, and practical components, while emphasizing communicative competence in both teaching and assessment.

Keyword: Grammar instruction, Functional approach, Teacher education, Communicative competence

المقدمة

تُعدّ القواعد النحوية ركيزة أساسية في تعليم اللغة العربية، غير أن تدريسها لا يزال، في كثير من السياقات التعليمية، خاضعًا لمقاربات تقليدية تركّز على البعد الشكلي للقاعدة وتغفل توظيفها في سياق الاستعمال والتواصل. وقد أسهم هذا التوجّه في إضعاف الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، وأبرز الحاجة إلى اعتماد المقاربة الوظيفية التي تنظر إلى النحو بوصفه أداة لبناء المعنى. وإن إعداد المعلمين وتدريبهم يشكل البعد الثالث للمشكلة النحوية في بناء الكفاءة اللغوية لدى الطالب، إذ تشير الممارسات التعليمية إلى وجود فجوة بين التصورات الحديثة للنحو الوظيفي وبين ما يتلقاه المعلمون في برامج إعدادهم.

مشكلة البحث

على الرغم من التحولات التي عرفها تعليم اللغة العربية، ولاسيما الدعوة إلى اعتماد المقاربة الوظيفية في تدريس القواعد النحوية، فإن الممارسات الصفية ما تزال تميل إلى الطابع التقليدي القائم على عرض القاعدة وحفظها. ويثير هذا الواقع تساؤلًا حول طبيعة إعداد معلمي اللغة العربية، ومدى تمكينهم من توظيف المقاربة الوظيفية في تدريس النحو. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن ملامح إشكالية إعداد معلمي اللغة العربية، ومدى انعكاس هذا الإعداد على ممارساتهم في تدريس القواعد النحوية.

هدف البحث

يهدف البحث إلى تشخيص واقع إعداد المعلمين لتدريس القواعد النحوية في ضوء المقاربة الوظيفية، والكشف عن أوجه القصور في التكوين الأكاديمي والتربوي، وبيان أثر ذلك في الممارسة الصفية، واقتراح مداخل تطويرية تسهم في تحسين تدريس النحو.

أسئلة البحث

من خلال مشكلة البحث وأهدافه يمكن أن يكون سؤال البحث الرئيسي هو: ما ملامح إشكالية إعداد معلمي اللغة العربية في تدريس القواعد النحوية في ضوء المقاربة الوظيفية، وكيف ينعكس هذا الإعداد على ممارساتهم الصفية؟

ومن خلال السؤال الريس تتفرع لدينا عدة أسئلة:

1. ما طبيعة التكوين الذي يتلقاه معلمو اللغة العربية في مجال تدريس القواعد النحوية؟
2. إلى أي مدى يتضمن هذا التكوين أبعاد المقاربة الوظيفية؟
3. كيف تنعكس طبيعة إعداد المعلم على طريقة تدريسه للقواعد النحوية؟

إعداد المعلم

يتجذّر مصطلح الإعداد في شتّى الميادين، بحيث إنّ كلّ ميدان ومجال يستدعي أفرادًا متمكّنين في التخصّص، ومعدّين علميًّا ومعرفيًّا. لذلك عُني الإعداد بعناية جيّدة لتخريج أفراد ذوي كفاءة وقدرة وملكة في مهنتهم.

والإعداد مشتقّ من الفعل «أعدَّ» أو «وعدَّ الشيء لأمر كذا» أي هيّأه له أو أحضره (عطية، 2007، ص227)، بمعنى تجهيز شيء وتحضيره لغاية، كقولنا: أعدّت الأخت طعامًا وجهّزته. وكذلك كقولنا: أعدَّ الطالب نفسه للامتحان، أي أنّه مستعدّ له.

ومن ثمّ فالإعداد في مقامنا هذا هو تهيئة فرد وتجهيزه بإكسابه المعارف وتزويده بالخبرات والمكتسبات اللازمة لتخريجه كفرد متمكّن من تخصّصه مهنيًّا.

وفيما يتعلق بإعداد المعلم فإنه يُعد حجر الزاوية في أي منظومة تعليمية، إذ ترتبط جودة العملية التعليمية ارتباطًا مباشرًا بكفاءة المعلم العلمية والمهنية. ويُقصد بإعداد المعلم "التعليم والتدريب الذي يساهم في بناء شخصية المعلم، وتشمل: برامج إعداد المعلم دراسة مادة تخصصية أو أكثر، بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية والثقافية والتربية العملية (التدريب الميداني) في المدارس بإشراف خبراء في المدرسة، ومن الكلية أو المعهد الذي يعدون فيه" (شحاتة والنجار، 2003، ص55).

ويشير بعض الباحثين إلى أن إعداد المعلم لا يقتصر على تزويده بالمعلومات التخصصية، بل يتعدى ذلك إلى تنمية قدراته التخطيطية والتنفيذية والتقويمية، إلى جانب تنمية الاتجاهات المهنية والقيم التربوية (الرشيدي، 2023). وفي سياق الحديث، أصبح مفهوم الإعداد يرتبط بالكفايات، بحيث يُنظر إلى المعلم بوصفه فاعلًا تربويًا يمتلك مجموعة من الكفايات المتكاملة التي تؤهله للتعامل مع مواقف تعليمية متجددة.

أما في مجال تعليم اللغة العربية، فيتخذ إعداد المعلم بعدًا خاصًا، نظرًا لخصوصية اللغة العربية من حيث بنيتها الصوتية والصرفية والنحوية، فضلًا عن ارتباطها بالهوية والثقافة، يقول (طعيمة، 2006، ص28):

"ومن بين طائفة المعلمين في المجتمع العربي الإسلامي يقف معلم العربية كلغة ثانية فريداً في مكانه، إنه لا يعلم مادة معرفية يقتصر دوره إزاءها على تزويد الطالب بالجديد فيها أو تنمية اتجاهات معينة من خلالها. إنه مسؤول عن تزويد الطلاب، الناطقين بلغات أخرى، بمهارات الاتصال مع الناطقين بالعربية فيساعد على تقوية الخيوط في نسيج الروابط العربية والإسلامية. إنه.. ناقل لتراث أمة عريقة التراث.. أصيلة الحضارة.. متميزة الملامح.. ترتبط لغتها بأعز ما لديها.. وبأغلى ما عندها".

الكفايات المهنية للمعلم

تتعدد تصنيفات الكفايات المهنية للمعلم، غير أن معظمها يتفق على ثلاثة مجالات رئيسة:

الكفايات المعرفية (التخصصية)

وتتمثل في الإلمام العميق بالنظام اللغوي (الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي)، وفهم النظريات اللسانية الحديثة، وإدراك طبيعة تعلم اللغة واكتسابها.

ويرى (طعيمة، 1989، ص35) أن معلم اللغة العربية يجب أن يكون على علم بخصائص هذه اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات، لأن هذا من شأنه أن يساعده على تقديم المادة اللغوية بصورة مناسبة.

الكفايات التربوية

وتشمل تخطيط الدروس وفق أهداف واضحة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وإدارة الصف، وتوظيف التقنيات التعليمية. وأشار (زيتون، 2004، ص34) إلى أن التدريس هو عبارة عن نظام متكامل، له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

الكفايات التقويمية

وتتعلق بـ: بناء أدوات تقويم مناسبة، وقياس نواتج التعلم، وتوظيف نتائج التقويم في تحسين الأداء.

معايير إعداد معلم اللغة

على المستوى العالمي، وضعت مؤسسات عدة معايير لإعداد معلمي اللغات، من أبرزها:

- معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية **ACTFL**

- الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات **CEFR**
- منظمة **TESOL International Association**

وتؤكد هذه المعايير ضرورة امتلاك المعلم كفايات لغوية عالية، كفايات تواصلية، قدرة على تعليم اللغة في سياقات واقعية، وعي ثقافي عابر للثقافات. ومن خلال تحليل هذه المعايير، يتضح أن الاتجاه الحديث في إعداد المعلم يميل إلى تبني المقاربات التواصلية والوظيفية في تعليم اللغة، بدل الاقتصار على التعليم القاعدي الشكلي.

وفي سياق تعليم النحو، لا يكفي أن يمتلك المعلم معرفة بالقواعد؛ بل ينبغي أن يمتلك مهارة تصميم أنشطة سياقية تربط الشكل بالمعنى. يقول (Shulman، 1986، ص9): إن المعلم يحتاج إلى معرفة بيداغوجية بالمحتوى Content Knowledge تمكنه من تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة صفية فعالة.

ويشير (Freeman & Johnson, 1998) إلى أن برامج إعداد معلمي اللغة غالبًا ما تركز على المعرفة النظرية دون توفير تطبيقات عملية كافية أو توجيه فعّال لتحويل هذه المعرفة إلى ممارسة صفية ناجحة، مما يساهم في استمرار الفجوة بين النظرية والتطبيق داخل مهنة التعليم.

تدريس النحو

لم يكن نشوء النحو العربي فعلا تقنيا محضا، بل ارتبط بمشروع حضاري هدفه حفظ النص القرآني وصيانة وحدة اللسان في ظل التوسع الثقافي والاجتماعي للدولة الإسلامية (ضيف، 1968، ص12). وقد أسهم هذا السياق في تكوين تصور معياري للنحو بوصفه أداة لضبط الهوية اللغوية وضمان سلامة الأداء.

وتشير دراسات حديثة في تاريخ الفكر اللغوي العربي إلى أن هذا البعد المعياري ترسّخ داخل المنظومة التعليمية، فأصبح تعليم النحو قائمًا على حفظ القاعدة أكثر من توظيفها في بناء المعنى (المبارك، 2010). وهكذا انتقل النحو من مجال التداول الحي إلى مجال التلقين المدرسي، وهو ما يفسر استمرار النزعة الشكلية في تدريسه حتى اليوم.

ومن منظور إبستمولوجي، يُعد النحو نظامًا لتفسير العلاقات الدلالية داخل الخطاب، لا مجرد تصنيف شكلي للجملة. فالقاعدة في أصلها تمثل تعميمًا استقرائيا نابعا من ملاحظة الاستعمال اللغوي. (ابن جني، 1431، ص35)

غير أن التحول التعليمي للنحو أدى إلى تجريده من بعده التأويلي، فأصبح يُدرّس بوصفه معرفة جاهزة، لا بوصفه أداة تفسيرية. ويؤكد الاتجاه المعاصر في تعليم القواعد أن القيمة المعرفية للنحو لا تتحقق إلا حين يُنظر إليه كخيار دلالي مرتبط بالسياق، لا كبنية مستقلة عن المقصد التواصلي. (وقيع الله، 2024).

وتنطلق اللسانيات الاجتماعية من أن اللغة ليست نظامًا شكليًا معزولًا، بل ممارسة اجتماعية تتحدد أنماطها في ضوء السياق الثقافي والعلاقات بين المتخاطبين. ومن ثمّ فإن الاختيارات النحوية لا تُفهم بوصفها بنيات محايدة، وإنما بوصفها موارد دلالية يوظّفها المتكلم وفق المقام التواصلي والوظيفة الخطابية التي يسعى إلى تحقيقها.(Wardhaugh & Fuller, 2021)

تشير الدراسات الحديثة في تعليم اللغة العربية إلى أن المقاربة التداولية تربط بين قواعد اللغة والاستخدام التواصلي ضمن سياقات حقيقية، وأن تجاهل البعد السياقي يؤدي إلى ضعف الكفاية التداولية لدى المتعلمين، إذ قد يحفظ المتعلم القواعد لفظيا دون أن يكون قادرا على توظيفها بفعالية في المواقف الواقعية للتواصل (Larsen-Freeman, 2003).

إشكالات تدريس النحو

يرى (ابن خلدون، 2005، ص513) في مقدمته أن الإفراط في تفريع القواعد وتعقيد النحو يُضعف الملكة اللغوية للمتعلم، إذ أن التركيز على الحفظ النظري للقواعد على حساب الممارسة اللغوية الحقيقية يُعيق اكتساب القدرة الطبيعية على استخدام اللغة.

ويرى (علي، 2022) أن النحو العربي في صورته المدرسية المعتمدة غالبا على التعريفات الشكلية والمصطلحات المجردة، انفصل عن وظيفته التواصلية الأساسية، إذ إن تقديم القواعد بوصفها بنية شكليّة مستقلة عن سياقات الاستعمال يفقد المتعلم القدرة على ربطها بالمعنى والاستخدام الحقيقي داخل التواصل اللغوي.

وبناء على ما سبق فإن تدريس النحو يُعدّ من أكثر مجالات تعليم اللغة العربية إثارة للجدل، حيث يواجه عددًا من الإشكالات، من أبرزها هيمنة الطريقة القاعدية التقليدية، والتركيز على الحفظ بدل الفهم، وتقديم القاعدة بمعزل عن السياق، وضعف الربط بين النحو والتواصل.

الاتجاهات الحديثة في تدريس النحو

شهد تدريس النحو تحولات مهمة، من أبرزها:

الاتجاه الوصفي: الذي يعتمد على تحليل الاستعمال اللغوي الواقعي.

الاتجاه التواصلي: الذي يربط القاعدة بالموقف الاتصالي.

الاتجاه الوظيفي: الذي ينظر إلى النحو بوصفه أداة لتحقيق المعنى.

قد تأثر الاتجاه الأخير بأعمال اللساني البريطاني Halliday Michael الذي أسس لما يُعرف بالنحو الوظيفي المنظومي. (Halliday، 1985).

المقاربة الوظيفية

المقاربة الوظيفية هي توجه ديداكتيكي ينظر إلى اللغة بوصفها أداة للتواصل وتحقيق الأغراض الاجتماعية، لا مجرد نظام شكلي من القواعد. وترتكز على أن تعلم اللغة يتحقق من خلال استعمالها في سياقات حقيقية. (Halliday, 1978، ص39).

ويرى (Halliday 1978) في كتابه Language as Social Semiotic أن البنية اللغوية لا تُفهم إلا في إطار وظيفتها الاجتماعية. واللغة من منظور الاتجاه الوظيفي هي عبارة عن نظام خيارات دلالية تُفهم في ضوء وظائفها الاجتماعية.

ويتقاطع هذا المنظور مع التحولات الحضارية المعاصرة التي تتطلب كفاءة في إدارة الخطاب داخل فضاءات تواصلية متعددة الوسائط. ومن هنا، فإن تعليم النحو ينبغي أن ينتقل من عرض القاعدة المجردة إلى تحليل النصوص الواقعية، بحيث يتعلم الطالب كيف تعمل البنية النحوية داخل الفعل الخطابي.

من خلال ما سبق يمكن أن نذكر أهم أسس المقاربة الوظيفية على الشكل التالي:

1. اللغة نظام لتحقيق المعنى.
2. أولوية السياق على الشكل.
3. ربط البنية بالوظيفة.

4. اعتماد النص بدل الجملة المعزولة.

المقاربة التواصلية

يرتبط مفهوم الكفاية التواصلية بإعادة تعريف المعرفة اللغوية بوصفها قدرة المتحدث على استخدام اللغة بشكل ملائم في مواقف تواصلية حقيقية، وليس مجرد معرفة شكلية للقواعد.(Hymes, 1972) وقد طوّر (Canale & Swain, 1980) هذا المفهوم ليشمل أبعادًا متعددة للكفاية اللغوية، بما فيها:

1. الكفاية النحوية: المعرفة بالقواعد والمفردات.
2. الكفاية الاجتماعية: القدرة على استخدام اللغة بما يتوافق مع الأعراف والسياق الاجتماعي.
3. الكفاية الخطابية: القدرة على إنتاج نص متماسك ومرتبط بالمقصد التواصلي.
4. الكفاية الاستراتيجية: القدرة على تجاوز الصعوبات والتعامل مع حالات الفهم أو التعبير غير المثالي.

تشير الدراسات الحديثة في تعليم اللغة العربية إلى أن التركيز على البعد الشكلي وحده، مثل حفظ القواعد، دون ربطها بالاستخدام التواصلي، يؤدي إلى خلل في توازن مكونات الكفاية التواصلية، إذ يصبح المتعلم قادرا على معرفة القواعد لفظيا دون القدرة على توظيفها بفعالية في سياق التفاعل الواقعي. ومن هذا المنطلق، يُستنتج أن تعليم النحو ينبغي أن يدمج المعرفة الشكلية مع الاستخدام العملي للغة، ليعزز الكفاية التواصلية بشكل متكامل .(Larsen-Freeman, 2003)

تدريس النحو وفق المقاربة الوظيفية التواصلية

يقترح الباحث أن تقدم دروس النحو وفق المقاربة الوظيفية من خلال ثلاث خطوات:

1. لاحظ: يلاحظ الطالب استخدام القاعدة في سياقاتها المختلفة.
2. تعلم: تقديم القاعدة الوظيفية، وتشرح للطالب باللغة التي يفهمها.
3. تدرب: يكون التدريب على القاعدة من خلال ثلاثة مستويات: مستوى الكلمة، ومستوى الجملة، ومستوى الفقرة.

يتضح من التحليل الحضاري والسوسيولساني والإبستمولوجي أن تعليم النحو العربي يواجه تحديا معرفيا جوهريا يتمثل في إعادة تعريف وظيفته داخل المنظومة التعليمية. فالتحول من النحو بوصفه علما معياريا إلى النحو بوصفه ممارسة اجتماعية تواصلية يستلزم إعادة بناء فلسفة التعليم وإعداد المعلمين على حد سواء، بما يضمن الانتقال من المعرفة التصنيفية إلى المعرفة الوظيفية، ومن التلقين إلى التمكين، ومن حفظ القاعدة إلى بناء المعنى.

وبناء على ذلك، لا يمكن أن يكون إعداد معلم اللغة العربية فاعلا في ظل التحولات الحديثة ما لم يُبنَ على كفايات وظيفية وتواصلية تُمكّنه من تدريس النحو في سياق تواصلي. كما أن الإشكالات المرتبطة بتدريس القواعد تعود جزئيًا إلى قصور برامج الإعداد التقليدية التي ما تزال تميل إلى الطابع الشكلي، مما يؤكد الحاجة الملحة لإعادة تصميم برامج إعداد المعلمين وربطها مباشرة بمتطلبات التدريس الفعّال للنحو العربي في سياق الاستخدام الواقعي للغة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها التطبيقية

ستعرض هذا القسم المحَدّدات المنهجية والإجراءات الميدانية المعتمدة لتحقيق مستهدفات الدراسة؛ إذ يُفصّل المنهج العلمي المتبع، ومجتمع البحث، وآلية اختيار العينة واستقصاء خصائصها الديموغرافية، إلى جانب تبيان البنية الهيكلية للأداة (الاستبانة) ومحاورها، والأساليب الإحصائية الموظفة في معالجة البيانات وتحليلها.

منهجية الدراسة

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال دراسة الأدبيات التربوية واللغوية ذات الصلة، وتحليل برامج إعداد المعلمين وممارساتهم التدريسية من خلال استبانة وجهت إليهم.

أدوات الدراسة

تمثلت أداة البحث في الاستبانة بوصفها الأداة الوحيدة لجمع البيانات.

خصائص العينة

بلغ عدد أفراد العينة (27) معلّمًا، وتُظهر البيانات أن أغلب المشاركين يمتلكون خبرة تدريسية معتبرة، مما يمنح النتائج درجة عالية من المصداقية، ويجعلها معبّرة عن ممارسات مستقرة لا تجارب حديثة.

محاور الاستبانة

محور التكوين النحوي أثناء الإعداد

أظهرت النتائج أن التكوين النحوي يغلب عليه الطابع التقليدي، حيث سجّل بند التعلّم القائم على حفظ القواعد والإعراب أعلى متوسط (4.26)، مما يعكس هيمنة النموذج البنيوي في إعداد المعلمين.

في المقابل، برز ضعف واضح في البعد التطبيقي، إذ تراوحت متوسطات التدريب العملي على المقاربة الوظيفية بين (3.66 – 3.81)، وهو ما يشير إلى نقص في التأهيل الإجرائي.

كما سجل بند غياب مقرر مستقل في النحو الوظيفي متوسطًا (3.70)، مما يدل على محدودية حضور هذا التوجه في البرامج الجامعية.

أما الربط بين القاعدة والتواصل فجاء بمتوسط منخفض نسبيًا (2.56)، وهو مؤشر على ضعف البعد التواصلي أثناء التكوين.

المتوسط العام للمحور: (3.60) وهذا يدل على ميل التكوين إلى الطابع التقليدي مع قصور في الجانب الوظيفي.

محور الممارسات التدريسية

تشير النتائج إلى توجه نسبي نحو تبني الممارسات الوظيفية، حيث سجل ربط القاعدة بالمواقف التواصلية متوسطًا مرتفعًا (4.11)، وهو أعلى بند في هذا المحور، مما يعكس وعيًا بأهمية السياق.

كما ظهرت ممارسات نشطة مثل الأنشطة التفاعلية (3.93) والاستنتاج الذاتي (3.93)، وهو ما يدل على حضور التعلم النشط.

في المقابل، لا يزال العرض المباشر للقاعدة حاضرًا بمتوسط (3.07)، مما يشير إلى استمرار جزئي للأسلوب التقليدي.

كما بلغ اعتماد المدخل الاستقرائي (3.59)، وهو مستوى متوسط يميل إلى الإيجابية.

المتوسط العام للمحور: (3.73) ← يعكس انتقالًا جزئيًا نحو المقاربة الوظيفية دون تحوّل كامل.

محور الصعوبات

أظهرت النتائج وجود معوقات مؤسسية واضحة، حيث سجل ضيق الوقت (3.85) وكثافة المحتوى (3.78) مستويات مرتفعة نسبيًا، مما يدل على تأثير القيود الزمنية والمنهجية.

كما سجلت طبيعة الامتحانات متوسطًا (3.70)، وهو مؤشر على تأثير التقويم في توجيه الممارسة نحو النمط التقليدي.

في المقابل، جاء بند صعوبة طبيعة النحو بمتوسط منخفض نسبيًا (2.85)، مما يدل على أن المشكلة لا تعود إلى النحو ذاته.

أما ضعف مستوى المتعلمين فسجل (3.44)، وهو تأثير متوسط.

المتوسط العام للمحور: (3.53) ← يدل على وجود معوقات مؤثرة لكن غير حاسمة.

التحليل المقارن بين المحاور

التكوين	3.60
الممارسة	3.73
الصعوبات	3.53

تشير النتائج إلى أن الممارسة التدريسية أكثر تقدما من التكوين النظري، وهو ما يعكس محاولة المعلمين تعويض نقص الإعداد من خلال الخبرة الصفية، في ظل استمرار تأثير العوائق المؤسسية.

نتائج الدراسة

تكشف النتائج عن هيمنة النموذج البنيوي في إعداد معلم النحو، مقابل حضور جزئي للمقاربة الوظيفية في الممارسة. كما تُظهر وجود فجوة بين التكوين والتطبيق، حيث يسعى المعلمون إلى توظيف النحو في السياق رغم محدودية التأهيل الرسمي.

وتؤكد النتائج كذلك أن العائق الرئيس لا يتمثل في طبيعة النحو، بل في العوامل المؤسسية، خاصة أنماط التقويم وضغط المحتوى، وهو ما ينسجم مع مفهوم الأثر الارتدادي للتقويم (Washback Effect).

وفيما يلي أهم النتائج للدراسة:

1. هيمنة التكوين النحوي التقليدي النظري على حساب التكوين الوظيفي التطبيقي.
2. وجود نقص ملحوظ في التدريب العملي المرتبط بالمقاربة الوظيفية.
3. تبنّي المدرسين لبعض ممارسات التدريس الوظيفي داخل القسم بشكل جزئي.
4. استمرار بعض الأساليب التقليدية في عرض القواعد النحوية.
5. وجود معوقات بنيوية (الزمن، كثافة المحتوى، التقويم) تحدّ من التطبيق الفعلي للمقاربة الوظيفية.

التوصيات

يمكن القول: إن تدريس النحو يتجه تدريجيا نحو المقاربة الوظيفية، غير أن هذا التحول لا يزال جزئيا ومقيدا ببنية إعداد تقليدية وبعوامل تنظيمية تحدّ من تفعيله الكامل داخل الصف.

وتوصي الدراسة الحالية بما يلي:

1. إدماج مقررات تطبيقية في النحو الوظيفي ضمن برامج التكوين الجامعي.
2. تعزيز التكوين المستمر للمدرسين في استراتيجيات التدريس الوظيفي.
3. تطوير الممارسات الصفية بالتركيز على الأنشطة التفاعلية والسياقات التواصلية.
4. مراجعة المناهج الدراسية لتخفيف كثافة المحتوى بما يتيح التطبيق العملي.
5. إعادة النظر في أساليب التقويم لتنسجم مع أهداف المقاربة الوظيفية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن جني، أبو الفتح. (1431). *الخصائص* (جزء.1، ط.3). دار الكتب العلمية.

ابن خلدون، عبد الرحمن. (2011). *مقدمة ابن خلدون* (تحقيق: محمد الإسكندراني). دار الكتاب العربي.

الرشيدي، يوسف عبد الله. (2023). الكفاية المهنية اللازمة لإعداد المعلم لعالم متغير وفق النظريات التربوية الحديثة .*مجلة التربية*، 42 (4)، 505–539.

الزبيدي، أبو بكر. (1435). *طبقات النحويين واللغويين* (تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم). دار المعارف.

زيتون، كمال. (2004). *التدريس نماذجه ومهاراته*. عالم الكتب.

شاهين عطية، جورجي. (2007). معجم *المعتمد عربي–عربي*. دار الكتب العلمية.

شحاتة، حسن. النجار، زينب. (2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

ضيف، شوقي. (1968). *المدارس النحوية*. دار المعارف.

طعيمة، رشدي أحمد. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. إيسيسكو.

طعيمة، رشدي أحمد. (2006). *المعلم: كفاياته إعداده تدريبه* (ط.2). دار الفكر العربي.

علي، يونس محمد. (2022). *النّحو التّعبيريّ: مقاربة جديدة في تعليم النحو العربي وتعلّمه للناطقين بغير اللغة العربية*. إيسيسكو.

المبارك، مازن. (2010). تعليم النحو .*مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق*، 85 (4)، 963–977.

وقيع الله، منى. (2024). إشكالية تدريس النحو في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الواقع والمأمول .*المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، 78* (76)، 1–15.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1–47.

Celce-Murcia, M. (2014). *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). National Geographic Learning.

Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, *32*(3), 397–401.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

Larsen-Freeman, D. (2002). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle.

Larsen-Freeman, D. (2002). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle/Cengage.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–22.

Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2021). *An introduction to sociolinguistics* (8th ed.). Wiley-Blackwell.

الملاحق

استبانة حول واقع تدريس النحو والمقاربة الوظيفية

أستاذنا الفاضل أستاذتنا الفاضلة

تحية طيبة، وبعد...

يجرى الباحث دراسة بعنوان: **إشكالية إعداد معلمي اللغة العربية في تدريس القواعد النحوية في ضوء المقاربة الوظيفية.** وهدف الدراسة هو التعرف على المشكلات التي تعاني منها دروس النحو في البيئة الصفية، لتقديم استراتيجيات علاجية لها. ومن متطلبات هذه الدراسة بناء استبانة للوقوف على تلك المشكلات. فأرجو منكم التكرم بملء الاستبانة، ولكم مني جزيل الشكر.

المطلوب هو أن تختار درجة موافقتك وفق مقياس (ليكرت) الخماسي **الآتي:**

(1) لا أوافق بشدة – (2) لا أوافق – (3) محايد – (4) أوافق – (5) أوافق بشدة

د. حسان سيد يوسف

أولاً: البيانات العامة:

الاسم: .....

مكان العمل: .....

سنوات الخبرة: .....

ثانياً: التكوين النحوي أثناء الإعداد

1. تعلمتُ النحو تعلّمًا نظريًا تقليديًا قائمًا على حفظ القواعد والإعراب.
2. لم أتلقَّ تدريبًا عمليًا كافيًا على تدريس النحو وفق المقاربة الوظيفية.
3. لم أدرس مقررًا مستقلًا في النحو الوظيفي أثناء مرحلة الإعداد الجامعي
4. افتقر برنامجي الدراسي إلى تدريب عملي على إعداد أنشطة نحوية وظيفية مرتبطة بالسياق.

5. ركزت دراستي للنحو على الربط بين القاعدة النحوية والتواصل اللغوي في مهارات المحادثة والكتابة.

ثانياً: ممارسات تدريس النحو للطلاب الناطقين بغير العربية

1. أبدأ تدريس النحو بشرح القاعدة النحوية بصورة مباشرة، ثم أقدّم تمارين تطبيقية عليها.
2. أنطلق من نصوص مقروءة أو مسموعة لاكتشاف القاعدة النحوية قبل عرضها بصورة صريحة.
3. أحرص على ربط القاعدة النحوية بمواقف تواصلية واقعية داخل الحصة.
4. أستخدم أنشطة جماعية تفاعلية لتعزيز فهم القاعدة النحوية وتوظيفها.
5. أسعى إلى جعل المتعلم يستنتج القاعدة بنفسه من خلال نص يقرؤه.

ثالثاً: الصعوبات في تطبيق المقاربة الوظيفية

1. ضيق الوقت يمنع تطبيق القاعدة وظيفيا في مهارتي الكتابة والمحادثة
2. تُعيق كثافة محتوى البرنامج الدراسي تطبيق المقاربة الوظيفية في تدريس النحو.
3. طبيعة موضوعات النحو تجعل تطبيق المقاربة الوظيفية أمرًا صعبًا.
4. طبيعة الامتحانات تشجع على التدريس التقليدي.
5. يدفع ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين إلى التركيز على عرض القاعدة النحوية بصورة مباشرة.

تحديات تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية

رؤية تحليلية وسبل التطوير

حسن الحفيظي[1]

الملخص

تُعد اللغة العربية ركيزة أساسية لفهم النص الشرعي، مما جعل تعليم قواعدها النحوية والصرفية ضرورة ملحة للعرب ولغيرهم.

موضوع البحث: يركّز هذا البحث على دراسة إشكالات تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية، مُسلّطاً الضوء على أبرز العقبات مثل تعقيد المحتوى التعليمي، وانفصال القواعد النظرية عن الاستخدام اللغوي الوظيفي والتواصلي.

أهداف البحث: يسعى البحث إلى تشخيص التحديات التربوية والمنهجية التي تواجه المتعلمين، والكشف عن أسبابها، وتقديم تصورات تطويرية تهدف إلى تجاوز الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين، وتُسهم في تحسين طرائق التدريس، ورفع كفاءة المتعلمين في توظيف القواعد توظيفًا فعّالًا.

أهمية البحث: تكمن أهمية الدراسة في إمداد صانعي المناهج برؤية علمية تُحقّق التكامل بين المعرفة النحوية والمهارات اللغوية، بما يُلبّي احتياجات المتعلم المعاصر، وكذا سدّ الحاجة الملحّة إلى تطوير تعليم القواعد بما يتلاءم مع متطلّبات متعلمي العربية من غير الناطقين بها.

المنهجية: يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي عبر رصد الأدبيات التربوية وتحليل الإشكالات التطبيقية في ضوء الاتجاهات والبرامج التعليمية الحديثة في تعليم اللغات.

الدراسات السابقة: يستند البحث إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة من إثبات لصعوبة المحتوى وضعف الكفاية التواصلية، مع السعي لتقديم معالجة شمولية تسد الفجوات البحثية في هذا المجال.

---

[1] د. حسن الحفيظي أستاذ اللغة العربية بجامعة إغدير التركية.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1192-4941

Email: hassanhafidi6@gmail.com

النتائج المتوقعة: يتوقع البحث الوصول إلى ضرورة تبنّي الاتجاهات التربوية الحديثة والتقنيات الرقمية لتبسيط المفاهيم اللغوية، كما يوصي بتعزيز تبادل الخبرات، واستعراض التجارب الناجحة التي تنقل تعليم النحو من حيّز القواعد الجامدة إلى فضاء الممارسة التواصلية الفعالة، بما يواكب متطلبات التعليم الحديث.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية للناطقين بغيرها، القواعد النحوية والصرفية، المشكلات المنهجية، النحو الوظيفي، التقنيات التعليمية.

Ana dili Arapça olmayanlara Arapça Dilbilgisi ve Sarf Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar: Analitik Bir Perspektif ve Geliştirme Yolları

Öz

Arap dili, dinî metinleri doğru anlamanın temel unsurlarından biridir. Bu nedenle Arapça'nın nahiv (cümle bilgisi) ve sarf (kelime yapısı) kurallarının öğretilmesi hem Araplar hem de Arapça'yı ana dili olarak konuşmayanlar için büyük önem taşır.

Araştırmanın Konusu: Bu araştırma, Arapça'yı ana dili olarak konuşmayanlara nahiv ve sarf kurallarının öğretiminde karşılaşılan sorunları incelemektedir. Özellikle öğretim içeriğinin karmaşık olması ve teorik kuralların günlük ve iletişimsel dil kullanımından kopuk olması gibi temel problemlere odaklanmaktadır.

Araştırmanın Amaçları: Araştırma, öğrencilerin karşılaştığı eğitimsel ve yöntemsel zorlukları belirlemeyi ve bunların nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca ezber ve klasik anlatım yöntemleri yerine daha etkili öğretim yolları önermeyi ve öğrencilerin dil kurallarını doğru ve işlevsel biçimde kullanma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın Önemi: Bu çalışma, müfredat hazırlayanlara dil bilgisi ile dil becerileri arasında denge kuran bilimsel bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda Arapça'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun bir dil bilgisi öğretimi geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem: Araştırma, betimsel ve analitik yöntem kullanmaktadır. Eğitim alanındaki literatür incelenmekte ve uygulamadaki sorunlar modern dil öğretim yaklaşımları çerçevesinde analiz edilmektedir.

Önceki Çalışmalar: Araştırma, daha önce yapılan çalışmaların ortaya koyduğu içerik zorluğu ve iletişim becerilerindeki yetersizlik bulgularına dayanmaktadır. Bununla

birlikte, bu alandaki eksiklikleri gidermeye yönelik daha kapsamlı bir çözüm sunmayı amaçlamaktadır.

Beklenen Sonuçlar: Araştırmanın, modern öğretim yaklaşımlarının ve dijital teknolojilerin kullanılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşması beklenmektedir. Ayrıca başarılı uygulama örneklerinin paylaşılması ve nahiv öğretiminin ezbere dayalı yapıdan çıkarılarak iletişim temelli bir uygulamaya dönüştürülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Arapça öğretimi, nahiv ve sarf kuralları, yöntemsel sorunlar, işlevsel dil bilgisi, eğitim teknolojileri.

المقدمة

تُعدّ اللغة العربية من أعرق لغات العالم وأكثرها ثراءً، إذ تمتد جذورها التاريخية لقرون طويلة، وكانت ولا تزال وعاءً للمعرفة الإنسانية في مجالات متعددة كالفلسفة والطب والعلوم والآداب. وقد لعبت دورًا محوريًا في نقل التراث العلمي والفكري من الحضارات القديمة إلى أوروبا خلال العصور الوسطى، مما جعلها لغة علم وثقافة عالمية في فترات تاريخية مِفصلية.

وتكمن الأهمية الثقافية للّغة العربية في كونها الحاضن الأساسي للتراث العربي والإسلامي، فهي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي، مما أكسبها مكانة دينية خاصة لدى أكثر من مليار مسلم حول العالم. كما شكّلت أداة رئيسة للإبداع الأدبي، فازدهرت بها فنون الشعر والنثر والخِطابة، وأسهمت في بناء هوية ثقافية مميّزة للأمة العربية، حافظت من خلالها على قيمها وتقاليدها عبر العصور.

أما في العصر الحديث، فلا تزال اللغة العربية تحتفظ بمكانتها كلغة رسمية في أكثر من عشرين دولة، وإحدى اللغات الرسمية في منظّمة الأمم المتحدة، ما يعكس ثقلها السياسي والثقافي عالميًا.

وتلعب اللغة العربية دورًا محوريًا في **ميدان التعليم**، إذ تُعد أداة أساسية لاكتساب المعرفة وبناء الفكر وتنمية المهارات العقلية. فهي لغة التدريس في كثير من البلدان العربية، ووسيلة لنقل العلوم والمعارف في مختلف التخصصات، كما تُسهم في تشكيل الهوية اللغوية والثقافية للمتعلمين.

أما في **مجال الإعلام**، فتُعد اللغة العربية العمود الفقري للخطاب الإعلامي المقروء والمسموع والمرئي، ووسيلة رئيسة للتأثير في الرأي العام وصياغة الوعي المجتمعي. وتكمن أهميتها في قدرتها على نقل الأخبار والمعلومات بدقة وموضوعية، فضلًا عن توحيد الجمهور العربي رغم اختلاف اللهجات المحلية.

وفي **المجال الديني**، تحتلّ اللغة العربية مكانة كبيرة، لأنها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية. ولا يمكن فهمُ النصوص الدينية فهمًا صحيحًا دون معرفة أساسيات اللغة العربية، مثل النحو والصرف ومعاني الكلمات، إذ تساعد هذه المعرفة على إدراك المقصود من الآيات والأحاديث بشكل واضح.

ومن هنا تظهر أهمية اللغة العربية في حفظ الدين وفهمه فهمًا سليمًا، لأنها تساعد على تجنّب الخطأ في تفسير النصوص الشرعية أو إساءة فهمها. فكلّما كان المسلم أكثر إلمامًا باللغة العربية، كان أقرب إلى الفهم الصحيح للدين وأحكامه.

ويُعدّ فهم النصوص من أهم أسباب الحاجة إلى تعليم القواعد النحوية والصرفية، لأن القواعد تساعد المتعلّم على إدراك المعنى الصحيح للجمل، والتمييز بين الفاعل والمفعول، ومعرفة الزمن والمقصود من الكلام. فغياب المعرفة النحوية قد يؤدي إلى سوء الفهم أو تفسير النصوص بشكل خاطئ، سواء كانت نصوصًا تعليمية أو دينية أو إعلامية.

كما تسهم القواعد النحوية والصرفية في **القدرة على التعبير السليم** شفهيًا وكتابيًا، إذ تُمكّن المتعلّمَ من تكوين جمل صحيحة وواضحة، والتعبير عن أفكاره دون لبس أو خطأ. فكلما كان المتعلّم متمكنًا من القواعد، كان تواصله أكثر دقة وسلاسة، سواء في الحديث اليومي أو في الكتابة الرسمية.

ومن الأسباب الجوهرية أيضًا أنّ تعلّم القواعد يُعدّ ضروريًا **للتحصيل الأكاديمي** والالتحاق بالمراحل التعليمية المتقدمة، حيث تعتمد الدراسة الجامعية والبحث العلمي على الفهم الدقيق للنصوص والقدرة على الكتابة المنهجية. ولا يمكن للطالب أن ينجح في دراسته أو يكتب بحوثًا علمية جيدة دون أساس قوي في النحو والصرف.

إضافة إلى ذلك، تساعد القواعد النحوية والصرفية على **تنمية التفكير اللغوي والمنطقي** لدى المتعلّم، لأنها تعلّمه تنظيم الأفكار وربط الكلمات ببعضها وفق نظام محدد. وهذا ينعكس إيجابًا على قدرته على التحليل والفهم والاستنتاج، وليس في اللغة فقط، بل في مجالات تعليمية أخرى.

وأخيرًا، يسهم تعليم القواعد في **تعزيز الثقة بالنفس والاندماج اللغوي**، خاصة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها. فعندما يشعر المتعلّم بأنه قادر على التحدث والكتابة دون خوف من الخطأ، يزداد دافعه للتعلّم والمشاركة في المجتمع الأكاديمي والثقافي، مما يجعل اللغة أداة فعّالة للتواصل والاندماج.

الإحساس بالمشكلة

على الرغم من الأهمية الكبيرة التي تحتلّها القواعد النحوية والصرفية في تعلّم اللغة العربية، يواجه المتعلمون من غير الناطقين بها صعوبات واضحة في فهمها وتطبيقها، سواء في القراءة أو الكتابة أو التعبير الشفهي. وتظهر هذه الصعوبات في كثرة الأخطاء اللغوية، وضعف القدرة على تكوين جمل صحيحة، إضافة إلى الشعور بالإحباط والنفور من دراسة القواعد بسبب تعقيدها أو طرق تدريسها التقليدية. كما أن عدم توافق بعض المناهج والأساليب التعليمية مع حاجات المتعلمين ومستوياتهم اللغوية يزيد من حِدّة المشكلة، مما يستدعي دراسة هذه التحديات وتحليلها بحثيًا.

الأسئلة البحثية

ينطلق هذا البحث من مجموعة من الأسئلة الرئيسة التي تسعى إلى تشخيص المشكلة والإجابة عنها، من أبرزها: ما هي أهم التحديات التي يواجهها الناطقون بغير العربية في تعلّم القواعد النحوية والصرفية؟ وما هي العوامل اللغوية والتعليمية التي تُسهم في صعوبة تعلّم النحو والصرف؟ وإلى أي مدى تسهم القواعد النحوية والصرفية في تحسين مهارات الفهم والتعبير لدى المتعلمين؟ وما السبل الكفيلة بتطوير تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية؟

مصطلحات البحث

القواعد النحوية: مجموعة القوانين التي تنظّم بناء الجملة العربية وتحدّد مواقع الكلمات ووظائفها داخل الجملة.

القواعد الصرفية: القواعد التي تُعنى ببنية الكلمة العربية وتحولاتها من حيث الاشتقاق والتصريف.

الناطقون بغير العربية: الأفراد الذين لا تُعدّ اللغة العربية لغتهم الأم ويتعلمونها باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية.

تعليم العربية لغير الناطقين بها: عملية تعليم اللغة العربية لدارسين من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة باستخدام مناهج وطرائق خاصة.

التحديات التعليمية: الصعوبات والعراقيل التي تعيق عملية التعلّم وتؤثر في اكتساب القواعد النحوية والصرفية.

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يسلّط الضوء على إحدى القضايا الأساسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي صعوبة تعلّم القواعد النحوية والصرفية. كما يسهم في تشخيص المشكلات التي يواجهها المتعلمون وتحليل أسبابها، مما يساعد المعلمين والمشرفين التربويين على تحسين أساليب التدريس وتطوير المناهج التعليمية. إضافة إلى ذلك، يُنتظر أن يقدّم هذا البحث مقترحات عملية تسهم في تيسير تعلّم القواعد وتعزيز كفاءة المتعلمين اللغوية، بما يخدم العملية التعليمية ويواكب متطلبات التعليم الحديث.

1. الإطار النظري لأهم التحديات التي تواجه تعليم العربية للناطقين بغيرها

يشكّل الإطار النظري أساسًا لفهم التحديات التي تواجه تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويساعد على تحليلها في ضوء نظريات اكتساب اللغة وطرائق التدريس الحديثة، بما يسهم في الوصول إلى حلول أكثر فاعلية. وفيما يلي نذكر أبرز هذه التحديات.

ويلاحظ الباحث أن هذه التحديات لا تعمل بمعزل بعضها عن بعض، بل تتداخل فيما بينها؛ فالمشكلة اللغوية قد تتفاقم بسبب أسلوب التدريس، وقد يزداد أثرها في ظل غياب الوسائل التعليمية المناسبة، الأمر الذي يقتضي النظر إليها بوصفها منظومة مترابطة لا مشكلات منفصلة.

1.1. صعوبة الإلمام بالقواعد النحوية والصرفية لغير الناطقين بالعربية

تُعدّ القواعد النحوية والصرفية في العربية من أكثر الجوانب التي تُربك المتعلم غير العربي، لأن نظام العربية يختلف في بنيته عن كثير من اللغات الأخرى. فالعربية تعتمد على تغيّر أواخر الكلمات بحسب موقعها في الجملة (الرفع، النصب، الجر، الجزم)، وهذا النظام يتطلب من المتعلم أن يفهم وظيفة الكلمة داخل التركيب قبل أن ينطقها أو يكتبها بشكل صحيح. ففي بعض اللغات يكفي ترتيب الكلمات لفهم المعنى،

أما في العربية فالتغيير في الحركة قد يغيّر المعنى تمامًا. وهذا يجعل المتعلم يشعر أن عليه الانتباه إلى تفاصيل كثيرة في الوقت نفسه، مما يزيد من صعوبة الإتقان.

وحتى يتمكن المتعلم من فهم البنية الصحيحة للتعبير لا بد "أن تكون لغة النص سهلة يفهمها المتعلمون دون الرجوع للمعاجم، ويفضّل أن تكون كلماتها سهلة الاستعمال في متناول الفرد، بحيث يمكن استدعاؤها وقت الحاجة إليها، لأن هناك كلمات في اللغة يسهل على الفرد تذكّرها دون عناء، ويسهل عليه أن يستدعيها حين يخطر على باله موضوع ما". (طعيمة، 1986، ص. 619).

أما من الناحية الصرفية، فإن العربية تقوم على نظام الجذر والوزن، حيث تتفرع كلمات كثيرة من أصل واحد. قد يبدو هذا النظام منطقيًا بعد فهمه، لكنه في البداية يحتاج إلى تدريب ذهني لفهم العلاقة بين شكل الكلمة ومعناها. كما أن وجود صيغ متعددة للفعل الواحد (الماضي، المضارع، الأمر، المبني للمجهول، المزيد بحروف..) يجعل المتعلم يواجه عددًا كبيرًا من الأشكال التي يجب أن يتعرف عليها ويميّز بينها. لذلك فإن المشكلة لا تكمن في كثرة القواعد فقط، بل في طبيعتها المتشابكة، التي تتطلّب فهمًا تدريجيًا وتدريبًا مستمرًا حتى تتحول من معلومات نظرية إلى مهارة عملية في الاستخدام. وإذا قُدِّم الصرف بوصفه جداول جامدة للحفظ دون ربط دلالي وسياقي، فإن العبء المعرفيّ على المتعلم يزداد ويؤثر في اكتسابه الطبيعي للغة. (السناني، 2021، ص. 22).

ويخلص الباحث إلى أن الصعوبة الصرفية التي يواجهها متعلم العربية لا ترجع إلى نظام الجذر والوزن أو تعدد الصيغ في حد ذاتهما، وإنما تتفاقم حين تُقدَّم هذه الظواهر في صورة مجردة وقائمة على الحفظ؛ ومن ثمّ فإن ربط القاعدة الصرفية بالأمثلة والتطبيق والتدريب المستمر يساعد على تحويلها من عبء معرفي إلى مهارة لغوية عملية.

1.1.1. صعوبة فهم الإعراب وتغيّر أواخر الكلمات

من أكثر ما يُربك المتعلم أن شكل الكلمة يتغير حسب موقعها في الجملة، فكلمة واحدة قد تُنطق بطريقة مختلفة إذا كانت فاعلًا أو مفعولًا أو مجرورة بحرف جر. هذا يتطلب من المتعلم أن يفهم تركيب الجملة أولًا، ثم يضبط نهاية الكلمة بناءً على هذا الفهم، ويبدو الأمر في البداية وكأنه قواعد كثيرة يجب حفظها، مما يسبّب شعورًا بالتعقيد.

إضافة إلى أنّ بنية الجملة العربية تختلف عن بنية الجملة في كثير من لغات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال حرّية التقديم والتأخير لكثير من عناصر الجملة العربية، كما أن الإعراب سمة من سمات اللغة العربية، لذلك يواجه المتعلم مشكلة العلامة الإعرابية، بالإضافة إلى مشكلة نظام العدد في العربية فهو من أكثر الأنظمة تشعبا، حيث يقسّم إلى مجموعات، ولكلّ مجموعة قواعدها وضوابطها، فضلا عن مشكلة التذكير والتأنيث لاختلاف اللغات في تصنيف الأشياء إلى مذكر ومؤنث، وكذا قاعدة التعريف والتنكير فهي تعتبر من أصعب المشكلات في تعلم اللغة العربية. (غصون والناهي، 2021، ص. 7).

وتشير هذه المعطيات إلى أن الصعوبة لا ترجع إلى الإعراب نفسه، بل إلى تداخل القواعد النحوية والصرفية، مما يتطلب عرضها بشكل متدرج وربطها بالاستخدام الفعلي، بما يتناسب مع مستوى المتعلم ويساعد على تثبيت التعلم.

2.1.1. كثرة الصيغ الصرفية وتشابهها

الفعل الواحد في العربية يمكن أن يأتي بصيغ متعددة: ماضٍ، مضارع، أمر، مبني للمجهول، مزيد بحروف.. إلخ، وتكون الفروق أحيانًا بين هذه الصيغ صغيرة في الشكل لكنها كبيرة في المعنى. هذا التشابه قد يُربك المتعلم، خصوصًا في المراحل الأولى، لأنه يحتاج إلى التمييز بين أشكال قريبة من بعضها.

ويناقش محمود كامل الناقة في كتابه طرائق تدريس العربية لغير الناطقين بها أهمية الانتقال من التركيز على الشرح القاعدي المجرد إلى المدخل الوظيفي التواصلي، ويبيّن أثر ذلك في تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم. (الناقة، 2003، ص. 234).

إضافة إلى ذلك، فإن بعض التغيرات في بنية الكلمة (مثل حذف حرف أو تغيّره) تجعل الشكل الجديد يبدو مختلفًا عن الأصل، فيصعب على المتعلم ربط الكلمات ببعضها، لذلك يحتاج إلى تدريب متكرر حتى يعتاد رؤية الأنماط المشتركة بين الكلمات.

وتتمثل أهم أسباب الصعوبات الصرفية عند متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في كثرة موضوعات أبواب الصرف، وتشعّب قضاياه ومسائله، فلكل باب صرفي مجموعة من القواعد، ولكل قاعدة تفريعات، ولكل تفريع عدد من الضوابط والأحكام. (غصون والناهي، 2021، ص. 9).

ويخلص الباحث إلى أن الصعوبة الصرفية لا ترجع إلى تغيّر بنية الكلمة فحسب، بل تزداد بسبب كثرة أبواب الصرف وتعدد قواعدها وتفريعاتها، مما يجعل المتعلم بحاجة إلى تدريب متدرج ومتكرر يساعده على إدراك العلاقات بين الكلمات واكتسابها بصورة عملية.

3.1.1. هيمنة المنهج القاعدي التجريدي

في كثير من البرامج التعليمية يُقدَّم النحو والصرف بأسلوب وصفي تقريري، يركّز على التعريفات والتقسيمات أكثر من تركيزه على الاستعمال. فيُدرَّس المبتدأ والخبر، أو المفاعيل، أو أبواب الأفعال، من خلال قواعد مجرّدة وأمثلة مصطنعة. هذا الأسلوب قد يخلُق معرفة نظرية لا تتحول إلى مهارة أدائية، فيبقى المتعلم قادرًا على شرح القاعدة لكنّه عاجز عن توظيفها في التواصل، ويتناول رشدي أحمد طعيمة نقد الأسلوب القائم على عرض القواعد عرضًا نظريًا مجردًا، ويؤكد ضرورة ربطها بالمواقف التواصلية والتطبيق العملي داخل الصف. (طعمة، 1986، ص. 56).

وتنبع المشكلة من الفصل بين القاعدة والسياق، فتعلّم القواعد في بيئة معزولة عن نصوص حية أو مواقف تواصلية يحرُم المتعلم من رؤية الوظيفة الحقيقية للتركيب.

4.1.1. الخوف من الوقوع في الخطأ

قد تؤدي كثرة القواعد والخوف من الخطأ إلى توتر المتعلم وتردده في الكلام والكتابة. لذلك ينبغي أن يُنظر إلى الخطأ بوصفه جزءًا طبيعيًا من التعلم، مع تشجيع المتعلم على التواصل والممارسة حتى يكتسب الثقة والطلاقة تدريجيًا.

وناقشت الأستاذة مليكة ناعيم القلق في تعلم اللغة الثانية، وكيف يمكن أن يعيق الأداء اللغوي لدى المتعلمين، بما في ذلك التوتر عند الكلام أو الكتابة والخوف من الوقوع في الأخطاء. (ناعيم، 2022، ص. 164).

كما أن تكرار الأخطاء وعدم الشعور بالتحسن السريع قد يزيد من شعور المتعلم بعدم الكفاءة، فينعكس ذلك سلبًا على تحفيزه للاستمرار في التعلم ويُضعف ثقته بنفسه داخل الصف وخارجه، مما يجعل التغلب على هذه الحالة النفسية جزءًا مهمًا من استراتيجيات التدريس والتعلم الفعّال. (قوني، 2022، ص. 370).

ويلاحظ الباحث وجود قدر كبير من الاتفاق بين الدراسات السابقة، مما يعزز موثوقية هذه النتيجة ويؤكد أنها ليست مرتبطة بتجربة تعليمية محددة، بل تمثل ظاهرة متكررة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ويخلص الباحث من ذلك إلى أن العوامل النفسية، ولا سيما القلق وتكرار الأخطاء، قد تؤثر بصورة مباشرة في ثقة المتعلم بنفسه ودافعيته، مما ينعكس على أدائه اللغوي واستمراره في التعلم؛ ومن ثَم فإنّ مراعاة الجانب النفسي تُعد جزءًا مهمًا من نجاح عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها.

5.1.1. محدودية الوسائل التعليمية والتقنيات الداعمة

تؤدي محدودية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والتطبيقات الذكية إلى ضعف التفاعل وقلة فرص التدريب، مما يزيد من صعوبة تعلم القواعد النحوية والصرفية.

كما أن غياب الوسائط المتعددة مثل العروض التفاعلية، والمقاطع الصوتية، والتدريبات الرقمية الفورية يجعل عملية تعلم القواعد تعتمد على الشرح اللفظي المجرد فقط. في حين تؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات أن توظيف التكنولوجيا يعزّز الدافعية، ويزيد من فُرص الممارسة، ويساعد على ترسيخ المفاهيم المجرّدة من خلال التفاعل والتكرار المنظم. (طعيمة، 1986، 620).

إضافة إلى ذلك، فإن ضعف توظيف التقنيات الرقمية يَحدّ من فرص التعلم الذاتي خارج الصف، إذ تتيح التطبيقات التعليمية والمنصات الإلكترونية تدريبات متدرجة وتصحيحًا فوريًا للأخطاء، مما يساعد المتعلم على تحسين أدائه باستمرار. وعندما تغيب هذه الوسائل، يبقى التعلم مرتبطًا بوقت الحصة فقط، فتقلّ فرص التكرار والممارسة، ويبطؤ تطور المهارات اللغوية. (الناقة وطعيمة، 1986، ص. 150).

وتجدر الإشارة إلى أنّ كل تلك الإشكالات والصعوبات المتعلقة بتعليم العربية لغير الناطقين بها لا علاقة لها بجوهر اللغة العربية، وإنّما الأمر مردّه إلى عنصر التعليم؛ حيث إنّ المشكلة لا تكمن في اللغة ذاتها وإنما في طرائق تعلم العربية. (الفارسي، 2022).

ويخلص الباحث إلى أن المشكلة لا تكمن في القواعد ذاتها، بل في طريقة تقديمها وتوظيفها، وأن استخدام التقنيات الحديثة يعزز الممارسة والتعلم الذاتي ويسهّل فهم القواعد.

6.1.1. المزاوجة في ذكر مصطلحات القاعدة بين اللغة العربية ولغة المتعلم

ومن بين الإشكالات التي تواجه مناهج تدريس القواعد للناطقين بغير العربية المزاوجة في ذكر مصطلحات القاعدة بين اللغة العربية ولغة الطلبة، واستعمال التعليمات أو الشروح بلغة الطلبة الأصلية؛ فهذا يوجِد نوعا من الازدواجية اللغوية بين لغة الطلبة واللغة العربية، (بدوي، حماسة، والبطل، 2008، ص. xv/2). بحيث لا يستطيع الطلبة التفكير في اللغة العربية أو قواعدها بمعزل عن الربط والمقارنات المتعددة بين اللغتين، فيحاولوا أن يُخضعوا إحداهما لنظام الأخرى، وهذا أمر يعسّر فهم القواعد في اللغة المدروسة.

ويرى الباحث أن الاستفادة من لغة المتعلم ينبغي أن تظل في الحدود التي تسهّل الفهم الأولي، دون أن تتحول إلى وسيط دائم؛ لأن الإفراط في الاعتماد عليها يؤخّر بناء الكفاية اللغوية باللغة العربية نفسها.

وقد أورد علي أحمد مدكور أن من إشكالات مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها أنها تعتمد في بعض الأحيان على مقارنة مباشرة مع لغة الطلبة مما يخلق ازدواجية لغوية ويعسّر فهم القواعد، وأن هذه المشكلة تتطلب إعادة النظر في التخطيط المنهجي بحيث تُراعى الخصائص اللغوية المستقلة للغة العربية بدل إخضاعها لإطار لغات المتعلمين. (مدكور، 2005، ص. 25).

ويخلص الباحث إلى أن الاستفادة من لغة المتعلم ينبغي أن تكون وسيلةً مساعِدة لا إطارًا حاكمًا لتعليم العربية؛ لأن الإفراط في المقارنة بين اللغتين قد يربك المتعلم ويزيد من صعوبة استيعاب القواعد. ومن ثمّ، فإن الأنسب هو تقديم العربية انطلاقًا من نظامها وخصائصها، مع الاستفادة من لغة المتعلم عند الحاجة فقط.

2.1. التحديات التي تواجه المتعلم

ومما لا شك فيه أن كل دارس للغة العربية من غير الناطقين بها ستعترضه مشكلات في بداية تعلمه للغة، منها ما يعود لمدى تقبّله للغة واستيعابه أو تأثره والتفكير الدائم بمنطق لغته الأم، ونقل أصوات لغته واستخدام تراكيب اللغة على أوزان لغته". (سعدي، 2021، ص. 37).

ومن أبرز المشكلات اللغوية صعوبة الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية، إضافة إلى تأثر المتعلم بلغته الأم، مما قد يؤدي إلى نقل بعض أصواتها وتراكيبها إلى العربية، خاصة في المراحل الأولى من التعلم. ويشير الباحثان خطوط رمضان وجلاب مصباح إلى أن هذه المشكلات اللغوية المرتبطة بطبيعة العربية

نفسها، بما تتضمنه من أنظمة صوتية وصرفية ونحوية تختلف في كثير من خصائصها عن لغات المتعلمين، الأمر الذي يفرض تحديات إضافية في النطق وبناء الكلمة وتركيب الجملة. (رمضان وجلاب، 2019، ص. 41).

ويخلص الباحث إلى أن اختلاف البنية الصوتية والصرفية والنحوية بين العربية ولغات المتعلمين يمثل أحد العوامل التي تزيد من صعوبة اكتسابها، ولا سيما في المراحل الأولى؛ مما يستدعي مراعاة هذه الفروق عند اختيار المحتوى وطرائق التعليم، مع التركيز على الجوانب التي يكثر فيها التباين بين اللغات.

1.2.1. عدم وضوح الهدف من تعلم اللغة العربية

قد لا يكون لدى بعض الطلاب هدف واضح من تعلم العربية، مما يضعف دافعيتهم للتعلم. كما أن غياب الأهداف المحددة لتعليم القواعد النحوية والصرفية، واختلاف المناهج من مؤسسة إلى أخرى، قد يؤدي إلى ضعف التخطيط والتدرج في تقديم القواعد، مما يربك المتعلم ويحد من قدرته على توظيف ما يتعلمه في مواقف لغوية مختلفة.

وفي سياق العوامل النفسية والتربوية في تعلم اللغة، يتناول محمد عبد الرحمن غنيم تأثير غياب الأهداف التعليمية الواضحة على دافعية المتعلمين وتركيزهم، ويبين كيف أن التعلم يصبح أقل فاعلية عندما يكون بلا أهداف محددة ومستويات واضحة، ويناقش المؤلف أهمية وضوح الأهداف التعليمية ومراعاة الفروق اللغوية والثقافية للمتعلمين، ويدلّل على أن غياب إطار مرجعي موحّد يؤدي إلى تباين في المناهج وارتباك في تعلم القواعد. (غنيم، 2010، ص. 32).

ويستفاد من ذلك أن وضوح الأهداف التعليمية يمثل نقطة الانطلاق في بناء المحتوى واختيار طرائق التدريس، إذ يصعب تحقيق تعلم فعّال في ظل غموض الغاية التي يتعلم المتعلم من أجلها اللغة.

يؤكد هذا المنهج ضرورة مواءمة المحتوى النحوي مع مستوى النمو اللغوي للمتعلم، لأن تقديم الموضوعات النحوية المعقدة في وقت مبكر قد يحد من تفاعله ورغبته في التعلم، بينما يتيح التدرج المنظم اكتساب المعارف والمهارات اللغوية بصورة متماسكة ومتنامية، مما يعزز ثبات التعلم واستمراريته.

2.2.1. غياب بيئة التعلم التواصلية

والكفاية الاتصالية تكمن في قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة". (الفوزان، 1431، ص. 160).

إذ إن تعلم اللغة العربية يتطلب بيئة تعليمية تواصلية، تمكّن المتعلم من التحدث مع أشخاص آخرين والتدرب على المهارات اللغوية، وهذا في كثير من الأحيان يستدعي السفر إلى الدول العربية، وقد لا يكون ذلك متاحًا للجميع، ولكن هناك طرق بديلة عن السفر يمكن اتّباعها. (العربية للجميع، 2026). مثل استخدام التطبيقات الرقمية التفاعلية، والمحادثات عبر الإنترنت مع متحدثين أصليين، والمشاركة في نوادي اللغة العربية أو الفصول الافتراضية التي تتيح ممارسة المهارات اللغوية في سياقات شبه طبيعية. هذه البدائل تساعد المتعلم على تحسين قدراته التواصلية، وتقريب تجربة التعلم الواقعية قدر الإمكان دون الحاجة للوجود الفعلي في بيئة ناطقة بالعربية.

ومن المشكلات البارزة أيضًا ضعف توظيف القواعد النحوية والصرفية في مواقف تواصلية حقيقية، إذ تُدرَّس القواعد غالبًا بوصفها هدفًا في ذاتها لا وسيلة لتحسين الأداء اللغوي. ويؤدّي ذلك إلى فجوة واضحة بين المعرفة النظرية والقدرة على الاستخدام الصحيح، مما ينعكس سلبًا على كفاءة المتعلم التواصلية. وهو ما يسمى الفجوة بين القواعد النظرية والاستخدام اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتُظهر أن كثيرًا من المناهج تركز على القاعدة ككيان نظري منفصل عن السياق الوظيفي، مما ينعكس على ضعف الكفاية التواصلية لدى المتعلمين. (الجاسم، 2016، ص. 1035).

ويرى الباحث أن القيمة الحقيقية للقواعد لا تظهر في حفظها، وإنما في قدرتها على تحسين أداء المتعلم في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ولذلك فإن فصل القواعد عن هذه المهارات يقلل من فاعلية تعلمها.

3.2.1. قصور إعداد المعلمين وتأهيلهم التخصصي

يعاني تعليم القواعد النحوية والصرفية من نقص في المعلمين المؤهلين تأهيلاً تربويًا ولغويًا متخصصًا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يفتقر بعضهم إلى استراتيجيات التدريس الحديثة التي

تراعي الفروق الفردية والخلفيات اللغوية المتنوعة للمتعلمين. كما أن الاعتماد على أساليب تقليدية تركّز على الحفظ والتلقين يقلّل من فاعلية التعلم ويضعف دافعية الطلاب.

إضافة إلى ذلك، فإن غياب التدريب المستمر وتطوير قدرات المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والوسائل التفاعلية يحدّ من قدرتهم على تقديم محتوى لغوي غني ومتدرج، ويؤثر سلبًا على جودة التعليم.

كما أن المعلم قد يجد صعوبة في توضيح الفروق الدقيقة بين القواعد العربية وأنماط لغاتهم الأم، مما يؤدي إلى ارتباك المتعلمين وتأخير تقدمهم. لذلك، يُعدّ إعداد المعلمين أحد أهم عناصر نجاح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويعزز من كفاءتهم المهنية وقدرتهم على تحفيز الطلاب بفعالية. (طعمة، 1986، ص. 632).

ومن خلال ما سبق يتبين أن التقنيات الحديثة لا تمثل بديلًا عن المعلم، وإنما أداة داعمة تعزز فرص التفاعل والتطبيق، وتسهم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وهو ما يزيد من كفاءة العملية التعليمية إذا أُحسن توظيفها.

كما تشير إلى أن كفاءة المعلم تمثل الحلقة التي تتكامل عندها بقية عناصر العملية التعليمية؛ إذ إن جودة المنهج والوسائل لا تنعكس على المتعلم ما لم يحسن المعلم توظيفها داخل الصف.

4.2.1. تعقيد المحتوى التعليمي

تُعدّ القواعد النحوية والصرفية في العربية واسعة ومتشعّبة، لكثرة مصطلحاتها وتقسيماتها وتفاصيلها الدقيقة. وعندما يُقدَّم هذا المحتوى دفعة واحدة أو بأسلوب مكثّف، يشعر المتعلم بصعوبة استيعابه، فينظر إلى القاعدة على أنها مجموعة من القوانين التي تحتاج إلى الحفظ والفهم النظري، بدل أن يراها أداة تساعده على بناء جمل صحيحة.

ويدخل في هذا الإطار صعوبة المحتوى النحوي والصرفي لدى المتعلمين، حيث تشكل طبيعة القواعد النحوية والصرفية، بما تتسم به من تجريد وكثرة المصطلحات والاستثناءات، تحديًا كبيرًا أمام المتعلمين من غير الناطقين بالعربية. "ومن تلك الإشكالات قلة مراعاة الأسس العلمية والموضوعية المتعلقة بسيكولوجية المتعلمين وأهدافهم وتنوّع مستوياتهم اللغوية، إذ يتم بناؤها بناء على خبرات واضعي المناهج الشخصية

وتجاربهم الذاتية، وهذا معيار قاصر يفتقد للدقة والمصداقية والأسلوب العلمي المعتمد عند وضع المناهج التعليمية". (الحسون وآخرون، 1996، ص. 244).

ويلاحظ الباحث أن معظم الدراسات تنطلق من افتراض مفاده أن صعوبة النحو ليست صفة ملازمة له، وإنما هي نتيجة لطريقة عرضه؛ إذ تتضاءل هذه الصعوبة كلما ارتبطت القاعدة بسياقها الوظيفي وبالاستعمال اللغوي الواقعي.

كما أن بعض الكتب التعليمية تعتمد أسلوبًا تقليديًا يُكثر من التعريفات والتقسيمات قبل إعطاء أمثلة واضحة. هذا يجعل المتعلم يواجه مفاهيم مجرّدة قبل أن يفهم كيف تُستخدم فعليًا. لذلك يصبح التعقيد عائقًا نفسيًا ومعرفيًا في الوقت نفسه، ويؤثر في دافعية المتعلم واستمراره، حيث إن "عدم وجود بيئة تطبيقية لممارسة المحادثة اللغوية الصحيحة، واقتصار الحديث بالفصحى داخل الصف.. فالممارسة الصحيحة للغة تُنمّي الملَكة والمهارة اللغوية". (راتب، 2017، 423).

ومن خلال ما سبق يتبين أن الصعوبات التي تواجه تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية ليست ناتجة عن عامل واحد، بل هي حصيلة تفاعل عوامل لغوية ونفسية ومنهجية وتعليمية. كما تكشف الدراسات التي سبق عرضها عن اتفاق واضح على أن تحسين نتائج التعلم لا يتحقق بتبسيط القواعد وحده، وإنما بإعادة النظر في طريقة تقديمها وربطها بحاجات المتعلمين ومواقف الاستعمال الحقيقي.

2. الإطار التطبيقي وسبل التطوير

بعد استعراض أبرز التحديات التي تواجه تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية، يصبح من الضروري الانتقال من تشخيص المشكلات إلى البحث عن حلول عملية تسهم في تحسين طرائق التدريس وجعلها أكثر فاعلية وملاءمة لحاجات المتعلمين ومستوياتهم.

ومن هنا يتناول هذا المبحث الجانب التطبيقي من خلال اقتراح آليات لتحسين تدريس القواعد، وتحويلها من مادة نظرية إلى أداة وظيفية تخدم التواصل، مع التركيز على تحديث الأساليب، وتفعيل دور المتعلم، وربط القاعدة بالتطبيق، بما يعزز الكفاءة اللغوية ويحقق تعلمًا أكثر فاعلية.

1.2. طرق تعليم القواعد النحوية والصرفية

هناك طرق عديدة واستراتيجيات متنوعة لتعليم القواعد النحوية والصرفية بصورة فعّالة، غير أنّ نجاحها يرتبط بمدى ملاءمتها لمستوى المتعلمين وأهدافهم. وفي هذا المبحث نورد بعض الطرق البارزة.

1.1.2. الطريقة الاستقرائية (التعلم بالاكتشاف)

تعتمد هذه الطريقة على تقديم أمثلة لغوية متنوعة أولًا، ثم توجيه المتعلمين لاستخلاص القاعدة بأنفسهم من خلال الملاحظة والمقارنة. فبدل أن يبدأ المعلم بذكر تعريف المبتدأ والخبر مثلًا، يعرض جملًا متعددة، ويطلب من الطلاب ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف حتى يصلوا إلى القاعدة. هذا الأسلوب ينمّي التفكير والتحليل، ويجعل القاعدة نتيجة لعملية فهم، لا مجرد معلومة محفوظة. (مدكور، 2002، ص. 75).

كما أن الطريقة الاستقرائية تعزز مشاركة المتعلم وتزيد من دافعيته، لأنه يشعر بأنه شريك في بناء المعرفة. وعندما يستنتج القاعدة بنفسه، يكون أكثر قدرة على تذكّرها وتطبيقها في مواقف جديدة. غير أن نجاحها يتطلب تنظيمًا جيدًا للأمثلة وتدرّجًا مناسبًا حتى لا يقع المتعلم في التشتت. (مدكور، 2002، ص. 80).

ويخلص الباحث إلى أن الطريقة الاستقرائية تسهم في تحويل تعلم القواعد من الحفظ والتلقي إلى الفهم والاكتشاف والتطبيق، بما يعزز مشاركة المتعلم ودافعيته، غير أن فاعليتها تظل مرتبطة بحسن اختيار الأمثلة وتنظيمها والتدرج في عرضها بما يتناسب مع مستوى المتعلمين.

2.1.2. المدخل التواصلي

وهو طريقة في تعليم اللغة تركز على استخدام اللغة في التواصل الحقيقي بدل الاكتفاء بشرح القواعد نظريًا. فالمتعلم لا يدرس القاعدة لمجرد حفظها، بل يتعلمها لأنه يحتاج إليها ليعبّر عن فكرة، أو يطرح سؤالًا، أو يشارك في حوار. بمعنى آخر، الهدف هو أن يتعلم الطالب كيف يستخدم اللغة في مواقف حياتية، لا أن يعرف تعريفاتها فقط. (مدكور، 2005، ص. 35).

ويكشف رأي مدكور عن أن تطوير تعليم القواعد لا يتحقق بإعادة تنظيم المادة العلمية فحسب، بل يتطلب إعادة بناء الموقف التعليمي بما يحقق مشاركة المتعلم ويزيد من فاعليته في اكتساب اللغة.

ويضيف مدكور بُعدًا آخر يتمثل في ربط تعليم القواعد بالمنهج وطرائق التدريس، مما يدل على أن معالجة الصعوبات لا ينبغي أن تنصرف إلى المحتوى وحده، بل تشمل البيئة التعليمية بأكملها.

ويمكن التعبير عنه بأنه هو أسلوب تعليمي يجعل التواصل هو محور التعلم، فتُقدَّم القواعد والمفردات داخل مواقف واقعية مثل الحوار، والمناقشة، واللعب بالأدوار، وحل المشكلات. فاللغة هنا وسيلة للتفاعل، وليست مادة نظرية منفصلة. ولذلك يُقاس نجاح التعلم بقدرة الطالب على الفهم والتعبير، لا بقدرته على ترديد القاعدة فقط. (Hymes, 1972, p. 279).

ويخلص الباحث إلى أن الطريقة التواصلية تنقل تعليم اللغة من التركيز على معرفة القواعد إلى القدرة على استخدامها في مواقف حقيقية، مما يجعل المتعلم أكثر ارتباطًا باللغة واستعمالًا لها، ويؤكد أن تعلم القاعدة يكتسب قيمته الحقيقية عندما ينعكس على قدرة المتعلم في الفهم والتعبير والتواصل.

ويركز هذا المدخل على توظيف القواعد في سياقات تواصلية حقيقية، بحيث تُدرَّس القاعدة بوصفها وسيلة لتحسين الأداء اللغوي لا غاية في ذاتها. فيتعلم الطلاب مثلًا صيغة الماضي من خلال حوار عن أحداث سابقة، أو يتدربون على أسلوب الشرط عبر مناقشة مواقف حياتية. وبهذا ترتبط القواعد بالاستعمال الفعلي، مما يقلّل الفجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق. (طعمة، 1986، ص. 645).

ولا يقتصر طرح طعيمة على بيان أهمية القواعد، بل يربط قيمتها بوظيفتها في تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وهو ما يشير إلى أن معيار نجاح تدريس القواعد يتمثل في أثرها على الأداء اللغوي، لا في مقدار ما يحفظه المتعلم من أحكام نظرية.

ويساعد هذا الأسلوب على تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلم، ويجعله أكثر ثقة في استخدام اللغة داخل الصف وخارجه. كما أنه يراعي حاجات المتعلم العملية، خاصة إذا كان هدفه الدراسة أو العمل في بيئة عربية. إلا أن تطبيقه يحتاج إلى معلم متمكن قادر على تصميم أنشطة تواصلية هادفة ومنظمة. (طعمة، 1986، ص. 652).

ويلاحظ الباحث أن طعيمة ينظر إلى تعليم القواعد في إطار وظيفتها التواصلية، لا بوصفها غاية مستقلة، وهو توجه ينسجم مع المناهج الحديثة التي تجعل اكتساب الكفاية اللغوية مقدَّمًا على مجرد حفظ القواعد.

3.1.2. التعلم القائم على المهام

يقوم هذا الأسلوب على تكليف المتعلمين بمهام لغوية محددة تتطلب استخدام القواعد بصورة طبيعية، مثل إعداد عرض قصير، أو كتابة رسالة، أو إجراء مقابلة. وخلال أداء المهمة، تظهر الحاجة إلى استخدام القاعدة بشكل عملي، فيتعلمها الطالب في سياق وظيفي يخدم هدفًا واضحًا. (الناقة، 1985، ص. 72).

ويستفاد من طرح الناقة أن نجاح تعليم القواعد يرتبط بمدى مراعاة خصائص المتعلم غير الناطق بالعربية، وهو ما يؤكد أن اختلاف الفئة المستهدفة يقتضي اختلافًا في أساليب التدريس ومحتوى المادة التعليمية.

وتكمن قوة هذه الاستراتيجية في أنها تجعل التعلم ذا معنى، حيث يشعر المتعلم أن القواعد تخدم غرضًا حقيقيًا. كما أنها تُشجع العمل التعاوني وتبادل الخبرات بين الطلاب، مما يخفف من رهبة الخطأ. ومع ذلك، تحتاج إلى تخطيط دقيق يضمن وضوح المهمة وربطها بالأهداف التعليمية المحددة. (الناقة، 1985، ص. 75).

ويخلص الباحث إلى أن هذه الاستراتيجية تساعد على جعل التعلم أكثر فائدة للمتعلم، وتشجعه على المشاركة والتعاون مع زملائه، إلا أن نجاحها يحتاج إلى تخطيط جيد للأنشطة وربطها بالأهداف التعليمية، حتى تحقق الغرض منها في تعلم القواعد.

2.2. وسائل تسهّل طريقة التعلم

1.2.2. دور المعلم في العملية التعليمية

تساهم خبرة المعلم في تسهيل طريقة التعلم بشكل واضح، فمهما قامت المؤسسات التعليمية بالاعتناء الكبير بتجهيز المدارس والجامعات بأفضل وسائل التعليم والعناية والاهتمام بإعداد المواد والمناهج سواء من ناحية الشكل أو المضمون إلا أنها إن لم تهتم بالمعلم وتجهزه بالمعارف والمهارات التي تساعده على النجاح في مهمته فإنها لن تكون موفّقة في عملها، ولن تخرج بنتائج، وإنّ الاقتصار على توفير الأبنية والمرافق التعليمية مع تجهيزاتها المتطورة ووجود الكتب ووسائل الإيضاح الجيدة لن يُجدي نفعا إذا كان مستخدم هذه الإمكانات غير مؤهل للتعامل معها. (المولا، 2021، 38).

إذ القواعد النحوية والصرفية والأنشطة المسموعة والفهم والنصوص القرائية "تحتاج إلى أستاذ متمكّن قادرٍ على الشرح والتوضيح والتسهيل، كما يجب أن يختلف إخراج وشكل وأهداف المنهج المعدّ للطلبة غير الناطقين بالعربية عما في المنهج المعدّ للناطقين الأصليين، ومراعاة الفروق الأساسية بين نوعي الطلبة الدارسين للغة". (سبع الليل، 2000، 120).

ويتبين للباحث أن نجاح تعليم العربية لا يعتمد على جودة المناهج والوسائل التعليمية وحدها، بل يرتبط بدرجة كبيرة بكفاءة المعلم وقدرته على توظيفها بما يناسب مستوى المتعلمين. كما أن اختلاف خصائص الناطقين بالعربية عن غير الناطقين بها يقتضي إعداد مناهج وطرائق تعليمية تراعي احتياجات كل فئة، حتى تكون عملية التعليم أكثر فاعلية.

كما يجب أن يوازن المعلم أثناء تدريس المنهج بين "الأخذ من الكتاب وتبسيط المأخوذ، ومن هنا نُلمّح أنّ الأستاذ بنفسه قد يكون أحد تلك العقبات المؤثرة في تنفيذ المنهج، فلا بد للمعلم من أن يسدّ نقص المنهج إن كان ناقصا أو قاصرا بما يمتلكه من قدرات وتأهيل؛ حيث إنّ مناهج القواعد صُمّمت في أغلبها للتركيز على ما هو مهم، أو ما هو وظيفي من حيث الاستعمال اللغوي، أو من خلال التعاملات اليومية متجاهلة ميول واحتياجات الطلبة وخبراتهم التعليمية وقدراتهم اللغوية، والفروق الفردية بينهم". (الساموك، 2005، 119).

ويلاحظ الباحث أن نجاح أي تطوير في تعليم القواعد يبقى مرتبطًا بكفاءة المعلم؛ إذ إن المنهج والوسائل مهما بلغت جودتها لا تحقق أهدافها ما لم يمتلك المعلم القدرة على توظيفها بما يتناسب مع خصائص المتعلمين.

2.2.3. دور البيئة التعليمية

والمقصود بالبيئة التعليمية مجموعة من العوامل تساهم في رفع مستوى الطالب، ومنها اللغة المستخدمة في التدريس، والفصل المختلط أو المجموعات الكبيرة، وموارد المكتبة ووسائل الدعم وغيرها.. أما اللغة المستخدمة في التدريس فتلعب دورًا أساسيًا في جودة التعلم؛ فإذا كانت اللغة العربية هي لغة التفاعل الرئيسة داخل الصف فإنّ ذلك يساعد المتعلم على التفكير بها تدريجيًا، ويقلل من اعتماده على الترجمة الذهنية من لغته الأم. وكلما زادت فرص الاستماع والتفاعل بالعربية في الشرح والنقاش والأنشطة، زادت

سرعة اكتساب المهارات اللغوية. أما الإفراط في استخدام لغة وسيطة فقد يُضعف الانغماس اللغوي ويؤخر بناء الكفاية التواصلية. (الفوزان، 2011، 271).

وأما عن الفصل المختلط أو المجموعات الكبيرة، ففي الفصول الكبيرة قد تقل فرص المشاركة الفردية، ويصعب على المعلم متابعة أخطاء كل طالب وتصحيحها بدقة. أما في المجموعات الصغيرة أو التعلم التعاوني، فتزداد فرص الحوار والممارسة، ويتحسن التفاعل بين الطلاب، مما ينعكس إيجابًا على اكتساب القواعد من خلال الاستخدام. كما أن التنوع في الخلفيات اللغوية داخل الفصل قد يكون عنصر إثراء إذا أُحسن تنظيمه، لأنه يخلق فرصًا للتواصل الحقيقي. (الفوزان، 2011، ص. 221).

ويرى الباحث أن ما يؤكد عليه الفوزان ينسجم مع الاتجاه التطبيقي في تعليم اللغات؛ إذ تنتقل القاعدة من مستوى المعرفة النظرية إلى مستوى الأداء اللغوي، وهو الهدف الذي ينبغي أن تتجه إليه برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وأما موارد المكتبة ووسائل الدعم فتوفر الموارد التعليمية مثل الكتب المبسطة، والمعاجم، والوسائط السمعية والبصرية، والمنصات الرقمية، بيئة داعمة للتعلم الذاتي. فكلما تنوعت مصادر التعلم، تمكن الطالب من مراجعة القواعد بأساليب مختلفة تناسب نمط تعلمه.

وتوحي نتائج ذلك بأن أثر الوسائل التعليمية لا يكمن في الجانب التقني فحسب، وإنما في قدرتها على تحويل المفاهيم النحوية المجردة إلى مواقف تعليمية محسوسة، مما يسهل استيعابها واستبقائها لدى المتعلم.

3.2.3. مهارات التوضيح والتبسيط

تسهم مهارات التوضيح والتبسيط في جعل القواعد النحوية والصرفية أكثر قابلية للفهم لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية، إذ إن عرض القاعدة بلغة واضحة خالية من التعقيد الاصطلاحي يساعد المتعلم على إدراك الفكرة الأساسية قبل الخوض في التفاصيل، ويمكن للمعلم أن يقدّم القاعدة من خلال أمثلة قريبة من واقع المتعلم، ثم يشرحها بأسلوب تدريجي يراعي مستوى إدراكه اللغوي. وهذا الأسلوب يخفف من رهبة القواعد ويجعلها أقرب إلى التطبيق العملي منها إلى الحفظ المجرد. (شحاتة، 2000، ص. 242).

كما أن التبسيط لا يعني الإخلال بالدقة العلمية، بل يعني تنظيم المحتوى في خطوات متدرجة، تبدأ بالأساسيات ثم تنتقل إلى الجزئيات، مع توظيف الوسائل البصرية كالجداول والمخططات والألوان لتوضيح العلاقات بين عناصر الجملة أو صيغ الكلمات. هذا التنظيم يسهم في بناء صورة ذهنية واضحة لدى المتعلم، ويعزز قدرته على الربط بين الشكل والمعنى، خاصة في موضوعات صرفية مثل تصريف الأفعال أو اشتقاق الكلمات. (علي، 2011، ص. 176).

ويستفاد من الآراء السابقة أن المقصود بتبسيط القواعد ليس الإخلال بأصولها العلمية، وإنما إعادة عرضها بصورة تتناسب مع مستوى المتعلم وحاجاته التواصلية، مع المحافظة على سلامة المحتوى العلمي.

4.2.3. استخدام التكنولوجيا

يسهم استخدام التكنولوجيا في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية في تحويل المحتوى من صيغة نظرية جامدة إلى خبرة تفاعلية حيّة. فالمنصات التعليمية الرقمية تتيح عرض القاعدة من خلال مقاطع مرئية، وتمارين تفاعلية، وتصحيح فوري للأخطاء، مما يساعد المتعلم على فهم القاعدة وتطبيقها في الوقت نفسه. كما أن التنوع في الوسائط (صوت، صورة، حركة) يعزز الفهم لدى أنماط التعلم المختلفة، ويجعل عملية اكتساب القواعد أكثر جذبًا ووضوحًا. (سالم، 2004، 157).

كذلك تُوفّر التطبيقات الذكية وبرامج إدارة التعلم فرصًا للتدرّب الذاتي المتدرج، حيث يمكن للمتعلم إعادة الدرس أكثر من مرة، وإنجاز تدريبات إضافية بحسب مستواه، والحصول على مراجعة فورية توضّح مواضع الخطأ والصواب. هذا النوع من التعلم يعزز الاستقلالية، ويُمكّن الطالب من بناء معرفته النحوية والصرفية خطوةً خطوة، دون شعور بالإحراج أو الضغط داخل الصف. (بسيوني، 2008، 128).

ويرى الباحث أن القيمة الحقيقية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لا تتمثل في استبدال دور المعلم، وإنما في توفير بيئة تعليمية أكثر تفاعلاً وتكيفًا مع الفروق الفردية، وهو ما يزيد من فرص التعلم الذاتي ويعزز الممارسة اللغوية المستمرة.

ويلاحظ الباحث أن تطوير المنهج لا يقتصر على إعادة ترتيب موضوعاته، بل يشمل إعادة النظر في فلسفة تقديم القواعد، بحيث تنتقل من كونها غاية مستقلة إلى وسيلة لتنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وهو ما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.

كما تسهم الفصول الافتراضية وأدوات التواصل الرقمي في خلق بيئة تفاعلية تسمح بتطبيق القواعد في مواقف شبه حقيقية، من خلال المحادثات المكتوبة أو الشفوية عبر الإنترنت. فحين يوظف الطالب قاعدة نحوية في حوار إلكتروني أو مهمة كتابية رقمية، ينتقل من مستوى المعرفة النظرية إلى مستوى الاستخدام الفعلي. وهذا الدمج بين التقنية والتواصل يعزز ترسيخ القاعدة في الذهن ويجعل تعلمها أكثر ثباتًا وفاعلية. (خميس، 2015، 234).

وتدل المحاور السابقة على أن تطوير تعليم القواعد النحوية والصرفية عملية متكاملة، لا تعتمد على تعديل عنصر واحد دون غيره، وإنما تقوم على تكامل المنهج، والمعلم، والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التدريس. كما يتضح أن معظم الدراسات تتفق على أن نجاح تعليم القواعد يرتبط بمدى تحويلها من معرفة نظرية إلى ممارسة لغوية داخل مواقف تواصلية حقيقية.

الخاتمة

في ختام هذا البحث الذي تناول تحديات تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية وسبل التطوير، يتبين أن تعليم القواعد ليس مسألة عرض معلومات لغوية فحسب، بل هو عملية تربوية متكاملة تتداخل فيها الجوانب النفسية والمنهجية والبيئية والتقنية. فالمتعلم غير الناطق بالعربية يواجه صعوبات تتعلق بطبيعة اللغة نفسها، كما يواجه تحديات ناتجة عن طريقة عرض القواعد وأسلوب تدريسها.

وقد أظهرت الدراسة أن من أبرز الإشكالات: تعقيد المحتوى، وضعف الربط بين القاعدة والاستخدام الفعلي، والخوف من الوقوع في الخطأ، وتأثر المتعلم بلغته الأم، إضافة إلى قصور بعض المناهج أو ضعف إعداد المعلمين. وهذه التحديات إذا لم تُعالج بطريقة علمية مدروسة، قد تؤدي إلى فجوة بين معرفة القاعدة وفهمها من جهة، والقدرة على استخدامها في التواصل من جهة أخرى.

وفي المقابل، فإن تطوير تعليم القواعد ممكن وواقعي إذا أُعيد النظر في تصميم المناهج، وربطت القواعد بالسياقات التواصلية، واعتمدت استراتيجيات تدريس حديثة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. كما أن الاستثمار في تدريب المعلمين، وتزويدهم بالأدوات المعرفية والتقنية المناسبة، يعد خطوة أساسية في تحسين جودة التعليم.

كذلك تبين أن للبيئة التعليمية دورًا كبيرًا في نجاح العملية التعليمية؛ فكلما كانت البيئة داعمة، وتوفرت فيها الموارد المتنوعة، وأُتيح للمتعلمين فرص حقيقية للممارسة، أصبح اكتساب القواعد أكثر سهولة وفاعلية. كما أن استخدام التكنولوجيا الحديثة يفتح آفاقًا جديدة للتفاعل والتدريب الذاتي، ويجعل تعلم القواعد أكثر جذبًا وتنظيمًا.

ومن هنا يمكن القول إن تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية ينبغي أن ينتقل من التركيز على الحفظ والتلقين إلى التركيز على الفهم والتوظيف. فالغاية ليست أن يعرف المتعلم تعريف القاعدة، بل أن يحسن استخدامها في مواقف الحياة المختلفة.

وأخيرًا، فإن تطوير هذا المجال يسهم في نشر اللغة العربية بصورة صحيحة وميسّرة، ويعزز حضورها عالميًا، ويخدم رسالة علمية وثقافية سامية. فكل جهد يُبذل في تيسير تعلم العربية هو إسهام في دعم لغةٍ عظيمة لها مكانتها الدينية والحضارية والإنسانية.

النتائج

تتضمن النتائج ما يلي:

أظهرت الدراسة أن أغلب الصعوبات لا ترجع إلى طبيعة النظام النحوي العربي بقدر ما ترجع إلى طريقة تقديمه، مما يدل على أن تطوير المنهجية التعليمية أهم من تبسيط المحتوى نفسه. ومن أبرز التحديات تعقيد بعض القواعد وكثرة تفريعاتها، وضعف الربط بين القاعدة والتطبيق العملي، وغياب البيئة التواصلية التي تتيح ممارسة القواعد بصورة طبيعية. كما يواجه المتعلم صعوبات لغوية بسبب اختلاف النظام الصوتي والصرفي والنحوي للعربية عن لغته، وغناها بالتصريفات والإعراب. وتؤثر طريقة التدريس مباشرة في مستوى الفهم والتطبيق، بينما تساعد القواعد على تحسين مهارات الفهم والتعبير وبناء الجمل الصحيحة.

ومن أهم سبل تطوير التعليم تحسين المناهج، وربط القواعد بالمهارات التواصلية، وتدريب المعلمين، وتوظيف التكنولوجيا والموارد التفاعلية.

التوصيات والمقترحات

يوصي الباحث في نهاية بحثه بإعادة تنظيم دروس النحو والصرف وتقديمها من خلال أمثلة حقيقية، مع تقليل التركيز على التفريعات النظرية غير الضرورية في المراحل الأولى، ويُراعى التدرج في عرض القواعد وفق مستويات المتعلمين وحاجاتهم، وكذا الاستثمار في تأهيل المعلمين وتطويرهم المهني، وتوفير برامج تدريبية متخصصة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، تركز على استراتيجيات التدريس الحديثة، واستخدام التقنيات التعليمية، فضلا عن توظيف التكنولوجيا وبناء بيئة تعلم داعمة.

ويوصي بالاستفادة من المنصات الرقمية والوسائط التفاعلية لتقديم القواعد بصورة جذابة ومتدرجة، مع تشجيع إنشاء مجموعات دراسية وأنشطة لغوية تعزز الممارسة خارج إطار الدرس التقليدي.

المصادر والمراجع

بدوي، السعيد محمد، عبد اللطيف، محمد حماسة، والبطل، محمود. (2008). *الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* .المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

بدوي، محمود حسن الجاسم. (2016). تعليم العربية بين القواعد النظرية وقوانين الكفاية اللغوية. *مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، 32*.(3)

بسيوني، عبد الحميد. (2008). *التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال*. دار الفكر العربي.

الفارسي، حسين بن علي. (د.ت.). القواعد بمناهج غير الناطقين بالعربية: إشكالات ومقاربات. تعلم العربية، شبكة الجزيرة الإعلامية.

الحسون، جاسم محمود، والخليفة، حسن جعفر. (1996). *طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام*. جامعة عمر المختار.

خميس، محمد عطية. (2015). *تكنولوجيا التعليم والتعلم*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

راتب، عبير عبد الحكيم. (2017). تعليم اللغة العربية لمتحدثي اللغات الأخرى: بين الواقع والتوقعات والتحديات والحلول المقترحة مع دراسة المملكة العربية السعودية كنموذج. *المجلة الدولية للغويات، (3).*

رمضان، خطوط، وجلاب، مصباح. (2019). صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 4*.(2)

سالم، أحمد. (2004). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. مكتبة الرشد.

الساموك، سعدون محمد، والشمري، هدى علي جواد. (2005). *مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها*. دار وائل للنشر.

سبع الليل، عفاف. (2000). تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والكتب المقررة لهم. *ندوة اللغة العربية والتعليم*. مجمع اللغة العربية بدمشق.

سعدي، عفاف. (2021). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لأغراض إعلامية* [رسالة جامعية، جامعة إسطنبول آيدن].

السناني، ماجد بن سالم بن جابر. (2021). واقع الصعوبات الصرفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية وسبل علاجها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها، (11).*

شحاتة، حسن. (2000). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* .الدار المصرية اللبنانية.

طعمة، رشدي أحمد. (1986). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

علي، محمد السيد. (2011). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. دار الفكر العربي.

صالح، غصون فائق، والناهي، هيثم. (2019). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها. *المؤتمر الدولي للغة العربية للاتحاد الدولي للغات والترجمة*.

غنيم، محمد عبد الرحمن. (2010). *مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: مبادئها، تصميمها، تقييمها* . دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الفوزان، عبد الرحمن. (2010). *إشراقات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها* . العربية للجميع.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (2011). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها* العربية للجميع.

قوني، أحمد. (2022). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. في *أبحاث المؤتمر الدولي الرابع: العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل*. المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي.

مدكور، علي أحمد. (2002). *فنون اللغة العربية وتدريسها بين النظرية والتطبيق*. دار الفكر العربي.

مدكور، علي أحمد. (2005). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* . دار وائل للنشر والتوزيع.

المولا، ريم فهد. (2021). *دراسة الصحة النفسية لدى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها* .[رسالة ماجستير، جامعة إسطنبول آيدن].

ناعيم، مليكة. (2022). من مشكلات تدريس النحو للناطقين بغير العربية. في *أبحاث المؤتمر الدولي الرابع: العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل*. المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي.

الناقة، محمود كامل. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه*. جامعة أم القرى.

الناقة، محمود كامل. (2003). *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها* . منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

دور اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها دراسة تقويمية

حسين المحيميد [1]

الملخص:

تركز هذه الدراسة التقويمية على دور اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها، مع تسليط الضوء على أثر استخدامها في تسهيل فهم الطلاب للمفاهيم النحوية والصرفية المعقدة، خصوصًا في المستويات المبتدئة. ويهدف البحث إلى تقييم فاعلية اللغة الوسيطة، وتحديد حدود استخدامها التربوية الأمثل، من خلال دراسة أثرها على استيعاب القواعد وقدرة المتعلمين على توظيفها في السياق التواصلي الواقعي، اعتمد البحث منهجًا وصفيًا تقويميًا، جمع بين أدوات كمية تشمل الاستبانة والاختبار التحصيلي البعدي، وأدوات نوعية تتمثل في مقابلات نصف موجهة مع الطلاب، لتقديم صورة شاملة عن الممارسات الصفية ووجهات نظر المتعلمين والمعلمين. شملت العينة طلابًا في المستويين A1 و A2 وفق الإطار المرجعي الأوروبي للغات، لضمان مقارنة التأثير عبر مستويات مختلفة من التعلّم، أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من الطلاب (94.8%) تمكنوا من فهم القواعد دون الاعتماد على اللغة الوسيطة، فيما أكدت الأمثلة التطبيقية والتمارين العملية دورها المحوري في تعزيز الاستيعاب. كما بينت الدراسة أن الاستخدام المنضبط للغة الوسيطة مفيد في المراحل الأولى، بينما الإفراط فيها قد يحد من الانغماس اللغوي ويؤخر نضج المتعلم في اللغة الهدف، مما يدعم التوصية بالاعتماد على اللغة العربية مباشرة مع توفير سياقات واضحة وتمارين مكثفة.

الكلمات المفتاحية :اللغة العربية وبلاغتها، تعليم قواعد اللغة العربية، تعليم العربية لغةً أجنبية، الانغماس اللغوي، تعليم القواعد.

---

[1] حسين المحيميد أستاذ اللغة العربية المشارك في جامعة هاتاي مصطفى كمال، هاتاي، تركيا.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3630-5215, Türkiye, huseyin.elmhemit@mku.edu.tr

Ana Dili Arapça Olmayan Öğrenicilere Arapça Dilbilgisi Öğretiminde Ara Dilin Rolü: Değerlendirici Bir İnceleme

Öz

Bu değerlendirme çalışması‹ yabancı dil olarak Arapça öğrenenlere Arapça dil bilgisi öğretiminde aracı dilin rolüne odaklanmakta; özellikle başlangıç düzeylerinde‹ aracı dil kullanımının karmaşık nahiv ve sarf kavramlarının anlaşılmasını kolaylaştırmadaki etkisini ele almaktadır. Araştırmanın amacı‹ aracı dilin etkililiğini değerlendirmek ve kullanımının pedagojik açıdan uygun sınırlarını belirlemektir. Bu doğrultuda‹ aracı dil kullanımının öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kavrama düzeyleri ve bu kuralları gerçek iletişim bağlamlarında kullanabilme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada betimsel-değerlendirici yöntem benimsenmiş; sınıf içi uygulamalar ile öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme sunmak amacıyla nicel veri toplama araçlarından anket ve son başarı testi‹ nitel veri toplama araçlarından ise yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini‹ farklı öğrenme düzeyleri arasındaki etkiyi karşılaştırabilmek amacıyla Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (CEFR) göre A1 ve A2 düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonuçları‹ öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%94‹8) aracı dile başvurmadan dil bilgisi kurallarını anlayabildiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte‹ uygulamalı örneklerin ve pratik alıştırmaların öğrencilerin konuyu kavramalarını güçlendirmede merkezi bir role sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma‹ aracı dilin kontrollü kullanımının öğrenimin ilk aşamalarında yararlı olabileceğini; buna karşılık aşırı kullanımının dile maruz kalma ve dilsel immersion sürecini sınırlandırabileceğini ve öğrencinin hedef dildeki gelişimini geciktirebileceğini göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırma‹ dil bilgisi öğretiminde doğrudan Arapçanın kullanılmasını; ancak bunun açık ve anlaşılır dilsel bağlamlarla desteklenmesini ve yoğun uygulama ve alıştırmalara yer verilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belagati‹ Arapça Dil Bilgisi Öğretimi‹ Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi‹ Dilsel Daldırma‹ Dil Bilgisi Öğretimi

المقدمة

تشهد الساحة التعليمية الدولية اهتمامًا متزايدًا بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ تتبوّأ هذه اللغة موقعًا بارزًا في مجالات دينية وثقافية وأكاديمية وعلمية متعددة. هذا الاهتمام ليس محض صدفة، بل نتيجة تزايد الطلب العالمي على تعلم العربية كلغة ثانية أو أجنبية، سواء في برامج الدراسات الإسلامية، أو الدراسات اللغوية، أو البرامج الدولية متعددة التخصصات.

يُعَدُّ تعليمُ العربيةِ للناطقين بغيرها اليوم مجالًا علميًّا مستقلًّا ضمن اللسانيات التطبيقية، تتقاطع فيه نظرياتُ اكتساب اللغة الثانية، ومقارباتُ التدريس الحديثة، وآلياتُ التقويم اللغوي، في إطار رؤيةٍ تربويةٍ تسعى إلى بناء الكفاية اللغوية الشاملة لدى المتعلّم، لا من حيث المعرفة القاعدية فحسب، بل من حيث القدرة على توظيفها في سياقات تواصلية حقيقية. وقد أفضى هذا التطوّر النظري والمنهجي إلى مراجعةٍ نقديةٍ لطرائق تعليم العربية ومناهجها، وإلى الدعوة لإعادة بنائها على أسسٍ علميةٍ تراعي خصائص العربية البنيوية، وحاجات المتعلمين، ومستوياتهم، وبيئاتهم اللغوية المختلفة، بما يحقق التوازن بين سلامة النظام اللغوي وفاعلية الأداء التواصلي. (هاجر، 2025، ص 62).

وتُشكّل المكوّنات النحوية والصرفية صلبَ نظام اللغة العربية، لما تمثّله من أطر بنيوية متشابكة تنظم العلاقات الدلالية والتركيبية في الجملة، وتُعدّ مفتاحًا لتحقيق الكفاية اللغوية الكاملة لدى المتعلّم. غير أن هذه المكوّنات تُعدّ أيضًا من أبرز ما يواجه المتعلمين غير الناطقين بالعربية من صعوبات، وخصوصًا عندما تختلف بنية لغتهم الأم عن بنية اللغة العربية، إذ تؤثر الفوارق البنيوية بين اللغات في عملية اكتساب القواعد وتطبيقها بشكل صحيح في الفهم والإنتاج. (الشايع، 2020، ص 1723).

في ضوء هذه الصعوبات، أثير جدل تربوي لغوي حول استخدام اللغة الوسيطة، وهي اللغة الأم أو لغة مشتركة يتقنها المتعلم والمعلم، كأداة في شرح المفاهيم اللغوية والقواعدية في فصول تعليم اللغة. فبينما يرى جانب من الباحثين أنها تسهم في تسهيل الفهم الأولي للمفاهيم المجردة وتخفيف العبء المعرفي لدى المتعلمين، يرى آخرون أنها قد تُضعف فرص التعرّض الحقيقي للغة الهدف وتؤخر تشكّل الكفاية التواصلية فيها. وقد تركزت المناقشات في الأدبيات حول مدى ملاءمتها في المراحل المختلفة من التدريس، ومدى تأثيرها على اكتساب القواعد عند غير الناطقين بالعربية، دون أن تتبلور إجابات حاسمة في هذا المجال، مما

يفتح الباب أمام المزيد من الدراسات التقويمية التي توازن بين المناهج النظرية والتطبيقات الصفية العملية. (أدا و مناضل، 2025، ص 112).

ومع تزايد هذه النقاشات التربوية، تبرز الحاجة إلى دراسة تقويمية متخصصة تُرجع إلى البيانات العملية في الفصول الدراسية، وتحلل أثر استخدام اللغة الوسيطة في تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها، وتبيّن حدود استخدامها التربوي الأمثل، فمثل هذه الدراسات يمكن أن توفّر رؤى نقدية متوازنة بين الدعوة إلى توظيف اللغة الوسيطة بقدر مدروس وبين الدعوة إلى المواصلة في غمر المتعلم في بيئة لغة الهدف، وذلك في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية كوسيلة للتواصل البنّاء وليس مجرد حفظ قواعد أو تراكيب.

1. مشكلة البحث

تنبثق مشكلة هذا البحث من التباين الواضح في المواقف التربوية والنتائج التطبيقية المتعلقة باستخدام اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها. فعلى الرغم من شيوع اللجوء إلى لغة المتعلم الأم أو إلى لغة مشتركة في شرح المفاهيم القواعدية، ولا سيما في المستويات المبتدئة، فإن هذا الاستخدام لا يزال محل جدلٍ علميٍّ بين من يراه أداةً مساعدةً على الفهم وتقليل العبء المعرفي، ومن يعدّه عائقًا يحول دون تحقيق الانغماس اللغوي وتكوين الكفاية التواصلية بالعربية. ومن ثمّ تتمحور المشكلة في التساؤل الرئيس الآتي: ما مدى فاعلية اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها، وما حدود استخدامها التربوي الأمثل؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس عددٌ من الأسئلة الجزئية التي تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها، من أبرزها: ما مواقف المعلمين والمتعلمين من استخدام اللغة الوسيطة في درس القواعد؟ وهل يسهم استخدامها في تقليل الأخطاء النحوية والصرفية وتحسين مستوى التحصيل القواعدي؟ وما أثر الإفراط في استعمالها على قدرة المتعلم على توظيف القاعدة في سياقات تواصلية حقيقية؟ وأخيرًا، ما المعايير العلمية والتربوية التي يمكن أن تضبط استخدامها بحيث تظل وسيلةً مساعدةً لا بديلًا عن اللغة الهدف؟

2. أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف العلمية والتطبيقية المرتبطة بتقويم دور اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية. ويتمثل الهدف الأساس في تقويم فاعلية هذا الدور من خلال تحليل أثره

في فهم القاعدة واكتسابها وتوظيفها. كما يهدف إلى الكشف عن الآثار المعرفية واللغوية المترتبة على استخدام اللغة الوسيطة، سواء من حيث تسهيل الفهم الأولي للمفاهيم المجردة، أو من حيث تأثيرها في ترسيخ البنية القواعدية في ذهن المتعلم.

ومن بين أهداف البحث أيضًا تحليل الممارسات التعليمية الواقعية في الفصول الدراسية، ورصد أنماط استخدام اللغة الوسيطة ومدى اتساقها مع الأهداف التعليمية المعلنة. ويطمح البحث في ضوء نتائجه إلى اقتراح معايير تربوية منضبطة تحدد مواضع الاستخدام المقبول للغة الوسيطة ومقداره، بما يحقق التوازن بين التيسير التعليمي والحفاظ على مبدأ التعرض المكثف للغة العربية.

3. أهمية البحث

تتجلّى أهمية هذا البحث في ثلاثة أبعاد مترابطة. فمن الناحية النظرية، يسهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في جانب القواعد، من خلال معالجة قضية لا تزال محل نقاش ولم تُحسم نتائجها بصورة قاطعة في السياق العربي. وهو بذلك يضيف رؤية تقويمية مبنية على تحليل علمي للبيانات والممارسات.

أما من الناحية التطبيقية، فيقدّم البحث إطارًا إجرائيًا يمكن أن يستفيد منه المعلمون في توجيه قراراتهم الصفية المتعلقة باستخدام اللغة الوسيطة، ويساعدهم على تجنّب الإفراط أو العشوائية في توظيفها، بما ينعكس إيجابًا على جودة التعليم وفاعليته.

ومن الناحية المنهجية، يسعى البحث إلى سد فجوة في الدراسات التقويمية المتخصصة التي تتناول تدريس القواعد العربية تحديدًا، إذ تتركز كثير من الدراسات السابقة على المهارات اللغوية عامة، في حين يظل درس القواعد – بوصفه مكوّنًا بنيويًا محوريًا – بحاجة إلى معالجة تقويمية دقيقة تستند إلى معايير واضحة وأدوات تحليل مناسبة.

4. اللغة الوسيطة، المفهوم والأسس النظرية

4. 1. مفهوم اللغة الوسيطة

يُعدُّ مفهوم اللغة الوسيطة في سياق تعليم اللغة الثانية أداةً تربويةً تُستخدم لتقريب المفاهيم ونقل المعنى لدى المتعلمين غير الناطقين باللغة الهدف، وينطلق هذا المفهوم من الاعتقاد بأن الاستعانة بلغات

يعرفها المتعلم (كـ"اللغة الأم" أو لغة مشتركة) يمكن أن يساعد في تيسير فهم القواعد والمفاهيم المجردة حين تكون اللغة الهدف معقدة في بنائها أو مفرداتها. وقد تناولت الدراسات هذا المفهوم على أنه عنصر من عناصر استراتيجيات التدريس اللغوي. (بوكريعة، 2018، ص 215) (شامية، 2020، ص 67).

ولتمييز اللغة الوسيطة عن الترجمة التعليمية، لا بد من التأكيد على أن الأخيرة تقتصر عادة على نقل المعنى من لغة إلى أخرى بشكل نصي مباشر دون تدخل في بنية المعرفة اللغوية، بينما تُفهَم اللغة الوسيطة في التعليم على أنها وسيلة تفسيرية تهدف إلى بناء الجسر المعرفي بين ما يعرفه المتعلم وما يريد أن يتعلمه من بنى لغوية جديدة، وذلك عبر استعمال الموارد اللغوية المتاحة لديه لتوضيح القواعد والهياكل في اللغة الهدف، وهذا يضع اللغة الوسيطة في مجال أوسع من الترجمة التقليدية، إذ لا تقتصر وظيفتها على نقل النص بل تتعدى ذلك إلى تسهيل الفهم البنيوي.

4. 2. الأسس اللسانية والنفسية

تقوم محاولة تفسير دور اللغة الوسيطة في تعلم اللغة الثانية على مجموعة من الأسس اللسانية والنفسية التي تقدم تفسيرات مختلفة لفاعليتها أو لحدود استخدامها. من أهم هذه الأسس:

أولاً: نظرية انتقال أثر اللغة الأولى(L1 Transfer) ، التي ترى أن خصائص اللغة الأم قد تنتقل إلى اللغة الثانية بصورة إيجابية أو سلبية، ما يؤثر في تعلم القواعد والبنى اللغوية، وتشير الأدبيات إلى أن التداخل بين بنية اللغتين يمكن أن يولد صعوبات أو تيسيرًا في الاكتساب بحسب درجة التشابه أو الاختلاف بينهما، وتستخدم مثل هذه التحليلات في دراسة الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين وفهمها في ضوء المقارنة بين اللغتين. (Mai Thi Phuong Thao, 2020, P. 102)

ثانيًا: فرضيات التعرّض إلى المدخلات المفهومة (Input Hypothesis) والتي تُؤكد على أهمية تقديم مدخلات لغوية يمكن للمتعلمين فهمها، مما يساعد على بناء قواعد اللغة داخليًا. ووفق هذه الرؤية، فإن اللغة الوسيطة يمكن أن تُسهّل فهم المدخلات المعقدة في البداية بشرط أن تُستخدم بحدود مدروسة لا تُعوّض اللغة الهدف. (Mohamad Nor & Rashid, 2018, P. 163)

ثالثاً: يلعب المنهج المقارن (Contrastive Analysis) دورًا مهمًا في تعليم القواعد، إذ يُستخدم لتحليل الفروق البنيوية بين اللغة الأولى واللغة الثانية بغرض تحديد نقاط الصعوبة المحتملة لدى المتعلمين،

وتصميم استراتيجيات تدريس تُراعي هذه الفروق، مما يوفر أساسًا نظريًا لاستخدام اللغة الوسيطة عند الضرورة لتسليط الضوء على التشابهات أو الاختلافات البنيوية بين اللغتين، كما يُساعد مصممي المناهج والمعلمين على التنبؤ بالأخطاء الشائعة ومعالجتها. (Mai Thi Phuong Thao, 2020, P. 103)

5. طبيعة النظام النحوي والصرفي العربي وأبرز الصعوبات في تعليم القواعد

يمثل فهم النظام النحوي والصرفي للغة العربية تحديًا مركزيًا في عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها، لما تتصف به العربية من بنى لغوية غنية ومعقدة مقارنة بالعديد من اللغات الأخرى، فالقواعد العربية تقوم على الإعراب الذي يُنظر إليه كمؤشر وظيفي يحدد علاقة الكلمات داخل الجملة، ويمكّن المتعلم من تمييز الفاعل والمفعول به والتمييز وغيرها من الوظائف التركيبية، وهو ما وجدت الدراسات أنه من أكثر الجوانب صعوبة لدى المتعلمين الأجانب لأن كثيرًا من لغاتهم الأم تفتقد إلى نظام إعرابي مماثل، مما يؤدي إلى أخطاء بنيوية عند التحليل والتطبيق في السياق اللغوي، وفي هذا السياق، تؤكد الأبحاث على أن التعقيد التركيبي لصياغات اللغة العربية، بما في ذلك تغيّر حركات الإعراب بحسب الحالة الإعرابية للفاعل أو المفعول أو غيرهما، يمثل عائقًا أمام إدراك القواعد بشكل تلقائي لدى غير الناطقين بها، كما أن النظام الصرفي في العربية لا يخلو من تعقيدات. (Salim, 2024, P. 138)

ومن العناصر البنيوية الأخرى التي تميز العربية المطابقة في الجنس والعدد والحالة بين أجزاء الجملة، وهي صفة تفرض على المتعلم دراسة العلاقات الداخلية بين المفردات حيث تتجلى في انسجام الاسم مع صفاته أو الأفعال مع فاعليها، وتشير الدراسات إلى أن عدم وجود نظام مطابقة مماثل في لغات متعلمي العربية يفاقم من صعوبة استيعاب هذه الظاهرة، ويجعل من فهم بنية الجملة الصحيحة تحديًا معرفيًا يحتاج إلى تدريب مطول.(محمد، 2023، ص 130).

كما يبرز نظام الجذور والأوزان في العربية كنظام صرفي خاص يعطي للكلمة تنوعها الدلالي من خلال اشتقاقها من جذر واحد إلى أوزان متعددة تحمل معاني مختلفة. وهذه الطبيعة الاشتقاقية التي تختلف عن كثير من اللغات الأخرى تؤدي إلى صعوبات لدى المتعلمين في تمييز النماذج الصرفية والتعامل معها، وهو ما تؤكده الدراسات التي رصدت مدى تعثر المتعلمين عند التعامل مع تراكيب صرفية متعددة. (السناني، 2021، ص 475 وما بعدها).

ومن بين الصعوبات اللغوية التي تواجه الدارسين غير الناطقين بالعربية ما يُعرف بـ **الخلط بين** البنية والدلالة، إذ يخطئ المتعلم في التمييز بين الوظيفة النحوية لعنصر معيّن وما يمثّله دلاليًا داخل السياق، مما يؤدي إلى إنتاج تراكيب لغوية سليمة من ناحية الدلالة لكنها غير سليمة بنيويًا، أو العكس. ويُعد هذا النوع من الأخطاء أحد مظاهر الخطأ التركيبي الذي تبيّن في دراسات تحليل الأخطاء لدى متعلمي العربية كلغة ثانية، حيث أشار التحليل إلى أن أسباب الأخطاء تشمل التعميم الخاطئ، والقياس غير الصحيح للقواعد، والترجمة الحرفية من اللغة الأم، وكلها تؤدي إلى تطبيق بنية نحوية غير مناسبة للدلالة المقصودة، وهو ما يعكس ضعف الإدراك البنيوي لدى المتعلمين وإشكالية في الربط بين القواعد النحوية ودلالتها داخل الجملة. كما أن التحليل البنيوي في مستويات الدراسة يشمل الجانب «المعجمي–الدلالي» إلى جانب التركيبي، ما يؤكد أن ضعف الربط بين البنية والنظام الدلالي يعد أحد مصادر الأخطاء المتكررة لدى المتعلمين. (زياب، 2019، ص 106).

كذلك تمثل ضعف توظيف القاعدة في السياق واحدة من أبرز المشكلات التعليمية حيث لا يقتصر التحدي على حفظ القواعد فقط، بل يتعلق بتنفيذها في سياق تواصلي فعّال، وهو ما يتطلب تدريبًا عمليًا وتفاعليًا.

6. الدراسات السابقة

6. 1. دراسات مؤيدة لاستخدام اللغة الوسيطة

تناولت مجموعة من الدراسات الحديثة قضية توظيف اللغة الوسيطة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وخلصت إلى نتائج تدعم استخدامها المنضبط، ولا سيما في المراحل الأولى من التعلم. وقد ركّزت هذه الدراسات على بعدين أساسيين: تسهيل الفهم الأولي للمفاهيم اللغوية، وتقليل القلق اللغوي لدى المتعلمين.

فقد بيّنت دراسة **Mohammad B. Rakab** المعنونة *The Use of L1 Metalanguage in L2 Classrooms: The Case for Arabic* والمنشورة في **Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics** (2021) أن استخدام اللغة الأم بوصفها أداة تفسيرية (metalanguage) داخل الصف يسهم في توضيح المفاهيم النحوية واللغوية المعقدة، ويعزز وعي المتعلمين بالبنية اللغوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتعلمين في المستويات المبتدئة كانوا أكثر تقبّلًا

لاستخدام اللغة الوسيطة، وعدّوها وسيلة فعالة لفهم المصطلحات والقواعد الجديدة، خاصة حين يكون الشرح باللغة الهدف غير كافٍ لإزالة اللبس في المراحل الأولى. (Rakab, 2021, P. 60)

وفي السياق نفسه، كشفت دراسة **Ehab H. A. Y. Aly** المنشورة في **European Journal of Foreign Language Teaching** عن اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمتعلمين نحو استخدام اللغة الأم في صفوف تعليم العربية. وأوضحت النتائج أن توظيف اللغة الوسيطة يساعد في تسريع فهم التعليمات الصفية، وتوضيح المفاهيم المجردة، وتقليل الوقت المستغرق في تفسير المعاني الأساسية، وهو ما ينعكس إيجابًا على بناء الفهم الأولي لدى الدارسين، دون أن يعني ذلك إلغاء حضور اللغة الهدف أو الحد من الانغماس فيها. (El-Hussein A. Y. Aly, 2020, P. 12).

أما فيما يتعلق بالبعد النفسي، فقد أظهرت دراسة **Zainab H. K. Al-Abbasi** و Haider A. H. Al-Khafaji، المنشورة في **European Journal of Research Development and Sustainability**، أن استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الثانية يسهم في خفض مستوى القلق اللغوي، خصوصًا لدى المتعلمين في المراحل الأولى، وقد عبّر الطلاب المشاركون في الدراسة عن شعورهم براحة أكبر عند السماح باستخدام لغتهم الأم في تفسير النقاط الصعبة أو في التحقق من الفهم، مما عزز ثقتهم بأنفسهم وشجّعهم على المشاركة الصفية. . (Al-abbasi, 2022, P. 54)

يرى المؤيّدون لاستخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة أنّ اللجوء إليها يستند إلى جملةٍ من المبرِّرات التربوية والعملية، من أبرزها:

- استخدامها لتوضيح المعاني التي قد يَعسر إدراكها من خلال اللغة الهدف وحدها.
- توظيفها في تقريب المفاهيم اللغوية المجردة وربطها بخبرة المتعلّم السابقة.
- الإفادة منها في اختصار الوقت اللازم للشرح داخل الحصة الدراسية.
- تقليل الجهد المبذول من قِبل المعلّم في تفسير التراكيب المعقّدة.
- تخفيف العبء المعرفي الواقع على المتعلّم في المراحل الأولى من التعلّم.
- الإسهام في تسهيل اكتساب القواعد والمهارات الأساسية في المستويات المبتدئة.

- تسريع وتيرة التعلّم مقارنة بالاكتفاء باللغة الهدف في جميع مراحل الشرح.
- التعويض عن غياب الوسائل التعليمية المساندة، كالصور والوسائط البصرية.
- تيسير تسويق الكتب التعليمية لفئة المتعلمين غير المتمكنين من اللغة الهدف.
- إبراز قدرة المؤلِّف على المقارنة بين اللغتين واستثمار اللغة الوسيطة في الشرح.

وبذلك يُسوِّغ المؤيدون حضور اللغة الوسيطة بوصفها أداةً مساعدةً مرحلية تُوظَّف لخدمة الفهم، لا بديلاً دائمًا عن اللغة الهدف.

6. 2. دراسات معارضة لاستخدام اللغة الوسيطة

تُظهر بعض الدراسات العربية النقدية أن اللغة الوسيطة، إذا لم تُستخدم بحذر ومن دون ضوابط تربوية واضحة، قد تؤدي إلى ضعف الانغماس في اللغة الهدف وإضعاف الكفاية التواصلية .ففي دراسة بعنوان *إشكالية* توظيف (اللغة الوسيطة) *في تعليم العربية للناطقين بغيرها* لـ أمال كعواش المنشورة ضمن مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، تشير الباحثة إلى أن توظيف اللغة الوسيطة قد عرف خلافًا حادًّا بين المختصين، وأن توظيفها على نحو مفرط يمكن أن يحدّ من تفاعل المتعلم مع اللغة العربية نفسها. وتخلص الدراسة إلى أن من الضروري على المعلم أن يقصر استخدامه للغة الوسيطة ويعوّضها بتعزيز التفاعل باللغة العربية، حتى تَقوم طريقة التدريس بـ الفاعلية والكفاءة في التواصل الصحيح والتفكير السليم باللغة الهدف، بدلًا من الاعتماد على لغة وسيطة تقلّل من فرص الانغماس والتعرّف الحقيقي على قواعد العربية. (كعواش، 2022، ص 623).

كما تتناول دراسة مجلة الناطقين بغير اللغة العربية *توظيف اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بين الرفض والقبول* الجدل حول هذه الاستراتيجية بصراحة، وتورد أن هناك اتجاهات نقدية بين المختصين الذين يرون أن اللغة الوسيطة، عند الاستخدام غير المقنن، قد تُحدث اعتمادًا احتياليًا على الترجمة بدلًا من محاولة فهم بنية القواعد بالعربية نفسها، مما يقوّض فرص تطوّر المهارات اللغوية في اللغة الهدف. (بوكريعة، 2018، ص 220).

وفي السياق ذاته، تؤكد الأدبيات التربوية في تعليم اللغة الثانية أن الاعتماد المكثّف على اللغة الأولى (L1) يمكن أن يقوّض فرص التعرض إلى اللغة الهدف، وهو عامل مهم في اكتسابها خصوصًا على

مستوى القواعد والبنى التركيبية، إذ ترى هذه المناهج أن التعرض المكثّف للغة الهدف، وهو من أهم العوامل التي تعزّز اكتساب الكفاية اللغوية،(شامية، 2020، ص 72)، وعلى الرغم من ندرة الدراسات التجريبية العربية الصريحة، فإن مناهج تحليل الخطأ والنقد اللغوي تُظهر أن الاعتماد على الترجمة والتفسير الوسيط يقلّل من فرص مواجهة المتعلم للهياكل اللغوية المعقدة بشكل مباشر، وهو ما قد يؤثر على الكفاية التواصلية في المدى المتوسط والطويل.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن الدراسات المعارضة لاستخدام اللغة الوسيطة في تعليم القواعد العربية تؤكد على أن حضورها بشكل مفرط أو غير منضبط قد يضعف الانغماس اللغوي ويحدّ من تطوّر الكفاية التواصلية، ويحثّ على تعزيز استخدام اللغة الهدف داخل الصفوف الدراسية لضمان تفاعل لغوي حقيقي وتكوين معرفي أصيل.

7. الإطار التطبيقي (الدراسة التقويمية)

تجدر الإشارة في البداية إلى أن قدرة الأساتذة على تدريس القواعد العربية باستخدام اللغة الأم للمتعلمين ليست متساوية؛ إذ تختلف كفاءة المدرسين في توظيف اللغة الوسيطة في الشرح والتوضيح، الأمر الذي قد ينعكس على درجة فهم الطلاب للمادة العلمية، ولا سيما في المراحل الأولى من تعلم اللغة، ومن هنا تبرز أهمية تقويم أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية، ومدى إسهامها في تسهيل الفهم لدى المتعلمين.

وقد اعتمدت الدراسة على عينة من الطلاب الدارسين للغة العربية في مستويين مختلفين وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات(CEFR)، وهما مستوى A1 ومستوى A2، وذلك لتتّبع تطور الأداء اللغوي لدى المتعلمين، (Council of Europe, 2001, P. 555) وذلك من أجل مقارنة مدى تأثير اللغة الوسيطة في المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية.

اعتمدت الدراسة على منهج وصفي تقويمي يجمع بين الأدوات الكمية والكيفية، بهدف الوصول إلى صورة أكثر دقة عن فاعلية استخدام اللغة الوسيطة في تدريس القواعد، وقد تم جمع البيانات من خلال عدة أدوات بحثية، كان أولها استبانة وُزِّعت على الطلاب بعد انتهاء الدرس، وذلك لقياس آرائهم واتجاهاتهم نحو استخدام اللغة الوسيطة في شرح القواعد العربية، ومدى إسهامها في تسهيل الفهم وتقليل الصعوبات اللغوية لديهم. ومن المقرر تحليل نتائج هذه الاستبانة لاحقًا للكشف عن الاتجاهات العامة للطلاب في هذا السياق.

كما اعتمدت الدراسة على مقابلات نصف موجهة أُجريت مع عدد من الطلاب بعد انتهاء الدرس، بهدف الحصول على بيانات نوعية أكثر عمقًا حول تجاربهم التعليمية، وطبيعة الصعوبات التي يواجهونها في فهم القواعد العربية، ومدى فاعلية اللغة الوسيطة في تجاوز هذه الصعوبات. وقد أتاحت هذه المقابلات للطلاب فرصة التعبير عن آرائهم بصورة أكثر تفصيلًا مقارنة بالاستبانة.

إضافة إلى ذلك، تم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي لقياس مدى استيعاب الطلاب للقواعد التي دُرِّست خلال الحصة التعليمية، وذلك بهدف الوقوف على الأثر الفعلي لاستخدام اللغة الوسيطة في تحسين التحصيل اللغوي. وقد أتاح هذا الاختبار إمكانية مقارنة نتائج الطلاب في المستويين A1 وA2 ، وتحليل الفروق المحتملة بينهما في درجة الاستفادة من استخدام اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية.

وبذلك تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تقويم علمي لمدى فاعلية اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها في المستويات المبتدئة، من خلال الجمع بين آراء المتعلمين، وبيانات المقابلات، ونتائج الاختبار التحصيلي، بما يسهم في تقديم توصيات تربوية قد تفيد في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

7. 1. إجراءات الدرس التطبيقي

قدم الدرس التطبيقي في جامعة هاتاي مصطفى كمال، في كلية الإلهيات، في قسم التحضيري العربي، وتمثّلت إجراءات البحث في تحديد الدرس الذي سيُطبَّق عليه التقويم، ثم تطبيق الأدوات التعليمية المناسبة أثناء عملية التدريس، ولم يُختر الدرس موضوع الدراسة اختيارًا مقصودًا أو مسبق التخطيط، بل جرى ذلك وفق سير الخطة الدراسية المعتمدة. إذ تمّ الاستفسار من الأستاذ الذي يدرّس المادة باللغة التركية عن الموضوع الذي وصل إليه الطلاب في أثناء تقدّمهم في المقرر، فبيّن أنّ الدرس الحالي يتناول موضوع نائب الفاعل والفعل المبني للمجهول، وبناءً على ذلك جرى استكمال الدرس وفق الخطة الدراسية دون تدخل في اختيار الموضوع.

بعد ذلك جرى تطبيق الأدوات التعليمية والبحثية أثناء تنفيذ الدرس، إذ استُخدمت مجموعة من الوسائل التعليمية التي تساعد في توضيح المفاهيم النحوية للطلاب، وقد تم توظيف السبورة الذكية لعرض الأمثلة والتراكيب اللغوية بصورة تفاعلية، إضافة إلى لوح الصف التقليدي لشرح القاعدة النحوية وتدوين الأمثلة والتحليلات النحوية بصورة تدريجية أثناء الشرح. كما استُخدمت أوراق عمل تطبيقية وُزِّعت على

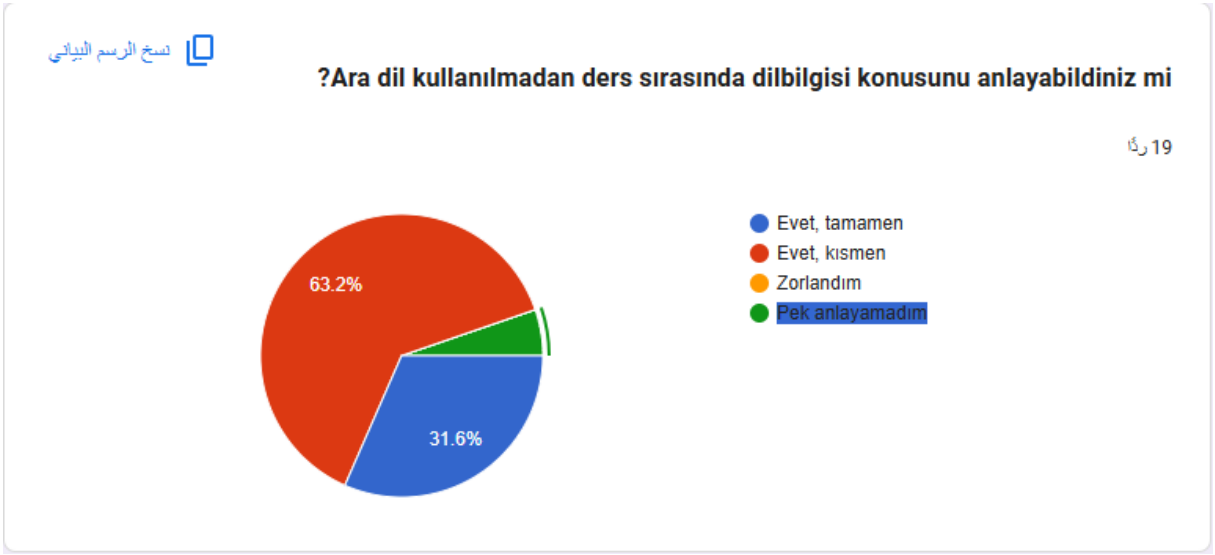
الطلاب بعد شرح القاعدة، واشتملت على مجموعة من التمارين التي تهدف إلى تدريب المتعلمين على تحويل الجمل من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول، والتعرّف إلى موقع نائب الفاعل في الجملة

وقد أُدرجت هذه الأنشطة التطبيقية ضمن سياق الدرس بهدف تعزيز الفهم العملي للقاعدة النحوية، وإتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه بصورة مباشرة، الأمر الذي يسهم في تقويم مستوى استيعابهم للقواعد المدروسة، ويتيح في الوقت نفسه جمع بيانات يمكن الاستفادة منها في تحليل فاعلية استخدام اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها.

7. 2. تحليل إجابات الاستبانة

أولاً: القدرة على فهم موضوع القواعد دون استخدام لغة وسيطة:

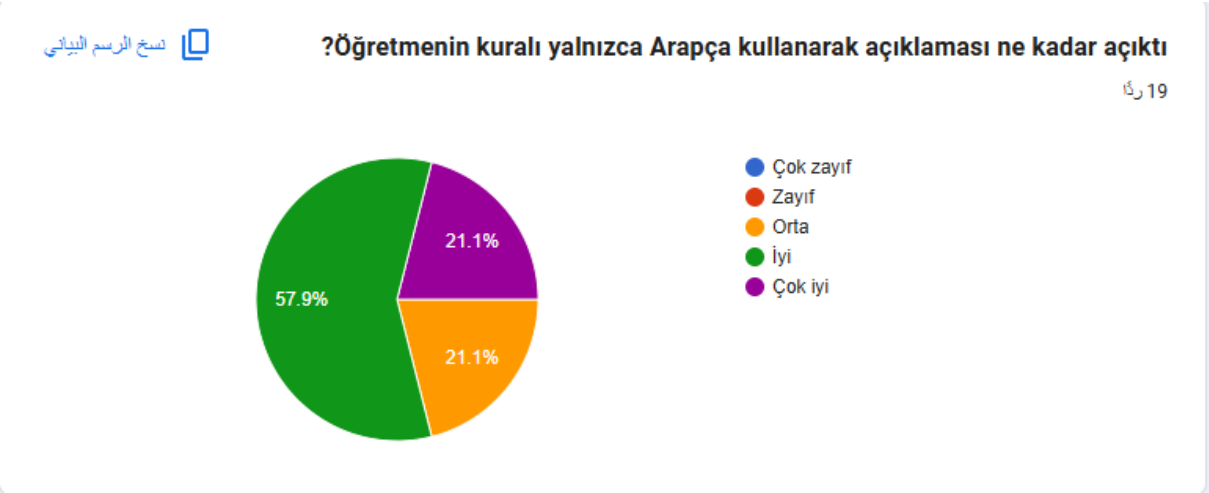
أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المتعلمين تمكنوا من استيعاب المادة العلمية باللغة العربية حصراً، حيث أفاد **63.2%** من المشاركين بأنهم فهموا الدرس، بينما أكد **31.6%** منهم فهمهم "التام" للموضوع. تشير هذه البيانات إلى نجاح المنهج المباشر (Direct Method) في إيصال المفاهيم النحوية لنسبة تجاوزت **94%** من عينة الدراسة، مع وجود فئة محدودة جداً واجهت صعوبة في التلقي.



ثانياً: مدى وضوح شرح المعلم للقاعدة باستخدام اللغة العربية فقط:

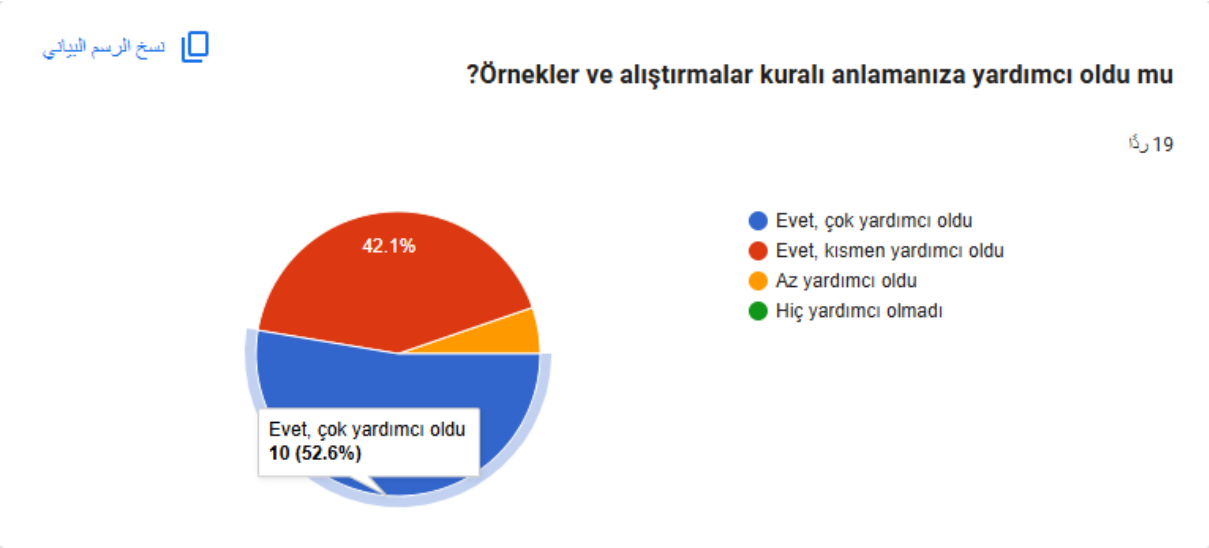
كشفت الإحصائيات عن تقييم إيجابي مرتفع لأداء المعلم عند الاستغناء عن اللغة الوسيطة، إذ رأى **57.9%** من المشاركين أن الشرح كان "جيداً"، ووصفه **21.1%** بـ "الجيد جداً". في المقابل، اعتبر

21.1%أن الوضوح كان بدرجة "متوسطة". تعكس هذه الأرقام كفاءة استراتيجيات الشرح باللغة الهدف وقدرتها على تحقيق تواصل تعليمي فعال وواضح لدى أغلب الطلاب.



ثالثاً: دور الأمثلة والتمريبات في استيعاب القاعدة:

مثلت الأمثلة التطبيقية والتدريبات الركيزة الأساسية لعملية الفهم في غياب الترجمة؛ حيث صرح **52.6%** من الطلاب بأنها كانت "مساعدة جداً"، وأفاد **42.1%** بأنها كانت "مساعدة جزئياً". توضح هذه النتيجة أن التكثيف من النماذج التطبيقية يعوض النقص الذي قد يخلفه عدم استخدام اللغة الوسيطة، مما يعزز من المهارات التحليلية لدى المتعلم.



رابعاً: التقييم العام لمنهج تدريس القواعد دون لغة وسيطة:

جاءت المحصلة النهائية لتقييم هذا المنهج إيجابية في مجملها، حيث حصل على تقدير "جيد" من 47.4% من المشاركين، وتقدير "جيد جداً" من 15.8%. وبينما منح 31.6% من العينة تقديراً "متوسطاً" لهذا الأسلوب، يظل الاتجاه العام داعماً لفاعلية تدريس القواعد بالعربية الصرفة كخيار استراتيجي في تعليم اللغة للناطقين بغيرها.



7. 3. مناقشة النتائج

تتفق نتائج الدراسة مع مبادئ المنهج المباشر، (Ponniah, 2010, P. 14) حيث أثبتت الاستجابات أن الاستغناء عن اللغة الوسيطة لم يكن عائقاً أمام الفهم؛ بل ساهم في خلق بيئة انغماس لغوي كامل. إن قدرة **94.8%** من الطلاب على فهم القواعد (كلياً أو جزئياً) دون لغة وسيطة تعزز النظرية القائلة بأن العقل البشري قادر على فك رموز القواعد النحوية للغة الهدف مباشرة إذا ما قُرنت بسياقات دلالية واضحة وأمثلة تطبيقية مكثفة، وهو ما أكده **94.7%** من المشاركين الذين وجدوا في الأمثلة والتمارين وسيلة فعالة للاستيعاب.

وتؤكد النتائج بشكل قاطع صحة الفرضية القائلة بأن "الاستخدام الموجه والممنهج للغة العربية يغني عن اللغة الوسيطة". ويتجلى ذلك في:

- **كفاءة الشرح** :تقييم **79%**من الطلاب لشرح المعلم بتقدير (جيد إلى جيد جداً) رغم اعتماده على العربية فقط، يثبت أن "جودة الأداء التدريسي" هي المتغير الحاسم وليس "وجود لغة وسيطة."

- **الاستيعاب النوعي** :الفهم الجزئي أو الكلي لدى الغالبية العظمى يشير إلى أن الفجوة التي قد يتركها غياب الترجمة يتم ردمها من خلال الاستنتاج العقلي، مما ينمي لدى الطالب "التفكير باللغة" لا "الترجمة منها."

وكشفت النتائج أن **الاستخدام المنضبط** الذي يتمثل هنا في استبعاد اللغة الوسيطة تماماً لصالح اللغة الهدف يؤدي إلى نتائج إيجابية مستدامة؛ حيث أن **63.2%** من العينة منحوا المنهج تقديراً عاماً، جيداً وجيداً جداً.

- **الاستخدام المنضبط** :يدفع الطالب للتركيز على القرائن اللغوية والسياقية، مما يعزز ملكة الاستماع والربط المنطقي بين القاعدة ومثالها.

- **مخاطر الاستخدام المفرط بناءً على المقارنة بالنتائج:** لو كان الاستخدام المفرط للغة الوسيطة ضرورياً، لظهرت نسب "عدم الفهم" بشكل أكبر في هذا الاستبيان، ولكن النتائج أثبتت العكس، مما يعني أن اللغة الوسيطة غالباً ما تكون "عكازاً" يعيق استقلال المتعلم لغوياً ويؤخر مرحلة النضج في اللغة الهدف.

الخاتمة

خلصت هذه الدراسة التقويمية إلى مجموعة من النتائج الهامة التي توضح أثر استخدام اللغة الوسيطة في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها، وتبرز فعالية الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة على اللغة الهدف دون الاعتماد المكثف على لغة وسيطة. فقد أظهرت نتائج التحليل أن الغالبية العظمى من الطلاب (94.8%) تمكنوا من فهم قواعد اللغة العربية، سواء كليًا أو جزئيًا، دون الحاجة إلى الترجمة أو استخدام اللغة الوسيطة، وهو ما يشير إلى قدرة المتعلمين على اكتساب القواعد من خلال التفاعل المباشر مع اللغة العربية، خاصة عند تقديم أمثلة تطبيقية مكثفة وسياقات دلالية واضحة.

وأكدت الدراسة أن المنهج المباشر (Direct Method) يشكل إطارًا فعالًا لتعليم القواعد، إذ يعزز الانغماس اللغوي ويحفز التفكير باللغة الهدف بدلاً من الاعتماد على الترجمة. كما أظهرت الاستبانة

والمقابلات أن جودة الأداء التدريسي ومهارة المعلم في تقديم الأمثلة التطبيقية تعدان من أهم العوامل المؤثرة في فهم الطلاب للقواعد، متجاوزةً أثر اللغة الوسيطة.

ومن جانب آخر، بينت النتائج أن الأمثلة التطبيقية والتمارين العملية تلعب دورًا محوريًا في سد أي فجوة قد يتركها غياب اللغة الوسيطة، حيث وجد 94.7% من الطلاب أن هذه الأنشطة ساعدتهم في استيعاب القواعد بشكل فعال. هذا يشير إلى أن استخدام اللغة العربية بشكل مباشر ضمن سياقات واضحة وتدريبات تطبيقية يعزز ملكة التحليل اللغوي ويكسب الطلاب القدرة على توظيف القاعدة في سياقات تواصلية حقيقية.

كما سلطت الدراسة الضوء على مخاطر الإفراط في استخدام اللغة الوسيطة، إذ أشارت النتائج إلى أن الاعتماد المفرط عليها قد يحد من الانغماس اللغوي ويؤخر نضج المتعلم في اللغة الهدف، وهو ما يدعم التوصية باللجوء إليها بشكل مدروس ومنضبط، وفي المراحل المبكرة فقط، وبهدف تسهيل الفهم الأولي للمفاهيم المجردة دون أن تصبح بديلًا عن التعرض المكثف للغة الهدف.

بناءً على ما سبق، يمكن استخلاص أن الاستخدام الموجه والمنضبط للغة الوسيطة يمثل أداة مساعدة مرحلية، بينما يظل الانغماس الكامل في اللغة الهدف مع توفير أمثلة تطبيقية مكثفة وتمارين عملية هو العامل الأهم لتحقيق الكفاية اللغوية الشاملة لدى المتعلم .وتشير هذه النتائج إلى أهمية تدريب المعلمين على استراتيجيات تقديم القواعد باللغة العربية فقط، مع توظيف اللغة الوسيطة عند الضرورة فقط، بما يوازن بين تسهيل التعلم وتحقيق الانغماس اللغوي الفعّال.

وفي الختام، تفتح هذه الدراسة آفاقًا لمزيد من البحث التقويمي حول تصميم مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، بحيث تأخذ في الاعتبار الفروق بين مستويات الطلاب، وتوازن بين اللغة الوسيطة واللغة الهدف، وتوظف أدوات تقييم متنوعة لقياس مدى اكتساب القواعد وقدرة المتعلم على تطبيقها في السياق التواصلي الحقيقي، بما يسهم في تطوير تعليم قواعد العربية بشكل علمي وعملي متكامل.

المصادر والمراجع

أدا، م. ف.، & مناضل، ع. (2025). توظيف "اللغة الوسيطة" في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بين الرفض والقبول. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، 8(26)، 107–122. https://doi.org/10.21608/jnal.2025.444491

السناني، م. ب. (2021). واقع الصعوبات الصرفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية وسبل علاجها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها، 2(2)، 475. https://doi.org/10.3 6046/2356-000-002-021

الشايع، ع. ب. ج. ب. س. (2020). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين السهولة و الصعوبة. مجلة الدراسات العربية، 41(4)، 1713–1756.

https://doi.org/10.21608/dram.2020.161312

بوكريعة، ت. (2018). اللغة الوسيطة في تعليم العربية لغير الناطقين بها. العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، (5).

زياب، م. (2019). سبب التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية/ الخطأ البنيوي لدى متعلمي اللغة العربية بغيرها: دراسة تحليلية. الدراسات اللغوية، 10(1).

شامية، س. (2020). اللغة الوسيطة توصيف الواقع الميداني في الجامعات والمؤسسات التعليمية التركية. مجلة كلية الإلهيات في جامعة دوزجا، 4(2).

كعواش، أ. (2022). إشكالية توظيف اللغة الوسيطة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، 36(1)، 609. https://doi.org/10.37138/1425-036-001-018

محمد، س. خ. (2023). دراسة تقابل بين اللغة العربية واللغة السواحلية على مستوى العدد /الرقم بين اللغة العربية واللغة السواحلية: دراسة تقابلية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 14(1).

هاجر، ق. (2025). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الطرائق والاستراتيجيات. مجلة ذخائر اللغة، 6 (1).

Al-abbasi ،Z. H. (2022). The Use Of Fırst Language (L1) In Teachıng A Second Language. European Journal of Research Development and Sustainability, 3 (4).

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press.

El-Hussein A. Y. Aly. (2020). Learners And Teachers' Attıtudes Toward Usıng L1 In Arabıc Classes: Does Context Matter? 4(4).

https://doi.org/10.5281/ZENODO.3691935

Mai Thi Phuong Thao. (2020). Role of L1 in L2 Acquisition According to Contrastive Analysis Hypothesis and Error Analysis. Journal of Education and Practice 11(2). https://doi.org/10.7176/JEP/11-2-11

Mohamad Nor, N., & Rashid, R. A. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. Kasetsart Journal of Social Sciences , 39 (1) 161–167. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.012

PONNIAH, J. (2010). Insıghts Into Second Language Acquısıtıon Theory And Dıfferent Approaches To Language Teachıng. 4.(3)

Rakab, M. B. (2021). The Use of L1 Metalanguage in L2 Classrooms: The Case for Arabic. Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 3(7), 60 –69. https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.7.5

Salim, Dr. M. S. (2024). Challenges and Innovations in Teaching The Arabic Grammar to Non-Native Speakers. Integrated Journal for Research in Arts and Humanities ,4 (5),136 –147. https://doi.org/10.55544/ijrah.4.5.21

المشكلات التي يواجهها طلبة الجامعات النيجيرية في تعليم القواعد النّحويّة:

جامعة بَايِرُو أنموذجا

د. عثمان عبد الله محمود[1]

الملخص

إنّ إتقان الطلبة لقواعد النحو يُعينهم على التعبير عن أفكارهم وآرائهم بوضوح، واستيعاب المواد الدراسية، وكتابة التقارير والأبحاث بلغة عربية سليمة، غير أنّ الأساتذة عند تقويم كتابات الطلبة وممارستهم للغة العربية يلحظون تدنّيًا في مستوى التعبير، ويُبدون شكوى متكررة من هذه الظاهرة اللغوية المقلقة؛ لذا يسعى هذا البحث إلى استقصاء تلك المشكلات واقتراح حلول ناجعة تُفيد الطلبة الناطقين بغير العربية في الجامعات النيجيرية.

ويهدف إلى تحديد الصعوبات التي تواجههم في تعبيراتهم الشفوية والكتابية، والكشف عن الأسباب الكامنة وراءها من وجهة نظر الباحث، مع اعتماد المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى نتائج كمية وكيفية دقيقة، والإجابة عن تساؤلات من قبيل: ما أبرز المشكلات التي يواجهها الطلبة الناطقون بغير العربية في الجامعات النيجيرية؟ وما العوامل المؤدية إليها؟ وقد جُمعت البيانات من خلال مقابلات فردية مع عينة من أساتذة جامعة بايرو، وأظهرت نتائج التحليل وجود عدد ملحوظ من المشكلات النحوية، وكشفت عن أوجه قصور متعددة لدى الطلبة، وفي ضوء ذلك قدّم البحث جملة من التوصيات الرامية إلى تقويم هذه الأوجه ومعالجتها.

الكلمات المفتاحية: المشكلات، التوجيه، التعليم، القواعد.

[1] –عثمان عبد الله محمود، أستاذ اللغة العربيّة بجامعة بايِرو كنو، نيجيري danfodiyo34@gamail.com

The Problems Faced by Nigerian University Students in Learning Grammatical Rules: Bayero University as a Case Study

Abstract

Students' mastery of grammatical rules enables them to express their ideas and opinions effectively, comprehend academic materials, and write reports and research papers in sound Arabic. However, when instructors evaluate students' written work and language performance, they observe a noticeable decline in expressive competence and frequently raise concerns about this troubling linguistic phenomenon. This study therefore seeks to investigate these grammatical problems and propose effective solutions that may benefit non-native speakers of Arabic in Nigerian universities. It aims to identify the difficulties encountered by non-native Arabic-speaking students in their oral and written expression, as well as to examine the underlying causes of these problems from the researcher's perspective. The study adopts the descriptive-analytical approach to obtain accurate quantitative and qualitative findings and seeks to answer the following questions: What problems do non-native Arabic-speaking students face in Nigerian universities? What factors account for these problems? Data were collected through individual interviews with a sample of instructors at Bayero University. The findings revealed a considerable number of grammatical difficulties and highlighted several areas of student deficiency. In light of these results, the study offers a set of recommendations intended to address and remedy the shortcomings identified through the analysis.

Keywords: problems, guidance, instruction, grammar

المقدّمة

تمثّل الجامعة مؤسّسة تعليميّة توفّر التّعليم العالي للمتقدّمين إليها في تخصّص واحد أو أكثر من مجالات المعرفة، من خلال مناهج تُعدّ محركاً أساسياً لعملية التّعليم والتّعلّم وتُبنى عليها أهداف التّعليم العامّة والخاصّة. وبما أنّ اللغة العربيّة من العلوم الإنسانيّة التي تدرّس في الجامعات ويتخصّص بها الطّالب وينال فيها الشّهادات الجامعيّة والدّرجات العلميّة المتنوّعة حسب نظام كلّ جامعة، التي تبنى مناهجها بحسب قدرات خرّيجها وكفاءتهم اللغويّة في هذا التّخصّص. تتطلّب مسألة إعداد برامج تعليم اللغة العربيّة إلى دراسة وافرة وتطوير مستمر، لكون مستقبل الدّارسين يتوقّف على مدى فاعلية البرامج المهيأة لهم؛ لا سيما إذا كان الهدف من البرنامج فهم كتاب الله المنزّل بلسان عربي.

إلاّ أنّ المشكلة التي بدأت تظهر للعيان في موضوع تدريس اللغة العربيّة في الجامعات هي أنّ معظم خرّيجي تلك الأقسام لا يملكون عند تخرّجهم ما يعينهم على التّدريس أو التّعبير الصّحيح، وقد أخذت اللغة العربية تعاني من ضعف مستوى إعداد الخرّيجين وربّما يعود سبب ذلك إلى النّقص الواضح في البرامج المقدّمة في أقسام اللغة العربيّة؛ ولا سيما موضوع النّحو العربي حتى غدا أكثرهم غير قادرين على فهمه أو الإفادة من قواعده في تقويم أحاديثهم وكتاباتهم، على الرّغم من أنّ الخرّيج قد درس مادة النّحو لمدّة أربع سنوات في الجامعة. هذا، وسيقسّم البحث إلى إطارين مهمّين: الأوّل: الإطار النّظري، والآخر: الإطار التطبيقي.

الإطار الأوّل: الجانب النظري:

ويُوزّع هذا الجانب إلى ثلاثة مباحث رئيسية:

المبحث الأوّل: خلفية تاريخيّة عن التعليم العربي في الجامعات النيجيرية

المبحث الثاني: نبذة وجيزة عن القسم وجامعة بايرو.

المبحث الثّالث: وظيفة تعليم القواعد النّحويّة.

وإلى القارئ تفصيل ذلك:

المبحث الأوّل: خلفية تاريخيّة عن التعليم العربي في الجامعات النيجيرية

يرجع بداية التعليم العربي في الجامعات النّيجيرية حين أُسّست جامعة إبادن سنة 1948م، وهي أولى جامعة في دولة نيجيريا قبل الاستقلال، ولم يكن فيها قسم الدّراسات العربيّة والإسلاميّة آنذاك إلاّ في سنة 1961م، كان الأمر في بداية الأمر لمن يرغب في الدّراسة العربيّة أن يتوجّه إلى جامعات أخرى خارج نيجيريا كجامعة لندن وجامعات الجمهورية العربية المتحدة (علي أبوبكر، 1972، ص35). توالى افتتاح جامعات كثيرة في نيجيريا بعد الاستقلال؛ وهذا تلبية لرغبة المواطنين في التّعليم الجامعي في التّخصصات المختلفة، ويوجد حالياً ما يزيد على مائة وثلاثين جامعة وطنيّة، ومن بينها ما يزيد على عشرين جامعة فيها أقسام خاصة أو شعب للغة العربيّة، يتمّ من خلالها تعليم اللغة العربيّة وآدابها باللغة العربيّة لا باللغة الأخرى، وذلك على مستويات مختلفة (أبوبكر مغاجي، 2019، ص5).

ومن أهمّ أهداف تعليم اللغة العربيّة في الجامعات النّيجيريّة: شهادة الإجازة العالية الليسانس (B.A) ومدّة الدّراسة في البرنامج أربع سنوات دراسية، ويسعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

–تدريب الطلاب على إكساب الكفاءة في اللغة العربيّة تحدثاً وكتابة.

– تمكين الطلاب على معرفة وتقدير ماضيهم التّاريخي والحضاري منذ عهد ما قبل الاستعمار، المسجّل باللغة العربية.

–تعريف الطلاب بحياة العرب في المجالات الاجتماعيّة والثقافيّة والدينيّة والاقتصاديّة والتجاريّة والسياسيّة لترقية التّفاهم والتّعاون الدّوليين.

–تدريبهم تدريباً يؤهّلهم للعمل في مجالات التّعليم والبحث العلمي، والتّرجمة الفوريّة وغير الفوريّة، والإدارة العامة، والصّحافة، والسّلك الدّبلوماسي، وهيئة المهاجرة، والجمارك، والأمن، والجيش.

هذا بكلّ إيجاز عن تاريخ التّعليم العربي في الجامعات النيجيرية.

المبحث الثاني: نبذة وجيزة عن القسم وجامعة بايِرو.

بدأ قسم اللغة العربيّة بجامعة بايِرو نشاطه العلمي منذ تأسيسه سنة 1963م، كواحد من مكوّنات كليّة عبد الله بايَرُو كنُو في شمال نيجيريا، والتي سميت فيما بعد بكلية الآداب والدّراسات الإسلامية التّابعة لجامعة أحمد بلّو زارِيا، التي أُسست عام 1982، ومنذ ذلك الزّمن قام القسم ببدإ مسيرته لدفع عجلة السير في خدمة اللغة العربيّة ونشرها في نيجيريا وما جاورها، عبر البرنامج الدّراسيّة والبحثيّة في اللغة العربيّة وآدابها. وتخرّج في القسم دفعات صاروا أوائل حاملي ألوية الثّقافة العربيّة في البلاد. وتطوّر الأمر بعد تصيير الكليّة إلى جامعة مستقلّة تحت مسمّى بـ "جامعة بايَرو كنو" في عام 1975م، وأُنشئ بها برامج علميّة مختلفة، في الدّراسات العليا إضافة إلى برنامج الحصول على درجة الإجازة العالية الليسانس في اللغة العربية وآدابها، ودبلوم الوسيط. (غلادنثي، 1980، ص131).

وخلال فترة عقد ونصف بعد النّشأة استطاع القسم أن يقف على أساس علمي قوي، ويرجع الفضل في ذلك إلى المجهود المبذولة من قِبل أساتذة عرب اشتغلوا في القسم– مديرين، ومحاضرين، ومشرفين– على البحوث العلميّة والأنشطة الثقافيّة الأخرى. ومن ناحية أخرى يرجع الفضل إلى البيئة الثّقافيّة الخصبة للقسم– ويقصد بها مدينة كنو– فهي بيئة ذات علاقة طويلة ومتينة بالإسلام واللغة العربيّة، بكونها إحدى كبرى المدن الثقافيّة القديمة في منطقة السّودان الغربي قديما ومن حواضر المراكز الحضاريّة في إفريقيا الغربيّة قديماً وحديثاً. وبمرور الزّمن اعتبر القسم بصفة عامة أهمّ مركز للدراسات العربيّة في نيجيريا والدّول المجاورة، ويشهد على صحة هذا القول الإقبال الشّديد من الطلبة في مختلف أنحاء البلاد للدراسة هناك. يُضاف إلى ذلك أنّ طلبة الدّراسات العليا من مختلف بعض الدّول في الغرب الإفريقي، وكذلك من السّودان، وليبيا، والسعودية درسوا وأنجزوا بحوثهم في القسم خلال فترات مختلفة. (رابع أول سعد، 2018، ص1–3).

المبحث الثّالث: وظيفة تعليم القواعد النّحويّة:

إنّ علم النّحو من أسمى العلوم قدراً، وأنفعها أثراً، به يتثقّف أَوَدُ اللسان، ويَسلَس عِنان البيان، وقيمة المرء فيما تحت طَيّ لِسانه لا طَيْلَسانه، وقد قيل: "مَن تبحّر في النّحو؛ اهتدى إلى جميع العلوم" (الحنبلي، 1986، ص407) وبه يَسلَم الكتاب والسّنة من التّحريف واللحن، وهما موئِل الدّين وذخيرة المسلمين؛ فكان

تدوينه عملاً مبروراً، وسعياً في سبيل الدّين مشكوراً. وقد قدّر المؤرّخون للنّحويين جهودَهم، ورفعوا لهم شأنهم، وأبرزوا مكانتهم، وخلّدوهم في صحائفهم (طنطاوي، 2012، ص6).

ينبغي تدريس قواعد اللغة العربيّة في الجامعات باعتبارها وسيلة لا غاية. فهي وسيلة إلى النّطق الصّحيح، والتّعبير الدّقيق، وفهم الكلام، وتفهُّم المقروء تفهُّماً واضحاً. وبهذا فهي من خوادم التّعبير والقراءة. ولا ينبغي أن يجرفنا التّهمّس لها حتى نحيلها غاية نصبو إليها؛ فنخلط بين ما يصلح للطلاب الجامعة ممّا يعينهم على تقويم ألسنتهم، واستقامة تعبيراتهم، وفهم ما يسمعونه أو يقرءونه على الوجه السّليم، وما يعكف عليه المتخصّصون من فَلْيِ القواعد النّحويّة فَلْياً يسبُر أغوارها، ويُبِين عن أوجه الخلاف وتباين الآراء، ويغوص وراء الدّقائق اللفظيّة والمعنويّة، حتى تستحيلَ القواعد مباحث فلسفيّة تقوم على التّجريد والاستقراء والتّحليل والاستنباط. وهذا ما شُغل به النّحاة، وقعد لتحصيله طلاب التّخصّص بالجامعات.

أسباب صعوبة تلك القواعد ووسائل تيسيرها على الطلاب:

أ- أسباب صعوبة القواعد النحوية:

يلمس المحاضر ضجراً وكرهاً من طلبته لمادة النّحو، ومعاناة في الإحاطة بالقواعد التي تمكّنهم من الإجابة عن التطبيقات الشفوية والتّحريريّة، وتخوّفاً عظيماً من سؤال القواعد في الامتحانات، ويرجع ذلك إلى الأسباب الآتية: (فخر الدّين عامر، 1992، ص122).

1-يحتاج النّحو إلى نضج عقلي يمكّن الطالب من التّعليل المنطقي، والتّحليل الفلسفي للغة، والملاحظة والموازنة، والتّعميم في استنباط الأحكام العامة، وهذا لا يُتاح للطالب إلاّ في سنّ المرحلة الإعدادية، وحتى وهو في هذه المرحلة يجد مشقّة فيما يدرسه من القواعد، لِما يُكابده من حصر الفكر، وإرهاق العقل، واستجماع الانتباه. وهذه سمة عامة في قواعد اللغات الرّاقية، وإنّ نصيب النّحو العربي منها وفير.

2-والقواعد لا تشعر الطالب بفائدة مباشرة أو محصول يُبْهجُه كالذي يشعر به، ويُحصله في دروس النّصوص أو البلاغة، لذلك ينبغي وصْل النحو بالنّصوص، والأساليب البلاغيّة الرفيعة، وخبرات الطلاب، حتى يجدوا إسهاماً من النّحو فيما يجنونه من دراستهم النّص الممتع الشّائق.

3–تكثر في النّحو الآراء المتباينة، والأوجه المختلفة للنحويين ومدارسهم، كما تكثر التّأويلات الافتراضيّة. وقد اجتهد واضعو المناهج في تجنيب الطالب أبواب النّحو الشّائكة، والاقتصار على الصّريح الذي يُبعد الطالب عن معارك النّحاة وخلافاتهم. وعلى المحاضر الإسهام في تيسير النّحو بالابتعاد عن الخلافات في الإعراب، والإقلال من التّأويل، والاقتصاد في التّقدير.

4–كانت القواعد تُدرس بطريقة إلقائيّة أو قياسيّة، تتقدم القاعدة ويقاس عليها، ثمّ تُساق الأمثلة جافة متكلّفة لا يجد فيها الطالب لذّة النّص الرّائق. وقد عدل المحاضرون عن هذه الطّريقة إلى تقديم النّص المتضمّن للأمثلة المثيرة لنشاط الطلاب، سالكين الطّريقة الاستنباطيّة في استخراج القاعدة.

ب– وسائل تيسير هذه القواعد على الطلاب:

أمام هذه الصعوبات كان لابدّ من بعض الوسائل التي تيسر على الطالب تعلّم قواعد لغته، وتمكّن المحاضر من تعليمها في أفضل المواقف وأنسب الظّروف التّعليميّة، ومن هذه الوسائل:

1–اختيار النّصوص الجيّدة، والعبارات الرّائعة في تدريس القواعد، كما يشترط في صياغتها السّهولة والوضوح، وفي كلماتها البُعد عن الغريب والمهجور، والتزام المألوف المستعمل فيما يدرسه الطالب، الأمر الذي يجعلهم يقبلون على النّص المتضمّن للقواعد بنفوس متفتّحة، وشوق إلى فهمه والكشف عن أسرار تراكيبه، بعيداً عن الملل والنّفور.

2–تجنّب الأمثلة المبتورة المتكلّفة، فإذا اضطُر المحاضر إلى استعمال الأمثلة في بعض الدّروس خاصة في أبواب النّحو، فلْتكن هذه مقبولة من الطالب في صياغتها ومعانيها، قريبة من واقعه وحياته.

3–النّأي بالطلبة عن الاستغراق في التّفريعات القاعديّة التي لا تفيدهم في تقويم ألسنتهم، ولا تجدي نفعاً في تعبيرهم، أو فهمهم لما يسمعونه، بل تشكل عبئاً عقلياً بغيضاً لا حاجة للطالب به؛ فمثلاً الطالب في السنة الأولى يصعب عليه فهم الإعراب النموذجي –كما وجده الباحث في الدرس النحوي للطلبة السنة الأولى– قوله تعالى: {إِنَّا زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةٍ الْكَوَاكِبِ} (الصافات، 6) بزينةٍ: بالتنوين، ونصب باء (الكواكبَ) على أنّه مفعول به لـ (زينة) من قبيل إعمال المصدر، والمعنى: أنّا زيّنا الكواكب فيها. ويجوز نصب (الكواكب) على

أنّه مفعول به لفعل محذوف تقديره: أعني، كأنّه قال: إنّا زيّناها (بزينة) أعني الكواكب. ويجوز أن يكون (الكواكبَ) في النصب بدلا من قوله: (بزينة)؛ لأنّ قوله: بزينة في موضع نصب.

فهذا التّعليق مرفوض حشوه في عقول الطلاب، خاصة وأنّ النحاة أجازوا الأوجه المذكورة. فمثل هذا التّعسير ينبغي تجنبّه.

4-الاتجاه في تدريس القواعد نحو التّأليف بين الأبواب على أساس التّشابه والتّناظر في الوضع الإعرابي: كالمبتدأ والخبر، والفاعل ونائبه، وفي العمل مثل: إنّ وأخواتها، ونواصب المضارع، وظنّ وأخواتها، وغير ذلك ممّا أجاد فيه كتب النّحو الوظيفي.

5-التّدرّج في تدريس القواعد من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصّعب، ومن المحسوس إلى المعنوي. ثمّ العناية بالمعنى الذي يعين على فهم القاعدة النّحوية، أخذاً بمقولة: "الإعراب فرع المعنى".

6-كثرة التّدريب والتّطبيق على القواعد، وعدم الاقتصار على تلقينها. وأفضل التّدريبات من كان جامعاً لأكثر من قاعدة لأبواب متآلفة؛ كأن يتدرّب الطلاب مثلاً على المفاعيل الخمسة بعد فراغهم منها، وعلى إعراب المضارع وبنائه، وعلى أنواع الخبر، وأنواع الحال، وأنواع الصّفة، وهذا ما يفعله كثير من المحاضرين في التطبيقات الشاملة.

7-التمسّك بالطريقة الاستقرائية في تدريس القواعد، فقد استقرت بعد تجارب كثيرة وطول ممارسة، ومَرِن عليها المحاضرون وأجادوها.

ثانياً: الإطار التّطبيقي:

ويُقسّم إلى المباحث الآتية:

المبحث الأوّل: بيان تفصيلي عن المقررات الدّراسية لبرنامج الليسانس في النّحو العربي.

المبحث الثاني: المشكلات التي تواجه الطلبة في تعليم القواعد النّحوية.

المبحث الثالث: الحلول والاقتراحات.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

المبحث الأوّل: بيان تفصيلي عن المقررات الدّراسية لبرنامج الليسانس في النّحو العربي

يصلح للالتحاق بهذا البرنامج –الليسانس– الطلبة الحاصلون على الشهادة الثانوية العربية، ومدّة الدّراسة فيه تمتدّ إلى ثمان فترات، أي أربع سنوات دراسية، حيث يكون تخصّصاً انفرادياً في اللغة العربيّة وآدابها. ويحتوي المقررات النّحو العربي في هذا القسم حسب السنوات الدّراسية الأربع على النحو التالي: (محمد رابع أول سعد، 2018، ص8–24).

السنة الأوّلى: يدرس فيها الطالب المدخل إلى النّحو العربي ثلاث ساعات في الأسبوع: وتشمل هذه الوحدة على الموضوعات التي تتمّ معالجتها في المساق: أجزاء الجملة العربيّة، وعلامات البناء والإعراب، والفاعل، ونائبه، والمبتدأ والخبر، واسم كان وخبرها، واسم إنّ وخبرها، والنّعت والبدل.

السنة الثانية: يدرس فيها الطالب ثلاث ساعات في الأسبوع: وتهدف الوحدة إلى تقديم خلفية تاريخية عن نشأة علم النّحو العربي وتطوّره، كما تدرس المنصوبات والمجرورات من الأسماء.

السنة الثالثة: يدرس فيها الطالب ثلاث ساعات في الأسبوع: وتتركّز هذه الوحدة إلى معالجة مسائل مختارة من النّحو العربي نحو: الفعل المضارع وما يتعلّق به من قضايا، المبني والمجهول، العدد والمعدود، المبتدأ والخبر، الحال، المنادى، النّعت، والبدل.

السنة الرّابعة: يدرس فيها الطالب ثلاث ساعات في الأسبوع: وتهدف هذه الوحدة إلى تعميق معرفة الطلبة بالنّحو العربي، وتعالج موضوعات هامة ومعضلة في النحو العربي مثل: الإضافة، التّعجب، النّداء، الاستغاثة، النّدبة، الإغراء والتّحذير، المدح والذّم، الوقف والابتداء.

المبحث الثاني: المشكلات التي تواجه الطلبة في تعليم القواعد النّحوية

إنّ الأخطاء النّحوية من أهمّ المشكلات التي يواجهها طلبة اللغة العربيّة في شمال نيجيريا، ولعلّ الباعث في ذلك يرجع إلى الاختلاف طبيعة اللغة العربيّة عن لغة هوسا في المستويات اللغوية، هذا فضلاً عن

الاختلافات الثقافية والبيئية. وطلبة اللغة اللغة العربيّة في جامعة بايرو كغيرهم من الطلاب يُواجهون هذه المشاكل والصّعوبات. وظاهرة الضّعف تكاد تكون منتشرة بين أبناء الهوساويين وغيرهم في شمال نيجيريا فظهرت أخطاء نحويّة شائعة لدى الطلبة في المراحل التّعليميّة المختلفة، فأصبحت ظاهرة تستحقّ التوقّف عندها والتّعرّف على أبعادها لتحديد أسبابها، واقتراح حلول وطرق ووسائل للتختفيف منها أو القضاء عليها بتاتا –إن أمكن–.

فالنّحو مقياس دقيق تُقاس به كلمات اللغة أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى وبه يتبيّن المقصود من الدّلالة لِيعرف المبتدأ من الخبر، والفاعل من المفعول، ولولاه لجهل أصل الإفادة، فمتعلّم اللغة العربيّة في المستوى الجامعي– حسب المستويات الأربع المذكورة– يواجه مشكلات نحوية عويصة أثناء التّعبير، منها:

أ–مشكلات في المطابقة بين الشيئين المتلازمين: وقوع معظم الطلبة في مشكلات المطابقة بين الشيئين المتلازمين كثيرة أثناء التّعبير، وهي إمّا أن تكون عدم التطابق بين اسم الإشارة والمشار إليه، أو عدم المطابقة بين الاسم الموصول وما يسبقه، وقد يكون عدم التطابق بين الضمير وما يعود إليه، كما تجد مشكلة في تثنية الفعل وجمعه مع فاعله المثنى والمجموع، وقد تكون المشكلة في عدم التطابق بين النّعت والمنعوت في الإعراب، والعدد والمعدود، والتّعريف والتّنكير.

ب–مشكلات في استخدام حروف الجر: فحروف الجر من أدوات الربط في اللغة العربيّة، فمتعلّم النّحو العربي يواجه مشكلات عديدة في استخدام حروف الجر أثناء التّعبير، أحياناً يحذف حرف الجر من السّياق أو يزاد، وفي أغلب الأوقات يبدل حرف جر بحرف آخر –وإن كان هذا جائز عند بعض النحاة–.

ج–مشكلات في علامة الإعراب: وهذه أكبر المشكلات التي تكون عائقة بين الطلبة واللغة التي يتعلّمها؛ لأنّ طبيعة اللغة العربية تختلف عن طبيعة معظم اللغات، ومن هذه المشكلات: إسناد الأفعال إلى الضّمائر، والخلط بين الفعل اللازم والمتعدي، وتذكير ما حقه التّأنيث والعكس، ومشكلات ضبط خبر كان أو ضبط اسم إنّ، فهناك مشكلات جزم المضارع المعتل الآخِر، وضبط الأفعال الخمسة، ومشكلة "ال" التعريف أو عدم حذف نون المثنى والجمع عند الإضافة أو ضبط الأسماء الخمسة وغيرها.

وسيوضّح الباحث نماذج من هذه المشكلات خلال الجداول الآتية مستعينا ببعض العينات من الطلبة في تعبيراتهم النّحوية:

الجدول رقم (1) الأخطاء النّحويّة المتعلّقة بـ "ال" التّعريف

تحديد الخطأ	وصف الخطأ	تصويب الخطأ
ذهبت إلى سوق التي بدأت أشتري القميص فيها	حذف "ال" حيث يقتضي السياق ذكرها.	ذهبت إلى السّوق التي بدأت أشتري القميص فيها
هناك أمور الذي لا أنسى به في حياتي	حذف "ال" حيث يقتضيها السياق، واستعمال اسم الموصول المذكر للمؤنث، واستعمال ضمير المذكر مكان ضمير المؤنث.	هناك أمور التي لا أنسى بها في حياتي
من أول فصل الأول حتى بلغت فصل السادس	استخدام كلمة مكان أخرى، وحذف "ال" حيث يقتضيها السياق، وحذف حرف الجر	من بداية الفصل الأول حتى وصلت إلى الفصل السادس
مبنى الجديد بعيد جدا عن البلدة	حذف "أل" حيث يقتضيها السياق، واستعمال كلمة مكان أخرى	المبنى الجديد بعيد جدا عن المدينة

الجدول رقم (2) الأخطاء النّحويّة المتعلّقة بـ "التذكير والتّانيث"

تحديد الخطأ	وصف الخطأ	تصويب الخطأ
إنّ جامعة بايرو جامعة واسعة كبير	تذكير ما حقّه التّأنيث	إنّ جامعة بايرو جامعة واسعة كبيرة
فيه غرفات كثير	الخطأ في صفة الجمع وتذكير التّأنيث	فيها غرف كثيرة
مختلف الألوان	تذكير ما يقتضي السياق تأنيثه، وتنكير صفة المعرفة	المختلفة الألوان
فوقف الحافلة	تذكير ما يقتضي السياق تأنيثه	فوقفت الحافلة
فإذا كان لي حصة	تذكير ما يقتضي السياق تأنيثه	فإذا كانت لي حصة
وإذا لم يكن لي حصة	تذكير ما يقتضي السياق تأنيثه	وإذا لم تكن لي حصة

الجدول رقم (3) الأخطاء النّحويّة المتعلّقة بـ "الحروف الجر"

تحديد الخطأ	وصف الخطأ	تصويب الخطأ
أشارني أحد بمكان هذه الصورة	الخطأ في صياغة الجملة واستخدام حروف الجر في غير محله	أشار إلى مكان هذه الصورة
تخرجت من جامعة بايرو	استخدام حروف الجر في غير محلّه المناسب	تخرّجت في جامعة بايرو

جاء أهله في بيتنا	استعمال حرف الجر غير مناسب	جاء أهله إلى بيتنا
حول الزّواج	استعمال الحرف بحرف آخر	عن الزواج
وقفنا من مكان	استعمال الحرف في غير محلّه	وقفنا في مكان
وحضر كثيرا من الطلاب	نصب ما يقتضي السياق رفعه، وحذف حرف الجر في مكان غير مناسب	وحضر إليها كثير من الطلاب

الجدول رقم (4) الأخطاء النّحويّة المتعلّقة بـ "قضايا نحوية أخرى"

تحديد الخطأ	وصف الخطأ	تصويب الخطأ
فجامعة بايرو لها القاعة كثيرة	استعمال المفرد بدل الجمع، وتعريف ما يقتضي السياق تذكيره	فجامعة بايرو لها قاعات كثيرة
أقرأ حزب من القرآن الكريم	رفع ما يقتضي السياق نصبه	أقرأ حزبا من القرآن الكريم
وبعد صلاة عصر	تنكير ما يقتضي السياق تعريفه	وبعد صلاة العصر
أصلّي عشرة ركعات	عدم تمييز العدد المفرد بالجمع	أصلّي عشر ركعات
الأماكن الذين يسكنون الطلاب وأساتذة	استعمال اسم الموصول المذكر للمؤنث، وإلحاق الفعل بعلامة	الأماكن التي يسكن فيها الطلاب والأساتذة

	الجمع، وحذف "أل" حيث يقتضيها السياق	
لأقضيهما حاجتهما	استعمال الضمير المتصل بدل المنفصل	لأقضي لهما حوائجهما
أقوم وأصلّي ركعتين الفجر	استعمال النّون في المضاف	أقوم وأصلّي ركعتي الفجر
أدخل الحمام ليقضي حاجتي	استخدام صيغة الغائب بدل صيغة المتكلّم	أدخل الحمام لأقضي حاجتي
أفتح المذياع لكي أسمع أهمّ الأنباء	الخطأ في صيغة الفعل وإهمال حرف الجر حيث يقتضيه السياق	أفتح المذياع لكي أستمع إلى أهمّ الأنباء

فتلك هي بعض المشكلات التي تواجه طلبة اللغة العربية في الجامعات النيجيريّة وخاصة جامعة بايرو، كنو – نيجيريا، وبالأخص أفراد العينة قيد البحث.

وإنّ الأخطاء النّحويّة قد أصبحت من الأخطاء الشائعة لدى جميع الطلاب، أضف إلى ذلك بعض الأخطاء التي وردت من بعض أفراد العينة، تدور حول استعمالات تراكيب لا تطابق سياق الكلام العربي، من حيث التذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، والنوع والعدد، وترتيب المفردات لتكوّن جملا صحيحة، وكذلك استعمال حروف المعاني بأنواعها المختلفة، وهناك أخطاء تتعلق بزمن الفعل وعلامات الإعراب وغيرها.

وفي تحليل الأخطاء أورد الباحث الجمل المشتملة على الخطأ، ثم أورد تصويبا للخطأ ثم تصنيفه.

أسباب الوقوع في الأخطاء:

هناك عدّت أسباب أدّت إلى وقوع الطلبة في الأخطاء النّحويّة، وهذه العوامل لا تختلف عن العوامل المعروفة التي عدّ المؤثّرات الأساسيّة أو المساعدة لارتكاب دارسي اللغة الأجنبيّة، وهذه الأسباب نوعان؛ أسباب لغوية وأسباب غير اللغوية (رابع أبوبكر، 2025، ص721)

أمّا الأسباب اللغوية فتتمثّل في النّقاط التّالية:

1-التّداخل اللغوي: (Language Interference) يمكن القول في هذا الصّدد إنّ الطالب الجامعي النيجيري يواجه هذه المشكلة عند تعليمه لقواعد النحوية، يقول الخولي عند الحديث عن التداخل اللغوي: "عند ما يتعلّم المرء اللغة الثانية؛ فإنّها يتعرّض لتداخل اللغة الأولى، ويظهر التداخل عند أداء اللغة الثانية، فنرى فيها آثاراً لتداخل اللغة الأولى، ويسير التّداخل من اللغة الأكثر هيمنة إلى اللغة الأقلّ هيمنة. والتداخل في الواقع انتقال سلبي لظاهرة غير مرغوبة في الأداء اللغوي. وقيل هو التأّثير السلبي من لغة على لغة أخرى في أثناء تعلمها، وله صور متنوّعة، ويدخل كثيراً من مستويات اللغة (الخولي، 2000م، ص208).

وتتجلى هذه الظاهرة –التداخل اللغوي– لدى الطالب الهوساوي الذي يتعلّم اللغة العربيّة نطقه الصّاد والثّاء سيناً؛ وذلك لأنّ صوتي الصاد والثاء غير موجودَين في لغته الأم –هوسا–، والأمثلة في ذلك كثيرة لدى هذا الطالب النيجيري.

2-التطبيق النّاقص للقواعد: (Incomplete Application Of The Rules) من الأسباب المهمّة للوقوع في مواجهة الطالب النيجيري في تعليم القواعد النحوية هو التطبيق غير الكامل للقواعد، ويعرفه عبد السلام بقوله: "أن يأتي الطالب أو متعلّم اللغة الثانية بتراكيب لغويّة منحرفة ويشبه هذه التّحريف درجة تطور القاعدة المطلوبة لأداء جمل مقبولة من المتعلّم أو الطالب، وكما أنّه التحريف عن تطبيق القواعد الصّحيحة كما ينبغي" ومن الأمثلة المطابقة لهذا النّوع مطابقة الجنس بين الصفة والموصوف نحو: (أَتعلّمُ اللغة العربية لأنّها لغة صحيح) (مكتبة الحكومة في ولايتي كبير واسع) أو التّعريف نحو: (ولا يزال يشعر بالأسف شديد) أو التّنكير نحو: (أنا من العائلة سعيدة) أو عدم تطبيق قواعد الإعلال والإبدال بعد صوغ المصادر أو الصّفات

المشتقة. في غالب يحدث هذا النوع من الخطأ عندما يغفل المتكلم أو الدّارس أمور قواعدية في أثناء الكلام لشدّة حماسته للاتصال مع غيره (عبد السلام، 2010، ص84).

3-الافتراضات الخاطئة: (False Concepts Hypothesized) فالافتراضات الخاطئة لدى متعلّم اللغة الثانية "هي أن يأتي الطالب أو متعلّم اللغة بتراكيب اللغة الهدف منطلقا من افتراضات يستند فيها إلى قواعد اللغة الأم له فيأتي بتراكيب هجينة غير صحيحة. وكما أنّها تندرج في الأخطاء التطويريّة النّاتجة من النّقل اللغوي والمتسبّبة عن اللغة الأم للتعلّم. وهذه الأخطاء تصاحب المتعلّم في مراحل محاولاته للتعوّد على الانتقال من عادات لغته الأم انتقالا طبيعيا صحيحا وِفق عادات اللغة المنشودة. (عبد السلام، 2010، ص90) ومثال ذلك أن يأتي طالب هوسوي بهذه العبارة (هذه الشعر) و (هذه القميص) فهي مذكرة في اللغة العربية ومؤنّثة في اللغة الهوسا، فأخطأ في استخدام اسم الإشارة المناسب للمفرد المؤنث القريب؛ لأنّه تأثر بلغة الأم حيث استخدم اسم الإشارة نفسه في لغته للإشارة إلى المذكر والمؤنث القريب، ولا شكّ أنّ متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بالهوسا قد يقعون في هذا النّوع من الأخطاء.

الأسباب غير اللغويّة:

ومن هذه الأسباب:

1-استراتيجية المتعلّم: (Learners Strategy) لكلّ متعلّم أسلوب في تعلّم اللغة الثانية من حيث التّلقي والإدارك والوعاء والاتصال بغيره من خلالها، وهذا يدّعي استراتيجية المتعلّم؛ حيث يجتهد كلّ متعلّم أن يتشارك مع اللغة الثانية بعدّة أسباب لغوية كالقياس والإدراك والاتصال. ومن هنا يحدث الخطأ مع مشاهدة أنّه فردي؛ إذ يخضع لاستراتيجية كلّ متعلّم ويختلف باختلافها من متعلّم لآخر. إذا تشابهت هذه الظاهرة واختلطت فإنّها تنتظم بشكل ما وتمثّل مشكلة يتناولها التّحليل، ومن هنا نعرف أنّ تعامل المتعلّم مع اللغة الثانية بأسلوب ما، هو العامل الأساسي لحدوث الخطأ؛ حيث تنشأ منه أكثر العوامل الأخرى. فالمتعلّم عندما يجتهد إدراك اللغة الثانية ينقل إليها من لغته الأصلية بعض القوانين، أو يقيس مجهولا على معلوم، يعني أنّ المتعلّم هو السبب الأساسي في حدوث الأخطاء؛ إنّه المنجلب لها عن طريق استراتيجية في التّعلّم. (حجازي، 2016، ص19).

المبحث الثالث: الحلول والاقتراحات:

وبعد ذِكر هذه المشاكل والعوائق التي يواجهها الطلبة النيجيريين في تعليم القواعد النحوية يرى الباحث أنّ الحلول والاقتراحات قد يكون لهذه الطرق المذكورة:

1-توظيف المحاضرين الأكفاء المتقنين لمادة النّحو العربي في الجامعات النّيجيرية، العارفين بطرق وأساليب التّدريس الحديثة، المهتمّين بالطلبة وبسلامة لغتهم المتعلّمة -العربيّة-. يقول سعد وآخرون عن الصفات التي يجب أن يتّصف بها مدرّس النّحو العربي: "ومن أبرز العوامل التي تساعد مدرس النحو العربي في نجاح عمله عامل القدرة العلمية والعملية، مثل العبقرية وقدرته على تكييف نفسه، وبُعد النظر، والخيال، والبصيرة، وحسن المظهر، ورخامة الصوت، ومهارته في إيصال معلوماته إلى أذهان الطلبة... وهو الذي يهتمّ بتدريس طلابه على الاستعمال اللغوي السليم، لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف وضبطها في قوالب جامدة، هذه آفاق واسعة في اختصاصه العلمي" (سعد وآخر، 2014، ص34).

2-توظيف طرق التّدريس المناسبة: بحيث يكون المحاضرين لهم إلمام كاف بطريقة تدريس اللغة العربية للناطقين بعيرها. واستخدام الطريقة الانتقائية وغيرها من الطرق التي تعتمد على الطالب والمدرّس، التي تعوّد الطالب الاعتماد على نفسه بدل الطريقة القياسية التي تعوّده الاعتماد على المدرّس.

3-مراجعة المنهج الدّراسي والمقررات الدراسية سنويا مراجعة فاحصة دقيقة مِن قبل وزارة التربية والتعليم في جميع المراحل التعليمية حتى يتناسب مع مستوى الطلاب الإدراكي. انطلاقا من هذا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار ظروف المجتمع وحاجاته في بناء المنهج الدراسي. وبما أنّ شمال نيجيريا ليس ناطقاً بالعربية، وجب أن يكون المنهج متماشياً مع ظروفه وقدرات أبنائه.

4-إجراء دراسات مقارنة بين اللغة الأمّ (الهوسا) واللغة المتعلّمة (االغة العربية) في المستوى النّحوي وغيره من المستويات اللغوية، والاستفادة من نتائجها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

5-الاستعانة بالوسائل والتّقنيات التّعليمية الحديثة عند تعليم القواعد، وعدم الاستفادة من النظريات الحديثة في تعليم اللغة العربية -كلغة ثانية-؛ لأنّ ذلك يؤدّي إلى تدنّي المستوى اللغوي.

هذه بعض الاقتراحات والحلول يراها الباحث جديرة بأن تعالج هذه المشكلات العويصة التي يعانون بها الطلبة في هذه الجامعة العريقة.

الخاتمة:

الحمد لله أولا وآخرا، من خلال هذه الجولة العلمية تحدّث البحث عن خلفية تاريخيّة عن التعليم العربي في الجامعات النيجيرية، ونبذة وجيزة عن القسم والجامعة، ووظيفة تعليم القواعد النّحويّة، ثمّ الحديث عن بيان تفصيلي عن المقررات الدّراسية لبرنامج الليسانس في النّحو العربي، كما تمّ التّعرّف على المشكلات التي يواجهها الطلبة النيجيريين في تعليم القواعد النحو العربي، ثمّ تصنيف ذلك إلى نوعية الأخطاء مع اكتشاف العوامل التي تسبب وقوع هذه المشكلات والحلول والمفترحات المساعدة للتغلّب عليها، ثم استنباطها مع أدلة جمع البيانات.

وأخيراً أسفر البحث إلى نتائج كثيرة، منها:

–أخطأوا الطلبة في حذف "ال" للتعريف بحيث يقتضي السياق ذكرها في الجمل.

– أخطأوا في استخدام اسم الموصول المذكر للمؤنث، والمؤنث للمذكر، حيث يقتضي السياق جعْل كلّ في محلّه.

– أخطأوا كذلك في استعمال ضمير المذكر مكان ضمير المؤنث والعكس، بحيث يقتضي السياق ذِكر ما حقه التّذكير في محلّه، وذكر ما حقه التأنيث لِتوافق الصفة والموصوف والمضاف والمضاف إليه.

– أخطأوا الطلبة في صفة الجمع؛ بحيث لا يحسنون استخدام جمع المذكر السالم والمؤنث والتكسير، فيصفون المذكرّ ويجمعونه على المؤنث كما في –فيه غرفات كثيرة–. والموقِف يتطلب استعمال المؤنث في المفرد وفي الجمع يكون جمع التّكسير فيكون –فيها غرف كثيرة–.

– أخطأوا خطأً فاشياً في استخدام حروف الجر؛ بحيث لا يضعونه في موضع المناسب له كما ورد ذلك في الأمثلة السابقة.

التوصيات:

بناء على ما أظهرت النتائج على الأخطاء النّحويّة التي يقع فيها متعلّمو اللغة العربيّة النّاطقون بلغة الهوسا من الطلبة المتعلّمين في قسم اللغة العربية بجامعة بايرو بولاية كنو– نيجيريا– يوصي الباحث التوصيات الآتية:

– التزام أساتذة النّحو العربي التّحدّث باللغة العربيّة الفصحى، وعدم اللجوء إلى استخدام اللغات الوسيطة– الهوسا أو الإنجليزية أو غيرها– إلاّ في حالات الضرورة.

– تشجيع الطلاب على ممارسة اللغة العربية داخل الفصول الدراسية وخارجها.

– إيجاد أنشطة لغوية وأدبية تعين الطلاب على إجادة وممارسة اللغة العربية في البيئة النيجيرية.

– استشارة العدد الكافي من معلّمي النّحو في الجامعات النّيجيرية عند صياغة الأهداف الخاصة بمادة النحو العربي.

– إثراء مكتبة قسم اللغة العربية بجامعة بايرو بالكتب الثقافية التي تتناسب مع مستويات الطلاب، وكذلك المجلات والصحف والبحوث القيمة المختلفة التي تتناول قضايا اللغة العربية المعاصرة.

–أن يتعاون قسم اللغة العربية بجامعة بايرو مع الجهات المختصّة في نشر اللغة العربية، مثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم –إيسسكو– في إعداد وتدريب المعلّمين، وتطوير اللغة العربية، وفي إقامة دورات تدريبية وندوات ومؤتمرات تخدم قضايا اللغة العربية في نيجيريا مع تبادل التجارب والخبرات.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أبوبكر مغاجي عبد الله، (2019)، التحديات التربوية والمشكلات المنهجية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات النيجيرية، ورقة قدمت في ورشة عمل حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية، تحت رعاية منظمة إيسسكو.

حجازي، أحمد، (2016)، اتجاهات تحليل الأخطاء في اللغة الثانية، مجلة استانبول لدراسات العربية، العدد1، ص120–124.

الحنبلي، ابن العماد، شهاب الدين عبد الحي الدمشقي، (1986)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط وغيره، ط1، دار ابن كثير، دمشق.

خالد، حسن عبد الله، (2024)، تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطالب النيجيري بمرحلة الدبلوم الوسيط، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية بجامعة عمر موسى يرأدوا ولاية كاتشنا، نيجيريا.

الخولي، (2000)، أساليب تدريس اللغة العربية، ط2، مكتبة لسان العرب، دار الفلاح، الأردن.

رابع أبوبكر إبراهيم، (2025)، تحليل الأخطاء الصرفية لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغة الهوس، ورقة قدمت في المؤتمر النقدي السادس والعشرون، في جامعة جرش، الأردن.

سعد وإيمان، (2014)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط3، دار صفاء، عمان.

طنطاوي، محمّد، (2012)، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط1، مكتبة الرشد، الرياض.

عبد السلام، (2010)، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ط3، مطبعة الجامعة الإسلامية ماليزيا.

علي أبوبكر، (1972)، الثقافة العربية في نيجيريا، دار الكتب العلمية، د.ت.

عائشة، بلى، (2025)، علم اللغة التطبيقي وحلّ مشكلات التّعبير في تعلّم اللغة العربية بجامعات شمالي غرب نيجيريا، بحث مقدم لنيل درجة الدكتواه في اللغة العربية.

غلادنثي، شيخو أحمد سعيد، (1980)، حركة اللغة العربيّة وآدابها في نيجيريا، ط3، دار المعارف، د. ت.

فخر الدّين عامر، (1992)، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية، ط1، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا.

محمّد رابع أول سعد، (2018)، دليل الطالب، قسم اللغة العربية جامعة بايرو، كنو.

المقابلات الشخصية:

-مقابلة شخصية مع الأستاذ الدكتور الطاهر محمّد داود، (أستاذ اللغويات) جامعة بايرو، كنو نيجيريا يوم 2024/6/8م.

-مقابلة شخصية مع الأستاذ الدكتور عمر ثاني فغي، (أستاذ النّحو) جامعة بايرو، كنو نيجيريا يوم 2024/9/2م.

-مقابلة شخصية مع الدكتور مصطفى تجاني، (أستاذ النّحو) جامعة بايرو، كنو نيجيريا يوم 2025/3/2م.

-مقابلة شخصية مع الدّكتور بشير لون (أستاذ الصّرف والنحو) جامعة بايرو، كنو نيجيريا يوم 2025/6/7م.

-مقابلة شخصية مع الدّكتور أوّل إدريس (أستاذ العروض والقافية) جامعة بايرو، كنو نيجيريا يوم 2025/6/23م.

-مقابلة شخصية مع الدّكتور ناصر أبوبكر (أستاذ اللغويات) جامعة بايرو، كنو نيجيريا يوم2025/7/4م.

-مقابلة شخصية مع الدّكتور أبوبكر نوح فند (أستاذ الصّرف والنحو) جامعة بايرو، كنو نيجيريا يوم 2025/7/6م.

-مقابلة شخصية مع الدّكتور نافع ثاني آدم (أستاذ النحو) جامعة بايرو، كنو نيجيريا يوم 2025/9/3م.

تصور مقترح لموضوعات النحو العربي للناطقين بغيرها في ضوء مدخل العربية لأغراض خاصة لغة الصحافة والإعلام

محمد مجدي ياسين [1]

الملخص

شهد ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها تحولاً نوعياً نحو برامج "العربية لأغراض خاصة"، لتلبي احتياجات الدارسين في مجالات متنوعة كالأغراض الدبلوماسية والسياسية والاقتصادية والطبية والصحافة والإعلام وغيرها... ويبرز تحدي تدريس القواعد النحوية لهذه الفئة؛ حيث لم يعد المنهج التقليدي كافياً لتحقيق الكفاءة التواصلية؛ لذا يهدف هذا البحث إلى تقديم تصور لموضوعات نحوية مستمدة من لغة الصحافة والإعلام، تنتقل بالمتعلم من النحو النظري إلى النحو الوظيفي. يسعى هذا التوجه إلى تمكين الدارس من مهارات تحليل وفهم الخطاب الإعلامي المعاصر، وضبط صياغته لغوياً بما يتناسب مع طبيعة المهنة الصحفية ومتطلباتها اللغوية الخاصة.

يهدف هذا البحث إلى تقديم تصور مقترح لمقرر نحوي يستخلص موضوعاته من النصوص الإعلامية الحيّة، لتمكين المتعلم من الأدوات النحوية الضرورية التي تخدم كفاءته المهنية وتواصله الفعال، بعيداً عن التعقيد النظري غير الوظيفي؛ ولتحقيق الهدف صمم الباحث أداتين معتمدا على أسس تحديد الاحتياجات اللغوية للدارسين، الأولى: استبيان يحتوي على (44) موضوعا نحويا تم عرضه على مجموعة من المحكمين لتحديد درجة شيوع كل موضوع نحوي. والثانية: تحليل (50) نصا صحافيا وإعلاميا؛ وتحديد عدد مرات ورود كل موضوع نحوي في النصوص؛ للوقوف على درجة شيوع كل موضوع نحوي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التَّحلِيلِيّ للحصول على نتائج كَمِّيَّةٍ وكَيفِيَّةٍ دَقِيقَةٍ، وقد أظهرت النتائج درجة شيوع الموضوعات النحوية، وفي ضوء هذه النتائج قَدَّم البحث مجموعة من التَّوصِيَّات.

الكلمات المفتاحيّة: موضوعات النحو العربي، تدريس القواعد النحوية الوظيفية، الناطقون بغيرها، العربية لأغراض خاصة، لغة الصحافة والإعلام.

---

[1] محمد مجدي ياسين محاضر اللغة العربية بقسم تدريس اللغة العربية المعاصرة بالمعهد الفرنسي بالقاهرة، مدير التعليم بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سابقا، جامعة الأزهر، محاضر بكلية التربية جامعة حلوان.

Egypt, myassin@ifegypte.com

A Proposed Framework for Arabic Grammar Topics for Non-Native Speakers in Light of the Arabic for Specific Purposes Approach: The Language of Journalism and Mass Media

Abstract

The field of Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL) has undergone a qualitative shift toward Arabic for Specific Purposes (ASP) programs to meet the diverse needs of learners in areas such as diplomacy، politics، economics، medicine، and journalism. A significant challenge arises in teaching grammar to this group، as traditional curricula are no longer sufficient to achieve communicative competence. Consequently، this research aims to propose a framework for grammatical topics derived from the language of journalism and media، transitioning the learner from theoretical grammar to functional grammar. This approach seeks to empower students with the skills to analyze and comprehend contemporary media discourse، while refining their linguistic precision to align with the nature of the journalistic profession and its specialized requirements.

This research aims to present a proposed framework for a grammar course that derives its topics from authentic media texts. The objective is to equip learners with the essential grammatical tools that enhance their professional competence and effective communication، moving away from non-functional theoretical complexity. To achieve this goal، the researcher designed two analytical tools: a questionnaire containing (44) grammatical topics، which was presented to a panel of experts to determine the prevalence of each topic; and an analysis of (50) journalistic and media texts to identify the frequency of each grammatical topic within the texts. The researcher employed a descriptive-analytical approach to obtain precise quantitative and qualitative results. The findings revealed the prevalence of these grammatical topics، and in light of these results، the research offered a set of recommendations.

Keywords: Arabic Grammar Topics،Teaching Functional Arabic Grammer، Non-native Speakers، Arabic for Specific Purposes (ASP)، Journalism and Media Language.

المقدمة

يمثل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة حركة حديثة إلى حد ما في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تلك الحركة التي تتميز بإعداد برنامج أو بناء منهج لتعليم العربية لجمهور خاص ذي مواصفات معينة لـه حاجات لغوية محددة تفرض نفسها عند إعداد البرنامج أو المنهج. وتلزم المسئولين باتباع منهجية علمية خاصة عند إعداد البرنامج، معتمدة على التقدير الدقيق لحاجات الدارسين، وليست معتمدة على تفضيلات خاصة للمعلم أو توجهات عليا. وتنوع الجمهور سواء من حيث الدراسة الأكاديمية، أو من حيث المهنة الحالية أو من حيث المستقبل الوظيفي أو من حيث السلم الإداري، كل هذا التنوع يسفر عن تنوع الحاجات، ومن ثم يستلزم تنوع البرامج. (رشدي طعيمة،2003، ص9).

بدأ الاهتمام بتعليم اللغة لأغراض خاصة يأخذ منحى هاماً مع التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات ودخول عصر السرعة وتركيز الإنسان على ما هو أهم وما يلبي احتياجاته في مجال عمله وتخصصه اختصاراً للزمن، ومن هنا انصرف اهتمام العاملين في مجال تعليم اللغات وواضعي المناهج التعليمية إلى التركيز على تعليم اللغة لأغراض خاصة، تمشياً مع حاجات السوق والعوائد الاقتصادية، إضافة إلى عملية تسويق اللغة على نطاق أوسع، رغم النقاش المستمر بين الاتجاهات اللغوية المختلفة نظرياً من حيث إن اللغة هي اللغة وإن اختلفت حقولها، فالقواعد والمفردات والأساليب هي نفسها، ولكن الممارسة العملية لتعليم اللغة أوجدت على أرض الواقع مجال التعليم العام للغة ومجال تعليمها الأغراض خاصة، بل إن الذين يعملون في المجال التطبيقي أكدوا أن تعليم اللغة الأغراض خاصة يجب أن يسبقه تعليم عام لأساسيات اللغة في مهاراتها المختلفة قبل الانتقال إلى تعليمها لأغراض خاصة، وتشعب تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى حقول مختلفة تبعاً لتخصصات الدارسين، فأصبح هناك تعليم اللغة لأغراض: أكاديمية، تجارية، سياسية، قانونية، طبية، هندسية، دينية وإعلامية شملت كل حقول التعليم. (حسين عبيدات، 2003، ص61).

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في ملاحظة وجود فجوة وتباعد منهجي بين المحتوى النحوي المقدم للناطقين بلغات أخرى، والاحتياجات الفعلية لمجال الصحافة والإعلام. ويمكن بلورة هذه المشكلة في الأبعاد التالية:

– نقص الوعي بتدريس القواعد النحوية، وشيوع فكرة تدريس القواعد على أنها غاية في حد ذاتها، وليست وسيلة لإتقان باقي المهارات، حتى وإنْ أكدت الدراسات والأبحاث على أن القواعد وسيلة وليست غاية، وأنها تعلم عن اللغة وليست اللغة، إلا أن بعض الممارسات التعليمية مازالت تؤكد عكس ذلك.

– تعتمد معظم برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى على كتب النحو "العام"، التي تركز على القواعد التراثية الشاملة والتدريبات النمطية، مما يجعل الطالب يمتلك مخزوناً قاعدياً كبيراً لكنه غير قادر على توظيفه في فهم التراكيب المكثفة والمباشرة التي تميز لغة الصحافة المعاصرة.

– يواجه دارسو العربية لأغراض الإعلام صعوبة في التعامل مع نصوص إخبارية حية؛ نظراً لأن لغة الإعلام تعتمد على أوزان نسبية مختلفة للقواعد، على سبيل المثال: شيوع المبني للمجهول، تراكم الإضافات، وأساليب الشرط، وهي أنماط لا تأخذ حقها من التركيز في الدروس النحوية التقليدية.

– ندرة وجود تصور مقترح أو مصفوفة موضوعات نحوية مبنية على تحليل احتياجات (Needs Analysis) دقيق لنصوص الصحافة، مما يترك عملية التدريس في البرامج التخصصية (ASP) خاضعة للاجتهادات الشخصية للمدرسين بدلاً من الاستناد إلى معايير لسانية وتربوية واضحة.

وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في ندرة وجود قائمة بالموضوعات النحوية الشائعة للناطقين بغيرها للأغراض الخاصة: لغة الصحافة والإعلام.

أسئلة الدراسة وإجراءاتها:

تسعى الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لموضوعات النحو العربي للناطقين بغيرها في ضوء مدخل العربية لأغراض خاصة لغة الصحافة والإعلام؟ وللإجابة عن هذا السؤال، يقوم الباحث بما يلي:

1- اختيار الموضوعات النحوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2- بناء قائمة بالموضوعات النحوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين.
4- تحديد درجة شيوع الموضوعات النحوية بعد عرضها على السادة المحكمين.
5- ترتيب الموضوعات النحوية حسب درجة شيوعها.

6- اختيار عينة متنوعة من النصوص الصحافية الإعلامية.

7- تحليل النصوص الصحافية الإعلامية لتحديد الموضوعات النحوية التي تحويها.

8- بناء قائمة بالموضوعات النحوية الشائعة في النصوص الصحافية الإعلامية.

9- ترتيب الموضوعات النحوية حسب درجة شيوعها.

10- مقارنة القائمة الأولى بالموضوعات النحوية الشائعة في الكتب بالقائمة الثانية الخاصة بتحليل النصوص الصحافية الإعلامية.

11- بناء القائمة النهائية (التصور) للموضوعات النحوية الشائعة.

مصطلحات الدراسة:

1- العربية لأغراض خاصة:

- هو مدخل خاص من مداخل تعليم اللغة العربية، يركز على المتعلم وحاجاته والمواقف التي سيتعرض لها، ويستخدم اللغة العربية فيها. (علي مدكور وإيمان هريدي، **2006**، ص **116)**
- هو مدخل لتعليم اللغة، تستند كافة عناصره، من أهداف ومحتوى وطريقة تدريس، إلى الأسباب التي دفعت الدارسين لتعلم اللغة. (Hutchinson، Waters،T، 1987، P:19)
- وهو مقرر نوعي يستند في تصميمه إلى حاجات لغوية خاصة بفئة من الدارسين المنتمين لحقول معرفية متباينة ذات ملامح لغوية وأنماط لغوية محددة، يستهدف هذا المقرر تمكين هؤلاء الدارسين من مهارات اللغة، وعناصرها؛ لتجويد أدائهم التواصلي المهني أو الأكاديمي. (أسامة زكي السيد، **2017**، ص**17**).

2- لغة الصحافة والإعلام:

- هي اللغة التي تستخدم في نقل الأخبار والأحداث والتعبير عن الرأي العام، وتتميز هذه اللغة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن اللغات الأخرى، والتي تهدف إلى إيصال المعلومة بشكل واضح ومباشر إلى أكبر شريحة ممكنة. (محمد مناضل عباس، بدون تاريخ، ص**1**).
- وهي اللغة التي تستخدم في وسائل الإعلام المختلفة، من جرائد، وإذاعة، وتلفزيون، ولكل وسيلة من هذه الوسائل خصائصها، ومميزاتها. (برقان محمد، 2015، ص106).
- ويقصد بها في هذا البحث: "اللغة العربية الفصيحة المعاصرة" المستخدمة في صياغة الأخبار والتقارير في الوسائل الإعلامية المكتوبة والإلكترونية، والتي تتميز بالمباشرة والوظيفة الإخبارية.

أهمية الدراسة:

- إثراء المكتبة العربية بدراسة تجمع بين "النحو الوظيفي" ومدخل "العربية لأغراض خاصة" (ASP) في سياق إعلامي، وهو مجال لا يزال يفتقر إلى الدراسات المنهجية المتخصصة.

- تقديم رؤية حول كيفية تطويع القواعد النحوية لتناسب الاحتياجات المهنية، مما يفتح آفاقاً للباحثين لتطبيق هذا المدخل على مجالات أخرى.

- مواكبة التحول العالمي نحو "تعليم اللغات لأهداف محددة"، والابتعاد عن التعليم العام إلى التعليم النوعي الموجه.

- لمصممي المناهج: توفر إطاراً مرجعياً وقائمة بموضوعات نحوية، ومعايير واضحة يمكن لصناع المناهج في معاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها الاعتماد عليها في بناء مقرراتهم.

للمعلمين: تزود مدرسي اللغة العربية بآليات عملية لربط القاعدة النحوية بالسياق الإعلامي الحي، مما يرفع من جودة التدريس ويجعله أكثر تشويقاً وفائدة للطلاب.

للطلاب (الناطقين بغير العربية): تساعد الطالب على اختصار الوقت والجهد، من خلال التركيز على ما يحتاجه فعلياً في سوق العمل الإعلامي، مما يعزز ثقته بنفسه عند صياغة الأخبار أو قراءتها.

للمؤسسات الإعلامية: تساهم في تحسين مستوى الأداء اللغوي للإعلاميين الأجانب العاملين في القنوات والصحف العربية، مما ينعكس إيجاباً على سلامة المحتوى الإعلامي المقدم للجمهور.

الإطار النظري

يتضمن الإطار النظري لهذا البحث محورين: المحور الأول عن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. المحور الثاني عن تدريس القواعد النحوية (الوظيفية) للناطقين بغيرها.

أولا: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:

الدراسات السابقة: دراسات تناولت تجارب ورؤى في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت تجارب ورؤى بعض الدول والمؤسسات في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة منها: دراسة جمعان القحطاني(2018) والتي يتناول فيها تجربة معهد عربي –المملكة العربية السعودية– للأغراض الخاصة في القطاع الصحي والدبلوماسي والتجاري. دراسة خالد أبو عمشة (2018) والتي تناولت تعليم العربية لأغراض خاصة في الأردن والتي شملت العربية لأغراض دبلوماسية وأغراض أدبية وأغراض دينية. دراسة الصديق آدم (2018) وتناولت وصف التجربة السودانية في تعليم اللغة العربية للأغراض الدبلوماسية والعسكرية والقانوننية والعاملين في قطاع البترول. دراسة علي عبد الواحد (2018) والتي تناولت تعليم اللغة العربية لأغراض سياحية في تركيا. دراسة عبد الرحمن بن شيك (2018) والتي تناولت عرضا وتقويما للغة العربية لأغراض خاصة في ماليزيا لطلاب الاقتصاد والتمريض والبرامج الأكاديمية والمهنية والدراسات الإسلامية والسياحة. دراسة يه ليانغ ينغ (2018) وهي دراسة وصفية تتناول تطور تعليم اللغة العربية تاريخيا في الصين وتركز على اللغة العربية لأغراض دينية. دراسة محمود عبد الله (2018) والتي تتناول تجربة أمريكا في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للطلاب العرب والمسلمين وكذلك لغة المال والأعمال ولغة وسائل الإعلام والأغراض الأدبية وبعض البرامج الحكومية.

ويلاحظ في هذه الدراسات السابقة أنها تناولت تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة بشكل تاريخي ووصفي لطبيعة هذه البرامج، وكانت الأهداف الواضحة في هذه الدراسات تتركز في الخطوط العامة والعريضة لعمل هذه البرامج ونشأتها وتطورها. ويلاحظ أيضا قلة الدراسات التي تناولت لغة الصحافة والإعلام.

- **دراسات أخرى في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:**

دراسة ابتهال محمد (2025) وقد ركزت الدراسة على مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة بوصفه أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في الدراسات اللغوية التطبيقية، وقد تناول البحث الفرق بين تعليم العربية لأغراض عامة، وتعليمها لأغراض خاصة من حيث المحتوى والجمهور المستهدف والأهداف وسياق الاستعمال، والمهارات المطلوبة والموارد التعليمية والتقويم، كما استعرضت أهم مجالات تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، ومنها: تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية، وإعلامية، ودبلوماسية، ووظيفية، وعلمية، وسياحية. ويُسلّط هذا البحث الضوء على العلاقة بين اللغة والسياحة.

ودراسة زانج ليوان وآخرون (2025) وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع تعليم اللغة العربية بشكل عام، وتعليمها للناطقين بغيرها في الصين لأغراض التجارة والأعمال بشكل خاص مع التركيز على المشكلات والصعوبات التي تواجه هذا المجال، وتسعى إلى توضيح مفهوم التجارة والأعمال وعلاقته بالمجالات الأخرى، إضافة إلى تيسير تعلم اللغة العربية لهذا الغرض من خلال تصميم وحدات دراسية تلبي احتياجات الدارسين.

دراسة الحسن تهامي (2024) وجاءت هذه الدراسة للتعرف على واقع مناهج تعليم اللغة العربية لأغراض سياسية وإعلامية وأسس بنائها ومعايير تصميمها ومدى تلبيتها لحاجات العاملين في المجالين الدبلوماسي والإعلامي اللذين يفرضان على المشتغل فيهما إتقان العديد من اللغات وممارستها، وذلك من خلال تحليل كتاب تعليم العربية لأغراض خاصة (لغة السياسة والإعلام) الموجه للدبلوماسيين ورجال الإعلام، معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع طبيعتها ويحقق أهدافها، وخلصت إلى اعتبار تحليل حاجات المتعلمين اللغوية حجر أساس في تصميم المناهج المعدة لأغراض خاصة.

دراسة أخرى للحسن تهامي (2022) ركزت على التطورات الحاصلة في مجال اللسانيات التي انتقلت من الاهتمام بالجملة إلى الاهتمام بالنص فظهرت في حقل التعليمية مقاربة تتبنى هذا التوجه هي المقاربة النصية، التي تجعل من النص رافدا تعليميا وبنية كبرى يمكن استثمارها إجرائيا في إكساب المتعلم مهارات اللغة، ويهدف هذا البحث إلى التعرف على الإجراءات البيداغوجية والمنهجية التي تقوم عليها هذه المقاربة، ومدى تجسيدها في مناهج تعليم العربية لأغراض خاصة، اعتمادا على تحليل كتاب "تعليم العربية لأغراض خاصة (لغة السياسة والإعلام)" الموجه للمشتغلين في الميدان السياسي والإعلامي.

دراسة سوتشو تينغ (2022) هدفت الدراسة إلى تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لأغراض تجارية خاصة في الصين وتقديم اقتراحات لبرنامج تعليم اللغة العربية لأغراض تجارية من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع. دراسة ربيع كيفوش (2022) والتي تهدف إلى بيان أن المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تركز على استخدام اللغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف وذلك بجعل المتعلم الأجنبي قادرا على التواصل باللغة العربية. وقد تناولت هذه الدراسات السابقة مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة مختلفة ومتنوعة إلا أنها أغفلت كيفية تقديم القواعد النحوية في برامج تعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة. وقد أفاد البحث كثيرا بهذه الدراسات على الجانب النظري والتطبيقي.

العربية لأغراض خاصة:

1- المفهوم:

يعتبر مفهوم اللغة لأغراض خاصة مفهوماً جديداً نسبياً في مجال الدراسات اللغوية. ويقصد منه الملامح التي تتميز بها اللغة في استعمالات المتخصصين في حقول المعرفة المختلفة: الفيزياء أو الكيمياء أو الرياضيات والعلوم التطبيقية كالهندسة مثلاً ، أو الممارسين لمهن خاصة كالصحفيين ورجال القانون والأطباء وغيرهم. ويمكننا هنا القول بأن هذا المصطلح بمعناه المذكور أعلاه ربما كان مرادفاً لمصطلح اللغة الخاصة التي من أهم خصائصها مفرداتها الاصطلاحية التي لا يفهمها إلا أهل الفن نفسه كالنحويين والفقهاء وعلماء الفلك وهكذا. (محمود إسماعيل صالح،2003، ص55).

وقد تعددت التعريفات حول مفهوم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، نذكر منها أنه: مدخل لتعليم اللغة تتحدد فيه عناصر المقرر من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وتقويم، وتتحدد فيه عملية التدريس ذاتها بناء على خصائص الدارسين، وأهدافهم من تعلم العربية وطبيعة الموقف الذي سوف يستخدمونها فيه. (محمود عشاري، 1983، ص116).

وهو نوع من تعليم اللغة العربية من حيث طبيعته: موجه للناطقين بغيرها. منطلقه الأساس: أغراض الدراسة، وتحده حاجات الدارس اللغوية، المرتبطة بتخصص معين، وينصب محتواه ومكوناته في المعلومات التي يعرفها الدارس ويجهل لغتها، وهدف إلى إشباع الحاجات اللغوية للدارس؛ ليتمكن من استعمال اللغة في التعامل الوظيفي. (طعيمة والناقة، **1987**، ص **106،108**)

وهو اللغة التي تحتاجها مجموعة معينة من المتعلمين من خلال تحليل الخصائص اللغوية لمجال تخصصهم في العمل أو الدراسة، والاعتماد على مبدأ: أخبرني لماذا تحتاج اللغة، وسأخبرك باللغة التي تحتاجها. Hutchinson)،T، Waters، 1987،(P:8

2- تصنيف تعليم اللغة لأغراض خاصة:

حصر هتشنسون ووترز تعليم اللغة لأغراض خاصة في مجالين هما المجال المهني (الالتحاق بمهنة) والمجال الأكاديمي (أغراض قانونية طبية وغيرها).

وصنف ديفيد كارتر الأغراض الخاصة في ثلاثة مجالات:

- لغة الأغراض الأكاديمية: التي يحتاجها الدارسون إذ تمدهم بالتراكيب اللغوية، والمصطلحات، والمفاهيم التي تثري قاموسهم اللغوي بهدف التفوق الأكاديمي في مجال تخصصهم.
- لغة الأغراض المهنية: التي تشبع الحاجات التواصلية في محل عمل الأجنبي الذي تتطلب مهنته ضرورة التواصل مع العربي الذي لا يجيد التواصل إلا باللغة العربية فقط.
- لغة حرفة أو مهنة: لغة النوادل في المقاهي والمطاعم ولغة سائقي سيارات الأجرة. (أسامة زكي السيد، **2017**، ص**23**).

3- ملامح مقررات تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: (أسامة زكي السيد، 2017، مرجع سابق)، (رشدي طعيمة،2003، مرجع سابق).

حدد المعنيون سمات وملامح مقرر تعليم اللغة لأغراض خاصة فيما يلي:

- الحاجات: محددة وفقا للمجال الأكاديمي أو المهني.
- المتعلمون: متجانسون وتجمعهم وحدة الحاجات اللغوية، وهم غالبا كبار.
- الدافعية والاستقلالية: ذاتية لدى المتعلمين.
- الأهداف الإجرائية: تنطلق من حاجات المتعلمين.
- المحتوى: مرتبط بمجال التخصص.
- المقرر: لا يرتبط بمجتمع لغوي محدد.
- الخلفية اللغوية: غالبا ما يكون مستوى المتعلمين متقدما.
- الأنشطة: مصممة خصيصا لإشباع حاجات الدارسين.
- الهدف العام للمقرر: ذو نهايات محددة وواضحة.

4- خصائص تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة:

لتعليم اللغة العربية خصائص تميزه عن غيره من البرامج يمكن توضيحها في النقاط التالية:

- الحاجات: يغطي البرنامج حاجات محددة لا يتوسع فيها مع الدارس فيما لا يريده، فنطاقها ضيق عكس برامج اللغة العربية الأخرى.
- المحتوى: يقتصر على المادة اللغوية المرتبطة بالتخصص.
- الغرض: يتعلم الدارسون في برنامج صمم لمواجهة حاجات ملحة تستلزم تعلم لغة مطلوبة للتعامل الوظيفي في قطاع معين.

- المنهج: وضع المنهج أيسر من البرامج الأخرى إذا توافرت المقومات.
- المواد التعليمية: نصوص أصلية متدرجة حسب المهام التي يكلف بها الدارس.
- التعامل مع النصوص: التركيز على المعلومات التي يعرفها الدارس ولكن يجهل لغتها.
- الأنشطة: ضرورية جدا للإعداد المكثف للمادة واستثارة دافعية الطلاب.
- التقويم: يركز على إدراك العلاقة بين المضمون العلمي ولغته. (رشدي طعيمة،**2003**، مرجع سابق).

ثانيا: تدريس القواعد النحوية (الوظيفية) للناطقين بغيرها:

الدراسات السابقة: تناولت العديد من الدراسات قضية النحو الوظيفي نذكر منها:

دراسة أحمد الجنادبة (2026): وتهدف هذه الدراسة إلى معالجة الإشكالات المتعلقة بتدريس النحو العربي في السياق التعليمي الحديث، من خلال تقديم تصور بيداغوجي قائم على المقاربة التواصلية التي تساعد على دمج النحو في مواقف واقعية؛ مما يحسن من الأداء اللغوي الشفهي والكتابي للمتعلمين، ويوصي بضرورة إعادة بناء مناهج تعليم النحو في ضوء المقاربة التواصلية، وأهمية إعداد المعلمين بما يتماشى مع مفاهيم النحو الوظيفي.

دراسة محمد سيد صالح (2021) بعنوان أثر النحو الوظيفي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحاول هذه الدراسة إعادة وصف قواعد اللغة العربية وفق نظرية النحو الوظيفي، التي تتسم بالدقة والشمولية في وصف الظواهر اللغوية، كما تحاول تعليم النحو العربي بغير الدراسة التقليدية لأبناء العربية، وذلك من خلال ارتباط دراسة النحو بالموقف والدلالة والبحث عن وظيفة الكلمة داخل القواعد اللغوية.

دراسة خميس عبد الهادي (2020) بعنوان إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات النحو الوظيفية والأداء الكتابي الإبداعي للناطقين بلغات أخرى، وتهدف إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة في تعليم قواعد اللغة العربية في تنمية بعض مهارات النحو الوظيفية والأداء الكتابي الإبداعي للناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد اختباري مهارات النحو الوظيفية، والأداء الكتابي الإبداعي اللازمين لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم.

دراسة خديجة مكي (2019) بعنوان تعليم النحو الوظيفي للناطقين بغير العربية في ضوء الفكر اللساني المعاصر، وتسعى هذه الدراسة إلى تقديم المادة النحوية والصرفية، وتوضيح الأبواب النحوية التي تقدم لمتعلمي الناطقين بغير العربية بجامعة تلمسان، وتعرض أهم طرق تدريس النحو في الفكر اللساني المعاصر.

دراسة جمال رمضان (2014) بعنوان أثر استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تدريس النحو الوظيفي لتنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية. وهدف البحث الى تدريس النحو وظيفيا باستخدام طريقة التعلم النشط للطلاب الناطقين بغير العربية. وتنمية الحصيلة اللغوية لدى الناطقين بغير العربية. وتحديد أثر استخدام النحو الوظيفي في تنمية المهارات اللغوية لديهم. وقد أفاد البحث كثيرا بهذه الدراسات، وبناء عليه توضح الدراسة الحالية بعض النقاط في تدريس النحو للناطقين بغيرها.

- **إشكالية المنهج التقليدي في تدريس النحو:**

تعتمد معظم برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى على كتب النحو "العام" والتراثية الشاملة، والتي تركز على القواعد كغاية في حد ذاتها وليست وسيلة للإتقان. واعتماد هذه البرامج على التدريبات النمطية يجعل الطالب يمتلك مخزوناً قاعدياً كبيراً، لكنه يظل عاجزاً عن توظيفه في فهم التراكيب المكثفة والمباشرة التي تميز لغة الصحافة المعاصرة.

وقد أكد علي مدكور(1991) على هذه الإشكالية حيث يقول: "إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة".

وأشار الناقة (1983)،(1985) إلى هذه الإشكالية حيث قال إن: " المقرر الذي يدرس فيه الدارس حفظ قواعد النحو وتسميعها وترجمة النصوص من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأم غالبا ما يفشل في تمكين الدارس من تعلم الكلام وفهم الاستخدام الشفوي للغة والقدرة على القراءة الجيدة".

وأشار إلى أن ننظر مرة أخرى في مجال تدريس القواعد إذ ينبغي قبل أن نقوم بتقديم أي جزء من القواعد أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدمه مفيد ونافع للدارسين؟ هل هو ضروري لتحقيق أهدافهم من تعلم اللغة؟ هل هذا هو الوقت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرس النحو بهذا المحتوى وبتلك الطريقة فقط دون غيرها؟

- **طبيعة الاحتياجات النحوية للغة الصحافة والإعلام، والتحول نحو النحو الوظيفي:**

يعاني متعلمو اللغة العربية لأغراض خاصة من القواعد النحوية حيث إن معظم المناهج تقدم الموضوعات النحوية الشائعة في كتب النحو العامة، والتي تجعل المتعلم في حيرة دائما متسائلا: لماذا يدرس هذه الموضوعات النحوية التي لا يستخدمها استخداما فعليا في المواقف التي يمر بها؟ ويواجه دارسو العربية لأغراض الإعلام صعوبة بالغة في التعامل مع النصوص الإخبارية الحية؛ لأن لغة الإعلام تعتمد على أوزان نسبية مختلفة للقواعد. كما أن التركيز على أنماط محددة تفرضها طبيعة العمل الصحفي مثل: شيوع المبني للمجهول، تراكم الإضافات، وأساليب الشرط، وغيرها هي أنماط غالباً لا تأخذ حقها الكافي من التركيز في الدروس النحوية التقليدية، وتجعل المتعلم يعاني في فهم القواعد النحوية.

فحاجة المتعلمين تنحصر في الانتقال بالمتعلم من النحو النظري المعقد والبعيد عن التطبيق إلى النحو الوظيفي. وتزويد المتعلم بالأدوات النحوية الضرورية التي تخدم كفاءته المهنية وتواصله الفعال في مجال الصحافة والإعلام، بعيداً عن التعقيد النظري غير الوظيفي.

وقد أكد أسامة زكي السيد علي (2017) على هذه القضية حيث يقول: "تعد قضية اختيار الموضوعات النحوية والتركيبات النحوية من أكثر القضايا جدلا في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لأن عدد التراكيب النحوية كثيرة ويتبين لنا هذا حينما نستعرض أي كتاب قواعد ذي قيمة علمية في مجاله، وعليه فقد وضعوا عدة مبادئ لاختيار موضوعات النحو منها: مبدأ اليسر والمركزية، ويوصي هذا المبدأ باختيار التراكيب النحوية اليسيرة نسبة إلى البناء الأساسي للغة بدلا من التراكيب المعقدة والثانوية". مبدأ الشيوع وهو االأساس في بناء مقررات تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

وبناء عليه يجب التوجه نحو النحو الوظيفي في تصميم مقرر تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، إذ يجب أن تبتعد التركيبات النحوية عن المفهومات غير المجدية فالطبيب والمهندس والدبلوماسي... لا يعنيهم المشار والمشار إليه، أو الفعل الجامد أو المبني والمعرب... إنهم في حاجة إلى الوعي بالتواصل مع العرب بمفردات وتراكيب بسيطة غير موغلة في التعمق النحوي(التنقاري 2008).

نتائج البحث:

أولا: تم إجراء استبيان حول درجة شيوع الموضوعات النحوية في لغة الصحافة والإعلام، وقد شارك في هذا الاستبيان 17 معلما ومعلمة، يعملون في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويدرّسون اللغة العربية لأغراض خاصة (الصحافة والإعلام) داخل قسم تدريس اللغة العربية المعاصرة في المعهد الفرنسي بالقاهرة، وتتراوح عدد سنوات الخبرة لديهم بين عام واحد وأكثر من عشرين عاما. وقد اشتمل الاستبيان على على ثلاثة مقاييس للشيوع: الأول (شائع) ويشير إلى أن الموضوع النحوي مستخدم بشكل كبير، الثاني (شائع إلى حد ما) ويشير إلى أن الموضوع النحوي مستخدم بدرجة متوسطة أو محدود الاستخدام، الثالث (نادر الشيوع) ويشير إلى أن الموضوع النحوي نادر الاستخدام أو غير مستخدم. وقد جمع الاستبيان 44 موضوعا نحويا، وقد تم حصر هذه الموضوعات من خلال مجموعة من كتب النحو العربي للناطقين بها والناطقين بلغات أخرى، بالإضافة إلى آراء المعلمين.

الجدول التالي (جدول 1) يوضح نسبة شيوع كل موضوع نحوي من الأعلى إلى الأقل:

رقم	الموضوع	درجة الشيوع		
		شائع	شائع إلى حد ما	نادر الشيوع
1	المبتدأ والخبر	%100	%0	%0
2	المضارع المرفوع	%100	%0	%0
3	الفاعل	%100	%0	%0
4	المجرور بحرف الجر	%100	%0	%0
5	المجرور بالإضافة	%100	%0	%0
6	المفعول به	%94.4	%5.6	%0
7	النعت	%94.4	%5.6	%0

8	ظرفا الزمان والمكان	%94.4	%5.6	%0
9	بناء الفعل الماضي	%88.9	%5.6	%5.6
10	المضارع المنصوب	%88.9	%5.6	%5.6
11	العطف	%88.9	%5.6	%5.6
12	كان وأخواتها	%88.9	%5.6	%5.6
13	إن وأخواتها	%88.9	%5.6	%5.6
14	المضارع المجزوم	%77.8	%22.2	%0
15	إعراب الجمع	%61.1	%38.9	%0
16	الأفعال الخمسة	%61.1	%27.8	%11.1
17	الحال	%55.4	%33.3	%11.1
18	إعراب المثنى	%50	%44.4	%5.6
19	الممنوع من الصرف	%50	%33.3	%16.7
20	نائب الفاعل	%50	%27.8	%22.2
21	التمييز	%49.8	%38.9	%11.1
22	إعراب العدد وبناؤه	%44.4	%27.8	%27.8
23	المفعول لأجله	%38.9	%49.8	%11.1
24	البدل	%38.9	%44.4	%16.7
25	أدوات الشرط غير الجازمة	%33.3	%27.8	%38.9

26	الاستثناء	%27.8	%61.1	%11.1
27	أدوات الشرط الجازمة	%22.2	%16.7	%61.1
28	التوكيد	%11.1	%50	%38.9
29	لا النافية للجنس	%11.1	%33.3	%55.6
30	المفعول المطلق	%11.1	%27.8	%61.1
31	بناء الأمر	%11.1	%11.1	%77.8
32	المفعول معه	%5.6	%11.1	%83.3
33	أفعال المقاربة والرجاء والشروع	%0	%44.4	%55.6
34	الأسماء الخمسة	%0	%38.9	%61.1
35	كنايات العدد	%0	%38.9	%61.1
36	ظن وأخواتها	%0	%33.3	%66.7
37	إعمال المصادر	%0	%22.2	%77.8
38	أسلوب الاختصاص	%0	%22.2	%77.8
39	أسلوب التعجب	%0	%16.7	%83.3
40	أسلوب الإغراء والتحذير	%0	%11.1	%88.9
41	أسلوب القسم	%0	%11.1	%88.9
42	أسلوب المدح والذم	%0	%5.6	%94.4
43	المنادى	%0	%5.6	%94.4
44	أسماء الأفعال	%0	%5.6	%94.4

ثانيا: تم تحليل 50 نصا من نصوص صحافية وإعلامية لموضوعات مختلفة شملت: الاقتصاد، اللاجئين، الأقليات، البيئة، التعليم، وسائل التواصل الاجتماعي، الزيارات والجولات الرسمية، المفاوضات، الإضرابات والمظاهرات والاحتجاجات، الانتخابات، الصحة، الرياضة، الصراعات والحروب والاشتباكات.

تنوعت المصادر والمواقع والجرائد الصحافية لهذه النصوص فشملت: الشرق الأوسط، اليوم السابع، برلماني، TRTعربي، العربية، الأهرام، خليجيون نيوز، الفجر، مصراوي، RT روسيا اليوم، BBC عربي، الوطن، الجزيرة، الشروق، الأنباء الكويتية، المصري اليوم، سكاي نيوز عربية، فرنسا 24، PRESSBEE، أخبار اليوم، عين ليبيا، INDEPENDENTعربية، المدينة أون لاين، الوفد.

وقد تم حساب عدد المرات التي تكررت فيها الموضوعات النحوية داخل النصوص الخمسين التي تم تحليلها، وتم حساب نسبة كل موضوع نحوي بناء على عدد مرات تكراره، وقد جاءت النسب موضحة في الجدول التالي (جدول 2) ، ومرتبة من الأعلى إلى الأدنى:

رقم	الموضوع	عدد التكرارات	النسبة
1	**المبتدأ والخبر**	50	%100
2	**المضارع المرفوع**	50	%100
3	**الفاعل**	50	%100
4	**المجرور بحرف الجر**	50	%100
5	**المجرور بالإضافة**	50	%100
6	**المفعول به**	50	%100
7	**النعت**	50	%100
8	**ظرفا الزمان والمكان**	50	%100
9	**بناء الفعل الماضي**	50	%100
10	**العطف**	50	%100

11	إعراب الجمع	50	%100
12	البدل	47	%94
13	إن وأخواتها	46	%92
14	الممنوع من الصرف	45	%90
15	إعراب العدد وبناؤه	44	%88
16	التمييز	40	%80
17	المضارع المنصوب	35	%70
18	كان وأخواتها	30	%60
19	الحال	27	%54
20	المفعول المطلق	22	%44
21	المضارع المجزوم	20	%40
22	نائب الفاعل	16	%32
23	الأفعال الخمسة	16	%32
24	إعراب المثنى	16	%32
25	المفعول لأجله	8	%16
26	إعمال المصادر	6	%12
27	الاستثناء	3	%6
28	أدوات الشرط غير الجازمة	3	%6
29	التوكيد	3	%6
30	أدوات الشرط الجازمة	2	%4

31	بناء الأمر	2	%4
32	لا النافية للجنس	2	%4
33	الأسماء الخمسة	2	%4
34	المفعول معه	0	%0
35	كنايات العدد	0	%0
36	ظن وأخواتها	0	%0
37	أفعال المقاربة والرجاء والشروع	0	%0
38	أسلوب الاختصاص	0	%0
39	أسلوب التعجب	0	%0
40	أسلوب الإغراء والتحذير	0	%0
41	أسلوب القسم	0	%0
42	أسلوب المدح والذم	0	%0
43	المنادى	0	%0
44	أسماء الأفعال	0	%0

تفسيرات وتعليقات على نتائج جدول 1، جدول 2:

- يُلاحظ في الجدولين **(2،1)** أن الموضوعات النحوية الخمسة الأولى (المبتدأ والخبر، المضارع المرفوع، الفاعل، المجرور بحرف الجر، المجرور بالإضافة) قد اتفقت فيها النسب المئوية للشيوع والتي تمثلت في **100%**، فيلاحظ الاتفاق بين آراء المحكمين وبين تحليل النصوص.
- يلاحظ في الموضوعات رقم **8،7،6** (المفعول به، النعت، ظرفا الزمان والمكان) في جدول **1** أن نسبة الشيوع **94.4%** وفقا لآراء المحكمين، أما في جدول **2** فقد وصلت نسبة الشيوع حسب

عدد مرات التكرار في النصوص المحللة **100%**، وعلى الرغم من الفرق البسيط بين النسب إلا أنهما ينتميان لأعلى نسبة شيوع، فهناك شبه اتفاق بين الجدولين.

- يلاحظ في الموضوعات رقم **9-13** والتي تضم على الترتيب (بناء الماضي، المضارع المنصوب، العطف، كان وأخواتها، إن وأخواتها) في جدول **1** قد سجلت نسبة **88.9%** وهي نسبة شيوع كبيرة. أما في جدول **2** فقد سجلت الموضوعات (بناء الماضي، العطف، إعراب الجمع) نسبة **100%** ، وهي نسب متقاربة إلى حد ما، أما (المضارع المنصوب) فقد تراجع في جدول **2** وسجل نسبة **70%** ، و(كان وأخواتها) سجلت نسبة **60%**، وهي نسبة قليلة نسبيا مقارنة بجدول **1**، أما (إن وأخواتها) فقد سجلت نسبة **92%** وهي نسبة قريبة من نسبة جدول**1** والتي سجلت **88.9%**، فهناك شبه اتفاق بينهما.
- يلاحظ في جدول **2** أن (إعراب الجمع) سجل نسبة **100%** أعلى نسبة تكرار، بينما في جدول **1** سجل نسبة **61.1%**.
- سجل (البدل) في جدول **2** نسبة **94%** وهي نسبة شيوع عالية، بينما في جدول **1**، كانت النسبة **38.9%** وهي نسبة قليلة. وربما يرجع السبب في ذلك هو أن تقدير المعلمين لدرس (البدل) يستند على كل أنواع البدل (مطابق، بعض من كل ، اشتمال) بينما في تحليل النصوص فإن البدل الشائع هو بدل المطابق.
- يلاحظ في جدول **2** أن نسبة (الممنوع من الصرف، العدد، التمييز) على الترتيب **90%**، **88%**، **80%**، وهي نسب شيوع عالية، بينما في جدول **1**، **50%**، **49.8%**، **44.4%**، وهي نسب قليلة مقارنة بجدول **1**، وربما يرجع السبب في ذلك أيضا هو أنواع الممنوع من الصرف في العلم والصفة وغيرها وهو مذهب المعلمين بينما يشيع في تحليل النصوص الأعلام الأعجمية على سبيل المثال دون غيرها من الممنوعات من الصرف، وكذلك الحال مع أنواع التمييز الملحوظ والملفوظ.
- سجلت موضوعات (الحال، المفعول المطلق، المضارع المجزوم) في جدول **2** على الترتيب نسبة (**54%**، **44%**، **40%**) وهي نسب متوسطة نسبيا، بينما نلاحظ الاختلاف في جدول **1**، (**55.4%**، **11.1%**، **77.8%**) فالتفاوت كبير بين (المفعول المطلق، والمضارع المجزوم). بينما نسب الحال متقاربة جدا.

- يلاحظ في جدول **2** أن الموضوعات (نائب الفاعل، الأفعال الخمسة، إعراب المثنى) قد سجلت نسبة واحدة لكل منه **32%**، بينما في جدول **1**، سجلت على الترتيب (**50%**، **61.1%**، **50%**).
- سجل (المفعول لأجله) في جدول **1** نسبة **38.9%**، بينما في جدول **2** سجل نسبة **16%**.
- سجلت (أدوات الشرط الجازمة، وغير الجازمة، والاستثناء) نسبا أعلى في جدول**1** عنه في جدول**2**. ويلاحظ في باقي الموضوعات شبه اتفاق في النسب بين الجدولين وإن اختلفت النسب قليلا وزادت في جدول **2**، لتصل إلى **12%** إلا أنها تمثل مقياس ندرة الشيوع.

الخاتمة: في ختام هذا البحث، نخلص إلى أن تعليم النحو العربي للناطقين بغيرها في سياق "العربية لأغراض خاصة" ليس مجرد عملية اختصار للقواعد، بل هو **إعادة صياغة وظيفية** تهدف إلى جعل اللغة أداة مرنة وطيعة لقد أثبتت الدراسة أن لغة الصحافة تمتلك نظاماً نحوياً "تفضيلياً" يميل نحو التراكيب التي تخدم السرعة، والموضوعية. إن التصور المقترح الذي قدمه البحث يسعى لكسر الجمود بين القواعد النظرية والمتطلبات المهنية، محولاً النحو من "عبء إعرابي" إلى "مهارة تواصلية" تُمكّن المتعلمين من فهم الأحداث وصياغتها بدقة ومهنية عالية.

التوصيات

بناء على النتائج يوصي البحث بالتالي:

- تحديث المناهج: ضرورة اعتماد "تحليل المحتوى الإعلامي" كأداة أساسية عند بناء مناهج النحو للطلاب الأجانب المتخصصين في الصحافة والإعلام.
- التدريب الوظيفي: دعوة مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الانتقال من "نحو الجملة المعزولة" إلى "نحو النص الإعلامي"، أو النحو الوظيفي التطبيقي.

المقترحات:

- بناء محتوى تعليمي للنحو العربي قائم على الموضوعات النحوية الشائعة في لغة الصحافة والإعلام.
- بناء اختبار كفاء لغوية خاص بالجانب النحوي للإعلاميين الناطقين بغير العربية.
- تصور مقترح للموضوعات الصرفية الشائعة في النصوص الصحافية والإعلامية.
- أدوات الربط الشائعة في لغة الصحافة والإعلام.

المراجع:

رشدي أحمد طعيمة **(2003)**: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، مفاهيمه، أسسه، منهجياته. وثائق وبحوث ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاص، الخرطوم، السودان.

حسين عبيدات **(2003)**: تقويم برامج اللغة العربية لأغراض خاصة. مركز اللغات، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. وثائق وبحوث ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاص، الخرطوم، السودان.

رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة **(1997)**: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، أم القرى، جامعة أم القرى، ص **108-106**.

علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي **(2006)**: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي.

أسامة زكي السيد علي **(2017)**: المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية – الرياض، ط**1**.

محمد مناضل عباس (بدون تاريخ): التطبيقات اللغوية/ قسم الإعلام، جامعة بابليون،

Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdnx.uobabylon.edu.iq/lectures/2n1ZTqBRS063qnyqVOz4PA.pdf

برقان محمد **(2015)**: اللغة و وسائل الإعلام الجماهيرية:- دراسة لخصائص اللغة الإعلامية، مجلة الرواق، ع **1**، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة وهران.

ربيع كيفوش **(2022)**: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المقاربة التواصلية إلى تعليم اللغة لأغراض خاصة، المجلس الأعلى للغة العربية، جامعة أسيوط، كلية الآداب، المجلة العلمية لكلية الآداب ، ع81.

سو تشو تينغ **(2022)**: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لأغراض تجارية خاصة في الصين، جامعة أسيوط – كلية الآداب، المجلة العلمية لكلية الآداب ، ع81.

محمود إسماعيل صالح **(2003)**: إعداد المعلم في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وثائق وبحوث ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاص، الخرطوم، السودان.

محمود عشاري **(1983)**: تعليم اللغة العربية لأغراض محددة، المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، مجلد**1**، عدد**2**.

يمكن الرجوع إلى:

جمعان القحطاني، أبو عمشة، الصديق بركات، وآخرون**(2018)**: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة تجارب وتقاويم، مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية – الرياض، ط**1**.

الحسن تهامي **(2022)**: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصة في ضوء المقاربة النصية: كتاب تعليم العربية لأغراض خاصة (لغة السياسة والإعلام)، المركز الجامعي أحمد زبانة بغليزان – مخبر اللغة والتواصل، مجلة لغة الكلام ، مج8، ع3.

الحسن تهامي **(2024)**: حاجات المتعلمين في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها لأغراض سياسية: كتاب تعليم العربية لأغراض خاصة "لغة السياسة والإعلام" : دراسة وصفية تحليلية، جامعة أحمد دراية أدرار – مخبر المخطوطات الجزائرية في إفريقيا.

ابتهال محمد علي البار **(2025)**: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة والسياحة في المملكة العربية السعودية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية ، مج6، ع59.

أحمد سلامة الجنادبة **(2026)**: النحو التواصلي: مقاربة وظيفية لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مج 17، ع1.

محمد سيد صالح **(2021)**: أثر النحو الوظيفي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة كلية الآداب، جامعة الفيوم، مج 13، ع2.

خميس عبد الهادي عطية **(2020)**: إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات النحو الوظيفية والأداء الكتابي الإبداعي للناطقين بلغات أخرى، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مج35، ع4.

خديجة مكي وعبد القادر شرف **(2019)**: تعليم النحو الوظيفي للناطقين بغير العربية في ضوء الفكر اللساني المعاصر، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة حسين بن بو علي الشلف، الجزائر، مج5، ع1.

جمال رمضان **(2014)**: أثر استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تدريس النحو الوظيفي لتنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع158.

محمود كامل الناقة **(1985)**: تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، مج3، ع2.

علي أحمد مدكور **(1991)**: تدريس فنون اللغة، دار الشواف، القاهرة، مصر، ص 325.

محمود كامل الناقة **(1985)**: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه – مداخله – طرق تدريسه، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص 272.

محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة **(1983)**: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده – تحليله – تقويمه، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص 284.

محجوب التنقاري **(2008)**: اللغة العربية لأغراض خاصة اتجاهات جديدة وتحديات، المجلة التاريخية،ع 43، المغرب ع8، ص 8-9.

Tom Hutchinson and Alan Waters (1987): English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach، Cambridge University Press.

Tom Hutchinson and Alan Waters (1987): English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach، Cambridge University Press. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://assets.cambridge.org/97805213/18372/excerpt/9780521318372_excerpt.pdf

Zhang، Liyuan (2025): aching Arabic to Non-Native Speakers for Specific Purposes in China: Trade and Business Language Model.

تحديات تدريس القواعد النحوية والصرفية للطلاب الناطقين بغير العربية وسبل علاجها

ملاك اليعقوبي[1]

الملخص

تُعدّ القواعد النحوية والصرفية من الركائز الجوهرية في بناء الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية، غير أن تدريسها للناطقين بغيرها يظل ميداناً بالغ التعقيد، تتشابك فيه إشكاليات منهجية وتطبيقية عميقة تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة . يرصد هذا البحث سبعة تحديات رئيسة تعترض تدريس القواعد النحوية والصرفية، هي: الفصل بين المهارات اللغوية الأربع، وتقديم القواعد في معزل عن سياقاتها الحقيقية، والإفراط في التنظير على حساب التطبيق الوظيفي، وتوظيف أساليب تدريسية مصمَّمة للناطقين بالعربية دون مراعاة الخصائص المعرفية والنفسية للمتعلمين الأجانب، وافتقار بعض المعلمين إلى التخصص الدقيق في مجال تعليم العربية لغةً ثانية أو أجنبية، وتعقيد النظام النحوي والصرفي العربي في ذاته، وأثر التداخل اللغوي مع اللغة الأم. ويقابل البحث هذه التحديات بسبعة سبل علاجية تقوم على التكامل بين المهارات اللغوية، والتدريس السياقي الوظيفي، والتدرج وفق مستويات الكفاءة الدولية، وتوظيف التلعيب، واستثمار التقنيات التفاعلية الحديثة، وتطوير الكفاءة التدريسية للمعلمين، وتحديث المناهج والكتب الدراسية وفق المعايير الدولية. وتُقدَّم في ثنايا البحث أربعة نماذج تطبيقية قابلة للتنفيذ في الفصول الدراسية المختلفة، أملاً في أن تُسهم في الارتقاء بمستوى تعليم القواعد وجعلها أكثر وظيفية وارتباطاً بحاجات المتعلمين الحقيقية.

الكلمات المفتاحية: القواعد النحوية، القواعد الصرفية، الناطقون بغير العربية، التدريس السياقي، التكامل بين المهارات اللغوية، التدريس الوظيفي، مستويات الكفاءة اللغوية، التداخل اللغوي، التلعيب.

---

[1] باحثة دكتوراه، أستاذة اللغة العربية، المعهد العالي للغات، جامعة قرطاج، تونس.

Challenges of Teaching Arabic Grammar and Morphology to Non-Native Speakers and Remedial Strategies

Abstract

Arabic grammatical and morphological rules constitute fundamental pillars in building linguistic competence among learners of Arabic. Teaching these rules to non-native speakers, however, remains a highly complex undertaking, encumbered by methodological and practical difficulties that obstruct the achievement of intended learning outcomes. This study identifies seven principal challenges: the separation of the four language skills, the presentation of grammatical rules outside their natural contexts, excessive theorisation at the expense of functional application, the transfer of pedagogies designed for native speakers to foreign learners without regard for their cognitive and affective characteristics, the limited specialised training of some instructors in teaching Arabic as a second or foreign language, the intrinsic density of the Arabic grammatical and morphological system, and the effects of first-language interference. Seven corresponding remedies are proposed: skills integration, contextual and functional instruction, sequencing according to international proficiency levels, gamification, the use of interactive digital technologies, the development of teachers' instructional competence, and the revision of curricula and textbooks in line with international standards. Four applied classroom models are presented, with the aim of rendering grammar instruction more functional and more closely aligned with learners' communicative needs.

Keywords: Arabic grammar, Arabic morphology, non-native speakers, contextual teaching, language skills integration, functional teaching, proficiency levels, linguistic interference, gamification.

أولاً: المقدمة

تتبوأ اللغة العربية مكانةً رفيعة بين لغات العالم، إذ تُعدّ من أقدم اللغات الحيّة وأكثرها انتشاراً وثراءً في مستوياتها البنيوية والدلالية. وقد ازداد الإقبال على تعلّمها في العقود الأخيرة ازدياداً ملحوظاً من غير الناطقين بها في شتى أنحاء العالم، لدوافع دينية وثقافية وأكاديمية واقتصادية متنوعة. وأسهم هذا التنامي في الطلب على تعليم العربية في رسم ملامح ميدان متخصص وناشئ هو "تعليم العربية للناطقين بغيرها"، وهو ميدان يستدعي قواعد منهجية ومعايير تقنية تختلف جوهرياً عن مناهج تعليمها للناطقين بها (Long، 2015، ص. 3–5) (الناقة، 1985، ص. 112–114).

ولا يخفى على المتخصصين في هذا الميدان أن تدريس القواعد النحوية والصرفية يمثل إحدى أشد نقاط الضعف حدةً في منظومة تعليم العربية لغةً ثانية أو أجنبية (إسماعيل، 2011، ص. 106) (الحديدي، 1966)، وذلك على الرغم من الأهمية القصوى لهذه القواعد في بناء الكفاءة التواصلية، وإنتاج النصوص المتماسكة، وفهم الخطاب اللغوي المتنوع. فالمتعلم الأجنبي يجد نفسه أمام منظومة نحوية وصرفية بالغة الثراء والتشعب، تختلف في جوهرها وآليات اشتغالها عن لغته الأم، مما يُفضي إلى تحديات تعليمية جسيمة يتقاسم مسؤوليتها المتعلم والمعلم والمنهج على حد سواء (طعيمة، 1989، ص. 133–137).

وقد أثبتت الدراسات التربوية المتخصصة أن الطرائق التقليدية في تدريس القواعد، المعتمدة على الحفظ والاستظهار والتحليل النحوي المجرد، لا تُفضي في الغالب إلى اكتساب فعلي للكفاءة اللغوية (Long، 2015، ص. 21 إلى 25)، بل كثيراً ما تُضعف دافعية المتعلمين وتُنفّرهم من الاستمرار في تعلّم اللغة (إسماعيل، 2011، ص. 106) (Dörnyei، 2001، ص. 72–75). ومن هذا المنطلق، يأتي هذا البحث ليُسلّط الضوء على التحديات المنهجية والتطبيقية التي تعترض تدريس القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية، ويقترح حلولاً عملية مستنيرة بأحدث الاتجاهات في علم اللغة التطبيقي وعلم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم.

ثانياً: مشكلة البحث

يعاني ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها من قصور واضح في الكيفية التي تُقدَّم بها القواعد النحوية والصرفية، ويتجلى هذا القصور في جوانب عدّة يمكن إجمالها في التساؤلات الآتية:

- ما التحديات المنهجية والتطبيقية التي تعترض تدريس القواعد النحوية والصرفية للطلاب الناطقين بغير العربية؟

- إلى أي حد يُسهم الفصل بين المهارات اللغوية في إضعاف فاعلية تدريس القواعد؟
- ما أثر تقديم القواعد خارج سياقاتها الطبيعية في تدني مستوى الكفاءة اللغوية لدى الدارسين الأجانب؟
- ما الاستراتيجيات التدريسية الكفيلة بمعالجة هذه التحديات وفق معايير الكفاءة اللغوية العالمية؟
- كيف يمكن توظيف التقنيات الحديثة والتلعيب في تعزيز اكتساب القواعد وزيادة دافعية الطلاب؟

ثالثاً: أهمية البحث

تستمد هذه الدراسة أهميتها من جوانب متعدِّدة، أبرزها:

- تزايد أعداد الدارسين الأجانب للغة العربية في معاهد اللغة والجامعات حول العالم، مما يستدعي وضع أطر تدريسية ملائمة لخصائصهم المعرفية والنفسية.
- شُح الدراسات التخصصية التي تتناول تدريس القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية بوصفها مجالاً مستقلاً يختلف جوهرياً عن تعليم القواعد للناطقين بها.
- الحاجة الملحّة إلى تحديث المناهج والكتب الدراسية لتتلاءم مع المعايير الدولية لتعليم اللغات، كالإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) (Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*، 2020، ص. 24) ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) (American Council on the Teaching of Foreign Languages، 2024، ص. 3).
- الدور المحوري الذي يمكن أن تؤديه التقنيات الحديثة والتلعيب في تجويد تعليم القواعد وجعلها أكثر إثارةً وتفاعلاً.
- أهمية تأهيل المعلمين وتطوير مهاراتهم التدريسية في مجال تعليم العربية لغةً ثانية.

رابعاً: أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- رصد وتشخيص التحديات المنهجية والتطبيقية التي تعترض تدريس القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية.

- تقديم حلول عملية قائمة على التكامل بين المهارات اللغوية والتدريس السياقي الوظيفي.
- اقتراح نماذج تطبيقية متكاملة قابلة للتطبيق في الفصول الدراسية المتعددة المستويات.
- استعراض توظيفات التلعيب والتقنيات التفاعلية في تدريس القواعد وتحفيز الدارسين.
- الإسهام في تطوير الكفاءة التدريسية للمعلمين العاملين في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها.

خامساً: منهجية البحث وأدواته

يعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعدّ المنهج الأنسب لرصد الظواهر التعليمية وتحليلها وفهمها في سياقها الطبيعي، دون التدخل المباشر في متغيراتها. وقد اعتمد البحث في جمع بياناته على أدوات متعددة ومتكاملة، هي:

- **الملاحظة الصفية:** رصد الممارسات التدريسية الفعلية في فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها، بهدف تشخيص مواطن القصور وتحديد أنماط التدريس السائدة.
- **تحليل المناهج والكتب الدراسية:** دراسة عينة من المقررات الدراسية المعتمدة في تعليم القواعد للناطقين بغير العربية، وتقييمها في ضوء المعايير التربوية الحديثة.
- **مراجعة الأدبيات التربوية المتخصصة:** الاطلاع على الدراسات والبحوث العلمية المنشورة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، واستثمار نتائجها في بناء إطار نظري وتطبيقي متكامل.
- **التحليل المقارن:** مقارنة الممارسات التدريسية العربية بنظيراتها في تعليم اللغات الحية الأخرى، للاستئناس بما تقدمه من حلول ناجعة.

سادساً: الإطار النظري

1. مفهوم القواعد النحوية والصرفية وأهميتها في تعليم اللغة العربية

تنقسم قواعد اللغة العربية إلى ركيزتين أساسيتين متكاملتين: النحو والصرف. فالنحو، كما هو معلوم لدى المتخصصين، علم يُبحث فيه عن أحوال أواخر الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء، ومن حيث العلاقات التركيبية التي تربط الكلمات بعضها ببعض في سياق الجملة (الغلاييني، 1993، ص. 9) (الراجحي،

1999، ص. 71–76). أما الصرف فهو العلم الذي يُعنى بدراسة أبنية الكلمات وتحولاتها الداخلية، من اشتقاق وزيادة وحذف وقلب وإبدال، بمعزل عن علاقاتها التركيبية (الغلاييني، 1993، ص. 8).

وتتمظهر أهمية هذين العلمين في تعليم العربية على وجه الخصوص في جوانب متعددة؛ إذ يُشكّلان معاً الإطار البنيوي الناظم للغة، ولا يمكن لمتعلم أن يُنتج خطاباً مترابطاً أو يفهم نصاً بمستوى معقول من الدقة دون الإلمام بأسسهما. كما أن العربية، خلافاً للغات كثيرة، تعتمد بصورة جوهرية على التغيير الصرفي في التعبير عن الوظائف النحوية المتنوعة كالفاعلية والمفعولية والإضافة والتوصيف، مما يجعل الصرف والنحو بنيتين متلازمتين لا تستقيم إحداهما بمعزل عن الأخرى (الغلاييني، 1993، ص. 8–9) (مدكور، 2006، ص. 27–31) (إسماعيل، 2011، ص. 41).

ومن المنظور التعليمي التطبيقي، يُفرّق الباحثون في تعليم اللغات بين نمطين من القواعد: القواعد المعيارية (Prescriptive Grammar) التي تحدد الصواب والخطأ، والقواعد الوصفية (Descriptive Grammar) التي ترصد الاستخدام الفعلي للغة (Huddleston & Pullum، 2002، ص. 5–6). ويرى كثيرٌ من الباحثين أن التعليم الفعّال للقواعد ينبغي أن يُحقق التوازن بين النمطين، بحيث يتعرف المتعلم على البنى اللغوية الصحيحة ويكتسبها، ثم يُوظفها في سياقات تواصلية حقيقية (Larsen-Freeman، 1991، ص. 279–296).

2. الاتجاهات النظرية في تدريس القواعد للناطقين بغير العربية

تتعدد الاتجاهات النظرية التي تحكم تدريس القواعد في ميدان تعليم اللغات الثانية والأجنبية، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

أ. المنهج القواعدي الترجمي (Grammar-Translation Method)

يُعدّ هذا المنهج من أقدم المناهج في تعليم اللغات، وقد هيمن على مسرح تعليم العربية فترةً طويلة. يقوم على تحليل القواعد النحوية بصورة نظرية مجردة، وحفظ قوائم المفردات، والترجمة بين اللغتين، دون إيلاء اهتمام يُذكر للمهارات الشفهية والاستخدام التواصلي (Richards & Rodgers، 2001، ص. 5–7). وتُشير معظم الدراسات الحديثة إلى محدودية هذا المنهج في تنمية الكفاءة التواصلية وإنتاج متعلمين قادرين على التواصل الفعلي باللغة الهدف.

ب. المنهج البنيوي (Structural Approach)

ظهر هذا المنهج بتأثير من المدرسة البنيوية في اللسانيات ومن النظرية السلوكية في التعلم (Skinner، 1957، ص. 2) (VanPatten & Williams، 2015، ص. 17، 20)، ويُركز على تدريب المتعلمين على الأنماط والبنى اللغوية عبر التكرار والتدريبات الآلية (Pattern Drills). وعلى الرغم من فاعليته في ترسيخ بعض البنى اللغوية الأساسية، فإنه يفتقر إلى الأصالة التواصلية ولا يُهيئ المتعلمين للتعامل مع اللغة الحقيقية المتنوعة.

ج. المنهج التواصلي (Communicative Language Teaching–CLT)

يُعدّ هذا المنهج أكثر المناهج قبولاً وانتشاراً في تعليم اللغات الثانية في العقود الأخيرة، وهو يؤكد أن الهدف الأسمى لتعلم اللغة هو التواصل الفعال، وأن القواعد ينبغي أن تُقدَّم في خدمة هذا الهدف لا غايةً في حد ذاتها (Savignon، 2001، ص. 13–28). ولا يعني ذلك إهمال القواعد، بل تقديمها في سياقات تواصلية حقيقية تُبيّن وظيفتها ودورها في تنظيم المعنى.

د. التعليم القائم على المهام (Task–Based Language Teaching–TBLT)

يقوم هذا المنهج على تصميم مهام تواصلية ذات هدف حقيقي، يُوظّف فيها المتعلمون اللغة وسيلةً لإنجاز المهمة لا غايةً في ذاتها (Nunan، 2004، ص. 4). وتُراعى القواعد في هذا الإطار بوصفها أدوات لغوية يحتاجها المتعلم لأداء المهمة على أكمل وجه. وقد أثبتت دراسات عدة فاعلية هذا المنهج في تنمية الكفاءة التواصلية وتحفيز المتعلمين (Long، 2015، ص. 351–355، و363–364).

هـ. التعلم المتمركز حول المتعلم (Learner–Centered Approach)

ينطلق هذا الاتجاه من احترام استقلالية المتعلم وخصائصه الفردية، ويُركز على تفعيل دوره في اكتشاف القواعد واستنتاجها من السياقات اللغوية، بدلاً من تلقّيها جاهزةً مُصاغةً من المعلم. ويستند في أسسه النظرية إلى مفهوم منطقة النمو الأقرب لدى فيجوتسكي (Vygotsky، 1978، ص. 86). ويُعزز هذا الاتجاه التفكيرَ الناقد والوعي اللغوي لدى المتعلمين.

سابعاً: التحديات الرئيسة في تدريس القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية

التحدي الأول: الفصل بين المهارات اللغوية

يُمثّل الفصل بين المهارات اللغوية الأربع، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، أحد أبرز الإشكاليات المنهجية في تدريس القواعد. ففي كثير من البرامج التعليمية تُدرَّس القواعد بمعزل تام عن هذه المهارات، فتُقدَّم في حصة نظرية مستقلة تعتمد على الشرح والأمثلة المصنوعة، دون ربطها بنصوص استماعية حقيقية أو محادثات تفاعلية أو نصوص قرائية أصيلة (إسماعيل، 2011، ص. 106، 112). وعليه فإن هذا الفصل يُعيق عملية الاكتساب اللغوي الطبيعي، لأن معالجة اللغة تجري لدى المتعلم بصورة تكاملية لا تجزيئية (Hinkel، 2010، ص. 110–124).

فالمتعلم الذي يُتقن قاعدة نحوية في حصة القواعد كثيراً ما يفشل في توظيفها حين يتكلم أو يكتب، وذلك لأن اكتساب القاعدة اقتصر على المستوى الذهني المجرد دون أن يُترجَم إلى كفاءة تواصلية فعلية. يُضاف إلى ذلك أن التدريبات القواعدية التقليدية كثيراً ما تفتقر إلى السياق التواصلي الذي يمنح القاعدة معنى وأهمية في نظر المتعلم.

وتتفاقم هذه الإشكالية حين نعلم أن اللغة العربية تتسم بالتضافر بين البنية الصرفية والوظيفة النحوية في آنٍ واحد (إسماعيل، 2011، ص. 41، 112) (الراجحي، 1999، ص. 43) (الغلاييني، 1993، ص. 9)، مما يعني أن فصل الصرف عن النحو، وكليهما عن المهارات الأربع، يُفضي إلى صورة مبتسرة ومشوهة للغة لا تُعين المتعلم على استيعابها واستخدامها.

التحدي الثاني: تقديم القواعد خارج سياقاتها الطبيعية

تستقي القواعد قيمتها الفعلية من السياق الذي تُوظَّف فيه، فهي ليست قواعد مجردة تعيش في فراغ، بل هي تجليات لبنى لغوية يستخدمها المتكلمون في مواقف تواصلية محددة. غير أن الممارسة الشائعة في كثير من الفصول الدراسية تكشف عن تقديم القواعد من خلال جمل مصطنعة ومنفصلة لا تعكس الاستخدام الفعلي للغة، مما يُعمّق لدى المتعلم الشعور بأن القواعد مجرد تحصيل نظري لا ضرورة تواصلية حقيقية له (إسماعيل، 2011، ص. 106) (عصر، 2000، ص. 68) (Richards & Rodgers، 2001، ص. 4).

ومن أوضح الأمثلة على ذلك تدريس الإعراب من خلال جمل كـ"جاء الطالبُ" أو "رأيتُ الكتابَ" دون ربطها بنصوص حقيقية أو مواقف تواصلية حية، فيبقى المتعلم عاجزاً عن استنتاج القاعدة الإعرابية حين يصطدم بها في نص قرآني أو أدبي أو صحفي. كما أن تقديم الأوزان الصرفية، كأوزان المصادر وأسماء الفاعل والمفعول، بصورة قائمة جافة بمعزل عن توظيفها في سياقات دلالية متنوعة، يُقلّص مدى الاستيعاب ويُضعف القدرة على التوليد اللغوي.

وقد أكد كراشن في نظريته في اكتساب اللغة الثانية أن المدخلات اللغوية المفهومة (Comprehensible Input) الواردة في سياقات ذات معنى هي المحرك الرئيس لعملية الاكتساب، في حين أن الشرح النحوي المجرد يُفيد في مساعدة المتعلم على الرصد الواعي (Monitor) لإنتاجه اللغوي، لا في الاكتساب الأصيل بذاته (Krashen، 1982، ص. 15، 21).

التحدي الثالث: هيمنة الجانب النظري على حساب التطبيق الوظيفي

لا يزال الجانب النظري يهيمن على تدريس القواعد في معظم مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها، فتُخصَّص حصص مطوّلة لشرح القاعدة وحفظ استثناءاتها وإجراء التدريبات الشكلية عليها، بينما تظل الفرص التطبيقية الوظيفية شحيحة. ويُلاحظ أن التدريبات القواعدية الشائعة تتمركز حول نمط "اذكر إعراب" أو "حوّل إلى جمع" أو "اضبط أواخر الكلمات"، وهي تدريبات تخدم الجانب المعرفي التقريري للقاعدة دون أن تُنمّي القدرة على توليد بنى نحوية وصرفية جديدة في سياق تواصلي (إسماعيل، 2011، ص. 106) (إبراهيم، 2000، ص. 81) (Richards & Rodgers، 2001، ص. 6).

وتكمن الإشكالية العميقة هنا في الفجوة بين ما يُسمى المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge) للقاعدة، أي معرفة صياغتها ونصّها، وما يُسمى المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge)، أي القدرة على توظيفها تلقائياً في الإنتاج اللغوي (ابن خلدون، 1981، ص. 772) (Ellis، 2006، ص. 83–107) (DeKeyser، 2015، ص. 95–96). فكثير من الدارسين يحفظون قاعدة المبتدأ والخبر حفظاً جيداً، لكنهم يُخطئون في تطبيقها حين يُنشئون جملاً اسمية في كتابة حرة أو محادثة طليقة. ويُعزى هذا الخلل إلى غياب ممارسة الآلية اللغوية التي لا تتحقق إلا من خلال التكرار الوظيفي في سياقات تواصلية حقيقية ومتنوعة.

كما أن التركيز المبالغ فيه على الضبط الإعرابي والدقة الصرفية الشكلية يُولّد لدى المتعلم قلقاً لغوياً مفرطاً (Language Anxiety) يُعيق مشاركته التلقائية في أنشطة الكلام والكتابة خشية الوقوع في أخطاء

إعرابية. وقد ثبت في الأبحاث التربوية أن القلق اللغوي من أكثر العوامل تأثيراً سلبياً في اكتساب اللغة الثانية (Horwitz et al.، 1986، ص. 125–132) (Dörnyei، 2001، ص. 93).

التحدي الرابع: توظيف أساليب مصممة للناطقين بالعربية

يُعدّ هذا التحدي من أدق التحديات وأعمقها أثراً، إذ ينبع من إشكالية هيكلية تمس بنية المناهج وتكوين المعلمين معاً. فكثير من المعلمين العاملين في تعليم العربية للناطقين بغيرها تلقّوا تكوينهم الأكاديمي في مجال اللغة العربية وآدابها أو في مجال تعليم العربية للناطقين بها، فيحملون في الغالب تصورات منهجية مبنية على نماذج تعليمية موجهة لمتعلمين يمتلكون رصيداً لغوياً ضخماً في لغتهم الأم. ومن ثَمّ يعمدون، دون أن يدركوا ذلك أحياناً، إلى استخدام الأساليب التعليمية ذاتها مع الناطقين بغير العربية (Richards & Rodgers، 2001، ص. 7) (Long، 2015، ص. 5).

والفارق الجوهري هنا يكمن في أن ناطق العربية يمتلك حدساً لغوياً (Linguistic Intuition) فطرياً يمكّنه من التمييز بين الصحيح والخطأ دون حاجة إلى شرح نظري، في حين يفتقر الدارس الأجنبي إلى هذا الحدس كلياً، ويحتاج إلى بيان صريح للقاعدة وتوضيح وافٍ للسياقات التي تنطبق عليها، مع دعم كافٍ من الأمثلة المتدرجة والتدريبات التكيفية (ابن خلدون، 1981، ص. 775) (DeKeyser، 2015، ص. 98) (Long، 2015، ص. 49–50).

يُضاف إلى ذلك أن الاختلاف الجذري بين بنية العربية والبُنى اللغوية المألوفة لمعظم الناطقين بغيرها، كالإنجليزية والفرنسية والإندونيسية والفارسية وغيرها، يستدعي وعياً تقابلياً (Contrastive Awareness) دقيقاً لدى المعلم، يُمكّنه من توقع مواطن الصعوبة والتدخل اللغوي التي يُرجَّح أن يعانيها الدارسون من خلفيات لغوية بعينها (Hammarberg، 2001، ص. 21–41). وهذا الوعي التقابلي يظل غائباً أو منقوصاً لدى كثير من المعلمين.

التحدي الخامس: افتقار بعض المعلمين إلى التخصص الدقيق

يُعاني ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها من قِلة المعلمين المتخصصين تخصصاً أصيلاً في هذا المجال، الجامعين بين الكفاءة اللغوية العالية والتكوين المنهجي في علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات الثانية. فكثيراً ما يُكلَّف بتدريس العربية للأجانب أساتذةٌ متخصصون في اللغة العربية وآدابها، أو في الدراسات الإسلامية، دون أن يتلقوا تأهيلاً كافياً في أسس التدريس للناطقين بغيرها (Long، 2015، ص. 5).

وينعكس هذا الغياب على الممارسة الصفية في صور متعددة، منها: الاعتماد على الطريقة التقليدية في شرح القواعد، وعدم مراعاة مستويات الكفاءة اللغوية المختلفة لدى المتعلمين، وضعف القدرة على تصميم أنشطة تعلّمية تكاملية وسياقية، وشُح استثمار أدوات التكنولوجيا الحديثة، وضعف الكفاءة في تقديم تغذية راجعة فعالة ومناسبة (طعيمة، 1989، ص. 92–96) (إسماعيل، 2011، ص. 75–76) (Long، 2015، ص. 370).

ويرى ريتشاردز وروجرز أن برامج إعداد المعلمين تمنحهم رصيداً من المهارات التدريسية الأساسية يبنون عليه ويطوّرونه مع تراكم الخبرة، ويعدّ لونغ التدريب المتخصص للمعلمين شرطاً لنجاح تبنّي التعليم القائم على المهام، وهو ما يجعل سدّ الفجوة بين المعرفة النظرية بالقواعد والكفاءة في تدريسها وظيفياً وسياقياً رهيناً ببرامج تطوير مهني متخصصة ومستدامة (Richards & Rodgers، 2001، ص. 16) (Long، 2015، ص. 371).

التحدي السادس: تعقيد النظام النحوي والصرفي العربي

تتميز العربية بنظام نحوي وصرفي بالغ الثراء والتشعب مقارنةً بكثير من اللغات الأخرى، وتتجلى هذه الخصوصية في جوانب عدة تشكّل تحدياً حقيقياً أمام المتعلم الأجنبي:

- **ثنائية الفصحى والعامية:** يجد الدارس الأجنبي نفسه أمام مستويين لغويين مختلفين؛ العربية الفصحى التي يتعلمها في الفصل الدراسي، والعربية العامية التي يصطدم بها في الشارع وفي وسائل الإعلام وعلى وسائل التواصل الاجتماعي، وكثيراً ما يُشعره هذا التناقض بالإحباط ويُضعف ثقته بما اكتسبه من قواعد (Ferguson، 1959، ص. 325–340).
- **الإعراب والحركات الإعرابية:** يمثّل نظام الإعراب أحد أعقد ما يواجهه المتعلم الأجنبي، إذ يتغيّر ضبط أواخر الكلمات بحسب موقعها الوظيفي في الجملة، وهو نظام غائب كلياً في لغات عديدة كالإنجليزية والصينية.
- **نظام التثنية والجموع:** تتسم العربية بتعدد أوزان الجمع وعدم انتظامها في كثير من الأحيان (جموع التكسير)، فضلاً عن نظام التثنية غير الشائع في كثير من اللغات.

- **الجذر والوزن:** يقوم الاشتقاق في العربية على نظام الجذر الثلاثي أو الرباعي والوزن، وهو نظام اشتقاقي فريد يختلف جذرياً عن الأنظمة الاشتقاقية في معظم اللغات الأجنبية، مما يستلزم جهداً إضافياً وتفكيراً مغايراً من المتعلم الأجنبي (إسماعيل، 2011، ص. 40–41) (الراجحي، 1999).
- **التذكير والتأنيث:** تُفرّق العربية فروقاً دقيقة بين المذكر والمؤنث في أنواع متعددة من الكلمات، بما في ذلك أسماء غير عاقلة لا علامة تأنيث ظاهرة فيها.

التحدي السابع: ظاهرة التداخل اللغوي وأثرها في اكتساب القواعد

يُعدّ التداخل اللغوي (Linguistic Interference) أو ما يُعرف بالنقل السلبي (Negative Transfer) من اللغة الأم أحد أبرز العقبات التي تعترض اكتساب القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية. فالمتعلم يميل بصورة طبيعية إلى استخدام الأنماط والبُنى المألوفة في لغته الأم عند محاولة إنتاج بُنى لغوية في العربية، وهذا يُفضي إلى أخطاء منهجية يصعب تصحيحها إذا لم يُعالَج أمرها من الوهلة الأولى (VanPatten & Williams، 2015، ص. 20–21).

ومن أوضح مظاهر التداخل اللغوي عند متعلمي العربية من خلفيات إنجليزية: وضع الصفة قبل الموصوف، وإهمال التطابق في النوع والعدد بين الصفة والموصوف، وإغفال علامات الإعراب في الكتابة، واستخدام فعل "يكون" في الجملة الاسمية الخبرية مجاراةً للفعل (to be) في الإنجليزية. أما الناطقون بالفارسية أو التركية أو اليابانية فيعانون من إشكالية ترتيب الجملة ووضع الفعل في آخرها وفق أنماط لغاتهم الأم (Hammarberg، 2001، ص. 21–41).

ويتطلب مواجهة هذا التحدي من المعلم وعياً تقابلياً دقيقاً بالفوارق البنيوية بين العربية ولغات الدارسين الأم، حتى يتمكن من توقع أنماط الخطأ الشائعة وتصميم أنشطة تدريسية وقائية وعلاجية ملائمة.

ثامناً: سبل علاج التحديات وفق أُطُر منهجية حديثة

الحل الأول: التدريس التكاملي للقواعد مع المهارات اللغوية

يُمثّل التكامل بين المهارات اللغوية ومحتوى القواعد أحد أنجع الحلول لمعالجة إشكالية الفصل بين هذه المهارات. ويقوم هذا النهج على مبدأ أساسي مفاده أن القواعد ينبغي أن تُقدَّم وتُكتسب وتُطوَّر في سياق النشاط

اللغوي الشامل، لا بصورة معزولة في حصة نظرية مستقلة (الناقة، 2002، ص. 164) (إسماعيل، 2011، ص. 112).

ويتحقق هذا التكامل عملياً من خلال أساليب متنوعة، أبرزها:

- تضمين الظاهرة القواعدية في نص قرائي أصيل، يستقرئ منه المتعلم القاعدة ويستنتجها، ثم يُوظفها في تمرين كتابي أو شفهي مرتبط بموضوع النص.
- استخدام نصوص استماع حقيقية، كالنشرات الإخبارية أو الخطب أو الحوارات الاجتماعية، لرصد ظاهرة قواعدية بعينها وتحليلها في سياقها الطبيعي.
- تصميم أنشطة محادثة مُقيَّدة تستهدف توظيف ظاهرة قواعدية معينة في موقف تواصلي محدد، كالتعريف والوصف والإخبار والسرد.
- إدراج التدريبات الكتابية القواعدية في سياق إنتاج نصوص ذات هدف تواصلي، ككتابة رسالة أو تقرير أو وصف صورة.

وتستند هذه المقاربة إلى ما يُسمى الوعي اللغوي (Language Awareness)، حيث يُوجَّه الانتباه إلى شكل اللغة ووظيفتها في آنٍ واحد، مما يُرسّخ الاكتساب ويُعمّقه (Larsen-Freeman، 1991، ص. 279-296).

الحل الثاني: التدريس السياقي الوظيفي

يرتكز التدريس السياقي الوظيفي على مبدأ "القواعد في خدمة التواصل"، وهو مبدأ يُؤطر تعليم القواعد في سياق دلالي وتداولي متكامل يُبيّن للمتعلم الوظيفة التواصلية التي تؤديها هذه البنية اللغوية. وتتضمن آليات التنفيذ الفعلي لهذا المبدأ:

- اختيار مواد تعليمية أصيلة (Authentic Materials) تتضمن ظواهر قواعدية مستهدفة في سياقها الطبيعي، كالتغريدات والمقالات والإعلانات والقصص القصيرة (Nunan، 2004، ص. 1، وص. 47-51).
- بناء دروس القواعد على أساس وحدات موضوعية وظيفية، كـ"الحديث عن الماضي والمستقبل" بدلاً من "درس الفعل المضارع"، أو "توجيه الطلبات" بدلاً من "درس صيغة الأمر".

- استخدام المناهج التعاقبية السياقية التي تربط كل ظاهرة قواعدية بوظيفة تواصلية ومجال حياتي محدد، كالتعارف والتسوق والعمل والصحة والسفر.

- توظيف تقنية الملاحظة المُوجَّهة (Guided Discovery) التي تُمكّن المتعلم من استنتاج القاعدة بنفسه من خلال مجموعة من الأمثلة المنظَّمة (إسماعيل، 2011، ص. 113)(Richards & Rodgers، 2001، ص. 10-12).

وتستند هذه المقاربة إلى مبدأ التعلم ذي المعنى (Meaningful Learning) والتعلم القائم على الخبرة، إذ تُكتسب المعلومات بصورة أرسخ وأدوم حين ترتبط بخبرات حقيقية ومعرفة سابقة لدى المتعلم (Nunan، 2004، ص. 12) (Long، 2015، ص. 306).

الحل الثالث: التدرج المنطقي في تقديم القواعد وفق مستويات الكفاءة

يُعدّ مراعاة التدرج في تقديم المحتوى القواعدي من المبادئ الجوهرية في تعليم اللغات الثانية، غير أنه كثيراً ما يُهمَل أو يُطبَّق بصورة غير فعَّالة. ويقتضي هذا المبدأ تصنيف الظواهر القواعدية وتسلسلها وفق مستويات ثلاثة رئيسة، استناداً إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR، 2001، ص. 24):

- **المستوى الابتدائي (A1-A2):** يُركّز على البُنى الأساسية الأكثر شيوعاً وفاعلية في التواصل اليومي، كالجملة الاسمية والفعلية البسيطة، والضمائر المنفصلة، والفعل الماضي والمضارع في بنيته الأساسية، والأعداد، والتعريف والتنكير.

- **المستوى المتوسط (B1-B2):** يُضاف إلى ما سبق الظواهر الأكثر تعقيداً كالمشتقات الصرفية الشائعة، والحال، والمفعول به والظرف، والجملة الشرطية بأنواعها الأساسية، والجمع وأنواعه.

- **المستوى المتقدم (C1-C2):** يُعالَج فيه النظام الإعرابي الشامل، والأساليب البلاغية المعقدة، وجموع الجموع، والأبنية الصرفية النادرة، وأساليب التوكيد والقصر والاستثناء.

ويستلزم هذا التدرج أيضاً مراعاة مبدأ اللولبية (Spiral Curriculum) الذي يقوم على إعادة تقديم الظواهر القواعدية المُكتسبة سابقاً بمستوى أعمق وأغنى من التوظيف في كل مرحلة جديدة، مما يُرسّخ الاكتساب ويُوسّع نطاقه (Bruner، 1960، ص. 12-13).

الحل الرابع: توظيف التلعيب في تدريس القواعد

يشير التلعيب (Gamification) إلى توظيف عناصر الألعاب وميكانيزماتها في سياقات تعليمية غير ترفيهية، بهدف رفع مستوى الدافعية والمشاركة والاستمتاع في عملية التعلم. وقد أثبتت دراسات عديدة فاعلية التلعيب في تحسين نتائج تعلم اللغات الثانية، ولا سيما في الجوانب التي تبدو جافة كتدريس القواعد (Dehghanzadeh et al.، 2021، ص. 934–957).

وتتعدد تطبيقات التلعيب في تدريس القواعد النحوية والصرفية، ومن أبرزها:

- ألعاب البطاقات القواعدية: يحمل كل متعلم بطاقة تتضمن كلمة أو عنصراً لغوياً، ويتعين عليه إيجاد شريكه الذي يُشكّل معه جملة نحوية صحيحة، مما يُدرّب على مبدأ التطابق والتوافق القواعدي في جو من التشويق.
- الألعاب الرقمية التفاعلية: منصات مثل Kahoot! وQuizlet وDuolingo تُتيح مسابقات قواعدية تفاعلية تُحفّز روح التنافس الإيجابي بين الطلاب.
- قصص المغامرات القواعدية: تصميم سيناريوهات روائية رقمية أو ورقية يتخذ فيها الطالب قرارات لغوية، كاختيار الصيغة النحوية الصحيحة، يترتب عليها تطور مسار القصة.
- أنظمة النقاط والشارات: منح نقاط ومكافآت رمزية لكل تمرين قواعدي ناجح، مع إنشاء قوائم متصدرين (Leaderboards) تُحفّز على التفوق والاستمرار.
- ألعاب الأدوار اللغوية (Role Plays): تمثيل مواقف تواصلية واقعية يُلزَم فيها المتعلمون باستخدام ظاهرة قواعدية بعينها.

وتستند فاعلية التلعيب في تعليم القواعد إلى عدة مبادئ نفسية، أهمها: التغذية الراجعة الفورية التي يوفرها النظام الرقمي، ومبدأ التعلم من الخطأ دون إحراج، وتوظيف الدافعية الداخلية والخارجية معاً (Dörnyei، 2001، ص. 93–94، و124، و129–130).

الحل الخامس: استخدام التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم

تُتيح التقنيات الرقمية الحديثة آفاقاً واسعة لتحديث تدريس القواعد وتجويده، ويمكن توظيفها على مستويات متعددة:

- التطبيقات اللغوية الذكية (Smart Language Apps): تطبيقات مثل Duolingo وBabbel وAnki توفر تدريبات قواعدية تتكيف مع مستوى الطالب وسرعة تقدمه، مع تغذية راجعة فورية وتكرار متباعد (Spaced Repetition) يُعزز الاستدامة (Kim & Webb، 2022، ص. 269–319).
- المعالجة الآلية للغة (NLP): توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تصحيح الكتابة وتحليل الأخطاء القواعدية تحليلاً دقيقاً ومُفصَّلاً، مما يُوفر تغذية راجعة مخصصة لكل طالب (Alkhatib et al.، 2020، ص. 1–13).

- الفصول الافتراضية والتعلم المدمج (Blended Learning): دمج التعلم الوجاهي بالتعلم الإلكتروني بما يُتيح للطالب التدرب على القواعد في بيئات متنوعة وبوتيرة مرنة (Li، 2022، ص. 1273–1285).

- مدونات الفيديو التعليمية (Educational Vlogs): تسجيل مقاطع فيديو قصيرة تشرح ظواهر قواعدية محددة بأسلوب شيق وسياقي، مع تمارين تفاعلية مُرفقة.

- المحادثة مع الذكاء الاصطناعي (AI Conversation Practice): استخدام روبوتات المحادثة الذكية للتدرب على توظيف البنى القواعدية في سياقات حوارية حقيقية، مما يُتيح للطالب ممارسةً غير محدودة بلا قلق اجتماعي (Du & Daniel، 2024، المقالة 100230).

الحل السادس: تطوير الكفاءة التدريسية للمعلمين

لا تكتمل منظومة التجويد في تدريس القواعد دون الاستثمار الجاد في تطوير كفاءة المعلم التدريسية (Long، 2015، ص. 350–351)، وذلك عبر برامج تأهيلية متخصصة تشمل:

- برامج الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: وهي برامج تُعنى بتكوين المعلم تكويناً شاملاً يجمع بين الكفاءة اللغوية والمعرفة اللسانية التطبيقية ومهارات التصميم التعليمي.

- ورش العمل التطويرية المتخصصة: تُعقد بصورة دورية لتدريب المعلمين على أحدث مناهج تدريس القواعد وأساليبه ونماذجه التطبيقية.
- التأمل في الممارسة الصفية (Reflective Practice): تشجيع المعلمين على تسجيل دروسهم وتحليلها ومناقشتها مع زملائهم، بهدف الكشف عن مواطن القصور وتطوير الممارسة (Anani Sarab & Mardian، 2023، ص. 768–784) (Farrell، 2015).

- الإرشاد المهني والتوجيه التربوي (Mentoring & Coaching): تبنّي نظام الإرشاد الذي يقترن فيه المعلم المبتدئ بمعلم خبير متمرس في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- بناء مجتمعات التعلم المهني (Professional Learning Communities): إنشاء شبكات من المعلمين المتخصصين يتبادلون الخبرات ويُشاركون في الأبحاث والمواد التعليمية.

الحل السابع: تطوير المناهج والكتب الدراسية وفق معايير دولية

يظل الكتاب الدراسي المرجعَ الأول في الغالب لكثير من المعلمين والمتعلمين، لذا فإن تطوير مناهج القواعد وكتبها الدراسية يُمثّل ركيزة أساسية في منظومة الإصلاح (Long، 2015، ص. 371) (Dörnyei، 2001، ص. 75). وينبغي أن تستند المناهج المحدَّثة إلى جملة من المبادئ، أهمها:

- الانطلاق من معايير الكفاءة الدولية كالإطار الأوروبي المرجعي (CEFR) ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) في تحديد المحتوى القواعدي المناسب لكل مستوى.

- الاعتماد على التدرج الوظيفي النحوي (Functional–grammatical Syllabus) الذي يربط الظاهرة القواعدية بالوظيفة التواصلية المقابلة (Nunan، 2004، ص. 35–38).

- دمج الأنشطة التدريبية التكاملية التي تستهدف في الوقت ذاته أكثر من مهارة لغوية.
- توفير إرشادات تعليمية واضحة للمعلمين (Teacher's Guide) تُبيّن الأهداف القواعدية لكل وحدة وطرائق التدريس المقترحة وأساليب التقويم الملائمة.

- إدراج مواد أصيلة ومتنوعة تعكس السياقات الثقافية والحضارية للعربية، بما يُثري التجربة التعليمية ويُعمّق الارتباط بالهوية اللغوية.

تاسعاً: نماذج تطبيقية مقترحة في تدريس القواعد النحوية والصرفية

تنهض النماذج الأربعة الآتية على إطار التعليم القائم على المهام، الذي يُنظّم الدرس في مراحل ثلاث: ما قبل المهمة، وأداء المهمة، وما بعدها مع التركيز على الشكل اللغوي (Willis، 1996، ص. 38).

النموذج الأول: درس قائم على التدريس السياقي لظاهرة الجملة الشرطية

الهدف القواعدي: توظيف الجملة الشرطية بـ"إذا" في التعبير عن المواقف الافتراضية.

الفئة المستهدفة: متعلمو المستوى المتوسط (B1).

خطوات التنفيذ:

- **مرحلة التقديم:** يستمع الطلاب إلى نص حواري صوتي حقيقي بين صديقين يتحدثان عن خططهم المستقبلية، ويُلاحظون ورود جمل شرطية متعددة في الحوار.
- **مرحلة الاستنتاج:** يُوجَّه الطلاب إلى استخراج الجمل الشرطية من النص وتحليل بنيتها ووظيفتها التواصلية، ثم صياغة القاعدة بأسلوبهم.
- **مرحلة التدريب المقيَّد:** تمارين تحويلية يُطلب فيها من الطالب تحويل جمل بسيطة إلى جمل شرطية.
- **مرحلة الإنتاج الحر:** يكتب كل طالب فقرة قصيرة يصف فيها ما سيفعله إذا حصل على منحة دراسية أو إذا زار بلداً عربياً.
- **مرحلة التلعيب:** مسابقة صفية يبني فيها الطلاب أطول سلسلة من الجمل الشرطية المترابطة دلالياً.
- **معايير التقويم:** دقة البنية الشرطية، وسلامة التطابق الزمني بين فعل الشرط وجوابه، وملاءمة المضمون للسياق التواصلي المطلوب.

النموذج الثاني: توظيف التلعيب في تدريس الأوزان الصرفية

الهدف القواعدي: التعرف على أوزان المشتقات الشائعة (اسم الفاعل، اسم المفعول، المصدر).

الفئة المستهدفة: متعلمو المستوى الابتدائي المتقدم (A2–B1).

آلية التنفيذ:

- تُصمَّم بطاقات ألعاب رقمية أو ورقية تتضمن أفعالاً ثلاثية شائعة في عمود، وأوزانها الصرفية في أعمدة مقابلة.
- يعمل الطلاب في مجموعات لمطابقة الفعل بمشتقاته الصرفية الصحيحة وفق آلية ألعاب الذاكرة.
- تُمنح نقاط إضافية لكل طالب يوظّف المشتق في جملة ذات معنى تواصلي صحيح.

- يُختم النشاط بنشرة رقمية (Digital Newsletter) يكتبها الطلاب جماعياً مستخدمين أكبر عدد ممكن من المشتقات المدروسة في سياقات طبيعية.
- **معايير التقويم:** عدد المشتقات المُوظَّفة توظيفاً صحيحاً، ودقة الوزن الصرفي، وسلامة الجملة الحاضنة للمشتق.

النموذج الثالث: مشروع تعاوني لتدريس الإعراب في سياق النصوص الأصيلة

الهدف القواعدي: توظيف الإعراب وسيلةً لفهم النصوص وتفسيرها وإنتاجها، لا غايةً شكلية في ذاته.

الفئة المستهدفة: متعلمو المستوى المتقدم (C1).

خطوات التنفيذ:

- يختار كل فريق من الطلاب نصاً قصيراً من مجال اهتمامه (أدبي، إعلامي، علمي).
- يُحلّل الفريق النص قواعدياً ويرصد الوظائف الإعرابية للعناصر الرئيسة، مع بيان أثر كل وظيفة في المعنى.
- يُقدّم الفريق تحليله للنص أمام الفصل مستعيناً بأدوات العرض التقديمي، ويُجيب عن أسئلة الزملاء.
- يكتب الفريق فقرة من إنشائه تُحاكي أسلوب النص المختار قواعدياً ودلالياً.
- **معايير التقويم:** دقة التحليل القواعدي، وربط الوظيفة الإعرابية بالمعنى، وجودة الإنتاج الكتابي، ومهارات العرض الشفهي.

النموذج الرابع: توظيف التطبيقات الذكية في تدريس الجمع وأوزانه

الهدف القواعدي: إتقان أبرز أوزان جموع التكسير وأحكامها الصرفية والنحوية.

الفئة المستهدفة: متعلمو المستوى المتوسط (B1–B2).

آلية التنفيذ:

- يستخدم الطلاب تطبيق Anki أو Quizlet لحفظ أوزان جموع التكسير الشائعة عبر نظام التكرار المتباعد.

- تُصمَّم تحديات أسبوعية رقمية يُتاح فيها للطلاب إرسال أمثلة جديدة من مطالعاتهم الذاتية.
- تُنشَأ قصة رقمية تفاعلية يستكشف فيها الطالب مدينة عربية، ويواجه في كل محطة تحدياً قواعدياً يتعلق بجموع الأسماء المستخدمة في الموقف.
- تُجمَع النتائج في لوحة متابعة رقمية يُلاحظ فيها المعلم تقدم كل طالب ومواطن ضعفه للتدخل المبكر.
- **معايير التقويم:** نسبة الاسترجاع الصحيح للأوزان عبر الزمن، وقدرة الطالب على توليد جمع صحيح لمفردات لم يسبق تدريسها.

عاشراً: نتائج البحث

توصّل البحث إلى جملة من النتائج الجوهرية يمكن إيجازها فيما يأتي:

- تُعاني ممارسات تدريس القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية من تحديات بنيوية متشابكة، تتمثل في الفصل بين المهارات، وتغييب السياق، والهيمنة التنظيرية على حساب الوظيفية، وتوظيف مناهج مصممة للناطقين الأصليين.
- ثمة فجوة واسعة بين المعرفة التقريرية للقواعد والمعرفة الإجرائية لدى كثير من الدارسين الأجانب، وهي فجوة لا تُسدُّ إلا بتدريب وظيفي منهجي في سياقات تواصلية حقيقية.
- يُسهم التدريس التكاملي السياقي للقواعد في تعزيز الاكتساب اللغوي وتحسين الأداء التواصلي الشامل.
- يُشكّل التلعيب وتوظيف التقنيات الحديثة رافداً في رفع دافعية المتعلمين وتحسين نتائج تعلم القواعد، شريطة تصميمه وتوظيفه بصورة مدروسة ومنسجمة مع أهداف المنهج.
- يظل تطوير الكفاءة التدريسية للمعلم في مجال تعليم العربية لغةً ثانية مطلباً جوهرياً لا يمكن تجاوزه في أي مسعى للإصلاح والتجويد.
- إن مراعاة مستويات الكفاءة اللغوية الدولية (CEFR/ACTFL) في تحديد المحتوى القواعدي وتسلسله وأساليب تقييمه يُسهم في رسم خريطة تعليمية أكثر وضوحاً ودقةً.

حادي عشر: التوصيات

بناءً على ما توصّل إليه البحث من نتائج، يوصى بما يأتي:

- **المؤسسات التعليمية:** إعادة هيكلة مناهج القواعد المعتمدة وفق مبادئ التدريس السياقي الوظيفي التكاملي، والحرص على انسجامها مع معايير الكفاءة الدولية.
- **المعلمون:** التدرب على أساليب التعلم القائم على المهام (TBLT)، وتصميم وحدات تعليمية تكاملية تجمع بين المهارات اللغوية وتدريس القواعد في سياقات أصيلة (Long، 2015، ص. 305–306).
- **مصممو المناهج:** الاستناد إلى بيانات تقابلية دقيقة حول الفوارق البنيوية بين العربية ولغات الدارسين الأم عند بناء مناهج القواعد، لضمان التدرج الملائم ومعالجة مناطق الصعوبة المتوقعة.
- **صانعو القرار التعليمي:** الاستثمار في برامج التطوير المهني المتخصص للمعلمين العاملين في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإنشاء مراكز بحثية متخصصة في هذا الميدان.
- **الباحثون:** إجراء دراسات تجريبية رصينة تختبر فاعلية النماذج التدريسية المقترحة في هذا البحث على عينات حقيقية من الدارسين، لبناء أدلة علمية تدعم القرارات التعليمية.
- **المطورون التقنيون:** تصميم تطبيقات وأدوات رقمية مخصصة لتعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها، تأخذ في الحسبان خصوصية النظام اللغوي العربي وتعقيداته.

الخاتمة

يتضح مما سبق أن تحديات تدريس القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية ليست تحديات عارضة أو هامشية، بل هي إشكاليات بنيوية عميقة ومتشعبة تمس قلب منظومة تعليم العربية لغةً ثانية وأجنبية. ولا سبيل إلى معالجتها الجادة دون تضافر جهود المعلمين والمناهج وصانعي القرار والباحثين والمطورين التقنيين في أفق تعاوني شامل.

وإن ما قدمه هذا البحث من تشخيص وحلول ونماذج تطبيقية يطمح إلى أن يُشكّل لبنةً إضافية في بناء منظومة متطورة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، منظومة تنطلق من احترام خصوصية المتعلم الأجنبي ومراعاة حاجاته التواصلية الحقيقية، وتعمل على تقديم القواعد لا بوصفها غاية في ذاتها بل بوصفها أداةً في خدمة التواصل الإنساني.

وتبقى الخطوة اللاحقة التي يستدعيها هذا البحث اختبارَ النماذج المقترحة اختباراً تجريبياً على عينات من الدارسين في سياقات تعليمية متباينة، بما يُحوّل ما هو مقترح تصوري إلى دليل تجريبي قابل للتعميم.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1981). *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر* (ضبط: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار، ج1). دار الفكر.

إبراهيم، محمد عبد القادر. (2000). *طرق تدريس اللغة العربية*. دار الفكر العربي

إسماعيل، بليغ حمدي. (2011). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية وتطبيقات عملية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحديدي، علي. (1966). *مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب*. دار الكتاب العربي.

الراجحي، عبده. (1999). *التطبيق النحوي*. دار المعرفة الجامعية.

طعيمة، رشدي أحمد. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

عصر، حسني عبد الباري. (2000). *الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية*. المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

الغلاييني، مصطفى. (1993). *جامع الدروس العربية* (ط28، ج1). المكتبة العصرية.

مدكور، علي أحمد. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.

الناقة، محمود كامل. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه ومداخله وطرق تدريسه*. جامعة أم القرى.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alkhatib, M., Abdel Monem, A., & Shaalan, K. “Deep Learning for Arabic Error Detection and Correction”. *ACM Transactions on Asian and Low-Resource Language Information Processing* 19/5 (2020), Article 71, 1-13.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. *ACTFL Proficiency Guidelines 2024*. Alexandria, VA: ACTFL, 2024.

Anani Sarab, M. R., & Mardian, F. “Reflective Practice in Second Language Teacher Education: A Scoping Review”. *Journal of Education for Teaching* 49/5 (2023), 768-784.

Bruner, J. S. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 3. Edition, 2001.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment–Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., & Noroozi, O. “Using Gamification to Support Learning English as a Second Language: A Systematic Review”. *Computer Assisted Language Learning* 34/7 (2021), 934-957.

DeKeyser, R. “Skill Acquisition Theory”. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, 2. Edition, 2015, 94-112.

Dörnyei, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Du, J., & Daniel, B. K. “Transforming Language Education: A Systematic Review of AI-Powered Chatbots for English as a Foreign Language Speaking Practice”. *Computers and Education: Artificial Intelligence* 6 (2024), Article 100230.

Ellis, R. “Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective”. *TESOL Quarterly* 40/1 (2006), 83-107.

Farrell, T. S. C. *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. New York: Routledge, 2015.

Ferguson, C. A. "Diglossia". *Word* 15/2 (1959), 325–340.

Hammarberg, B. "Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition". In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, 21–41.

Hinkel, E. "Integrating the Four Skills: Current and Historical Perspectives". In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2. Edition, 2010, 110–124.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal* 70/2 (1986), 125–132.

Huddleston, R., & Pullum, G. K. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Kim, S. K., & Webb, S. "The Effects of Spaced Practice on Second Language Learning: A Meta-Analysis". *Language Learning* 72/1 (2022), 269–319.

Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

Larsen-Freeman, D. "Teaching Grammar". In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2. Edition, 1991, 279–296.

Long, M. H. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2015.

Nunan, D. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2. Edition, 2001.

Savignon, S. J. "Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century". In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 3. Edition, 2001, 13-28.

Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

VanPatten, B., & Williams, J. "Early Theories in SLA". In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge, 2. Edition, 2015, 17-33.

Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Willis, J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 1996.

المحـور الثاني :

القواعد النحوية والصرفية فـي كتب تعليم العربيـة للناطقين بغيرها



تحليل القواعد النحوية والصرفية في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية" وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

Ahmet İSMAİLOĞLU*

ملخص

يمثّل هذا البحث دراسة علمية تحليلية للقضايا النحوية والصرفية الواردة في سلسلة «**الكتاب في تعلُّم العربية**» لمحمود البطل وآخرين، من خلال اعتماد منهج تفصيلي في عرض الظواهر القواعدية المقدَّمة للمتعلمين غير الناطقين بالعربية. ويسعى البحث إلى تقويم آليات تبسيط المفاهيم اللغوية المعقّدة، وقياس مدى توافق المحتوى مع المستويات اللغوية التي يعتمدها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، مع إبراز أهمية هذا التقويم في ضوء الحاجة إلى مراجعة المحتوى التعليمي الشائع وتحديد مدى تلبيته لمتطلبات الكفاءة التواصلية والمعرفية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ويهدف البحث إلى الكشف عن طبيعة التدرّج في عرض القواعد، ومدى ارتباطها بالاستخدام الوظيفي، ودقة اختيار الأمثلة التطبيقية وملاءمتها لمستويات الإطار الأوروبي من A1 إلى C2 . ولتحقيق ذلك، يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي التقويمي، من خلال رصد الظواهر القواعدية والصرفية وتصنيفها بدقة، ثم مقارنتها بالمعايير الرسمية لمهارات المتعلم في كل مستوى، مع التركيز على البعد التواصلي بوصفه محورًا أساسيًا في الإطار الأوروبي.

وتستند الدراسة إلى أدوات تحليلية تشمل بطاقة تحليل المحتوى، وجداول المقارنة المعيارية، وتحليل الأمثلة التطبيقية الواردة في الكتاب، بهدف التحقق من مدى الاتساق بين الجانب القاعدي والمتطلبات التواصلية، وتحديد مواطن القوة والقصور في المادة التعليمية. وتُظهر نتائج التحليل توافقًا ملحوظًا بين المادة القواعدية ومتطلبات الإطار الأوروبي في المستويات المبتدئة والمتوسطة، بفضل وضوح العرض وتدرّجه واعتماد أمثلة مناسبة، في حين تشير النتائج إلى حاجة المستوى المتقدم إلى توسيع معالجة الظواهر التركيبية والدلالية والأسلوبية لتحقيق انسجام أدق مع متطلبات الكفايتين C1، وC2.

الكلمات المفتاحية: القواعد النحوية، التحليل المعرفي، تعليم العربية، الإطار المرجعي الأوروبي، تحليل المحتوى، العربية للناطقين بغيرها.

* Öğr.Gör.Dr.Ahmet İSMAİLOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Bülümü.
Lecturer, Dr. Ankara Hacı Bayram Veli University, Academy of Foreign Languages,
ORCİD: 0000-0001-6223-2104 / ahmet.ismailoglu@hbv.edu.tr

"El-Kitâb fî Ta ‘allumi’l- ‘Arabiyye" Serisindeki Dilbilgisi ve Morfoloji Unsurlarının Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi’ne (CEFR) Göre Analizi

Özet

Bu araştırma, Silsilat "el-Kitâb fî Ta‘lîm el-‘Arabiyye" serisinde yer alan nahiv ve sarf konularının analitik ve bilimsel bir incelemesini ortaya koymaktadır. Çalışmada, Arapça anadili olmayan öğrenicilere sunulan dilsel yapıların ayrıntılı bir yaklaşımla ele alınması esas alınmıştır. Araştırma; karmaşık dilsel kavramların sadeleştirilme yöntemlerini değerlendirmeyi, içerik ile Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) tarafından benimsenen dil düzeyleri arasındaki uyumu ölçmeyi ve yaygın öğretim içeriğinin iletişimsel ve bilişsel yeterlik gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma ayrıca, kuralların sunumunda izlenen aşamalılık ilkesini, kuralların işlevsel kullanımla ilişkilendirilme düzeyini ve uygulama örneklerinin seçilme doğruluğunu; CEFR düzeyleri olan A1’den C2’ye kadar olan seviyelere uygunluk açısından incelemektedir. Bu doğrultuda çalışma, betimsel-analitik değerlendirme yöntemini benimsemekte; nahiv ve sarf olgularını tespit edip sınıflandırmakta ve her düzeydeki öğrenme becerilerine ilişkin resmî ölçütlerle karşılaştırmaktadır. İletişimsel boyut, CEFR çerçevesinde temel bir eksen olarak ele alınmaktadır.

Araştırma; içerik analiz formu, karşılaştırmalı ölçüt tabloları ve kitapta yer alan uygulama örneklerinin analizi gibi araçlara dayanmaktadır. Amaç, kural temelli içerik ile iletişimsel gereklilikler arasındaki tutarlılığı ortaya koymak; öğretim materyalinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemektir. Analiz sonuçları, kuralların açık ve aşamalı sunumu ile uygun örneklerin kullanımı sayesinde başlangıç ve orta düzeylerde CEFR gerekliliklerileyle belirgin bir uyum bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, ileri düzeyde (C1– C2) yapısal, anlamsal ve üslupsal dil olgularının kapsamının genişletilmesine ihtiyaç duyulduğu; böylece bu düzeylerin yeterlik gerekliliklerileyle daha güçlü bir uyum sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Nahiv kuralları, bilişsel çözümleme, Arapça öğretimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), içerik analizi, Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi.

1- المقدمة

تُعَدّ سلسلة "**الكتاب في تعلم العربية**"، من تأليف محمود البطل وعباس التونسي وكرستن بروستاد، من أبرز المناهج الجامعية المعاصرة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على المستوى الدولي. وقد حظيت هذه السلسلة باعتماد واسع في مؤسسات أكاديمية متعددة؛ لما تتسم به من بناء منهجي متدرّج، ورؤية تعليمية تجمع بين تنمية المهارات اللغوية وتقديم المحتوى الثقافي في إطار تواصلي متكامل.

يندرج هذا البحث ضمن الجهود الرامية إلى تقويم المحتوى اللغوي في مناهج تعليم العربية؛ إذ يتناول بالدراسة والتحليل القضايا النحوية والصرفية الواردة في أجزاء السلسلة الثلاثة، مع تقويم مدى مواءمتها لمستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) (A1 – C2). وينطلق البحث من فرضية مفادها أن فاعلية المنهج لا تُقاس بكثرة القواعد المعروضة، بل بمدى انسجامها مع التدرج الكفائي، وقدرتها على خدمة الكفاية التواصلية للمتعلم.

تتألف السلسلة – في طبعتها الثانية – من ثلاثة أجزاء رئيسة تتدرج بالدارس من المستويات الأساسية إلى مستوى الكفاءة العليا. يركّز الجزء الأول على بناء الأساس اللغوي من خلال سياق قصصي محوري، ويعرض البنى النحوية الأولية، مثل الجملة الاسمية، والإضافة، وتصريف الفعلين الماضي والمضارع، والجملة الفعلية. أما الجزء الثاني فينتقل بالمتعلم إلى مستوى أكثر تقدّمًا، مع تكثيف العناية بالنظام الصرفي القائم على الجذر والوزن، واستعراض الأوزان الصرفية القياسية، والتراكيب النحوية المركبة كأفعال المقاربة والنسخ، وصيغ المبني للمجهول، والحال وغيرها. في حين يستهدف الجزء الثالث بلوغ مستوى الكفاءة العالية، معتمدًا على نصوص أدبية وفكرية ذات كثافة لغوية، ومراجعًا لجملة من القضايا الصرفية والنحوية المتقدمة، كالأفعال المعتلة، وأدوات الشرط، وتنوع المفاعيل، وبعض الموضوعات العروضية.

وتتجلى أهمية هذه السلسلة في تبنّيها منهجًا تكامليًا يُزاوج بين المهارات اللغوية الأربع وبين البعد الثقافي، فضلًا عن معالجتها الواعية لإشكالية الازدواجية اللغوية من خلال تقديم العامية المصرية إلى جانب العربية الفصحى، في محاولة لتمثيل الواقع اللغوي المعاصر تمثيلًا تربويًا منضبطًا.

ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية البحث الحالي في تقويم الكيفية التي تُعرض بها القواعد النحوية والصرفية في السلسلة، استنادًا إلى التصور الذي يتبناه مؤلفوها، والقائم على أنَّ النحو والصرف وسيلتان لتحقيق الكفاية التواصلية، لا غايتان مستقلتان. وعليه، يسعى البحث إلى: تحليل التدرج الوظيفي للقواعد ومدى توافقه مع مستويات CEFR ، و دراسة منهجية العرض والانتقال من التدريبات الآلية إلى الأنشطة التفاعلية ذات السياق الواقعي، و تأصيل مركزية النظام الصرفي (الجذر والوزن) في بناء الكفاءة المعجمية والاستدلال الاشتقاقي لدى المتعلم، بوصفه ركيزة أساسية في المستويات المتقدمة.

ومن المُتوقع أنْ يُسهم هذا التحليل في تقديم قراءة تقويمية علمية لمدى فاعلية السلسلة في بناء ملكة لغوية راسخة لدى الدارس الأجنبي، وفي بيان قدرتها على الاستجابة للمعايير الدولية المعاصرة في تعليم اللغات، بما يعزز تطوير مناهج تعليم العربية وفق أسس علمية دقيقة.

1-2 مشكلة الدراسة

على الرغم من الشهرة الواسعة لسلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية" وانتشارها بشكل كبير؛ إلا أنه مازال هناك قصور في الدراسات التي تناولتها بالبحث والتحليل. وبناء على ذلك فإنَّ الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما القضايا النحوية والصرفية الواردة في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"؟
- ما المعايير اللازمة لتحليل القضايا النحوية والصرفية الواردة في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"؟
- ما مدى توافر تلك المعايير في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"

1-3 هدف الدراسة

- إلقاء الضوء على الدراسات التي اهتمت بتحليل القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التركيز على أهم معايير تحليل القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تحديد قائمة بالمعايير لتحليل القواعد النحوية والصرفية في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"؟
- تقديم نتائج تحليل القواعد النحوية والصرفية في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"، وقائمة بالتوصيات.

1-4 أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

- تعرض بعضَ الدراسات التي تناولت تحليل القواعد النحوية والصرفية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تحدد قائمة مِن المعايير التي تفيد في تحليل القواعد النحوية والصرفية في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر المستويات اللغوية المختلفة.
- تفيد في معرفة جوانب القوة والضعف في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"؛ وذلك مِن أجل العمل على تطوير المحتوى ورفْع كفاءته في الإصدارات القادمة.
- تقدم قائمة بالتوصيات تفيد الباحثين والمعلمين، وتتوافق مع حاجات الميدان التطبيقية.

1-5 منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج **الوصفي التحليلي**، لكونه الأنسب لتحقيق أهداف البحث؛ يسعى هذا المنهج إلى جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بغرض الوصول إلى استنتاجات دقيقة حول الظاهرة محل الدراسة، وقد

تم توظيف هذا المنهج من خلال خطوتين رئيسيتين: أولاً، استخلاص وبناء المعايير النحوية والصرفية اللازمة لتحليل المحتوى من المصادر والمراجع المتخصصة. ثانياً، تطبيق هذه المعايير على القواعد النحوية والصرفية الواردة في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"، بهدف تحليلها وتفسيرها والكشف عن مدى اتساقها مع المعايير المُستخلصة.

1-6 مصطلحات الدراسة

1-6-1 القواعد النحوية والصرفية

القواعد النحوية والصرفية تمثل ركيزة أساسية من ركائز اللغة، إلى جانب المفردات والتراكيب. ويُقصد بها مجموعة الأحكام التي تبين الصورة التي ينبغي أن تكون عليها الكلمة داخل الجملة، والجملة في سياقها مع الجمل الأخرى، بما يحقق أداء المعنى المراد بدقة ووضوح. وتقوم علاقة تكاملية بين عناصر الجملة بفعل العامل النحوي؛ إذ يقتضي الفعل وجود فاعل، والمبتدأ خبرًا، وحروف الجر والظروف متممات للجملة. وبناءً على ذلك، تكتسب القواعد أهمية كبرى في تشكيل البنية اللغوية السليمة.

غير أنَّ اللغة تسبق القواعد في الوجود؛ إذ نشأت القواعد بعد استقرار اللغة واستعمالها فعلياً. فقد ظهرت الحاجة إلى تقعيد اللغة العربية، على سبيل المثال، بعد انتشار الإسلام واتساع رقعة الدولة الإسلامية، ودخول غير العرب في الإسلام، مما أدى إلى اختلاط الألسنة وبروز ظاهرة اللَّحْن في الكلام (عبد الباقي، 2021، ص95). وقد استدعى ذلك وضع ضوابط لغوية تحفظ اللسان العربي من الزلل، وتصون هويته من التحريف. وتختص القواعد كذلك بمعالجة خاصية رئيسة من خصائص العربية، وهي الإعراب؛ إذ تُعنى بضبط أواخر الكلمات وبيان حركاتها الإعرابية، ومن ثمَّ فهي أداة للتمييز بين صحيح الكلام وفاسده (السامرائي، 2014، ج1، ص40).

وإذا كانت هذه النظرة تقليدية محضة في الاصطلاح اللغوي القديم، فإنَّ النظر إليها في الدراسات اللغوية الحديثة يتجاوز ذلك إلى اعتبار القواعد وسيلة لتحقيق سلامة الرسالة التي يؤديها المتكلم، فهي بهذا المعنى أداة وظيفية لا غاية في ذاتها.

1-6-2 تحليل المحتوى

يُعَدُّ تحليل المحتوى من أبرز أدوات التقويم التربوي وأكثرها شيوعًا، لا سيما عند تقييم جودة المواد التعليمية ومدى تحقيقها لأهدافها، أو عند تحليل المناهج الدراسية بهدف الوقوف على مستوى جودة محتواها، ومدى شموله للأبعاد المطلوبة، وكفايته لتحقيق الأغراض التي وُضِع من أجلها. ويُستخدم هذا الأسلوب على نطاق واسع في تحليل الكتب الدراسية؛ لتقويم جودتها ابتداءً من جوانبها الفنية كالإخراج والطباعة، مرورًا بالأسلوب واللغة، وصولاً إلى دقة المضمون العلمي وكفايته (شحاته، 2003، ص 93).

ويُعرَّف تحليل المحتوى إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: "وصف كمي وكيفي لعنصر القواعد النحوية والصرفية في سلسلة 'الكتاب في تعلّم العربية' من خلال معايير محددة."

1-6-3 سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"

تُعَدّ سلسلة **الكتاب في تعلم العربية**، من تأليف محمود البطل وعباس التونسي وكرستن بروستاد، من أبرز المناهج الجامعية المعاصرة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على المستوى الدولي، و تتألف السلسلة – في طبعتها الثانية – من ثلاثة أجزاء رئيسة تتدرج بالدارس من المستويات الأساسية إلى مستوى الكفاءة العليا.

1-6-4 الإطار الأوروبي (CEFR)

يُعرَف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها اختصاراً بـ**CEFR** ، ويُعنى أساساً بقضايا تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها. ويُستخدم بوصفه أداة مرجعية من قبل جميع الدول الأعضاء في المجلس الأوروبي والاتحاد الأوروبي تقريباً، كما أنَّ له تأثيراً واسعاً يمتد إلى خارج أوروبا؛ إذ تُرجم إلى أربعين لغة حول العالم. ويتميز الإطار الأوروبي المرجعي المشترك بتقديمه **مُخططاً توصيفياً شاملاً للكفاءة اللغوية**، إضافة إلى مجموعة من المستويات المرجعية المتدرجة التي أثبتت فعاليتها لأكثر من ربع قرن في تصميم مناهج تعلم اللغات وتقييمها (الإطار المرجعي، 2016، ص41). ويحدد الإطار ستة مستويات رئيسة لكفاءة اللغة، ولكل مستوى متطلباته الخاصة.

1-6-5 المعايير

يُعرف **المعيار** لغةً واصطلاحاً بأنه: "عبارة تصف أو تحدِّد متغيراً موضع الاهتمام والدراسة، أو خاصية معينة تدخل في الاعتبار عند القيام بعمل محدَّد. وهو مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها. وتمثل المعايير القواعد النموذجية، أو الأطر المرجعية، أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها" (شحاته، 2003، ص285). ويُعرف **المعيار إجرائياً** في هذه الدراسة بأنه: عبارات خبرية تصف الشروط اللازمة لتحليل القواعد اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1-7 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

– **الحدود الموضوعية** :المعايير الخاصة بعنصر القواعد النحوية والصرفية؛ وذلك لما تمثله هذه القواعد من أهمية محورية بين عناصر اللغة ومهاراتها.

– **الحدود المكانية (مادة التحليل)** :سلسلة " **الكتاب في تعلُّم العربية** "؛ وذلك نظراً لما تحظى به من شهرة واسعة، وإقبال ملحوظ من الدارسين والمؤسسات التعليمية مقارنة بغيرها من الكتب المتوفرة في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

– **الحدود الزمانية** :أُجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي**2026 م**؛ حيث تم فيها جمع البيانات وتحليلها وفق المعايير المحددة.

1–8 أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات. وقد تمثلت الأداة في قائمة تحليلية تكونت من **(40) معياراً**، وزعت بالتساوي (أو وفق منطق الدراسة) على **(6) مجالات** رئيسية، وذلك بهدف تحقيق مؤشرات دقيقة وشاملة لمتغيرات الدراسة.

1–9 إجراءات الدراسة

أولاً: الإطار النظري

يتناول الإطار النظري للدراسة موضوع" **القواعد النحوية والصرفية في تعليم العربية للناطقين بغيرها** "، وذلك من خلال مناقشة القضايا الأساسية المتعلقة بتدريس القواعد، ومن أبرزها: **أهمية القواعد النسبية** ضمن العناصر اللغوية الأخرى .**أنواع القواعد** المختلفة (كالقواعد الوظيفية، والقواعد الشكلية، وغيرها). **المعايير** التي تحكم اختيار القواعد اللغوية وتدرجها في المناهج التعليمية.

ثانيًا: الإطار التطبيقي

يستعرض الإطار التطبيقي الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها للوصول إلى قائمة معايير تحليل سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"، مبتدئاً بالصياغة الأولية لهذه القائمة، ومنتهياً بشكلها النهائي الذي تضمن المجالات الرئيسة والمعايير المنبثقة عنها.

يعقب ذلك عرض **نتائج تحليل المحتوى**، وتفسير هذه النتائج في ضوء أسئلة الدراسة.

1–10 الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات موضوع تحليل القواعد النحوية والصرفية في بعض الكتب المقررة لتعليم العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، في حين تخصصت دراسات أخرى في تحليل سلسلة" **الكتاب في تعلُّم العربية** "بشكل خاص، سواء من خلال المنهج المقارن، أو المنهج الوصفي التحليلي، أو دراسات التقويم والتقييم. ومن أبرز هذه الدراسات:

1- دراسة صبري وأحمد (2012)

تحت عنوان" **النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها** "، قام بها كل من عبد الناصر عثمان صبري ونور الدين بن أحمد. تقوم هذه الدراسة على افتراضين أساسيين: أولهما أن القواعد المقدمة في بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي قواعد تُعنى بالتعرُّف **على اللغة العربية،** وليست قواعد تهدف إلى تعلُّم **اللغة نفسها؛** وثانيهما أن أساليب الإشارة النحوية تسهم في تلبية كثير من حاجات الدارسين اللغوية، كما تجيب عن كثير من تساؤلاتهم اللسانية.

2- دراسة محمد (2021)

تحت عنوان" **منهجية تعليم القواعد في برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل اللسانيات الحديثة** "، قام بها عمر حسب الرسول عثمان محمد. ناقش البحث بعض أسس تبسيط تدريس القواعد ومحاوره للطلاب غير الناطقين بالعربية، وتوصل في نهايته إلى نتائج وتوصيات، من أهمها: ضرورة الاهتمام بالدراسات التقليدية، ومراعاة مبدأ التدرج في التدريس من السهل إلى الأصعب، ومن الأسهل إلى الأصعب.

6- دراسة (Derşevi ve Tülü)(2021)

تحت عنوان" **دراسة المهارات اللغوية الأربع في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ سلسلة 'الكتاب في تعلُّم العربية' نموذجاً** . "تناولت الدراسة بيان المنهج المتبع في سلسلة" **الكتاب في تعلُّم العربية** "فيما يتعلق باستخدام المهارات اللغوية الأربع في التعليم، وطريقة عرضها لكل مهارة، وربطها ببعضها البعض. كما أظهرت الدراسة تركيز السلسلة على توظيف المفردات الرئيسية في بداية كل درس بما يناسب طريقة عرضها، إضافة إلى التزام الكتاب بأصالة النصوص التي يعرضها، وحرصه على **التدرج الصناعي** في استخدام القواعد، واتباعه أسلوباً متسلسلاً يمكِّن الطلاب من التذكر القوي لأهمية ما يتلقونه من علوم العربية.

4- دراسة حسن (2022)

تحت عنوان" **تحليل وتقويم كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف السابع في مدارس الأئمة والخطباء في ضوء معايير مقترحة** "، قام بها أحمد حسن. هدفت الدراسة إلى إجراء عملية تحليل وتقويم شاملة لمنهج الصف السابع، وشمل التحليل العناصر اللغوية المتمثلة في :**الأصوات، والمفردات، والتركيب،** بالإضافة إلى المهارات اللغوية الأخرى، وذلك بالاستناد إلى معايير محددة اقترحها الباحث بوصفها أداة للدراسة. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي أسهمت في تعميق فهم عملية التحليل، واختتم الباحث دراسته بتقديم جملة من التوصيات المبنية على تلك النتائج.

5- دراسة الخلف (2022)

تحت عنوان" **تحليل القواعد وتقويمها في كتابي اللغة العربية لطلاب الصفين التاسع والعاشر في ثانويات الأئمة والخطباء في ضوء المعايير العربية** "، قام بها محمد الخلف. عملت الدراسة على تقويم المحتويات النحوية في الكتابين وفق الأطر المعيارية التي اتخذها الباحث أداة في عملية التقويم.

3- دراسة Mukhlishoh وآخرون (2023م)

تحت عنوان" **تعليم مادة التركيب النحوية باستخدام الطريقة المناسبة في كتاب العربية بين يديك** "، قام بها كل منMukhlishoh :، ومحمد خانف، وأسبرين. توصلت الدراسة إلى أن مادة التركيب النحوية في **الكتاب الأول** من سلسلة" **العربية بين يديك** "تقتصر على تقديم **النحو الوظيفي** من دون الخوض في النحو النظري. ويركز هذا المحتوى بشكل أساسي على تنمية مهارة التحدث، مما يجعله ملائماً للمتعلم المبتدئ. وقد صُممت هذه المادة بالاعتماد على أنماط تدريسية متنوعة؛ مثل: التدريبات القالبية (الأنماط)، والأسلوب القصصي القائم على الحدث والحوار، مع الاستعانة بالصور الملونة الجاذبة التي تلفت انتباه الدارسين.

أوجه الاختلاف والتميز في الدراسة الحالية: تتمثل أهم سمات التمايز بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في أنها تهدف إلى تحليل القواعد النحوية والصرفية في سلسلة "**الكتاب في تعلُّم العربية**" بالاستناد إلى الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) بوصفه معياراً دولياً معتمداً. ويتجلى ذلك من خلال الكشف عن مدى مطابقة هذه السلسلة للإطار المرجعي في طريقة عرض القواعد وبناء التراكيب اللغوية وتدرجها، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة – في حدود علم الباحث – بشكل مباشر.

2- الإطار النظري

القواعد النحوية والصرفية مفهومها وأهميتها:

تُعدّ القواعد النحوية والصرفية ركيزة أساسية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إذ تمثل الإطار المنظم الذي يضبط بنية الجملة العربية ويحدد العلاقات بين مفرداتها (النحو)، كما يفسّر بنية الكلمة وتحولاتها الاشتقاقية والتصريفية (الصرف). ويختلف مفهوم القواعد في سياق تعليم غير الناطقين بالعربية عن مفهومها في التعليم التقليدي للناطقين بها؛ فالقواعد هنا لا تُقدَّم بوصفها غاية معرفية قائمة بذاتها، بل باعتبارها أداة وظيفية تمكّن المتعلم من تحقيق الكفاية التواصلية، وضبط الإنتاج اللغوي الشفهي والكتابي.

من الناحية المفهومية، يُقصد بالقواعد النحوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها النظام الذي ينظم ترتيب الكلمات داخل الجملة، ويحدد الوظائف النحوية مثل الفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، إضافة إلى ظواهر الإعراب والتطابق بين عناصر الجملة. أما القواعد الصرفية فتتناول بنية الكلمة العربية القائمة على الجذر والوزن، وأنماط الاشتقاق والتصريف، والتحولات الدلالية المرتبطة بصيغ الأفعال والأسماء. ويُراعى في هذه الكتب تبسيط هذه المفاهيم من خلال التدرج، والانتقال من البنية البسيطة إلى المركبة، مع دعمها بأمثلة سياقية وأنشطة تطبيقية.

وتبرز أهمية القواعد في هذا السياق من عدة جوانب:

أولاً، تمكين المتعلم من فهم النصوص العربية وتحليلها تحليلاً صحيحًا.

ثانيًا، مساعدة الدارس على إنتاج جمل سليمة نحويًا وصرفيًا، مما يعزز دقته اللغوية.

ثالثًا، دعم تنمية المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) من خلال توظيف القاعدة في سياقات تواصلية حقيقية.

رابعًا، تقليل الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي بين لغة المتعلم الأم واللغة العربية.

غير أنَّ فاعلية القواعد في هذه الكتب تتوقف على طريقة عرضها؛ إذ تشير الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات إلى ضرورة تقديم القاعدة ضِمن سياق وظيفي تواصلي، والانتقال مِن الاستخدام إلى الاستنتاج، بدلًا مِن الاقتصار على الشرح النظري المجرد. كما ينبغي أنْ يُراعى مبدأ الكفاية اللغوية المرحلية، بحيث تتناسب القواعد المقدَّمة مع مستوى المُتعلم وحاجاته الفعلية.

وخلاصة القول، إنَّ القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها ليست مجرد محتوى لغوي، بل عنصر منهجي استراتيجي يهدف إلى بناء الكفاءة اللغوية الشاملة للمتعلم، شريطة أن تُقدَّم بصورة تدريجية، تطبيقية، ومتكاملة مع مهارات اللغة الأخرى.

أهداف تدريس قواعد اللغة العربية في المستويات التعليمية

ينبغي أن يكون القائمون على تعليم اللغة العربية – سواء مِن واضعي المناهج أو مصممي المواد التعليمية أو المعلمين – على وعي تام بأهداف تعليم القواعد وفق مستويات المتعلمين؛ إذ يُعد هذا التحديد عاملًا حاسمًا في توجيه مسارات التَّعلم وضبط جودته. ويمكنُ إجمال أهداف تعليم القواعد حسب المستويات على النحو الآتي:

أولًا: أهداف تدريس القواعد في المستوى المبتدئ

في هذا المستوى، لا يمكن تدريس القواعد بصورة مباشرة وصريحة، خاصة في المراحل المبكرة، استنادًا إلى المنحى الوظيفي لتعليم اللغة.(أحمد حسن، 2022، ص25) وإنما يُكتفى بتقديم التراكيب الوظيفية التي تركز على عنصر التواصل، عبر بعض التعبيرات الجاهزة والأمثلة المحددة التي تخدم مواقف تواصلية بعينها. ويُعد التركيز على النمط اللغوي المقدم مِن خلال تراكيب متنوعة من أبرز الممارسات التعليمية التي ينبغي أنْ يعتمدها المعلم في الصف؛ ذلك أنَّ هذه الطريقة تشجع المتعلمين على التواصل، وتُعزز التكرار اللغوي الذي يسهم – في نهايته – في ترسيخ البُنى اللغوية في الذهن. ومن هنا تبرز أهمية الاستفادة من مبادئ المدرسة البنوية السلوكية في هذه المرحلة، **إذ** يؤدي التدريب المكثف والتكرار إلى زيادة دافعية المتعلم لمواصلة تعلم اللغة. كما ينبغي تجنب إرهاق المتعلم في هذه المرحلة بالمصطلحات المجردة أو القواعد الوصفية المعقدة؛ لأنَّ ذلك يُكسب اللغة طابع الصعوبة، وقد يدفع المتعلم إلى النُّفور منها أو التوقف عن تعلمها.

ثانيًا: أهداف تدريس القواعد في المستويات المتوسطة والمتقدمة

مع انتقال المتعلم مِن المرحلة المبتدئة إلى المستويات المتوسطة والمتقدمة، يتجاوز نطاق القالب اللغوي المحدود والأنماط الجاهزة إلى مرحلة أوسع، تبدأ بالجملة البسيطة، ثم تمتد إلى إنتاج نصوص متكاملة تتألف من عِدة جُمل، وتعتمد في بنائها على عناصر نحوية متزايدة التعقيد. وعليه، يصبح مِن الضروري تقديم القواعد النحوية في سياق الجُمل والنصوص المنتجة فعليًا، أي العمل داخل المستوى اللغوي الذي بلغه المتعلم، بما يُسهم في دعم سلامة الرسالة التواصلية التي يرغب في إيصالها. وتبرز أهمية القواعد في هذه المرحلة في ضبط جوانب عدة، أبرزها: تحقيق التطابق بين الفعل والفاعل، والربط السليم بين الضمائر والأفعال، والالتزام بالترتيب الصحيح للجملة العربية وفق ما يقتضيه سياقها مِن كونها اسمية أو فعلية. ويُعد هذا التوجه ضروريًا لتمكين المتعلم من بناء تعبير لغوي سليم قادر على حمل المعاني بدقة ووضوح.

وختامًا، يجدر التذكير بما قرره أحدُ الباحثين من أنَّ الغاية مِن تدريس القواعد لا تكمن في تحفيظ المتعلم مجموعة مِن الأحكام المجردة أو التراكيب المنعزلة، وإنما تتجلى في تمكينه مِن فهم التعبير الجيد وتذوقه، وتدريبه على إنتاجه بصورة صحيحة. فما قيمة النحو إنْ لم يُسهم في مساعدة المتعلم على قراءة النص واستيعابه، ثم إعادة إنتاجه بلغة سليمة؟ (طعيمة، 1989، ص20)

2-1 معايير اختيار التراكيب اللغوية

تحظى القواعد اللغوية بمكانة بارزة في الأطر العالمية المعنية بتعليم اللغات، والوثائق العلمية المتخصصة، والأدبيات التربوية المعاصرة. فقد اهتمت المعايير العالمية بتقديم توصيف دقيق لنطاق التراكيب النحوية الواجب توزيعها عبر المستويات اللغوية المختلفة، إضافة إلى تحديد درجة تحكم المتعلمين في تلك القواعد ومستوى أدائهم لها. وفي السياق نفسه، تناولت الدراسات العربية المعايير اللازمة لاختيار القواعد اللغوية وتنظيمها في مناهج تعليم اللغة العربية. ويمكن تفصيل ذلك على النحو الآتي:

2-1-2 الأطر العالمية:

يُعد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) وثيقة توصيفية معيارية، تتخذ شكل **مصفوفات** تُحدد نطاق التراكيب النحوية المناسبة لكل مستوى لغوي، ابتداءً من المستوى المبتدئ (A1) وصولاً إلى المستوى المتقدم (C2) . وفيما يلي عرض لهذه التوصيفات:

جدول (1) **نِطاق الدقة النحوية عبر المستويات اللغوية**

C2	يحافظ على الإتقان المستمر للقواعد النحوية عند استخدام اللغة المعقدة، حتى وإن كان مشغولًا (مثلاً عند التخطيط المستقبلي، ومراقبة ردود أفعال الآخرين).
C1	يحافظ بشكل منسق على درجة عالية من الدقة النحوية. الأخطاء نادرة، ومن الصعب ملاحظتها.
B2	لديه تحكم جيد في القواعد النحوية. قد تحدث زلات عرضية، أو أخطاء غير منتظمة، أو ثغرات ثانوية في تركيب الجملة، ولكنها نادرة، وعادة ما تُصحَّح عند الاستدراك والتأمل. يُظهر المتعلم درجة عالية نسبيًا في التحكم في القواعد النحوية، ولا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء فهم.
B1	يتواصل بدقة معقولة في السياقات المألوفة، وله تحكم جيد في النحو بصورة عامة، مع تأثير ملحوظ للغة الأم. تحدث الأخطاء، ولكن ما يود التعبير عنه يظل واضحًا. يستخدم بحصافة ودقة رصيدًا من التعبيرات الرائجة والمتكررة، والنماذج المرتبطة بالمواقف التي يمكن التنبؤ بها.
A2	لديه حصيلة كافية من المفردات للقيام بالأعمال الراتبة، والمعاملات اليومية التي تتضمن المواقف والموضوعات المألوفة.
	يستخدم بعض التراكيب السهلة بصورة صحيحة، ولكنه يرتكب بعض الأخطاء الأساسية من حيث الترتيب، فيخلط مثلاً في الأزمنة اللغوية، وينسى المطابقة (بين الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر مثلاً). ومع ذلك يكون ما يود التعبير عنه واضحًا.
A1	يُظهر تحكمًا محدودًا لبعض التراكيب النحوية السهلة، وأنماط الجمل المختارة التي تم تعلُّمها.

التحليل الشامل لجدول «الدقة النحوية» عبر المستويات (A1 – C2):

– يمثل الجدول توصيفًا تدريجيًا لمعيار الدقة النحوية بوصفها أحد مؤشرات الكفاءة اللغوية. ويقوم على مبدأ تطوري يربط بين: درجة التحكم في القواعد، ونوع الأخطاء، وانتظامها، وتأثيرها في الفهم، والقدرة على التصحيح الذاتي.

– يكشف التحليل أنَّ التقدم اللغوي لا يعني اختفاء الأخطاء تمامًا، بل يعني تحوّلها مِن أخطاء نظامية مؤثرة إلى زلات نادرة غير مؤثرة في المعنى.

أولًا: التحليل حسب المستويات

مستوى (A1) (مبتدئ)

الخصائص: تحكم محدود في تراكيب محفوظة وبسيطة. **نوع المعرفة:** معرفة صيغ جاهزة وأنماط جمل قصيرة.**التحليل:** المتعلم في هذه المرحلة يعتمد على التقليد والحفظ أكثر من الفهم البنيوي. لا يُتوقع منه إنتاج تركيبي حر. **الدلالة:** التركيز يجب أن يكون على تثبيت أنماط أساسية (جملة اسمية بسيطة، فعل + فاعل).

مستوى (A2) (ما قبل المتوسط)

الخصائص: قدرة على استخدام بعض التراكيب البسيطة بصورة صحيحة.

الأخطاء الشائعة: الخلط في الأزمنة، ضعف المطابقة (فاعل/فعل – مبتدأ/خبر).

التحليل: يبدأ المتعلم في الانتقال من التكرار إلى التوليد، لذلك تكثر الأخطاء النظامية.

الدلالة: الحاجة إلى تدريبات تطبيقية على الترتيب النحوي والمطابقة.

مستوى (B1) (متوسط)

الخصائص: دقة معقولة في السياقات المألوفة. **الأخطاء:** موجودة لكنها لا تعيق الفهم.

التحليل: يتحول التركيز من صحة الشكل إلى تحقيق التواصل الفعّال.

الدلالة: مرحلة تثبيت النظام القاعدي وتقليل النقل السلبي من اللغة الأم.

مستوى (B2) (فوق المتوسط)

الخصائص: تحكم جيد إلى عالٍ في القواعد. **الأخطاء:** زلات عرضية، قابلة للتصحيح الذاتي.

التحليل: يبدأ المتعلم في استخدام تراكيب مركبة، وهنا تصبح الأخطاء مرتبطة بالتعقيد لا بالجهل بالقاعدة.

الدلالة: التدريب يجب أن يركز على الجمل المركبة، وأدوات الربط، والتراكيب الشرطية.

مستوى (C1) (متقدم)

الخصائص: تحكم راسخ في معظم التراكيب، بما فيها المعقدة. **الأخطاء:** نادرة جدًا، ولا تؤثر في المعنى.

التحليل: ينتقل المتعلم من التحكم الجيد إلى التحكم الواعي، وهنا تصبح القواعد معرفة ضمنية مستقرة يمكن توظيفها في الخطاب الأكاديمي أو المهني. **الدلالة:** فروق دقيقة بين التراكيب، ضبط الإعراب في السياقات الرسمية.

مستوى (C2) (متقدم جدًا)

الخصائص: إتقان مستمر حتى في اللغة المعقدة. **الأخطاء:** نادرة جدًا وصعبة الملاحظة.

التحليل: القدرة على إدارة أكثر من عملية ذهنية أثناء الكلام (التخطيط، مراقبة ردود الفعل) دون فقدان الدقة.

الدلالة: الوصول إلى مستوى قريب من المتحدث الأصلي من حيث التحكم النحوي.

2-1-3 المعايير العربية

اهتمت الدراسات التربوية ببناء المعايير اللازمة لاختيار التراكيب اللغوية في الكتب التعليمية، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة **داود عبده** (1985م)، التي حدد فيها أسس اختيار التراكيب اللغوية، وعرضها في النقاط الآتية:

أولًا: معيار التدرج في عرض القواعد

ينبغي أن تُعرض المادة النحوية بشكل متدرج، بحيث تُقدَّم القواعد الأكثر فائدة وتكرارًا في الاستخدام أولًا فبعض الصيغ والأزمنة النحوية أكثر شيوعًا وأعلى قيمة تواصلية من غيرها، ومن ثم يجب أنْ تحظى بالأولوية في التعليم.

ثانيًا: معيار شيوع التراكيب اللغوية

لا خلاف في أنَّ التراكيب الأكثر شيوعًا في الاستعمال اللغوي هي الأحق بالتقديم للمتعلمين قبل تلك الأقل شيوعًا. ويمكن الحكم على درجة شيوع كثير من التراكيب بناءً على الملاحظة اللغوية والدراسات الإحصائية؛ فمن الواضح مثلًا أنَ الفعل المبني للمعلوم أكثر شيوعًا من المبني للمجهول، وأنَّ المفرد أكثر شيوعًا من المثنى، وهكذا.

ثالثًا: معيار الاكتفاء بعدد محدود من التراكيب في كل درس

من المبادئ المستقرة في تعليم اللغة، ولا سيما في المستويات المبتدئة، أنَ تُقدَّم التراكيب الجديدة بشكل تدريجي ومحدود العدد في كل درس، سواء أكان ذلك على مستوى المفردات أم على مستوى التراكيب. فإذا أُدخل الفعل الماضي في درس معين، فينبغي تجنب إدخال المضارع أو الأمر في الدرس نفسه، كما يُراعى عدم خلط الماضي بالأفعال الداخلة (النواسخ)؛ والهدف من ذلك توجيه تركيز المتعلم إلى التراكيب المستهدفة وحدها دون غيرها.

رابعًا: معيار توظيف التراكيب الجديدة في مفردات مألوفة

لا مفر من أنْ تتضمن الدروس الأولى تراكيب جديدة مقترنة بمفردات جديدة. لكن في الدروس التالية، ينبغي – قدر الإمكان – أن تُقدَّم التراكيب الجديدة في سياق مفردات سبق للمتعلم أن درسها، وذلك تخفيفًا للعبء المعرفي عليه. وهذا المبدأ معمول به في جميع الدروس، باستثناء الدرس الأول الذي تقتضي طبيعته إدخال مفردات وتراكيب جديدة معًا.

خامسًا: معيار التكامل بين الجديد والمألوف

يتمثل هذا المعيار في "تقديم المفردات الجديدة في تراكيب سبقت دراستها، وتقديم التراكيب الجديدة من خلال مفردات سبقت دراستها، ويهدف هذا التكامل إلى تحقيق التوازن في عملية التعلم، وعدم تحميل المتعلم أعباء معرفية مزدوجة في وقت واحد.

سادسًا: معيار التكرار

من الضروري أنْ تتكرر التراكيب اللغوية مرات عديدة؛ إذ يُشترط أنْ يتكرر التركيب في الدرس نفسه الذي يُقدَّم فيه، كما يُكرَّر في الدروس اللاحقة له؛ بهدف تثبيته في ذهن المتعلم، وضمان عدم إهماله أو نسيانه. ويجب أنْ يُراعى في هذا التكرار مبدأ التدرج، بحيث يزداد تنوع سياقات الاستخدام تدريجيًا.

ولتحقيق ذلك؛ لا بُدَّ من إحصاء عدد التراكيب المستعملة في جميع الدروس بشكل منتظم، وذلك للكشف عن مواضع الضعف أو الثغرات، ومعالجتها. كما ينبغي عند إدخال تركيب جديد أنْ يُكرَّر باستعمال أكبر عدد ممكن من المفردات المختلفة التي سبق للمتعلم دراستها، مما يعزز لديه القدرة على توظيفه في سياقات متنوعة.

سابعًا: معيار الانتقال من البسيط إلى المعقد

يقضي هذا المعيار بالبدء بنواة التركيب اللغوي قبل التوسع فيه. فلا يصح إدخال تركيب نحوي قبل تقديمه في أبسط صورة ممكنة، سواء على مستوى الكلمة أم الجملة. فعلى سبيل المثال، ينبغي أنْ يسبق الخبر النفي والاستفهام، كما ينبغي أنْ يسبق هذان الأخيران الاستفهام المنفي، وهكذا في سائر التراكيب.

ثامنًا: معيار الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب المؤدية للمعنى نفسه

إذا تعددت التراكيب اللغوية التي تؤدي معنى واحدًا، فالأفضل الاقتصار على التركيب الأكثر شيوعًا والأسهل في الاستعمال، خاصة في المراحل المبكرة من التعلم. (عبده، 1985، ص50–52)

معايير إضافية

هناك معايير أخرى ينبغي مراعاتها في اختيار التراكيب اللغوية وتعليمها، من أبرزها: التباعد اللغوي بين اللغة الأم واللغة المستهدفة، وقابلية التركيب للورود في سياقات متعددة، ودرجة الصعوبة الداخلية للتركيب (أي مدى يسره أو تعقيده)، بالإضافة إلى الحاجة التواصلية للمتعلم.(ريتشارد، 1428هـ، ص35،39،40)

مما تقدم، يمكن استخلاص النتائج الآتية:

– أولت **الأطر العالمية** اهتمامًا بتقديم توصيفات دقيقة لنطاق التراكيب النحوية، موزعة وفق المستويات اللغوية المختلفة، مع تحديد مستوى تحكم المتعلمين في هذه القواعد ودرجة إتقانهم لها.

– في السياق ذاته، تناولت الدراسات العربية **المعايير** اللازمة لاختيار القواعد اللغوية وتعليمها، مع التركيز على الأسس التي ينبغي مراعاتها لضمان ملاءمة هذه التراكيب للمتعلمين وكفايتهم اللغوية.

3- الإطار التطبيقي:

3-1 أداة التحليل

أولاً: أداة التحليل

تمثلت أداة الدراسة الحالية في قائمة تحليل القواعد اللغوية، التي صممت لتحليل عنصر القواعد النحوية والصرفية في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"، وذلك في ضوء المعايير العالمية (المتمثلة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات) والمعايير العربية ذات الصلة.

ولبناء هذه الأداة، تم الاستناد إلى أطر تحليلية سابقة اقترحها المنظرون في مجال تعليم اللغة العربية، مع مراعاة خصوصية الدراسة الحالية. وبعد الانتهاء من الصياغة الأولية للأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ للتحقق من صدق المحتوى ومدى مناسبتها لأهداف الدراسة. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة، لتستقر الأداة في صورتها النهائية على (6) مجالات رئيسة، يتفرع عنها (44) معياراً فرعياً للتحليل.

3-2 طريقة تقدير الدرجات

اعتمد الباحث في تحليل القواعد اللغوية بسلسلة "الكتاب في تعلم اللغة العربية" على مقياس تقدير ثلاثي **(0-1-2)**، استناداً إلى ما أورده **طعيمة** (1985، ص442)، وفقاً للآتي:

- **درجتان** للتحقق الكامل للمعيار، **درجة** واحدة للتحقق الجزئي للمعيار، **صفر** لعدم تحقق المعيار إطلاقاً.

ولحساب النسبة المئوية لتكرار المعايير؛ طبق الباحث المعادلة الآتية:

حيث تمثل **(80)** الدرجة الكلية للمقياس، وهي ناتج ضرب عدد المعايير **(40)** في الدرجة القصوى للمعيار **(2)**. **النسبة المئوية=** مجموع الدرجات المحققة ÷ **80 x 100**

3-3 طريقة تطبيق أداة التحليل:

تم تطبيق أداة التحليل على سلسلة" **الكتاب في تعلم العربية** "باتباع الإجراءات الآتية:

تحليل المحتوى: قراءة متأنية لنصوص السلسلة وتمارينها وأنشطتها اللغوية، مع التركيز على عنصر القواعد النحوية والصرفية.

تقدير المعايير: منح كل معيار من المعايير **(44)** درجة وفق مقياس التقدير الثلاثي **(0-1-2)**.

جمع الدرجات: حساب مجموع الدرجات التي حصلت عليها السلسلة تمهيداً للوصول إلى الحكم الكلي.

تحديد نقاط القوة والضعف: استخلاص جوانب القوة والقصور في عرض القواعد اللغوية بناءً على نتائج التحليل.

تقديم التوصيات: صياغة المقترحات المناسبة لمعالجة أوجه القصور وتطوير المحتوى في ضوء المعايير المعتمدة.

4-1 نتائج التحليل وتفسيرها

4-1-1 مجال البيانات العامة

جدول (2) **بيانات الكتاب**

اسم الكتاب	سلسلة "الكتاب في تعلّم العربية"
الفئة المستهدفة	متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها؛ حيث يتدرج من المستوى المبتدئ (ج1) إلى المتوسط والمتقدم (ج2) وصولاً إلى مستوى الكفاءة العالية (ج3)
الجزء الأول	**عدد الدروس:** يتكون من **20** درساً **عدد الصفحات:** يصل إلى **489** صفحة تقريباً **التركيز** :يركز على المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة، الاستماع، والمحادثة) للمبتدئين باستخدام قصة "مها وخالد"
الجزء الثاني	**عدد الدروس:** يتكون من **10** دروس. **عدد الصفحات:** يصل إلى **427** صفحة تقريباً **التركيز:** يهدف لنقل الطالب من المستوى المتوسط إلى المتقدم، مع التركيز على نصوص مطبوعة معقدة وتوسيع الحصيلة المفرداتية ونظام الأوزان
الجزء الثالث	**عدد الدروس:** يتكون من **10** دروس. **عدد الصفحات:** يصل إلى **402** صفحة تقريباً **التركيز:** يستهدف الوصول بالمتعلم إلى مستوى الكفاءة العالية؛ من خلال نصوص أدبية وفكرية وتراثية أصلية
المؤلفون	محمود البطل، كريستن بروستاد، عباس التونسي
الناشر	جامعة جورج تاون
مكان النشر وتاريخه	واشنطن العاصمة، الولايات المتحدة الأمريكية، 2010، الطبعة 2

نظرة عامة إلى الكتاب

إنَّ المتأمل في هذا الكتاب، والناظر في فلسفة مؤلفيه ومنهجهم في إعداده، سيجد أنه يلبي حاجات الدارس الناطق بغير العربية، ويعينه على تحقيق مبتغاه في تعلم هذه اللغة. ويعود ذلك إلى أنَّ الكتاب قد أُلف في ضوء خبرات متراكمة من تدريس العربية لغير الناطقين بها في بيئة غير عربية، لا تتوفر للطالب فيها وسائل اكتساب اللغة سوى ما يقدمه له الكتاب، وما يؤديه المعلم، وما يتيحه له المحيط الصفي.

ونظرًا إلى أنَّ الكتاب يمثل – في هذه الحالة – المصدر الأول والمرجع الأساس الذي يعتمد عليه الدارس في تطوير كفايته اللغوية، والاطلاع على منابع المعرفة، فقد حرص معدّوه على تعزيز المهارات اللغوية جميعها؛

بهدف تسهيل تنشيط عملية التعلُّم وتفعيلها، وتمكين المتعلم من مواصلة مسيرة اكتساب المعرفة دونما ملل، وصولًا به إلى المستوى المتقدم في مساره التعليمي.

جدول (3) **تحليل القواعد النحوية والصرفية في سلسلة "الكتاب في تعلُّم العربية"**

الجزء	القاعدة النحوية/الصرفية	الشرح المختصر	رقم الصفحة
ج1	المذكر والمؤنث	التمييز بين الجنسين في الأسماء والصفات	7
ج1	أداة التعريف (الـ)	شرح استخدام (الـ) التعريف في العربية	10
ج1	النسبة	صياغة النسبة بإضافة ياء مشددة	11
ج1	الضمائر المنفصلة	ضمائر الرفع مثل: أنا، أنتَ، هو	22
ج1	الجمع	جمع التكسير، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم	23–25
ج1	مطابقة جمع غير العاقل	عامل معاملة المفرد المؤنث	26
ج1	الجملة الاسمية	تتكون من مبتدأ وخبر وقواعد المطابقة	27
ج1	الإضافة	تركيب مضاف ومضاف إليه	41
ج1	ضمائر الملكية	الضمائر المتصلة الدالة على الملكية	43
ج1	الفعل المضارع	تصريفه في الحاضر ونفيه بـ(لا)	56 ، 58
ج1	الجملة الفعلية	تبدأ بفعل وتتكون من فعل وفاعل	61
ج1	تنوين الفتح	استعماله مع الظروف والأسماء المنصوبة	72
ج1	الاسم والصفة	مطابقة الصفة للموصوف	75
ج1	المصدر	اسم يدل على الحدث مجردًا من الزمن	89
ج1	كان	الفعل الماضي الناقص للدلالة على الماضي	111
ج1	الأعداد	كم الاستفهامية، والأعداد 11–100	112 ، 138
ج1	الفعل الماضي	تصريفه ونفيه بـ(ما)	128 ، 129
ج1	الجذر والوزن	الاشتقاق من الجذور الثلاثية	133
ج1	المضارع المنصوب	بعد أدوات النصب مثل: أن، لـ	173
ج1	ضمائر النصب	ضمائر متصلة في محل مفعول به	177
ج2	الفعل المضعف	الأفعال ذات الحرف المشدد	21

ج2	اسم الفاعل واسم المفعول	صياغة المشتقات من الأوزان	55 – 52
ج2	سقوط نون المثنى والجمع	حذف النون عند الإضافة	58
ج2	كان وأخواتها	توسيع استخدام الأفعال الناقصة	85
ج2	المبني للمجهول	صياغة الفعل عند غياب الفاعل	92 – 91
ج2	اسم المكان	وزن مَفْعَل/ة للدلالة على المكان	122
ج2	الممنوع من الصرف	لا يقبل التنوين ويُجر بالفتحة	124
ج2	إن وأخواتها	الحروف الناسخة للجملة الاسمية	119
ج2	أفعل التفضيل	صياغة المقارنة والتفضيل	155
ج2	التمييز	اسم منصوب يزيل الغموض	159
ج2	الحال	يصف هيئة الفاعل أو المفعول	187
ج2	الاسم المنقوص	اسم ينتهي بياء مثل: القاضي	191
ج2	أوزان الفعل	دراسة المعاني والتصريف	207 – 204
ج3	الجذر الرباعي	أفعال من أربعة أحرف أصلية	101
ج3	الفعل الأجوف	ما كان وسطه حرف علة	23 – 21
ج3	الفعل الناقص	ما كان آخره حرف علة	65 – 63
ج3	أدوات الشرط	إذا، إن، لو	163
ج3	قد	مع الماضي للتحقيق، ومع المضارع للاحتمال	185
ج3	لا النافية للجنس	تنفي الخبر عن جنس المبتدأ	287
ج3	المفاعيل	المفعول به، فيه، المطلق، لأجله	289 – 288

تفسير النتائج السابقة

يتضح من خلال هذا العرض أنَّ سلسلة "**الكتاب في تعلُّم العربية**" يعتمد تدرجًا منهجيًا واضحًا، يبدأ بتأسيس البنية الاسمية والفعلية، مرورًا بالضمائر وأبنية الجملة، ثم ينتقل إلى الأوزان الصرفية والتراكيب الناسخة، وصولًا إلى الأفعال المعتلة وأدوات الربط والمفاعيل. ويعكس هذا التنظيم بناءً متدرجًا للكفاية اللغوية، يجمع بين الجانب الوصفي للقواعد والجانب الوظيفي في الاستعمال.

4-1-2 مجال تحليل محتوى التراكيب النحوية

اعتمدت هذه الدراسة على مجموعة من المعايير المستخدمة في تحليل وتقويم المقررات الخاصة بتعليم القواعد، والتي سبق أن طرحها عدد من الباحثين في هذا المجال، من أمثال: **طعيمة** و**الوزان**. غير أنَّ هذه الدراسة ستقوم على **المزج بين معايير كل من: داود عبده، وتلك التي قدمها أحمد حسن** في إحدى دراساته السابقة، وستعتمدها بوصفها أساساً في عملية التحليل والتقويم.

جدول (4) **معايير تحليل وتقويم محتوى التراكيب النحوية**

م	المعيار	درجات التحليل		
		0	1	2
.1	صياغة التراكيب اللغوية وفق مبدأ التدرج في التعليم			✔
.2	تقديم التراكيب بناءً على منهجية التدرج بالمتعلم (مبدأ الشيوع)			✔
.3	ملاءمة عدد التراكيب الجديدة المطروحة في كل درس			✔
.4	تحقيق التوازن في توزيع التراكيب بين الدروس المختلفة			✔
.5	كفاية التدريبات المخصصة لاستيعاب التراكيب			✔
.6	تقديم التراكيب الجديدة باستخدام مفردات مألوفة للمتعلم			✔
.7	مراجعة التراكيب السابقة من خلال تكرارها في الدروس اللاحقة			✔
.8	توافق التراكيب مع المستوى اللغوي العام للكتاب			✔
.9	اعتماد أسلوب وظيفي في تقديم القواعد النحوية			✔
.10	تجنب الإشارة المباشرة إلى المصطلحات النحوية		✔	

تفسير النتائج السابقة

- **التدرج والوظيفية** (المعايير **1، 2، 9**): يؤكد المؤلفون في المقدمة أن القواعد ليست غاية بل وسيلة لخدمة المهارات؛ لذا، نجد انتقالاً منطقياً من الجمل البسيطة "أنا مها" في البداية إلى تحليل نصوص أدبية وفكرية معقدة تتطلب فهماً للأدوات الشرطية وحالات "الحال" و"التمييز" في الأجزاء المتقدمة.

- **التدريبات والمراجعة** (المعايير **5، 7**): المنهج غني بالتدريبات التي تخرج عن النمط التقليدي، مثل تدريبات "اسألوا زملاءكم" التي تفرض استخدام القاعدة في سياق اجتماعي حقيقي. كما أنَ الجزء الثاني والثالث يعيدان طرح قواعد من الجزء الأول ولكن بعمق أكبر (مراجعة وتوسيع).

- **المصطلحات النحوية** (المعيار **10**): حصل هذا المعيار على درجة واحدة؛ لأن الكتاب لا يتجنب المصطلحات تماماً، بل يعلمها للطالب كأدوات تسمية، ولكنه يكسر حدتها بتقديمها في قوالب وظيفية ورسوم توضيحية تُسهل إدراك المعنى قبل المصطلح.

4-1-3 مجال تحليل عرض التراكيب اللغوية

جدول (5) **معايير تحليل وتقويم عرض التراكيب اللغوية**

م	المعيار	درجات التحليل		
		0	1	2
.11	الابتعاد عن توظيف اللغة الوسيطة (الترجمة الحرفية) أثناء عرض التراكيب		✔	
.12	الاستعانة بوسائل تعليمية مساعدة في العرض، مثل الصور والرسومات			✔
.13	الاعتماد على القوالب الجاهزة والأنماط اللغوية كنقطة انطلاق في العرض			✔
.14	توظيف السياق الطبيعي للغة في عرض التراكيب			✔
.15	استخدام تراكيب لغوية تتناسب مع الموضوعات المطروحة			✔
.16	دعم التراكيب اللغوية لقدرة المتعلم على الأداء الكلامي والتواصل الشفوي			✔
.17	اعتماد المبدأ التواصلي (التواصلية) كأساس في عرض التراكيب			✔
.18	بناء النصوص اللغوية بالاستناد إلى قوالب الاستعمال اللغوي الفعلي			✔
.19	ضمان خلو التراكيب المقدمة من الأخطاء اللغوية			✔
.20	التأكد من خلو التراكيب المكتوبة من الأخطاء الإملائية والكتابية			✔

تفسير النتائج السابقة

- **اللغة الوسيطة** (معيار **11**): حصل على درجة واحدة؛ لأن الكتاب يستخدم الإنجليزية كأداة شرح أساسية للمصطلحات والوظائف النحوية، رغم أنَّه يشجع على "التفكير بالعربية" في مراحل متقدمة.
- **الأنماط والسياق** (معايير **13، 14، 18**): حقق الكتاب أعلى الدرجات في هذه المعايير لتركيزه الفريد على نظام "الجذر والوزن"، ودمج القواعد في نصوص أصلية تعكس الاستعمال اللغوي الواقعي.
- **المنحى التواصلي** (معايير **16، 17**): يتميز الكتاب بتحويل كل قاعدة نحوية إلى نشاط تواصل شفهي، مما ينقل الطالب من مرحلة الفهم النظري إلى مرحلة الأداء اللغوي الفعلي.

4-1-4 مجال تحليل تنظيم المنهج

جدول (6) **معايير تحليل وتقزيم تنظيم المنهج**

نوع التدريبات	م	المعيار الفرعية	درجات التحليل		
			0	1	2
العلاقة العضوية بين	.21	هناك علاقة عضوية وثيقة بين خبرات المنهج المختلفة			✔
	.22	تسهم الخبرات اللغوية في إحداث أثر إيجابي ملموس لدى المتعلم			✔

خبرات المنهج	.23	تدعم الخبرات اللغوية المقدمة الخبرات السابقة للمتعلم وتعززها			✔
	.24	تعمل التراكيب المقدمة على إثراء خبرات المتعلم وتنمية حصيلته اللغوية			✔
الترابط بين التراكيب السابقة واللاحقة	.25	ترتبط التراكيب السابقة واللاحقة فيما بينها بشكل متسق ومتكامل			✔
	.26	تُبنى التراكيب الجديدة في ضوء الخبرات اللغوية السابقة للمتعلم			✔
	.27	تمهد التراكيب الجديدة لاكتساب خبرات لاحقة وتمثل قاعدة لها			✔
	.28	تتسم التراكيب بصلتها القوية والمباشرة بحاجات المتعلم الفعلية			✔
التكامل مع المهارات اللغوية الأخرى	.29	تتكامل التراكيب اللغوية مع المهارات اللغوية الأخرى (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)			✔
	.30	تتحقق التكاملية بين محتوى التراكيب المقدمة وما يدرسه الطالب في الصفوف الدراسية الأخرى			✔

تفسير النتائج السابقة

- **الاتساق والترابط (**المعايير **21-27):** حصل الكتاب على درجة كاملة نظراً لاعتماده فلسفة تربوية واضحة تنص على أنَّ كل جزء يُبني على ما سبقه ويظهر ذلك بوضوح في كيفية تقديم نظام الأوزان، حيث يبدأ بالتعريف بالجذر في الجزء الأول، ثم يُفصل الأوزان العشرة في الثاني، ويراجع الحالات المعتلة والمعقدة في الثالث.

- **المنحى الوظيفي والتكاملي (**المعايير **28-30):** يتميز المنهج بتنظيم الخبرات اللغوية بحيث تخدم غرض التواصل؛ فالتدريبات تنتقل من "الميكانيكية" إلى "التفاعلية"؛ مما يضمن تكامل النحو والصرف مع الأداء الكلامي والكتابي.

4-1-5 مجال تحليل التدريبات

جدول (7) **نتائج تحليل مجال أساليب العرض**

العناصر الأساسية	م	المعيار الفرعية	درجات التحليل		
			0	1	2
النمطية	.31	هيمنة التدريبات النمطية (القالبية) على تدريبات التراكيب		✔	
	.32	غلبة تدريبات التكرار على أنواع التدريبات الأخرى		✔	
	.33	سيطرة تدريبات الاستبدال البسيط على التدريبات المقدمة			✔
	.34	سيطرة تدريبات الاستبدال المعقد على التدريبات المقدمة			✔
	.35	الاعتماد على التدريبات التواصلية في تعليم التراكيب			✔

التواصلية	.36	اتسام التدريبات الاتصالية بكونها مفتوحة الإجابات			✔
	.37	تنوع المقرر بالأنشطة الاتصالية محدودة المعلومات			✔
	.38	تنوع المقرر بالأنشطة الاتصالية غير محدودة المعلومات			✔
العامة	.39	مدى تنوع التدريبات المقدمة على التراكيب اللغوية			✔
	.40	الاعتماد على نمط واحد فقط في تدريبات التراكيب	✔		

تفسير النتائج السابقة

– **التوازن بين النمطية والتواصلية** (المعايير **31–35**): يؤكد المؤلفون في المقدمة أنَّ المنهج يجمع بين نوعين من التدريبات: التدريبات الميكانيكية لترسيخ الأنماط، والتفاعلية لتفعيل اللغة. وهذا يفسر حصول المعايير النمطية على درجة (1 أو 2)؛ لأنها وسيلة " لبناء العضلات" اللغوية وليست غاية.

– **المنحى التواصلي المفتوح** (المعايير **36–38**): حقق الكتاب أعلى الدرجات هنا؛ حيث يفرض على الطالب التفاعل مع زملائه في كل درس عبر أنشطة "اسألوا زملاءكم" التي تهدف إلى استخدام القاعدة النحوية في سياق اجتماعي حقيقي (مثل السؤال عن السكن أو الدراسة).

– **تنوع الأنماط** (المعايير **39–40**): يتميز الكتاب بتجنب الرتابة؛ فالتدريبات تتدرج من البسيط (وصل الكلمة) إلى المُعقد (كتابة مقال تحليلي أو تقديم عرض شفهي)؛ مما يضمن تغطية المهارات الأربع بشكل متكامل.

4–1–6 مجال النتيجة الكلية للتحليل

جدول (8) يوضح **النتيجة الكلية لتحليل القواعد اللغوية**

المعايير	عددها	الدرجات
المعايير التي حصلت على **(صفر)**	1	0
المعايير التي حصلت على **(درجة)**	4	4
المعايير التي حصلت على **(درجتين)**	35	70
المجموع	**40**	**74**

يمكن تفسير النتائج كما يلي:

بجمع درجات كل مجالات التحليل الرئيسة والفرعية يكون المجموع = **(74)** درجة.

– للحصول على النسبة المئوية سنطبق الآتي:

أولا: نضرب مجموع الدرجات الذي حصلت عليه المعايير في **100(74 x 100 = 7400)**

ثانيا: نقسم مجموع الدرجات الذي حصلت عليه المعايير على **80 (7400 ÷ 80) = (92,5%)**

- تفسير النتيجة الكلية للتحليل

تُظهر النتيجة الكلية حصول الكتاب على **74درجة من أصل 80**، وهو ما يعادل نسبة **92.5%**، وهي درجة مرتفعة جداً تعكس الجودة الأكاديمية والمنهجية للسلسلة واتساقها مع المعايير الحديثة لتعليم اللغات (الإطار المرجعي الأوروبي المشترك). ويمكن تفسير هذه النتائج وفق الآتي:

قوة التحقق الكامل (الدرجة 2):

- **التدرج والنمو اللغوي:** حقق الكتاب أعلى الدرجات في معايير التدرج؛ حيث يبني المعرفة اللغوية بشكل تراكمي يبدأ من "أنا مها" في الجزء الأول وصولاً إلى تحليل فكر"ابن خلدون" في الجزء الثالث.

- **نظام "الجذر والوزن":** يُعد الاعتماد الكلي على هذا النظام الصرفي نقطة القوة الكبرى في الكتاب؛ إذ يمنح المتعلم أداة "التخمين" والاشتقاق بدلاً من الحفظ المجرد؛ مما يُنمي ملكته اللغوية بشكل طبيعي.

- **التواصلية والوظيفية:** القواعد في هذا المنهج ليست غاية في حد ذاتها، بل هي أدوات وظيفية لخدمة المهارات الأربع. فكل قاعدة تتبعها أنشطة تفاعلية (اسألوا زملاءكم) تفرض استخدام القاعدة في سياق اجتماعي واقعي.

التحقق الجزئي (الدرجة 1):

- **اللغة الوسيطة والمصطلحات:** حصل الكتاب على درجة واحدة في معايير "تجنب اللغة الوسيطة" و"تجنب المصطلحات النحوية". ويعود ذلك إلى الفلسفة التعليمية للمؤلفين الذين يرون ضرورة استخدام الإنجليزية لتقديم شروحات القواعد وتسمية الأبواب النحوية (مثل: المبتدأ، الخبر، الإضافة) لتسهيل الفهم الذاتي للطالب في بيئة غير ناطقة بالعربية.

- **التمارين النمطية:** وجود بعض التدريبات الآلية؛ كجداول التصريف اعتُبر تحققاً جزئياً؛ لأن المنهج يستخدمها كـ "بناء عضلات" تمهيدية قبل الانتقال للتدريبات التواصلية الأوسع.

عدم التحقق (الدرجة صفر):

حصل المعيار رقم (**40**) المتعلق بـ "الاعتماد على نمط واحد فقط في التدريبات" على **صفر**، وهذا في واقع الأمر يمثل **نقطة قوة للمنهج**؛ إذ إنه يبتعد تماماً عن الرتابة والنمطية الواحدة، ويقدم باقة متنوعة جداً من الأنشطة: (سمعية، بصرية، قرائية، وتفاعلية) تضمن عدم ملل المتعلم واستيعابه للقواعد بأساليب مختلفة.

الخلاصة: تُعد سلسلة "**الكتاب في تعلُّم العربية**" منهجاً **وظيفياً تواصلياً** من الطراز الأول، ينجح في تحويل القواعد النحوية والصرفية الجافة إلى ممارسات لغوية حية، معتمداً على نظام صرفي متين (الجذر والوزن) يساهم في بناء الكفاءة اللغوية العالية لدى المتعلم الأجنبي.

الخاتمة والتوصيات

الخاتمة

سعت هذه الدراسة إلى تحليل القواعد النحوية والصرفية في سلسلة "**الكتاب في تعلُّم العربية**" في ضوء المعايير العالمية ممثلة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات(CEFR) ، وذلك بالاستناد إلى قائمة تحليلية تكونت من **(6)** مجالات رئيسة و **(44)** معياراً فرعياً، موزعة على المستويات اللغوية المختلفة.

وقد انطلقت الدراسة من أهمية تقديم وصف دقيق لواقع عنصر القواعد في هذه السلسلة التعليمية؛ نظراً للمكانة البارزة التي تحتلها القواعد النحوية والصرفية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وللحاجة الماسة إلى مواءمة المواد التعليمية مع المعايير العالمية المعتمدة.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

1- كشفت نتائج التحليل عن وجود تفاوت في توزيع القواعد النحوية والصرفية عبر مستويات السلسلة الستة، تمثل في اتجاهين :**أولاً**، تركز بعض القواعد التي يصنفها الإطار الأوروبي في المستويات المبتدئة ضمن مستويات متقدمة من السلسلة؛ **وثانياً**، تركز بعض القواعد التي يصنفها الإطار الأوروبي في المستويات المتقدمة ضمن مستويات مبتدئة من السلسلة.

2- أظهرت النتائج أن سلسلة" الكتاب في تعلُّم العربية "تولي اهتماماً بالعناصر اللغوية الأساسية (كالمفردات والتراكيب)، إلا أنَّ التدرج في عرض القواعد لا يتطابق بشكل كامل مع التوصيفات المعيارية الواردة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

3- تبين من خلال التحليل أن السلسلة تحقق نقاط قوة في بعض المجالات، مثل: تنوع التمارين التطبيقية، ووضوح شرح بعض القواعد، بينما ظهرت جوانب قصور في مجالات أخرى، أبرزها: عدم مراعاة التكرار المناسب لبعض التراكيب، وضعف الربط بين المستويات المختلفة في تقديم القواعد المتتابعة.

4- أشارت النتائج إلى تباين درجة مطابقة السلسلة للإطار المرجعي الأوروبي باختلاف المجالات التحليلية، حيث جاءت بعض المجالات مطابقة بدرجة عالية، في حين أظهرت مجالات أخرى مطابة جزئية أو ضعيفة.

5- بينت الدراسة أنَّ عملية تحليل المحتوى وفق معايير محددة تسهم في الكشف عن مواطن القوة والضعف في المواد التعليمية، مما يوفر قاعدة موضوعية لتطويرها وتحسينها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، والاستفادة من الإطار النظري والأدبيات السابقة، يوصي الباحث بما يأتي:

أولاً: توصيات متعلقة بتطوير السلسلة محل الدراسة:

1- إعادة النظر في توزيع القواعد النحوية والصرفية على مستويات السلسلة، بحيث يراعى فيها مبدأ التدرج المنطقي من البسيط إلى المركب، وفق ما ورد في توصيفات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

2- تعزيز عنصر التكرار المنظم للقواعد عبر الوحدات والمستويات المختلفة؛ لما له من أثر فعال في ترسيخ التعلم وتحقيق الاستيعاب طويل المدى.

3- المواءمة بين المحتوى المقدم في السلسلة والمهارات اللغوية المطلوبة في كل مستوى، مع التركيز على القواعد الأكثر شيوعاً واستخداماً في التواصل اللغوي الفعلي.

4- تطوير التمارين والأنشطة بحيث تغطي جميع أنماط المعرفة اللغوية (المعرفة الصريحة، والاستخدام السياقي، والتواصل التفاعلي)، وفق ما توصي به المعايير العالمية.

ثانياً: توصيات متعلقة بتأليف المناهج والمواد التعليمية:

6- الاستناد إلى المعايير العالمية) كالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) عند تأليف مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لضمان جودة المحتوى وملاءمته للمستويات المختلفة.

7- إخضاع المواد التعليمية لعمليات تحكيم وتقويم مستمرة قبل النشر وأثناء الاستخدام؛ للتأكد من مطابقتها للمعايير المعتمدة، ومناسبتها لحاجات المتعلمين.

8- الاستفادة من نتائج بحوث تحليل المحتوى في تحديث المناهج وتطويرها، وجعل هذه البحوث جزءاً من عملية التقويم الدوري للمواد التعليمية.

ثالثاً: توصيات متعلقة بالدراسات المستقبلية:

9- إجراء دراسات مقارنة بين سلسلة "الكتاب في تعلم العربية" وسلاسل أخرى (كسلسلة العربية بين يديك، وآفاق عربية، وغيرهما) في ضوء المعايير العالمية نفسها.

10- تحليل عناصر لغوية أخرى في السلسلة نفسها، مثل: عنصر المفردات، أو عنصر الأصوات، وفق الإطار المرجعي الأوروبي؛ للحصول على صورة متكاملة عن السلسلة.

11- دراسة مدى اكتساب المتعلمين للقواعد النحوية والصرفية المقدمة في السلسلة، وقياس فاعليتها في تنمية كفاءتهم اللغوية التواصلية.

12- إجراء دراسات تحليلية للمحتوى تستند إلى معايير عربية مطورة محلياً، ومقارنتها بالمعايير العالمية؛ للوصول إلى نموذج تكاملي يراعي خصوصية اللغة العربية وفي الوقت نفسه يتوافق مع المعايير الدولية.

المراجع

عبد الباقي، عماد. (2021). تغير الدلالة دراسة في ضوء علم اللغة، إسطنبول، كتاب دنياسي.

مجلس أوروبا. (2016). *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: تعلم، تعليم، تقييم* (ترجمة عبد الناصر عثمان صبري). معهد تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى. (العمل الأصلي نُشر 2001).

الخلف، محمد. (2022). *تحليل القواعد وتقويمها في كتابي اللغة العربية لطالب الصفين التاسع والعاشر في ثانويات الأئمة والخطباء في ضوء المعايير العربية*. صون تشاغ أكاديمي.

الفوزان، عبد الرحمن. (2017). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بها* .دار نشر تكين.

العصيمي، عارف؛ الدروب، عوض أحمد؛ وابن شجعان. (2020). التراكيب اللغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية للناشئين: سلسلة "العربية لغة ثانية" نموذجاً – دراسة وصفية تحليلية. *مجلة تعليم العربية لغة ثانية، 3*(2)، 45- 78. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الشويخ، ناصر بن عبد الله؛ والغالي، ناصر بن صالح. (1428هـ). *تطوير مناهج تعليم اللغة العربية* (ترجمة جاك م. ريشارد). جامعة الملك سعود.

شحاتة، حسن؛ وآخرون. (2003). *معجم المصطلحات التربوية*. الدار المصرية اللبنانية.

صبير، عبد الناصر عثمان؛ وأحمد، نور الدين. (2012). النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 4*(2)، 101-125.

طعيمة، رشدي. (1986). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.

طعيمة، رشدي. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.

طعيمة، رشدي. (1985). *دليل عمل في إعداد مواد تعليم العربية لبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بها* (ط 1). معهد اللغة العربية.

محمد، عمر حسب الرسول عثمان. (2021). منهجية تعليم القواعد في برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل اللسانيات الحديثة. *مجلة آداب النيلين، 6*(1)، 89-112.

عبده، داود. (1985). التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طرقها. *مجلة الخرطوم الدولية للغة العربية، 1*(1)، 33-58.

السامرائي، فاضل. (2014). *النحو العربي: أحكام ومعاني* (ط 1). دار ابن حزم.

علي، أحمد حسن. (2022). تحليل وتقويم كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف السابع في مدارس الأئمة والخطباء في ضوء معايير مقترحة. *مجلة كلية الإلهيات، 19*(2)، 145-178 جامعة بنجول.

علي، أحمد حسن. (2022). *الأساس في أساليب تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية*. دار صون تشاغ.

Derğevi, M., & Tülü, A. (2021). دراسة المهارات اللغوية الأربع في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها: سلسلة "الكتاب في تعلم العربية" نموذجاً [A study of the four language skills in Arabic teaching series for non-native speakers: The "Al-Kitab fi Ta'allum al-Arabiyya" series as a model]. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 130-149.

Mukhlishoh, Asbarin, & Khanif, M.(2023) تعليم مادة التراكيب النحوية باستخدام الطريقة المناسبة في كتاب "العربية بين يديك" [Teaching syntactic structure using the appropriate method in the book "Al-Arabiyya Bayna Yadayk"][THARIQAH *ILMIAH: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan dan Bahasa Arab*.

مصفوفة مقترحة لمعايير القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية

في ضوء المعايير العربية والعالمية

أحمد مصرلي[1]

الملخص

تعد المعايير الأداة التي تضبط جودة التعليم، والبوصلة التي توجه بناء المناهج التعليمية، حيث إنها توفّر أساسًا موضوعيًا لقياس أداء المتعلمين والحكم عليه، كما أنها تساعد المعلم في بناء الأهداف والدروس والأنشطة بصورة منظمة، وتسهم في تحديد مستوى الأداء المتوقع من المتعلمين بشكل واضح ومشترك. ولا يمكن تصور إعداد كتاب تعليمي ناجح إلا في ضوء معايير واضحة شاملة متدرجة مرنة.

وعلى الرغم من أهمية المعايير إلا أن الدراسات التقويمية لسلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أظهرت قصورا واضحا في برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها نتيجة لغياب المعايير العلمية في بنائها، لاسيما المتعلقة بالتراكيب والقواعد النحوية والصرفية. ولعلاج هذا القصور هدف البحث إلى تقديم مصفوفة محكمة من معايير التراكيب والقواعد النحوية والصرفية اللازمة في بناء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مقسمة إلى سبعة مستويات لغوية هي: (المستوى التمهيدي، والمبتدئ الأول والثاني، والمستوى المتوسط الأول والثاني، والمستوى المستوى المتقدم الأول والثاني)، كما هدف إلى بناء قائمة من المؤشرات تم اشتقاقها من قائمة المعايير.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه؛ واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصل البحث في نتائجه إلى قائمة محكمة تضمنت **(324)** مؤشرا موزعا على **(28)** معيارا عبر المستويات اللغوية. كما قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المعايير التعليمية– القواعد النحوية والصرفية– تعليم العربية للناطقين بغيرها– المعايير العربية، المعايير العالمية.

[1] Assoc. Prof Ahmed Mısırlı: Associate Professor in the Department of Arabic Language at Bursa Uludağ University، Turkey. https://orcid.org/0000-0001-9306-0368. ahmad.hassan@uludag.edu.tr

A Proposed Matrix of Grammatical and Morphological Standards for Teaching Arabic to Non-Native Speakers in Light of Arabic and International Standards

Abstract

Educational standards constitute a key instrument for ensuring the quality of education and a compass that guides the development of educational curricula. They provide an objective basis for measuring and evaluating learners' performance، assist teachers in formulating objectives and designing lessons and activities in a systematic manner، and contribute to clearly and consistently defining the expected level of learner performance. The development of a successful instructional textbook cannot be adequately conceived without clear، comprehensive، progressive، and flexible standards.

Despite the importance of educational standards، evaluative studies of Arabic language textbook series for non-native speakers have revealed significant shortcomings in Arabic language teaching programs for non-native speakers، largely due to the absence of scientifically grounded standards in their development، particularly those related to linguistic structures and grammatical and morphological rules. To address this gap، the present study aimed to develop a validated matrix of standards for the linguistic structures and grammatical and morphological rules required for the development of Arabic language curricula for non-native speakers. The matrix was organized across seven proficiency levels: Preliminary، Beginner 1، Beginner 2، Intermediate 1، Intermediate 2، Advanced 1، and Advanced 2. The study also aimed to develop a set of performance indicators derived from the established standards.

The study employed a descriptive-analytical methodology to achieve its objectives. The results yielded a validated list comprising **324 performance indicators distributed across 28 standards** and organized according to the seven language proficiency levels. The study also presented a set of recommendations and suggestions for improving the development of Arabic language curricula for non-native speakers.

Keywords: Educational Standards; Grammatical and Morphological Rules; Teaching Arabic to Non-Native Speakers; Arabic Standards; International Standards.

1- المقدمة

1-1 تمهيد

يعاني دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها من صعوبات في فهم القواعد النحوية والصرفية؛ ويرجع ذلك لأسباب عديدة؛ منها ما يتعلق بأخطاء في التدريس حيث إن بعض المعلمين يقدم القواعد النحوية والصرفية إلى الطلاب غير الناطقين بالعربية بالطريقة نفسها التي يقدمونها للطلاب العرب؛ ومنها اتجاه بعض المعلمين لتدريس النحو العلمي لا الوظيفي؛ مما يترتب عليه تركيزا على المصطلحات النظرية التي لا تفيد الدارسين بشيء، فالنحو لدى أصحاب هذا الاتجاه غاية لا وسيلة لضبط اللغة؛ مما يؤدي إلى ضعف قدرة الطلاب على توظيف ما درسوه من قواعد عند استخدامهم للغة. لكن السبب الأبرز وراء ضعف الدارسين في فهم القواعد هو افتقار المحتوى التعليمي إلى المعايير الصحيحة في بنائه؛ حيث أشارت دراسة كلا من: (مندريس، 2024، ص 24) و(حميدو، 2016، ص 8) إلى أن ترتيب واختيار القواعد لا يتم وفق معايير علمية مقننة تراعي حاجات الدارسين، وإنما يعود إلى رؤية شخصية لدى المؤلفين في أغلب السلاسل التعليمية، ولذا كانت الحاجة إلى بناء مصفوفة علمية مقننة من المعايير التي تراعي حاجات الدارسين من دراسة التراكيب والقواعد النحوية والصرفية عبر المستويات اللغوية؛ ورغم أهمية ذلك الموضوع إلا أنه لم يلق الاهتمام الكافي في البحوث التربوية؛ وهو ما دفع الباحث لاختيار هذا الموضوع للبحث.

2.1 الإحساس بالمشكلة وتحديدها:

على الرغم من ضرورة بناء مناهج تعليم اللغات وفق معايير علمية واضحة إلا أن أكثر الكتب التعليمية المقدمة للناطقين بغير العربية تفتقر في بنائها إلى ذلك؛ وتعتمد في إعدادها على وجهات نظر مؤلفيها، أو على الترتيب المنطقي لأبواب النحو العلمي الذي يبتعد كل البعد عن حاجات الدارسين اللغوية. الأمر الذي يؤثر سلبا على تقدم الدارسين واتجاهاتهم نحو تعلم العربية، بل ويصفونها باللغة المعقدة.

ويأتي هذا البحث ليجيب عن السؤال الرئيس الآتي: (ما معايير ومؤشرات القواعد النحوية والصرفية اللازمة لدارسي العربية الناطقين بغيرها عبر المستويات اللغوية؟). ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما معايير ومؤشرات التراكيب النحوية والصرفية اللازمة لدارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى التمهيدي؟

2. ما معايير ومؤشرات القواعد النحوية والصرفية اللازمة في المستوى المبتدئ؟

3. ما معايير ومؤشرات القواعد النحوية والصرفية اللازمة في المستوى المتوسط؟

4. ما معايير ومؤشرات القواعد النحوية والصرفية اللازمة في المستوى المتقدم؟

3.1 إجراءات البحث:

ينقسم البحث إلى إطار نظري وآخر تطبيقي؛ ويسير كلٌّ منهما على النحو الآتي:

- الإطار النظري:

يتكون من محورين؛ المحور الأول يستعرض الأدبيات والدراسات التربوية التي تتناول دور القواعد في تعلم اللغة، ومشكلات تدريسها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، والمحور الثاني يتناول جانب القواعد في المعايير العربية والعالمية.

- الإطار التطبيقي:

يتناول خطوات بناء قائمة معايير التراكيب والقواعد، كما يستعرض النتائج التي تم التوصل إليها؛ وتفصيل ذلك فيما يلي:

1- يتم بناء القائمة وفق الخطوات الآتية:

أ- يتم مسح الدراسات المتعلقة بالمعايير التي تم استعراضها في الإطار النظري.

ب- تتم مقابلة عدد من المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها للاستفادة من آرائهم.

ت- يتم تفريغ ما تم التوصل إليه في الخطوات السابقة من المعايير في استبانة مبدئية.

ث- يقوم الباحث بعرض الاستبانة المبدئية على بعض المحكمين لإبداء آرائهم بالحذف أو التعديل أو الإضافة.

ج- يتم تعديل الاستبانة وفق آراء المحكمين بهدف الوصول إلى شكلها النهائي.

ح- يتم بناء قائمة المعايير والمؤشرات وفق نتائج الاستبانة.

2- يتم عرض النتائج.

4.1 مصطلحات البحث:

- علم النحو: يُعرَّف لغة بأنه: "علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء" (أنيس وآخرون، 2004، ص 908)، ويقصد به إجرائيا: المعايير والمؤشرات التي تختص بدراسة بناء الجملة العربية

وعناصرها، وضبط العلاقات التركيبية والإسنادية والوظيفية بين الكلمات داخل التركيب عبر المستويات اللغوية بدءا من المستوى التمهيدي وصولا إلى المتقدم الثاني.

- **علم الصرف: يُعرَّف لغة بأنه: "علم تعرف به أبنية الكلام واشتقاقه"** (أنيس وآخرون، 2004، ص 513)، ويقصد به إجرائيا: المعايير والمؤشرات التي تتعلق بالصيغ والاشتقاقات ومعانيها عبر المستويات اللغوية بدءا من المستوى التمهيدي وصولا إلى المتقدم الثاني.

- **المعيار (Criterıon)**: يُعَرَّف المعيار بأنه: "عِبَارَةٌ تَصِفُ أو تُحَدِّدُ مُتَغَيِّرًا مَوضِع الاهتمام والدراسة أو خَاصِيَّة مُعَيَّنَة تدخل في الاعتبار عند القيام بعمل معين، وهو مِقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صِحَّتِهَا. والمعايير تُمَثِّل القواعد النموذجية أو الأُطُر المَرجِعِيَّة أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها (شحاتة وآخرون، 2003، ص285)، ويُعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: عبارة خبرية تحدد متغيرا أو جانبا رئيسا من جوانب دراسة القواعد النحوية والصرفية.

- **المؤشر**: تعرف المؤشرات التعليمية **(indicators Educational)** بأنها دلالة كمية تصف بعض ملامح النظام التعليمي في ضوء معايير **(Standards)** معينة محلية أو دولية، وبالتالي فهو يقدم مقياسا شبه موضوعي لابتعاد أو اقتراب النظام التعليمي من تحقيق هدف ما. (شحاتة وآخرون، 2003، ص 251). وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها: مقاييس توضح الأهداف التي يرجى تحقيقها في جزء من المحتوى التعليمي يمتد في عدة دروس أو وحدات تعليمية.

- **التراكيب (structures)**: تعرف التراكيب بأنها: "الصيغة الكامنة خلف الجملة" (الفوزان، 2017، ص 191). وتعرف إجرائيا بأنها: كل الصيغ الممكنة التي يتعلمها الطلاب لاكتساب اللغة وتعلم قواعدها بشكل غير مباشر.

- **الناطقون بغير العربية:**

هم الدارسون الذين لا ينطقون باللغة العربية لأنها ليست لغتهم الأم، وإن كانوا ينتمون للثقافة العربية. ويدرسونها لأغراض عامة أو خاصة.

5.1 حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- المعايير والمؤشرات الخاصة بالقواعد النحوية والصرفية دون تناول العناصر والمهارات اللغوية.

- المعايير والمؤشرات في بعض الوثائق العربية، إضافة إلى الإطار الأوربي.

6.1 منهج البحث وأداته:

أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع البحث وتحقيق هدفه المتمثل في بناء قائمة محكمة بمعايير التراكيب والقواعد عبر المستويات اللغوية، وأداة البحث الاستبانة، حيث يقوم الباحث ببناء قائمة مبدئية بالمعايير والمؤشرات يتم تفريغها في استبانة، ثم يقوم بتحكيمها من قبل المتخصصين بهدف الوصول إلى القائمة النهائية من معايير التراكيب والقواعد ومؤشراتها.

7.1 أهداف البحث وأهميته:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- بناء قائمة بمعايير ومؤشرات التراكيب النحوية والصرفية لدارسي العربية الناطقين بغيرها في المستوى التمهيدي؟

- بناء قائمة بمعايير ومؤشرات القواعد النحوية والصرفية للمستوى المبتدئ.

- بناء قائمة بمعايير ومؤشرات القواعد النحوية والصرفية للمستوى المتوسط.

- بناء قائمة بمعايير ومؤشرات القواعد النحوية والصرفية للمستوى المتقدم.

تتلخص أهمية البحث في النقاط الآتية:

- الاستفادة من قائمتي المعايير والمؤشرات في تأليف الكتب والسلاسل التعليمية الموجهة لتدريس التراكيب والقواعد لدارسي العربية الناطقين بغيرها.

- إبراز الجانب الوظيفي من التراكيب والقواعد النحوية والصرفية.

– توجيه المعلمين نحو ما يفيد الدارسين من دراسة القواعد وظيفيا؛ مما يسهم في تحسين أدائهم وأساليب تدريسهم.

– تقديم قائمة باحتياجات الدارسين من دراسة التراكيب والقواعد النحوية والصرفية عبر المستويات اللغوية؛ مما يساعد المعلمين على اختيار الموضوعات اللازمة؛ مما ينعكس إيجابيا على إقبال الطلاب نحو دراسة العربية.

2- الإطار النظري

1.2 المبحث الأول: القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية

يُعرَّف نظام القواعد بأنه النظام اللغوي الخاص الذي يضبط اللغة ويميزها عن بقية اللغات، وتُعرَّف القواعد التعليمية بأنها مادة تربوية مختارة تراعي أهداف المتعلمين وحاجاتهم لتساعدهم على تقويم ألسنتهم واستعمال اللغة بصورة صحيحة. (مندريس، 2024، ص 133) فالقواعد النحوية (علم النحو) تختص بدراسة بناء الجملة العربية وعناصرها، وضبط العلاقات التركيبية والإسنادية والوظيفية بين الكلمات داخل التركيب، والقواعد الصرفية (علم الصرف) تختص بدراسة الصيغ والأوزان ومعانيها، وبنية الكلمات واشتقاقاتها ومجردها ومزيدها.

إن الهدف من تعليم الدارسين العرب للقواعد هو ضبط اللسان من اللحن، فالمتعلم العربي لديه بناء يريد ضبطه من الأخطاء، أما دارس العربية من الناطقين بغيرها فليس لديه بناء من الأساس، إضافة إلى ذلك فإن الدارسين العرب يعرفون النظام اللغوي ككل، فمثلا يمكنهم وضع الصفة بعد الموصوف مع مطابقته له تذكيرا وتأنيثا وإفرادا وتثنية وجمعا؛ وذلك لأنهم اكتسبوا قواعد اللغة مع اكتساب اللغة الأم، وترتكز أكثر أخطائهم على المستوى الإعرابي وبعض الجوانب الصرفية، بينما الدارسون غير الناطقين بالعربية لا يعرفون النظام اللغوي، ولا يعرفون هل تُقدم الصفة على الموصوف كما في لغتهم الأم أم لا، وكذا في كل مسائل القواعد النحوية والصرفية، وتنتمي أكثر أخطائهم إلى المستوى التركيبي في المستوى المبتدئ، والمستوى النحوي والصرفي في المستويات التالية.

1.1.2 أهمية القواعد النحوية والصرفية

تبرز أهمية دراسة القواعد النحوية والصرفية لدارسي العربية الناطقين بغيرها في جوانب عدة؛ منها:

– **تعد القواعد العمود الفقري والهيكل العظمي للغة**؛ إذ تُشكل القواعد الهيكل العظمي والعمود الفقري الذي يربط أجزاء البناء اللغوي (الأصوات والمفردات) بعضها ببعض.

– **تحقيق الاتصال اللغوي والسلامة الكتابية:** تُعد القواعد أداة أساسية لضبط الاتصال؛ إذ يستحيل على المتعلم غير الناطق بالعربية أن يكتب كتابة صحيحة أو يتواصل بكفاءة دون معرفة بالقواعد التي تحكم بنية اللغة الهدف

– **مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:** يُسهم تقديم القواعد في معالجة الفروق الفردية داخل الصف، ومساعدة المتعلمين الذين يحتاجون إلى فهم النظام المعرفي للتركيب ليستوعبوا النصوص والأساليب اللغوية. (العصيلي، 2016، ص 3–37)

– **تمكين المتعلم من إنشاء الجمل والتراكيب الصحيحة:** إذ تُعين القواعد المتعلم غير الناطق بالعربية على فهم النظام اللغوي وضبطه، وتدريبه على كيفية التأليف بين المفردات وإنشاء الجمل والتراكيب بصورة صحيحة شفهياً وكتابيًا.

– **فهم النصوص واستيعاب معانيها:** تُساعد القواعد المتعلم على فك شفرات الظواهر اللغوية، واستيعاب معاني الصيغ والأوزان واستخدامات الأدوات، وقراءة النصوص وفهم أساليبها فهمًا صحيحًا.(مندريس، 2024، ص 31–43)

2.1.2 مشكلات تدريس القواعد النحوية والصرفية

يواجه تعليم التراكيب والقواعد النحوية والصرفية العديد من المشكلات؛ منها التداخل اللغوي واختلاف البنية التركيبية بين اللغة الأم والعربية، ومنها ما يتعلق بالطلاب أنفسهم من حيث خلفياتهم أو دوافعهم أو حتى ضعفهم في لغتهم الأم، ومنها ما يتعلق بساعات التدريس، ومنها ما يتعلق بقواعد العربية نفسها من حيث كثرة الأبواب والمسائل الخلافية والمذهبية. إلا أن أهم مشكلتين تعوقان تقدم الطلاب في دراسة القواعد: طرق التدريس، والكتاب التعليمي؛ وتفصيل ذلك في الآتي:

أولا: مشكلات طرق التدريس:

تتضمن طرق التدريس بين طياتها بعض الممارسات الخاطئة في تعليم قواعد العربية للناطقين بغيرها، ومن ذلك:

– **الخلط بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير الناطقين بها؛** حيث يقوم بعض المعلمين بتقديم القواعد للطلاب الناطقين بغير العربية بالطريقة نفسها والأبواب التي يدرس بها الطلاب العرب.

– **الخلط بين النحو العلمي (الوصفي) والنحو التعليمي (الوظيفي)؛** يهتم بعض المعلمين بتدريس النحو العلمي الذي يهتم بتدريس المصطلحات النظرية، والإغراق في التفريعات والعلل الفلسفية، والقواعد المجردة، والخلافات المذهبية التي وُضعت أصلاً للمتخصصين الأكاديميين، بينما الأصل أن يهتموا

بالنحو الوظيفي النفعي الموجه لتقويم اللسان، وتلبية حاجات التواصل والتعبير اليومي، وتصحيح الأخطاء المباشرة.

- **ضعف التأهيل الأكاديمي والتربوي للمعلمين؛** حيث يسند التدريس –أحيانا– لغير المختصين، أو معلمين يمتلكون خبرة في تعليم العرب فقط، ولا يدركون الفروق الفردية والتعليمية للفئتين، إضافة إلى افتقار بعض المعلمين للتأهيل المنهجي الخاص بطرق تدريس اللغات الثانية واستراتيجياتها الاتصالية.
- **سير التدريس بأسلوب موحد؛** حيث يدرس بعض المعلمين بالأسلوب نفسه في جميع المستويات دون مراعاة لتطور المتعلم، ولا يحاولون تنويع استراتيجيات التدريس.
- **الاتكاء على طريقة القواعد والترجمة؛** حيث يعتمد بعض المعلمين تلقين القواعد باللغة الأم والتشجيع على حفظ القواعد للإعراب والامتحانات، مما ينشئ متعلمين يلمون بالقواعد نظرياً لكنهم يعجزون عن استخدام العربية اتصاليّاً شفهياً أو كتابياً.(الفوزان، 2017) (علي، 2022) (علي، 2022) (علي، 2021)

ونخلص مما سبق ضرورة تأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها وعلاج أوجه القصور السابقة.

ثانيا: مشكلات الكتب التعليمية:

رغم أهمية تعليم القواعد إلا أننا نلحظ بعض جوانب القصور في محتوى السلاسل والكتب التعليمية التي يدرسها متعلمو العربية الناطقون بغيرها، ومن ذلك:

– تُقدم الكتب التعليمية قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها كما تقدمها للناطقين بها، من حيث تنظيم أبوابها ومسائلها في المصادر النحوية والصرفية، مع تيسير بعض المصطلحات، وحذف ما يعتقد أنه غير ضرورى منها، دون معايير مقننة أو نتائج دراسات علمية ميدانية في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

– لم تُراعَ في تلك الكتب حاجات متعلمي العربية الناطقين بغيرها من تعلم الموضوعات المهمة في فهم اللغة واستعمالها، ولم يُميَّز بين حاجات متعلمي اللغة الناطقين بها وحاجات متعلميها من الناطقين بغيرها.

– تقديم النحو العلمي الذي يقدم أبوابا ومسائل معقدة لا يحتاجها المتعلم في مرحلته اللغوية، بينما تُهمل القواعد الوظيفية (النحو التعليمي) التي يحتاجها غير الناطقين بالعربية (مثل قواعد استخدام الأدوات، ورتبة عناصر الجملة، والتعدي واللزوم، والمطابقة).

– من النادر أن يربط منهج القواعد بتنظيم محتوى المهارات اللغوية ربطا مناسبا؛ فقد تحوي نصوص القراءة صيغا وأنماطا وعبارات لا تُفهم إلا بالشرح المباشر أو بالتنبيه إلى القواعد التي تحكمها، مع أن الدارس لم يدرسها من قبل في مقرر القواعد إن وجد، ولم ينتبه إليها. وقد يحدث عكس ذلك؛ فتقدم للمتعلم قواعد لا يحتاج إليها في المهارات اللغوية إلا في مستوى متقدم".

– لم تراعَ مبادئ اكتساب اللغة الثانية وتعلمها في تقديم قواعد اللغة العربية؛ كالتدرج المرحلي في اكتساب اللغة، والتمييز بين التعليم الضمني والتعليم المباشر للقواعد، وما يمكن تعليمه وتعلمه، وما لا يكتسب إلا بالمدخلات اللغوية ونحو ذلك. (العصيلي، 2016، ص 26–27)

– غياب التدرج والشيوع وعدم الربط بالمهارات اللغوية؛ ويتمثل ذلك في غياب الترتيب المنهجي المستند إلى التدرج من السهل إلى الصعب، وغياب مبدأ الشيوع وحاجات النصوص الحقيقية، وانفصال مقرر القواعد عن المهارات اللغوية؛ إذ نلاحظ عدم ربط القواعد بمحتوى الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

– التركيز على الشكل والعلامة الإعرابية وإهمال المعنى والتواصل: حيث يتم تقسيم الموضوعات النحوية إلى مرفوعات ومنصوبات ومجرورات، مما جعل الإعراب هدفاً في ذاته بدلاً من جعل القواعد وسيلة لفهم المعاني والوظائف والسياقات.(علي، 2022) (الفوزان، 2017)

– غياب الالتزام بمعايير واضحة لاختيار القواعد، ويؤدي هذا القصور إلى ازدحام المقررات بموضوعات نحوية قد تكون قليلة الاستخدام، والتركيز على الجوانب النظرية والتفصيلات النحوية والخلافات العلمية، مقابل إهمال موضوعات أكثر حاجة للمتعلم، مما يضعف قدرة الدارسين على توظيف القواعد في مواقف التواصل الواقعية. (حميدو، 2016)

ونستنتج مما سبق ضرورة إعادة ترتيب القواعد النحوية والصرفية وفق معايير محددة ومقننة تلبي حاجات الدارسين من دراسة العربية، وهو ما دفع الباحث للقيام بهذا البحث بهدف الوصول إلى مصفوفة محكمة من المعايير والمؤشرات اللازمة من القواعد النحوية والصرفية لدارسي العربية الناطقين بغيرها.

2.2 المبحث الثاني: المعايير والمؤشرات التعليمية

تعتبر المعايير المقياس الموضوعي الذي نقيس به تحقق الأهداف، وفي العمل التربوي تعد المعايير الأطر العامة التي نخطط في ضوئها المنهج التعليمي، إذ إنها تحدد الأهداف العامة التي يسعى المنهاج إلى

تحقيقها سواء كله أو بعض أجزائه، وتأتي المؤشرات موجهة للمعايير وأكثر تحديدا له، إذ إنها تمثل الأهداف الخاصة للمنهج التي يمكن تحقيقها في بعض وحداته أو دروسه.

ونظرا لأهمية المعايير فقد قدمت العديد من الأطر العالمية والدراسات العربية أطروحات متعددة حول تحديد معايير الأداء المطلوبة من دراسة مستوى لغوي معين، ومنها ما يلي:

1.2.2 الإطار الأوربي:

قدم الإطار الأوربي إشارات متعددة حول المعايير الخاصة بتعليم القواعد؛ ومنها:

* عرض في الفصل الخامس (كفاءات متعلمي اللغة ومستخدميها) الكفاءة النحوية، وعرفها على أنها (المعرفة بالمصادر النحوية للغة، والقدرة على استخدامها)، كما عرفها بأنها: (القدرة على الفهم، والتعبير عن المعنى بإنتاج عبارات جيدة الصياغة، وإنتاج الجمل وإدراكها، وذلك وفقا للمبادئ (خلافا لحفظها، وإعادة إنتاجها بوصفها صيغة جامدة).

* عرض الإطار بعض المعايير والتصنيفات المستخدمة بصورة واسعة في التوصيف النحوي، وتضمن ما يلي:

- العناصر مثل: (المورفيمات- الجذور واللواحق، الكلمات).
- الفئات مثل: (العدد، والإعراب، والجنس المتعدي واللازم، المبني للمعلوم والمجهول...إلخ).
- الأقسام مثل: (تصريف الأفعال- الأسماء- أقسام الكلام...إلخ).
- التراكيب مثل: (الكلمات المركبة والمعقدة، العبارات الاسمية والفعلية، شبه الجمل، الجمل).
- المعالجات مثل: (بناء الأسماء، اللواحق، التعويض...).
- العلاقات مثل: (التحكم، التطابق...إلخ).

* عرض الإطار مقياسا للصحة النحوية صالحا لكل اللغات عبر المستويات اللغوية، وفصل بعضها كالآتي:

– في المستوى المتقدم الثاني (**C2**) يحافظ المتعلم على الإتقان المستمر للقواعد النحوية عند استخدام اللغة المعقدة، حتى؛ وإن كان مشغولا (مثلا عند التخطيط المستقبلي، ومراقبة ردود أفعال الأخرين).

– في المستوى المتقدم الأول (**C1**) يحافظ المتعلم بشكل متسق على درجة عالية من الدقة النحوية. الأخطاء نادرة، ومن الصعب ملاحظتها.

– في المستوى المتوسط الثاني (**B2**) لدى المتعلم تحكم جيد في القواعد النحوية. قد تحدث زلات عرضية، أو أخطاء غير منتظمة، أو عند الاستعادة، والتأمل. كما أنه يظهر درجة عالية نسبيا في التحكم في القواعد النحوية، ولا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء فهم.

– في المستوى المتوسط الأول (**B1**) يتواصل المتعلم بدقة معقولة في السياقات المألوفة، وله تحكم جيد في النحو بصفة عامة. مع تأثير ملاحظ للغة الام،

– في المبتدئ الثاني (**A2**) يشير إلى أن المتعلم يستخدم بعض التراكيب السهلة بصورة صحيحة، ولكنه يرتكب بعض الأخطاء الأساسية من حيث الترتيب. وينسى المطابقة (بين الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر مثلا). ومع ذلك يكون ما يود التعبير عنه واضحا.

– في المبتدئ الأول (**A1**) يظهر المتعلم تحكما محدودا لبعض التراكب النحوية السهلة، ولأنماط الجمل في الذخيرة التي تم تعلمها. (*الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها*، 2016، 169–229)

2.2.2 دراسة طعيمة:

قدم طعيمة في كتابه المرجع قوائم لأهداف القواعد النحوية عبر المستويات اللغوية. (طعيمة، 1986)

3.2.2 المعايير المصرية:

قدمت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية وثيقة تعرض المعايير والمؤشرات اللازمة لطلاب المدارس من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر. (الهيئة القومية للجودة، 2009)

4.2.2 وثيقة الإمارات

قدمت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية أول وثيقة وطنية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق معايير عالمية معتمدة في تدريس اللغات الحديثة لغير أبنائها من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر. (*الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربيّة للناطقين بغيرها*، 2011)

5.2.2 وثيقة جامعة أم القرى:

قدمت جامعة أم القرى وثيقة بناء منهج في العناصر والمهارات اللغوية، وكان من بينها القواعد النحوية. (بانعمة وآخرون، 2016)

6.2.2 دراسة العصيلي:

ذكر العصيلي في دراسته دروس القواعد الشائعة في السلاسل التعليمية عبر المستويات اللغوية (المبتدئ والمتوسط والمتقدم). (العصيلي، 2016)

7.2.2 دراسة حميدو:

هدفت إلى وضع تصور مقترح لتدريس النحو وظيفيا في السنة التحضيرية بتركيا، وخلص فيها إلى اقتراح بتوزيع دروس القواعد عبر المستويات اللغوية. (حميدو، 2016)

8.2.2 وثيقة الخليج:

قدمت الوثيقة المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الفصل الخامس (نواتج التعلم) مجموعة من قوائم المعايير والمؤشرات للقواعد النحوية والصرفية موزعة من الصف الأول إلى الثاني عشر. (رفعت وآخرون، 2018)

9.2.2 وثيقة قطر:

قدمت مؤسسة قطر وثيقة الإطار الأوربي المرجعي الموحد للغات في سياق مدارس مؤسسة قطر، وهي وثيقة تتضمن واصفات المستوى المرجعي للغة العربية من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر وفقا لمفاهيم الإطار الأوربي المرجعي للغات ومقاييسه. (*وثيقة قطر*، 2022)

10.2.2 الإطار العربي (إمتاع):

قدم الإطار العربي (إمتاع) قوائم من المعايير والمؤشرات المهمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (المركز التربوي للغة العربية، 2023)

خلاصة وتعقيب:

– تعد المعايير البوصلة التي توجه المناهج التعليمية نحو تحقيق أهدافها، لأنها تحدد الأهداف العامة لها.

– نظرا لأهمية المعايير فقد اهتمت المؤسسات العالمية كالإطار الأوربي المرجعي ببناء واصفات للمعايير، ومنها ما يتعلق بالقواعد النحوية والصرفية، إلا أنها تحتاج إلى مؤشرات أكثر تحديدا لقياس نواتج التعلم.

– هناك جهود عربية عديدة لإعداد وثائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتضمنت معايير ومؤشرات تعليم القواعد النحوية والصرفية.

3. الإطار التطبيقي

يتضمن هذا الإطار عرضا لإجراءات الدراسة الميدانية، بهدف الإجابة عن أسئلة البحث، وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة، من أجل تحديد معايير التراكيب والقواعد عبر المستويات المختلفة، وقد قام الباحث بإعدادها من خلال الإجراءات الآتية:

1.3 بناء الاستبانة: تم بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

أ– الهدف من بناء الاستبانة:

هدفت الاستبانة تحديد معايير التراكيب والقواعد عبر المستويات المختلفة.

ب– مصادر بناء الاستبانة:

تم الرجوع إلى الإطار النظري لهذا البحث وما تضمنه من دراسات سابقة، وكذلك آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ج– الصورة المبدئية للاستبانة:

دُوِّنت المحاور الرئيسة للاستبانة وما تضمنته من عناصر فرعية تم الحصول عليها من المصادر السابقة بعد دمج المتشابه منها وحذف المكرر، وتم وضعها في استبانة تضمنت (25) معيارا و(300) مؤشرا، وقد وُضع أمام هذه المحاور ثلاثة اختيارات للسادة المحكمين (مناسبة– غير مناسبة– تعديل الصياغة)، كما تُرك في نهاية كل محور من المحاور السابقة مكان لكتابة ما يود المحكمون كتابته من تعليقات.

د– صدق الاستبانة وثباتها:

للتأكد من صدق الاستبانة وأنها تقيس ما وُضعت لقياسه تم عرضها على عدد من المحكمين لتحديد آرائهم في مدى مناسبة هذه المعايير وانتمائها للمحاور، وإضافة ما يرونه مناسبا مما لم يذكر في الاستبانة.

وأشار المحكمون إلى أن الاستبانة تحقق الهدف من إعدادها إلا أنهم رأوا تعديل بعض الصياغات اللغوية، ودمج بعض المهارات، وحذف المهارات التي لا تناسب الدارسين، وإضافة بعض المهارات الضرورية.

وللتأكد من ثبات الاستبانة استخدم الباحث طريقة إعادة التطبيق وحساب نسبة الاتفاق بين نتائج التطبيقين الأول والثاني، وحساب نسبة الاختلاف بينهما. حيث قام بتطبيق الاستبانة على عشرة من المتخصصين في فترتين مختلفتين بفارق زمني قدره شهر تقريبا. (ملحق1). وقد وصل الثبات بعد تطبيق المعادلة اللازمة إلى (0.89)؛ مما يعنى أن هذه الاستبانة لها ثبات مرتفع .

هـ- الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد إجراء تعديلات المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مُكوَّنة من(28) معيارا و(324) مؤشرا.

3-2 القائمة النهائية

بعد الخطوات السابقة تم تفريغ بيانات الاستبانة في قائمة المعايير والمؤشرات التي تضمنت (28) معيارا و(324) مؤشرا. (ملحق (2)

4. النتائج

- توصل الباحث إلى قائمة بمعايير للمستوى التمهيدي تضمنت (4) معايير، (60) مؤشرا.
- توصل الباحث إلى قائمة بمعايير للمستوى المبتدئ الأول تضمنت (4) معايير، (70) مؤشرا.
- توصل الباحث إلى قائمة بمعايير للمستوى المبتدئ الثاني تضمنت (4) معايير، (50) مؤشرا.
- توصل الباحث إلى قائمة بمعايير للمستوى المتوسط الأول تضمنت (4) معايير، (41) مؤشرا.
- توصل الباحث إلى قائمة بمعايير للمستوى المتوسط الثاني تضمنت (4) معايير، (34) مؤشرا.
- توصل الباحث إلى قائمة بمعايير للمستوى المتقدم الأول تضمنت (4) معايير، (35) مؤشرا.
- توصل الباحث إلى قائمة بمعايير للمستوى المتقدم الثاني تضمنت (4) معايير، (34) مؤشرا.

5- الخاتمة والتوصيات

1.5 الخاتمة:

هدف البحث إلى بناء قائمة بمعايير ومؤشرات التراكيب والقواعد النحوية والصرفية عبر المستويات اللغوية؛ المستوى التمهيدي، والمستوى المبتدئ (الأدنى- الأعلى)، والمستوى المتوسط (الأدنى- الأعلى)، والمستوى المتقدم (الأدنى- الأعلى)، وتحقيقا لذلك الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع البحث، وكانت الاستبانة أداته، وقد توصل البحث في نتائجه إلى قائمة تضمنت (28) معيارا و(324) مؤشرا.

2.5 التوصيات:

يوصي البحث بالآتي:

- الاستفادة من قائمة المعايير التي توصل إليها البحث في بناء الكتب والسلاسل التعليمية.

- إجراء دراسات حول تحليل الكتب التعليمية في ضوء قائمة المعايير والمؤشرات.

الاستفادة من قائمة المعايير في بناء الاختبارات اللغوية.

- ضرورة إعداد برامج لتدريب المعلمين والمختصين والباحثين بقائمة المعايير والمؤشرات.

المراجع

الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها (ع. ا. ع. صبير، ترجمة). (2016). معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مكة.

العصيلي، ع. ا. (2016). *القواعد المهمة في القواعد المرحلية لمتعلمي اللغة العربية*. مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني– تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "إضاءات ومعالم"، إسطنبول.

الفوزان، ع. ا. (2017). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها* . دار نشر تكين. تركيا

المركز التربوي للغة العربية. (2023). *الإطار العربي المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى "إمتاع"* (ط1). المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. الإمارات.

الهيئة القومية للجودة. (2009). *وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي* (ط1). مصر.

الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربيّة للناطقين بغيرها . (2011). وزارة التربية والتعليم. الإمارات.

أنيس، إ.، عبد الحليم، م.، & الصوالحي. (2004). *المعجم الوسيط* (4 ط). مكتبة الشروق الدولية. مصر.

بانعمة، ع.، الدروبي، أ.، بخاري، ح.، الصديق، ع.، البشير، ع.، السحيمي، م.، & محجوب، ح. (2016). *وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* (ط1). معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى. مكة.

حميدو، م. ح. (2016). *تصور مقترح لتدريس النحو وظيفيا في السنة التحضيرية بتركيا* . المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية بتركيا" الواقع وآليات التطوير، إسطنبول.

رفعت، م.، العربي، ا.، & الشافعي، إ. (2018). *وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* (ط1). المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. الإمارات.

شحاتة، ح.، النجار، ز.، & عمار، ح. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (ط1). الدار المصرية اللبنانية. مصر.

طعيمة، ر.، مدكور، ع.، & هريدي، إ. (د.ت). *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (ط1). دار الفكر العربي. مصر.

علي، أ. ح. م .(2022) .*الأساس في أساليب تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية* (الأولى). صون تشاغ. أنقرة.

علي، أ. ح. م .(2022) .تحليل مفردات كتابي اللغة العربية في الصفين التاسع والعاشر بثانويات الأئمة والخطباء في ضوء الأطر العالمية والمعايير العربية. (تحرير) أ. ح. علي، في *تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في ثانويات الأئمة والخطباء في ضوء المهارات اللغوية* (ط1). صون تشاغ. أنقرة.

علي، م. ي. (2021). *النحو التعبيري: مقاربة جديدة في تعليم النحو العربي وتعلمه للناطقين بغير اللغة العربية* (ط1). مركز الإيسسكو للغة العربية للناطقين بغيرها. المغرب.

مندريس، ن. (2024). *معايير تصميم مقرَّرات القَواعدِ للناطقين بغير العَرَبِيَّة* (ط1). منشورات صون جاغ. أنقرة.

وثيقة قطر (2022). دار جامعة حمد بن خليفة لننشر. ط1. قطر.

ملحق(1) قائمة أسماء المحكمين

الاسم	الوظيفة
أ. م . د أحمد مصرلي (مصري– تركي)	أستاذ اللغة العربية المشارك بجامعة بورصا ألوداغ (مقرر فريق العمل)
أ. بلال سليمان(مصري)	محاضر في جامعة 29 مايو– إسطنبول
أ. جمال يوسف (مصري)	محاضر في جامعة إسطنبول– إسطنبول
أ. د خليل إبراهيم كاتشار (تركي)	أستاذ في جامعة إسطنبول– إسطنبول
أ. م خالد الدغيم (سوري– تركي)	أستاذ مساعد في جامعة صباح الدين زعيم– إسطنبول
د. صباح جوموش (تركي)	محاضر في جامعة صباح الدين زعيم– إسطنبول
د. علي الخولي (سوري– تركي)	أستاذ مساعد في جامعة إسطنبول ايدين– إسطنبول
أ. م . د عماد عبد الباقي (مصري)	أستاذ مشارك في جامعة كرمان– كرمان
د. غياث أنيس(سوري– تركي)	محاضر في دار العربية– إسطنبول
د. ماهر الرفاعي (سوري)	محاضر في جامعة السلطان محمد الفاتح– إسطنبول
د. محمود عبس (سوري)	أستاذ مساعد في في جامعة 29 مايو – إسطنبول

ملحق(2) قوائم معايير القواعد ومؤشراتها

قائمة معايير المستوى التمهيدي

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى التمهيدي		
المستوى	المعايير	المؤشرات
المستوى التمهيدي	**تعرف الجملة العربية**	– يتعرف الدارس الضمائر الأساسية: (أنا – نحن – أنتَ – أنتِ – هو – هي). – يتعرف صيغتي المذكر والمؤنث في الضمائر والأسماء. – يتعرف عناصر الجملة الاسمية البسيطة: (المبتدأ – الخبر). – يتعرف عناصر الجملة الفعلية البسيطة: (الفعل – الفاعل). – يميز أدوات الإشارة الأساسية: (هذا – هذه). – يربط الضمائر والصور المناسبة في سياق الجملة. – يحاكي الجملة الاسمية باستخدام (هذا – هذه) والضمائر المناسبة. – يحاكي الجملة الاسمية باستخدام مبتدأ وخبر مفردين. – يحاكي الجملة الفعلية في المضارع باستخدام (أنا – نحن). – يفرق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية في نصوص قصيرة مدعّمة بالصور. – يحدد موقع العنصر النحوي (ضمير، مبتدأ، فعل) في الجملة المقروءة. – يطابق بين الجملة المقروءة والصورة المعبرة عنها. – يختار الجملة الصحيحة من بين جمل متعددة بحسب السياق أو الصورة. – يميز بين الجملة الاسمية والفعلية من خلال

		القراءة المصورة. – يكوّن جملًا بسيطة صحيحة تحاكي نماذج مقروءة.
	تعرف التراكيب الجزئية	– يتعرف الدارس حروف الجر الأساسية: (من – إلى – في). – يتعرف الظرفين المكانيين: (هنا – هناك). – يتعرف مواضع الأشياء باستخدام كلمات بسيطة (فوق، تحت، أمام، خلف). – يميز استخدامات حروف الجر في جمل بسيطة مدعومة بالصور. – يميز دلالة (هنا) و(هناك) في سياق بصري. – يستخدم حروف الجر في جمل تحاكي نموذجًا مقروءًا. – يستخدم (هنا – هناك) في جمل تامة من الصورة أو النشاط. – يكمل جملًا ناقصة بتركيب جزئي مناسب (حرف جر أو ظرف). – يربط بين الجملة المقروءة والتركيب الجزئي والصورة المناسبة. – يحدد الوظيفة المعنوية لحرف الجر أو الظرف في الجملة المقروءة. – يميز بين القريب والبعيد اعتمادًا على الظرف المستخدم. – يختار الجملة الأنسب بحسب الصورة أو السياق من حيث الظرف أو حرف الجر.
	تعرف الأساليب اللغوية	– يتعرف الدارس أدوات الاستفهام الأساسية: (هل – من – أين – ما – كيف). – يتعرف الأعداد من (٠ إلى ١٠). – يتعرف حرف العطف (و). – يتعرف ياء النسبة في أسماء بسيطة (سعوديّ، تركيّ...). – يميز أدوات الاستفهام حسب نوع السؤال.

		– يربط السؤال المقروء بالصورة المناسبة. – يميز الجملة المعطوفة باستخدام "و" في سياق بصري. – يربط الكلمة المنسوبة بصورتها الدالة على الأصل. – يستخدم أدوات الاستفهام في جمل تامة محاكية لنموذج مقروء. – يجيب عن أسئلة بسيطة بجمل مثبتة صحيحة. – يستخدم ياء النسبة مع المذكر والمؤنث في جمل بسيطة. – يستخدم حرف العطف للربط بين كلمتين أو جملتين بسيطتين. – يكمل جملًا ناقصة بأداة استفهام أو حرف عطف مناسب. – يميز بين الجملة الخبرية والاستفهامية في السياق. – يحدد أداة الاستفهام في الجملة المقروءة ويفسر معناها. – يميز بين الجملة المفردة والمعطوفة من حيث المعنى. – يختار الجملة الأنسب لتكملة نص بسيط باستخدام أداة استفهام أو حرف عطف. – يوظف الأساليب اللغوية في سياقات قرائية وبصرية معززة بأنشطة حسية.
	تعرف بنية الكلمة	– يتعرف الدارس الفعل المضارع مع الضميرين (أنا – نحن). – يتعرف صيغ ضمائر الملكية (ي، نا، كَ، كِ، ه، ها) في كلمات مألوفة. – يتعرف الفرق بين الاسم والفعل من حيث الشكل والمعنى. – يميز بين ضمائر الفاعل وضمائر الملكية في

		أمثلة مقروءة. – يربط الفعل المضارع بالضمير المناسب في السياق. – يربط بين الاسم وضمير الملكية في تركيب بسيط (مثل: بيت ← بيتي). – يطابق الكلمة التي تحتوي على ضمير ملكية بالصورة المناسبة. – يصوغ الفعل المضارع في جمل تامة بسيطة مع الضمير (أنا – نحن). – يستخدم الفعل المضارع بعد قراءة نموذج. – يصوغ أسماء مع ضمائر ملكية متنوعة. – يكمل كلمات ناقصة بإضافة ضمير الملكية المناسب. – يحدد الضمير في الكلمة ويبين علاقته بصاحبها. – يميز الكلمات التي تحوي ضمير ملكية عن غيرها. – يختار الكلمة الأنسب في سياق يتطلب ضمير ملكية أو ضمير فاعل. – يكوّن جملًا باستخدام ضمائر الملكية والفاعل بشكل دقيق.

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المبتدئ

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المبتدئ الأول		
المستوى	المعايير	المؤشرات
المبتدئ الأول	**تعرف الجملة العربية**	بنهاية المبتدئ الأول: – يتعرف الدارس الجملة الاسمية المكونة من مبتدأ وخبر. – يتعرف الجملة الاسمية من حيث التعريف والتنكير. – يتعرف الجملة الاسمية من حيث التذكير والتأنيث. – يتعرف الجملة الفعلية المكونة من فعل وفاعل.

		– يميز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية في أمثلة مكتوبة. – يحدد موقع المبتدأ والخبر في الجملة الاسمية. – يحدد الفعل والفاعل في الجملة الفعلية. – يحاكي جملة اسمية بسيطة مكونة من مبتدأ وخبر. – يحاكي جملة فعلية بسيطة مكونة من فعل وفاعل. – يحاكي الفعل الماضي في جمل تامة باستخدام الضمائر المفردة المناسبة. – يحاكي الفعل المضارع في جمل تامة باستخدام الضمائر المفردة المناسبة. – يحلل المطابقة بين المبتدأ والخبر من حيث التذكير والتأنيث. – يحلل الجملة الفعلية من حيث توافق الفعل مع الفاعل في الضمير. – ينتج جملاً اسمية تتوافق عناصرها. – ينتج جملاً فعلية تتوافق عناصرها. – يركب جملاً قصيرة محافظة على التوافق بين المبتدأ والخبر أو الفعل والفاعل.
	تعرف التراكيب الجزئية	– يتعرف الدارس الأعداد من 11 إلى 100. – يتعرف تمييز العدد من 3 إلى 10. – يتعرف الجمع السالم وجمع التكسير. – يتعرف المبتدأ المثنى والمبتدأ الجمع بصيغتي التذكير والتأنيث. – يتعرف التركيب الوصفي المفرد. – يتعرف التركيب الإضافي البسيط. – يتعرف بعض حروف الجر في سياقات مختلفة. – يتعرف بعض الظروف المكانية البسيطة. – يميز بين الجمع السالم وجمع التكسير. – يميز بين التركيب الوصفي والتركيب الإضافي. – يربط بين العدد وتمييزه ربطًا صحيحًا. – يحدد موقع المبتدأ في صيغ التثنية والجمع. – يستخدم حروف الجر في جمل مألوفة.

		– يستخدم الظروف في جمل تامة. – يحاكي تركيبًا إضافيًا بسيطًا. – يحاكي تركيبًا وصفيًا مفردًا. – يوظف الأعداد في سياقات عددية بسيطة. – يوظف تمييز العدد في جمل قصيرة. – يستخدم الجمع السالم وجمع التكسير في جمل. – يحلل العلاقة بين الموصوف والصفة. – يحلل تركيب الإضافة من حيث المطابقة. – يركب جملاً قصيرة تتضمن عددًا وتمييزًا. – يركب جملاً تحتوي تراكيب وصفية وإضافية. – ينتج جملاً تتضمن حروف جر وظروف مكانية. – ينشئ فقرة قصيرة تتضمن أعدادًا وظروفًا وتراكيب لغوية.
	تعرف الأساليب اللغوية	– يتعرف الدارس أدوات الاستفهام (ماذا، كم، كيف، متى). – يتعرف أدوات النفي: "ما" للجملة الفعلية و"ليس" للجملة الاسمية. – يتعرف بعض حروف العطف (ثم، أو، و). – يميز بين الجملة المثبتة والمنفية. – يميز بين الجملة الاستفهامية والخبرية. – يستخدم أدوات الاستفهام في جمل تامة. – يستخدم النفي في جمل فعلية بسيطة. – يستخدم النفي في جمل اسمية بسيطة. – يستخدم حروف العطف في جمل قصيرة. – يركب جملاً قصيرة تتضمن أسلوب استفهام أو نفي أو عطف. – ينشئ فقرة قصيرة تتضمن أدوات الاستفهام والنفي والعطف. – يحدد أداة الاستفهام أو أداة النفي في الجملة المقروءة. – يفسر دلالة أداة الاستفهام أو النفي أو العطف في سياقها.

	تعرف بنية الكلمة	– يتعرف الدارس صور الأفعال الثلاثة (الماضي، المضارع، الأمر). – يتعرف الضمائر المنفصلة للمفرد. – يتعرف الضمائر المتصلة بالأسماء في سياقات مألوفة. – يميز بين الضمائر المنفصلة والمتصلة. – يسند الفعل المضارع للضمائر المفردة. – يسند الفعل الماضي للضمائر المفردة. – يستخدم الضمائر المتصلة في جمل اسمية بسيطة. – يحاكي فعل الأمر باستخدام الضمير المفرد. – ينتج جملاً فعلية في المضارع باستخدام الضمائر المفردة. – ينتج جملاً فعلية في الماضي باستخدام الضمائر المفردة. – يركب جملاً تامة تتضمن أفعالًا وضمائر مناسبة. – ينشئ فقرة قصيرة تتضمن أزمنة مختلفة وضمائر متنوعة. – يحدد الضمير في الكلمة ويبين علاقته بصاحبها. – يميز بين الكلمة التي تحتوي على ضمير ملكية والتي لا تحتوي عليه.

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المبتدئ الثاني

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المبتدئ الثاني		
المستوى	المعايير	المؤشرات
المبتدئ الثاني	– **تعرف الجملة العربية**	بنهاية المبتدئ الثاني: – يتعرف الدارس ركني الجملة الاسمية في حالة الإفراد ويعربهما. – يتعرف أنواع المعرفة. – يتعرف المبتدأ في حالتي التثنية والجمع بأنواعه.

		- يطابق بين المبتدأ والخبر من حيث العدد والنوع. - يتعرف أنواع الخبر. - يتعرف مكونات الجملة الفعلية. - يتعرف الفاعل في حالتي التثنية والجمع بأنواعه. - يتعرف المفعول به. - يطابق بين الفعل والفاعل من حيث العدد والنوع. - ينتج جملاً اسمية تامة باستخدام المثنى والجمع. - ينتج جملاً اسمية تامة بأنواع الخبر المختلفة. - ينتج جملاً فعلية تتضمن الفاعل المناسب في التثنية والجمع. - يركب جملاً اسمية وفعلية صحيحة من حيث المطابقة بين أركانها. - ينشئ نصًا قصيرًا يستخدم الجمل الاسمية والفعلية مع مراعاة التوافق. - يحلل عناصر الجملة الاسمية والفعلية من حيث الوظائف والمطابقة.
	تعرف التراكيب الجزئية	- يربط بين الجمل باستخدام أدوات ربط مناسبة كأدوات التعليل. - يتعرف بعض حروف الجر الجديدة مثل (عن، لـ) ويستخدمها في جمل. - يتعرف بعض الظروف الجديدة (مع، يمين، شمال، جانب، الجهات) ويستخدمها في جمل. - يتعرف تمييز العدد فوق 10 ويوظفه في جمل. - يميز حالات المضاف إليه (مع ضمير، مع موصول، مع معرفة). - يتعرف الأسماء الموصولة عدا (ما، من) ويوظفها في جمل. - يطابق بين الصفة والموصوف من حيث النوع والعدد والتنكير والتعريف. - يركب جملاً تتضمن أدوات ربط وحروف جر وظروفًا مناسبة. - ينتج جملاً تتضمن تمييز العدد في صيغ صحيحة.

		– يوظف الأسماء الموصولة وحالات المضاف إليه والصفة في جمل مناسبة. – ينشئ نصًا قصيرًا يستخدم فيه التراكيب الجزئية المختلفة بدقة. – يحلل بنية التركيب الإضافي والوصفي من حيث المطابقة.
	تعرف الأساليب اللغوية	– يتعرف الدارس أدوات النداء باستخدام "يا." – يتعرف أدوات النفي الجديدة مثل (لم، لن). – يتعرف أدوات استقبال الفعل (سـ، سوف). – يوظف أدوات الاستفهام الأساسية والموسعة في جمل. – يوظف أسلوب النهي باستخدام "لا." – يوظف أسلوب الأمر والنهي والنداء في جمل قصيرة. – يتعرف بعض حروف العطف الجديدة مثل (ف، لكن، أم). – يوظف اسم التفضيل من خلال المحاكاة في جمل. – يركب جملاً تتضمن أساليب لغوية متعددة (استفهام، أمر، نهي، نداء، تفضيل). – ينشئ نصًا قصيرًا يدمج فيه مختلف الأساليب اللغوية ضمن سياق واضح. – يميز بين الأساليب اللغوية المتنوعة في نصوص قصيرة.
	تعرف بنية الكلمة	– يتعرف الدارس ضمائر النصب المتصلة ويستخدمها في جمل (مثل: قابلتك). – يراعي التذكير والتأنيث في تصريف الفعل داخل الجملة. – يتعرف صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول ويوظفهما في جمل. – يصوغ الفعل المضارع مع ضمائر المخاطب والغائب في التثنية والجمع. – يصوغ الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب

		والغائب في التثنية والجمع. – يصوغ فعل الأمر مع ضمائر المخاطب في التثنية والجمع. – يصوغ المثنى والجمع بأنواعه المختلفة ويستخدمها في جمل. – يركب جملاً تتضمن ضمائر النصب المتصلة وأفعالًا مصرفة بدقة. – ينشئ نصًا قصيرًا يتضمن اسم الفاعل واسم المفعول والمثنى والجمع. – يميز بين صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول من حيث المعنى والاستخدام. – يستخدم ضمائر النصب في حالات متقدمة (سبق الفعل أو تأخر). – يحلل بناء الكلمة من حيث الجذر والوزن في كلمات مألوفة.

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المتوسط

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المتوسط الأول		
المستوى	المعايير	المؤشرات
المتوسط الأول	**تعرف الجملة العربية**	بنهاية المتوسط الأول: – يتعرف الدارس وظيفة إنّ وأخواتها في الجملة الاسمية ويستخدمها في جمل تامة. – يتعرف وظيفة كان وأخواتها في الجملة الاسمية ويستخدمها في جمل تامة. – يعرب الفعل المضارع في حالتي النصب والجزم. – يتعرف الأفعال الخمسة ويعربها في جمل. – يعرب المبتدأ في حالات الإضافة والوصف والتثنية والجمع. – يعرب الخبر المفرد في الإفراد والتثنية والجمع.

		– يتعرف أنواع الخبر ويستخدمها مع الإعراب في جمل تامة. – يعرب الفاعل والمفعول به في حالات الإفراد والتثنية والجمع. – يستخدم الصفة بأنواعها في جمل من إنشائه مع الإعراب. – يوسع الجملة الاسمية باستخدام المبتدأ المضاف والموصوف. – يركب جملاً تامة تتضمن إنّ وأخواتها وكان وأخواتها مع ضبط الإعراب. – يوظف الأفعال الخمسة في جمل اسمية وفعلية سليمة نحويًا. – ينشئ نصًا قصيرًا يتضمن جملًا اسمية وفعلية مركبة مع توظيف التراكيب النحوية والإعراب الصحيح. – يحلل الجملة الاسمية والفعلية من حيث الوظائف النحوية والعلاقات التركيبية.
	تعرف التراكيب الجزئية	– يتعرف الدارس الأعداد المفردة والمركبة والمعطوفة. – يميز بين أنواع الأعداد من حيث البنية (مفردة، مركبة، معطوفة). – يتعرف تمييز العدد ويعربه. – يستخدم تمييز العدد في جمل تامة مع إعرابه. – يحدد موقع تمييز العدد في الجملة من حيث الإعراب والعلاقة العددية. – يشرح أثر تمييز العدد على المعنى في الجملة. – يركب جملاً تتضمن أنواع الأعداد وتمييز العدد. – يُنتج جملًا معقدة فيها توافق نحوي بين العدد وتمييزه. – ينشئ نصًا قصيرًا يوظف فيه الأعداد وتمييز العدد بشكل سليم.
	تعرف	– يتعرف أسلوب الشرط باستخدام أدوات شرط جازمة وغير جازمة.

	الأساليب اللغوية	– يميز بين الأدوات الجازمة وغير الجازمة وأثرها على الفعل في الجملة. – يستخدم أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة في جمل تامة. – يركب جملًا شرطية تتضمن الأدوات المختلفة بشكل صحيح. – يشرح التغيرات النحوية الناتجة عن دخول أدوات الشرط الجازمة. – ينشئ نصًا قصيرًا يحتوي جملًا شرطية متنوعة ملتزمة بالقواعد. – يحلل مكونات الجملة الشرطية من حيث الإعراب والوظائف. – يعيد صياغة جمل شرطية باستخدام أدوات مختلفة مع الحفاظ على المعنى.
	تعرف بنية الكلمة	– يتعرف الدارس الميزان الصرفي ويطبق الوزن الصرفي على كلمات مألوفة. – يحدد جذر الكلمة وحروف الزيادة. – يميز بين الفعل المجرد والمزيد. – يميز بين الفعل المعلوم والمجهول. – يتعرف تصريف الفعل الصحيح بأنواعه ويسنده إلى الضمائر. – يستخدم ضمائر الرفع المتصلة في إسناد الأفعال. – يشتق من الجذر صيغًا مختلفة (اسم فاعل، مفعول، صفة مشبهة، مبالغة، تفضيل، زمان، مكان، آلة). – يركب جملاً توظف صيغ الاشتقاق والميزان الصرفي. – ينشئ نصًا قصيرًا يوظف فيه الصيغ الاشتقاقية والأفعال المصرفة. – يحلل بنية الكلمات من حيث الاشتقاق والتركيب الصرفي.

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المتوسط

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المتوسط الثاني		
المستوى	المعايير	المؤشرات
المتوسط الثاني	**تعرف الجملة العربية**	بنهاية المتوسط الثاني: – يعرب الدارس المفعول فيه بنوعيه (الزمان والمكان). – يتعرف الاسم الموصول (ما، من) ويستخدمه في جمل تامة. – يتعرف الجملة المبنية للمجهول ونائب الفاعل، ويعربهما في أمثلة. – يتعرف الأسماء الخمسة ويستخدمها في تراكيب سليمة. – يتعرف الأفعال المتعدية إلى مفعولين أو أكثر ويستخدمها في جمل تامة. – يميز بين أنواع المفاعيل الأخرى (المفعول لأجله، المفعول معه، المفعول المطلق) ويستخدمها في السياق المناسب. – يتعرف الحال وأنواعه ويوظفه في جمل تامة. – يستخدم الاستفهام المنفي ويجيب عنه في أمثلة مناسبة. – يركب جملاً تامة تتضمن جملة مبنية للمجهول ونائب فاعل مع الإعراب الصحيح. – يوظف الأسماء الخمسة وأنواع المفاعيل والحال في جمل من إنشائه. – ينشئ نصًا قصيرًا يوظف فيه التراكيب السابقة بدقة لغوية ونحوية.
	تعرف التراكيب الجزئية	– يربط بين الجمل باستخدام أدوات الربط المناسبة مثل (أما، إلاّ أنّ، غير أنّ، خاصّة). – يتعرف ضمائر النصب المنفصلة ويستخدمها في جمل تامة.

		– يميز استعمالات "ما" (النافية، الاستفهامية، التعجبية) و"مَن" (الشرطية، الاستفهامية، الموصولة). – يستخدم أدوات الربط في تركيب جمل معقدة مترابطة. – يركب جملاً توظف أدوات الربط والضمائر واستعمالات "ما" و"من" بشكل دقيق. – ينشئ نصًا قصيرًا يحتوي على استخدام دقيق لهذه العناصر في سياقات مختلفة.
	تعرف الأساليب اللغوية	– يتعرف الدارس أسلوب النداء وأنواع المنادى. – يتعرف حروف الجواب عن السؤال (نعم، أجل، بلى، لا) ويوظفها بدقة. – يتعرف أسلوب التوكيد ويستخدمه في تراكيب لغوية مناسبة. – يتعرف أسلوب التعجب ويستخدمه في جمل. – يتعرف أسلوب الاستثناء بـ "إلا" ويستخدمه في تراكيب متنوعة. – يميز بين أنواع النداء، والتوكيد، والتعجب، والاستثناء في سياقات لغوية. – يوظف أسلوب النداء وأنواعه في جمل من إنشائه. – يركب جملاً تتضمن أساليب التوكيد، التعجب، والاستثناء. – يدمج حروف الجواب مع أساليب لغوية في أمثلة تامة. – ينشئ نصًا قصيرًا يدمج فيه هذه الأساليب في سياق لغوي دقيق.
	تعرف بنية الكلمة	– يتعرف الدارس أقسام الفعل المعتل (مثال، أجوف، ناقص، مضعف). – يسند الفعل المعتل إلى الضمائر المتصلة والمنفصلة. – يميز بين الفعل المعتل والصحيح من حيث التركيب.

		– يشرح أثر العلة على تصريف الفعل المعتل. – يستخدم الأفعال المعتلة بأنواعها في جمل تامة. – يركب جملاً توظف أفعالًا معتلّة مع الضمائر الصحيحة. – ينشئ نصًا قصيرًا يتضمن أفعالًا معتلّة وصحيحة بتصريف سليم.

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المتقدم

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المتقدم الأول		
المستوى	المعايير	المؤشرات
المتقدم الأول	**تعرف الجملة العربية**	بنهاية المتقدم الأول: – يتعرف الدارس المعرب والمبني من الكلمات. – يتعرف التوابع النحوية مثل البدل. – يتعرف وظيفة كاد وأخواتها في الجملة الاسمية. – يميز الجمل التي لها محل من الإعراب. – يميز دلاليًا بين المواقع النحوية المتقاربة كالخبر والنعت والحال. – يتعرف حالات تقديم الخبر ويستخدمها. – يوظف كاد وأخواتها في جمل تامة. – ينتج جملاً اسمية يتقدم فيها الخبر. – يركب جملاً اسمية مستعملاً أسماء الإشارة للقريب والبعيد. – يركب جملاً فعلية تحتوي فعلًا وفاعلًا ومفعولًا به وأحد التوابع. – ينشئ نصًا قصيرًا يدمج التوابع المختلفة وكاد وأخواتها وأسماء الإشارة مع مراعاة التقديم والتأخير.
	تعرف التراكيب الجزئية	– يتعرف الدارس أحكام العدد في الجملة. – يتعرف نوعي كم (الاستفهامية والخبرية) ويستخدمهما في جمل متنوعة.

		– يميز أنواع التوابع مثل النعت، البدل، العطف، والتوكيد. – يتعرف تركيب المصدر المؤول ويستخدمه في جمل. – يميز أثر كل تابع على معنى الجملة. – يركب جملاً تتضمن أحكام العدد والتوابع المختلفة. – يستخدم كم الاستفهامية والخبرية في جمل تامة متنوعة. – ينشئ نصًا قصيرًا يدمج فيه أحكام العدد، التوابع، وتركيب المصدر المؤول بشكل صحيح.
	تعرف الأساليب اللغوية	– يتعرف الدارس أسلوبي القسم والاختصاص ويستخدمهما في جمل. – يتعرف أسلوب الاستثناء ويستخدم أدواته المختلفة (غير، سوى، عدا، خلا، حاشا). – يتعرف نصب الفعل المضارع بعد أدوات النصب (فاء السببية، واو المعية، لام الجحود، حتى). – يتعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء ويستخدمها في جمل مناسبة. – يتعرف جزم الفعل المضارع في جواب الطلب ويستخدمه في سياقات متعددة. – يميز بين أدوات الاستثناء ودلالاتها في السياق. – يركب جملاً تتضمن أسلوبي القسم والاختصاص بصورة سليمة. – ينتج نصًا قصيرًا يوظف فيه أدوات نصب المضارع وحالات اقتران جواب الشرط بالفاء. – يحلل نماذج لغوية تحتوي على أساليب متداخلة كالاستثناء والشرط والقسم، ويبين أثرها في المعنى.
	تعرف بنية الكلمة	– يتعرف الدارس التصغير ويستخدمه في سياقات متعددة. – يتعرف صيغ المقصور والمنقوص والممدود ويستخدمها في جمل مناسبة. – يتعرف صيغ اسم المرة واسم الهيئة من الأفعال الثلاثية وغير الثلاثية.

		– يميز بين المقصور والمنقوص والممدود من حيث البناء والوظيفة. – يصوغ اسم المرة واسم الهيئة من أفعال غير ثلاثية وفق القواعد المعطاة. – يحلل بنية الكلمات المصغّرة ويقارنها بصيغها الأصلية. – ينتج جملاً تتضمن صيغًا مختلفة من أسماء المرة والهيئة. – يفسر أثر التصغير أو نوع الاسم في المعنى والدلالة.

معايير القواعد ومؤشراتها في المتقدم الثاني

معايير القواعد ومؤشراتها في المستوى المتقدم الثاني		
المستوى	المعايير	المؤشرات
المتقدم الثاني	تعرف الجملة العربية	بنهاية المتقدم الثاني: – يتعرف الدارس حالات حذف المبتدأ أو الخبر ويربطها بالأثر البلاغي والدلالي. – يتعرف بعض مواضع فتح همزة "إن" وكسرها ويحلل الفرق بينهما في السياقات المختلفة. – يميز بين الجمل التي لها محل من الإعراب والتي لا محل لها. – يركب جملاً تبيّن مواضع فتح وكسر همزة "إن." – ينتج جملاً مستخدمًا "كان وأخواتها" في الماضي والمضارع مثبتة ومنفية. – يركب جملاً مركبة تحتوي جملًا معربة وأخرى مبنية، موضحًا سبب الإعراب أو البناء. – يوظف قواعد بناء الجملة العربية المتقدمة في نصوص إنشائية ذات معنى وسياق محدد.
	تعرف التراكيب	– يتعرف الدارس حروف الجر الزائدة ويستخدمها

	الجزئية	في جمل. - يتعرف "لا" النافية للجنس، ويحدد اسمها وخبرها. - يتعرف أشهر أسماء الأفعال ويستخدمها في جمل من إنشائه. - يتعرف التمييز بأنواعه ويحدد موقعه في الجملة ويطبقه. - يتعرف الممنوع من الصرف في حالاته المختلفة ويعرب الأعداد المفردة والمركبة والمعطوفة مع التمييز. - يحلل عمل المشتقات وأثرها الإعرابي في الجملة. - يميز بين أنواع التمييز من حيث المعنى والإعراب ويطبقها في جمل متنوعة. - يحلل التراكيب التي تتضمن أسماء أفعال من حيث معناها وبنيتها ووظيفتها. - يركب جملاً تحتوي حروف جر زائدة وتمييزًا وممنوعًا من الصرف مع إعرابها. - ينتج نصوصًا قصيرة توظف التراكيب المتقدمة مثل "لا النافية للجنس" و"أسماء الأفعال" و"الممنوع من الصرف" توظيفًا سليمًا.
	تعرف الأساليب اللغوية	- يتعرف الدارس أسلوب الندبة ويحدد عناصره وصيغته الشائعة. - يتعرف أسلوبي الإغراء والتحذير ويميز بينهما من حيث البنية والدلالة. - يتعرف أسلوبي المدح والذم ويحدد أدواتهما وصيغهما المختلفة. - يتعرف أسلوب الترخيم ويحدد مواضعه وشروطه. - يميز بين الأساليب الإنشائية (الندبة، الإغراء، التحذير، المدح، الذم) من حيث الوظيفة التعبيرية. - يحلل تراكيب تتضمن هذه الأساليب من حيث البنية الإعرابية والدلالية. - يركب جملاً تتضمن أسلوب الندبة أو الإغراء أو التحذير توظيفًا سليمًا.

		– ينتج فقرة قصيرة تتضمن أسلوبين أو أكثر من الأساليب المذكورة توظيفًا دقيقًا في السياق.
	تعرف بنية الكلمة	– يتعرف الدارس صيغتي المصدر الميمي والمصدر الصناعي ويبين الفرق بينهما. – يتعرف الأفعال الناقصة وأنواعها من حيث الحروف والعلة. – يحدد قاعدة تصريف الأفعال الناقصة مع الضمائر المختلفة. – يصوغ المصدر الميمي والمصدر الصناعي من كلمات مألوفة. – يصرف الأفعال الناقصة مع الضمائر المتصلة تصريفًا تامًا. – يوظف المصدر الميمي والمصدر الصناعي في جمل تامة من إنشائه. – يركب جملًا تتضمن أفعالًا ناقصة مصرفة مع الضمائر المختلفة في سياقات سليمة. – يحلل بنية المصدر الصناعي والميمي من حيث الجذر والزيادة والدلالة.

تيسير تعلُّم القواعد النحوية والصرفية العربية لدى الناطقين بالأوزبكية

في ضوء المقاربات الحديثة وتوظيف الكلمات والجمل المشتركة بين العربية والأوزبكية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها

د. أيمن عثمان عبد العليم محمد الشريعي[1]

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تقديم رؤية منهجية، وتطبيقية، وتأصيلية معمقة وموسعة لتيسير تعلّم القواعد النحوية والصرفية العربية لدى الدارسين الناطقين باللغة الأوزبكية، مع التركيز التام والمباشر على القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. ينطلق البحث من معالجة نقدية تفكيكية لنقاط الضعف المنهجية والتطبيقية التي رصدها المحكّمون والخبراء في النسخ والمحاولات السابقة؛ حيث يتجاوز الطرح الحالي مجرد المعالجة الوصفية أو السردية البسيطة للمفردات، لينتقل إلى تحليل بنيوي تقابلي متعمق لسلسلة من أهم وأبرز كتب تعليم اللغة العربية المعاصرة المستعملة والموجّهة لطلاب منطقة آسيا الوسطى، مثل: كتاب العربية بين يديك، والكتاب الأساسي، والمناهج المحلية: ككتاب الكامل، والملخصات المعتمدة داخل جامعة بخارى الحكومية ومدرسة مير عرب

يعتمد البحث على تضافر المنهج الوصفي التحليلي مع المنهج التقابلي التفكيكي؛ وذلك لرصد مواطن الخلل وقصور المنهجية المعرفية في طريقة عرض القواعد والأحكام الإعرابية بمعزل عن الرصيد المعجمي والاشتقاقي المشترك الذي يمتلكه الدارس الأوزبكي في خلفيته اللغوية الأم، والذي يتجاوز في حقيقته أكثر من ألفي كلمة مشتركة ذات أصل عربي. وتوصلت الدراسة إلى بناء أطر نظرية ونماذج تطبيقية بالغة الدقة لتخفيض العبء المعرفي وتحويل النحو التعليمي الجاف من غاية مجردة إلى أداة تواصلية ذكية ووظيفية. كما يقدّم البحث نماذج لدروس متكاملة ومقترحات عملية لإعادة هندسة وتطوير المناهج التعليمية بما يتوافق مع المعايير اللسانية.

- **الكلمات المفتاحية:** كتب تعليم العربية، التحليل التقابلي، القواعد النحوية والصرفية، الألفاظ المشتركة، اللغة الأوزبكية، العبء المعرفي.

[1] . Dr. Ayman Othman Abdel Alim Mohamed Al-Shurai'i Professor at the Department of Islamic History and Source Studies, Bukhara State University. aymanshoraey@gmail.com / https://orcid.org/0009-0005-4734-4884

Facilitating the Acquisition of Arabic Grammar and Morphology for Uzbek Speakers in Light of Modern Approaches and the Integration of Shared Vocabulary and Sentences in TAFL Coursebooks

Abstract

This study aims to present an in-depth, systematic, practical, and epistemologically grounded framework for facilitating the acquisition of Arabic grammatical and morphological rules among Uzbek-speaking learners, focusing directly on the presentation of grammar and morphology within textbooks for Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL). The research stems from a critical and deconstructive analysis addressing the methodological and pedagogical shortcomings identified by peer reviewers and experts in previous versions and attempts. Moving beyond a merely descriptive or narrative treatment of vocabulary, the current work advances a structural and contrastive analysis of key contemporary Arabic-learning textbook series used across Central Asia—such as *Al-Arabiyyah Baina Yadaik*, *Al-Kitab Al-Asasi*, and local curricula including *Al-Kamil* and approved course summaries at Bukhara State University and the Mir-i Arab Madrasah.

Methodologically, the study synergizes descriptive-analytical and contrastive-deconstructive approaches to identify structural flaws and epistemological gaps in presenting grammatical rules and inflectional patterns (*i'rab*) in isolation from the learner's native lexical and derivational repertoire—which comprises over two thousand shared Arabic-origin words. The findings establish rigorous theoretical frameworks and practical models designed to reduce cognitive load and transform dry pedagogical grammar from an abstract end into a functional, communicative tool. Furthermore, the paper offers fully developed lesson designs and actionable proposals to re-engineer and enhance educational curricula in alignment with modern linguistic standards.

Keywords: TAFL Coursebooks, Contrastive Analysis, Arabic Grammar and Morphology, Cognates / Shared Vocabulary, Uzbek Language, Cognitive Load.

أولًا: المقدمة

1. التقديم:

إن الإشكالية المعرفية والتعليمية الكبرى التي تواجه المناهج المعاصرة وسلاسل الكتب التعليمية الأكثر انتشارًا وتداولًا في العالم الإسلامي وغرب آسيا تكمن في كونها أُسّست وبُنِيت على فلسفة "العالمية الشاملة" أو "الحقائب التعليمية العابرة للقارات". هذه الفلسفة تفترض وجود متعلم افتراضي مجرد من أي خلفية ثقافية أو لسانية مسبقة، وتتعامل مع طالب آسيا الوسطى (والأوزبكي تحديدًا) على قدم المساواة مع الدارس الغربي الذي لا يمتلك أي صلة قرابة لغوية أو معجمية مع الضاد.

إن هذا الاختزال المنهجي يُسقط من الحسابات التعليمية حقيقة تاريخية ولسانية لا يمكن تجاهلها: وهي أن المتعلم الأوزبكي يمتلك في وعيه اليومي ورصيده اللغوي المكتسب آلاف الكلمات والتعابير ذات الأصل العربي المباشر، والتي دخلت إلى اللغة الأوزبكية عبر القرون بفعل التمازج الثقافي والحضاري وحركة التدوين العلمي (الشريعي، 2026؛ ص 36).

عندما تقدم كتب تعليم العربية الحالية الأمثلة النحوية والتراكيب الصرفية باستعمال مفردات غريبة كليًّا عن البيئة الثقافية واللغوية للمتعلم الأوزبكي، فإنها تفرضه أمام تحدٍ مزدوج؛ فهو مضطر أولًا إلى استهلاك طاقته الذهنية وقدرته الاستيعابية المحدودة في فك شفرة المعنى المعجمي للمفردة الجديدة والبحث عن دلالتها، لكي ينتقل ثانيًا إلى محاولة استيعاب وفهم التركيب الإعرابي أو القاعدة الصرفية المراد شرحها (Ellis, 2006, p. 84). هذا التداخل والتعقيد هو ما يطلق عليه في علم النفس المعرفي واللسانيات التطبيقية "العبء المعرفي الزائد".

إن استنفاد جهد الطالب في فهم المفردة يجعله عاجزًا عن التفرغ الفكري لفهم الوظيفة النحوية (كالرفع والنصب وبنية الجملة)، مما يولد حالة من النفور والاضطراب الذهني، ويؤخر عملية الكفاية اللغوية. لذا، فإن هذا الجهد المنهجي يرتكز على إعادة الاعتبار للخصوصية اللسانية والتقابلية للبيئة الثقافية الأوزبكية. إنه يسعى إلى جعل الرصيد المعجمي المشترك جسرًا تعليميًّا؛ لتسهيل انسياب القواعد النحوية والصرفية، بحيث تصبح الكلمة المشتركة هي الحامل والمختبر النظري الذي تُشرح من خلاله حركة الإعراب ووظيفة التركيب وبنية الاشتقاق الصرفي.

2. مشكلة البحث وأسئلته:

وتتبلور مشكلة البحث الأساسية في رصد ذلك القصور الهيكلي والمنهجي الذي يعتري طرائق عرض وأساليب تقديم القواعد النحوية والصرفية في سلاسل الكتب التعليمية والمناهج الموجهة لطلاب آسيا الوسطى، ولا سيما أوزبكستان (الشريعي، 2023–2026). وتتجلى هذه المشكلة في عدة مظاهر لسانية وتعليمية، أهمها:

- **الآلية الجافة في تقديم القاعدة:** حيث تُعرض القواعد النحوية في قوالب معيارية موروثة تعتمد على الحفظ والتلقين، أو في قوالب بنيوية مجردة تفصل فصلًا تامًّا بين القاعدة اللغوية وسياقها التداولي.
- **إغفال التداخل الإيجابي المشترك:** حيث تتعامل المناهج مع لغة الدارس الأم (الأوزبكية) باعتبارها مصدرًا للخطأ والتداخل السلبي فقط، وتتجاهل تمامًا إمكانيات "التداخل الإيجابي" الكامنة في آلاف الجذور والكلمات المشتركة.
- **تجاهل الفروق البنيوية النمطية:** فالأوزبكية لغة إلصاقية تختلف في نمطها التركيبي عن العربية الاشتقاقية، وعدم تقديم معالجة تقابلية واعية بهذه الفروق داخل كتب تعليم العربية يجعل الدارس يتخبط في بناء الجملة وترتيب عناصرها. (أندجاني، ص 7. الشريعي، 2026، ص 67)

بناءً على هذه المظاهر، تأتي أسئلة البحث على النحو التالي:

1. **السؤال الأول:** كيف تناولت كتب وسلاسل تعليم العربية الحالية المعاصرة القواعد النحوية والصرفية الموجهة للناطقين بالأوزبكية؟ وما هي مكامن القصور الهيكلي والتطبيقي في نماذج عرضها؟
2. **السؤال الثاني:** ما هي الآلية اللسانية والبنيوية الدقيقة لتحويل اللواحق الإلصاقية المحدِّدة للوظائف النحوية في اللغة الأوزبكية إلى حركات إعرابية متغيرة وتغيرات بنيوية داخلية (اشتقاقية) في اللغة العربية دون الوقوع في شرك التداخل السلبي؟
3. **السؤال الثالث:** كيف يمكن للأنموذج التعليمي المقترح (المستند إلى توظيف المشتركات اللفظية والجملية) أن يسهم في تفعيل وتوليد "تطبيقات تواصلية ذكية" وعملية داخل الفصول الدراسية تضمن خفض العبء المعرفي وتدعم الكفاية اللغوية؟

3. منهجية البحث وأدواته:

اعتمد البحث على منهجية مركبة تجمع بين: المنهج الوصفي التحليلي، المنهج التقابلي اللساني، والمنهج التفكيكي النقدي. (لم يعد يُكتفى برصد الكلمات المشتركة كألفاظ معزولة في قوائم جامدة، بل الانتقال إلى "التحليل البنيوي العميق" للمكونات التركيبية والصرفية في كلا النظامين اللسانيين (العربي والأوزبكي) (الشريعي، 2026، ص 67).

جرى فحص واختبار نماذج تطبيقية وعينات من عدة كتب ومناهج تعليمية معتمدة ومتداولة. من بينها العربية بين يديك، والكتاب الأساسي، والكامل، وكتب المناهج والمقررات المعتمدة داخل جامعة بخارى الحكومية ومدرسة مير عرب، وتفكيك الطريقة التعليمية التي تُعرض بها أبواب النحو الأساسية، وفي مقدمتها بنية وترتيب الجملة الاسمية والجملة الفعلية (الشريعي، 2026، ص 106).

ويأتي الجدول التالي لتوضيح تلك الفروق والروابط البنيوية والهندسية اللسانية:

المقابل الأوزبكي	المكون اللغوي العربي	وجه المقارنة البنيوية	الأثر التطبيقي في الكتاب التعليمي والمناهج
إلصاقية: تعتمد على إلصاق اللواحق الثابتة والمتراكمة بالوظائف الناتجة في آخر الكلمة دون تغيير في بنية الجذر الأصلية (.p.17,2025 ldo.)	**اشتقاقية:** تعتمد على الأوزان والصيغ، وتتغير البنية الداخلية للجذر اللغوي عبر حركات وتغيرات داخلية لبيان الصرف والوظيفة. (أبو المكارم، 2002، ص 34)	طبيعة البنية الصرفية والاشتقاقية ونمط اللغة	التركيز المكثف على ميزان الصرف المشترك والأوزان المحفوظة في الأوزبكية (مثل: عالم، مشهور) لربط الوزن الصرفي بالوظيفة الإعرابية مباشرة .
ست حالات نحوية: تُحدّد تمامًا عبر لواحق واضحة وثابتة تلتصق بأواخر الأسماء، مثل: اللاحقة ni على آخر المفعول به؛ للتعريف به، ولاحقة	**ثلاث حالات إعرابية رئيسة** :(الرفع، النصب، الجر) وتُعرّب وتتغير علاماتها حسب العوامل	النظام الإعرابي وعلامات تحديد	معادلة اللاحقة الأوزبكية بالحركة الإعرابية العربية المقابلة لها (مثال: ربط لاحقة المبتدأ الضمنية

حروف الجر dan– ga – da. (أندجاني، 12. الشريعي، 2026، 78)	الداخلة عليها عبر الحركات أو الحروف.	الوظيفة	بحركة الضمة) لتسهيل التقبل النفسي والذهني للمتعلم .
ترتيب صارم وثابت للبنية: ينتهي دائمًا بالفعل في ختام الكلام، ويكون النسق التركيبي القياسي هو: (فاعل + مفعول/متعلقات + فعل). Talaba vazifani diqqat bilan tahlil qildi. **Talaba** (فاعل)- **Vazifani** مفعول به **Tahlil qildi** فعل مركب. (الشريعي، 2026، ص 95).	**ترتيب مرن وحر ومفتوح:** يتيح بناء جملة اسمية مستقلة (مبتدأ + خبر) أو جملة فعلية تبدأ بالحدث (فعل + فاعل + مفعول) مع جواز التقديم والتأخير.	ترتيب بناء عناصر الجملة وسياق التركيب	تدريب المتعلم الأوزبكي عبر نصوص المشتركات على البدء الفوري بالمبتدأ العربي دون انتظار الفكرة الختامية للفعل، لكسر عادة التأخير الذهني .
لا توجد أداة تعريف مستقلة: اللغة الأوزبكية تفتقر لوجود أداة تعريف ظاهرة كـ (أل)، والسياق أو اللواحق (مثل لاحقة النصب) هي التي تحدد التعيين والتعريف.	**أداة تعريف مستقلة وسابقة:** وهي (الـ) التعريفية التي تدخل على الأسماء النكرات لتدل على العهد أو الجنس وتغير حكمها النحوي.	تعيين المعارف وتحديد رتبة التنكير والتعريف	استخدام (الـ) كعلامة بصرية ذكية ومباشرة في الكتب التعليمية لتمييز ركني الجملة، فيدرك الطالب أن المعرف بـ (الـ) غالبًا هو المبتدأ وأن النكرة هو الخبر .

ثانيًا: الإطار النظري (المقاربات الحديثة وتحليل التداخل اللغوي):

1. المقاربات الحديثة في تعليم القواعد:

شهد تعليم القواعد النحوية والصرفية في مجال تعليم اللغات الثانية تحوّلًا ملحوظًا في العقود الأخيرة، تمثّل في الانتقال من المقاربة التقليدية التي تقوم على الشرح القاعدي المجرد، إلى مقاربات حديثة تركز على الاستعمال، والسياق، ودور المتعلم في بناء المعرفة اللغوية.

ويُقصد **بالمقاربة التعليمية:** الإطار النظري العام الذي ينظم الوضعيات التعليمية التعلمية، ويوجه تحديد الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى، وبناء الأنشطة، وطرائق التقويم في العملية التعليمية، سعيًا لتحقيق الأهداف المرسومة؛ من أجل ذلك تأسست على عمليات يتم بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معين باعتماد إجراءات، واستخدام صيغ ووسائل تطبيقية. (العماري، 2015، ص 168)

ومن أبرز هذه المقاربات **المقاربة الوظيفية**، ويُقصد بها تقديم القاعدة النحوية أو الصرفية من خلال وظيفتها في نقل المعنى داخل الجملة أو النص، بحيث يدرك المتعلم الغاية التواصلية للقاعدة قبل الوقوف على تسميتها الاصطلاحية. وقد أكّد رشدي أحمد طعيمة أن النحو التعليمي الفعّال هو النحو الذي يُقدَّم بوصفه أداة لفهم التعبير الجيد وتذوقه والتدرب إنتاجه صحيحًا، لا بوصفه منظومة مصطلحية مجردة. (طعيمة، 1989، ص 200)

ويُعد هذا المدخل أكثر ملاءمة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، لما يتيحه من ربط مباشر بين الشكل اللغوي والمعنى.

كما تبرز **المقاربة السياقية**، وهي التي تؤكد أن القاعدة لا تُدرَّس في فراغ، بل ضمن سياق لغوي ذي دلالة، مثل النصوص القصيرة، أو الحوارات، أو المواقف التواصلية؛ إن الذي يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات والسياق الذي ترد فيه؛ فاللغة ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات. والقاعدة النحوية تترسخ في ذهن المتعلم حين تُقدَّم ضمن سياق لغوي متكامل، لا في جمل معزولة تفتقر إلى المعنى الكلي (طعيمة، 1989، ص 201). ويسهم هذا الأسلوب في تحسين قدرة المتعلم على الاستدعاء والتوظيف.

أما **التعلُّم القائم على المهام**، فيُقصد به توظيف القاعدة النحوية أو الصرفية بوصفها وسيلة لإنجاز مهمة لغوية محددة، بأن يكلف الطلاب بمهمة تتطلب استخدام تراكيب نحوية معينة بشكل طبيعي (مثل وصف حدث، أو كتابة فقرة، أو إبداء رأي أو كتابة حوار بين شخصيات باستخدام أفعال الماضي والمضارع والأسماء الموصولة). بحيث يكتسب المتعلم القاعدة ضمنيًّا أثناء أداء المهمة. هذا النوع من التعلم يعزّز التفاعل، ويزيد من دافعية المتعلم، ويجعله شريكًا فاعلًا في العملية التعليمية (صالحي وجغل، 2021، ص633)، وهو ما يجعله مناسبًا لطلاب العربية من الناطقين بالأوزبكية.

2. التحليل التقابلي والألفاظ المشتركة:

ويقصد بالتقابل اللغوي، أو التحليل التقابلي: "إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبينا عناصر التماثل والتشابه والاختلاف بين اللغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغة أجنبية. وهذا بالتالي يساعد على عدة أمور؛ منها: تأليف الكتب والمواد التعليمية المناسبة، وإعداد الاختبارات اللغوية المناسبة أيضا. وغير ذلك من المجالات العملية التعليمية"(طعيمة، 1989، ص 51).

ويُعد هذا الاتجاه في الدراسات اللغوية امتدادا للحركة الرائدة التي قادها **روبرت لادو** عندما أصدر كتابه "**Linguistics Across Cultures** (طعيمة، 1989، ص 51) – وقد أشار إلى ذلك اللغوي **تشارلز سي فرايز** في تقديمه لهذا الكتاب، وبين أن روبرت لادو يقدم فيه نهجًا علميًّا لنوع المقارنات اللغوية الثقافية المنهجية التي يجب أن تشكل أساسًا لمواد تعليمية وفيه يقدم منهجا للدراسات التقابلية بين لغتين مُبّينًا كيفية الاستفادة منها في تعليم إحداها (Lado, R. 1957). كان هذا في الخمسينات من هذا القرن، وكان يمثل شكلا عمليًّا من أشكال الاستفادة بنتائج اللغويات في تعليم اللغات.

ولقد أبرز لادو فائدة الدراسات التقابلية في مقدمة كتابه؛ بأن التجارب العملية أثبتت أن المواد الدراسية التي تم إعدادها على أساس من المقارنة الهادفة بين اللغة الأم واللغة الهدف أدت إلى نتائج إيجابية وفعالة في تسهيل تناول اللغة الهدف وفي أقصر مدة ممكنة. ومن الممكن إجراء الدراسات التقابلية على عدة مستويات؛ منها المستوى الصوتي والمستوى النحوي، والمستوى التراكيبي والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي، والمستوى الثقافي"(Lado, R. 1957).

وبالحديث عن الألفاظ المشتركة بين العربية والأوزبكية، يُقصد بها الكلمات ذات الأصل العربي التي دخلت اللغة الأوزبكية نتيجة الاحتكاك الحضاري والديني والثقافي التاريخي (الشريعي، 2026، ص 31؛ Karimov, 2019, p. 33). وقد تركت اللغة العربية أثرًا عميقًا في المعجم الأوزبكي في مجالات الدين، والعلم، والإدارة، والثقافة، مثل: كتاب (*kitob*)، طالب (*talaba*)، وقت (*vaqt*)، حكومة (*hokumat*)، سياسة (*siyosat*)، أهمية (*ahamiyat*)، نتيجة (*natija*) (Karimov, 2019, pp. 33–35).

إن هذا الرصيد المشترك، الذي يربو على ألفي كلمة (الشريعي، 2024–2025)، يقلل من مقدار الجهد الذهني الذي يبذله المتعلم لفهم المعنى المعجمي؛ فكلما كانت المفردة مألوفة لديه انخفض هذا الجهد،

وتفرّغ ذهن المتعلم للتركيز على العلاقات التركيبية داخل الجملة ومعالجة البنية النحوية والصرفية (طعيمة، 1989، ص 156).

ثالثًا: النموذج التطبيقي والتصميم الإجرائي للدرس النحوي/الصرفي:

وبسبب الثغرة التطبيقية التي شابت المناهج التقليدية، يقدّم هذا المبحث تصميمًا نموذجيًّا متكاملًا لوحدة دراسية مقترحة لإدماجها في كتب تعليم العربية للناطقين بالأوزبكية (الشريعي، 2026، ص 226).

يعتمد هذا التصميم على نصوص قرائية وسياقية ذات دلالة ثقافية عميقة، ومبنية من مفردات وألفاظ مشتركة بنسبة قياسية، بحيث يقل العبء المعرفي اللفظي ويتفرغ الذهن تمامًا لمعالجة القاعدة النحوية واستيعابها (طعيمة، 1989، ص 201؛ Ellis, 2006, p. 84).

- **موضوع الدرس النموذج:** الجملة الاسمية الوظيفية وركناها الأساسيان (المبتدأ والخبر) وحركتهما الإعرابية.
- **الهدف الرئيس:** إدراك وظيفة الرفع وعلامة الضمة، وفهم الترتيب الصحيح للمبتدأ والخبر دون إرجاء الخبر لنهاية الكلام كما في التركيب الأوزبكي (Karimov, 2019, p. 33; Ido, 2025, p. 5).

1. النص السياقي المقترح للكتاب التعليمي:

"عِيدُ النُّورُوزِ مَوْسِمٌ لِلسَّعَادَةِ فِي الْوَطَنِ. الْعَائِلَاتُ فَرِحَةٌ فِي هَذَا الْيَوْمِ. اللِّبَاسُ تَقْلِيدِيٌّ، وَالطَّعَامُ مَشْهُورٌ، السُّمَلَكُ حَلْوَى جَمِيلَةٌ. وَعِيدُ الِاسْتِقْلَالِ يَوْمٌ عَظِيمٌ فِي تَارِيخِ الْأُمَّةِ، الِاسْتِقْلَالُ حُرِّيَّةٌ، وَالِاحْتِفَالَاتُ كَبِيرَةٌ فِي كُلِّ الْمُدُنِ" (الشريعي، 2026، ص227).

2. التحليل التقابلي والبنيوي الإجرائي للمفردات المشتركة:

ولتحقيق الانسجام اللساني وتفكيك العبء المعرفي، يعرض الجدول التالي التحليل الدقيق لبنية المفردات المشتركة المستعملة في النص (Ash-Shuray'iy, 2026, p. 232):

المقابل اللفظي الأوزبكي	اللفظ المشترك في النص العربي	الموقع النحوي الدقيق في الجملة	الحالة الإعرابية والعلامة الظاهرة	الوزن الصرفي والاشتقاق الدقيق للمفردة
Hayit (تستعمل للمناسبات والأعياد الدينية والوطنية)	**عِيدُ**	مبتدأ أول (مرفوع بالابتداء)	الرفع، وعلامته الضمة الظاهرة في آخره .	**فِعْل** (من الجذر اللغوي: ع و د، عاد يعود)..
Mavsum (تستعمل لبيان الفصول أو الفترات الزمنية المحددة)	**مَوْسِمٌ**	خبر المبتدأ (متمم لمعنى الجملة)	الرفع، وعلامته الضمة الظاهرة (تنقّل الوظيفة بالضمة) .	**مَفْعِل** (اسم زمان مشتق من الفعل: و س م) .
Libos (اللباس الرسمي أو الثياب التقليدية بشتى أنواعها)	**اللِّبَاسُ**	مبتدأ (اسم معرف بـ الـ، جاء في صدر الجملة)	الرفع، وعلامته الضمة الظاهرة على آخره .	**فِعَال** (مصدر أو اسم مشتق من الجذر: ل ب س) .
Mashhur (المعروف جدًا والذاع صيته بين الناس)	**مَشْهُورٌ**	خبر المبتدأ الثاني (أتم الفائدة مع اللباس)	الرفع، وعلامته الضمة الظاهرة (التنوين للتمكين) .	**مَفْعُول** (اسم مفعول مشتق من الفعل الثلاثي: ش هـ ر) .
Mustaqillik (تستعمل للدلالة على الحرية السياسية والسيادة الوطنية)	**الِاسْتِقْلَالُ**	مبتدأ (اسم معرف بأل، بدأنا به الجملة الجديدة)	الرفع، وعلامته الضمة الظاهرة في آخره .	**اسْتِفْعَال** (مصدر قياسي للفعل السداسي: استقلّ) .
Hurriyat (الحرية والانعتاق من القيود والموانع)	**حُرِّيَّةٌ**	خبر المبتدأ (أخبرنا عن الاستقلال بأنه حرية)	الرفع، وعلامته الضمة الظاهرة على آخره .	**مصدر صناعي** (مكون من الاسم الحر + ياء مشددة وتاء) .

3. التطبيق الصرفي التوليدي (جدول الجذور والاشتقاق):

ولإبراز قدرة الطالب الأوزبكي على توليد الصيغ الصرفية من جذور مألوفة لديه في لغته الأم يستعرض الجدول التالي ميزان الاشتقاق للكلمات المشتركة:

اللفظ الأوزبكي والمعنى	الجذر اللغوي العربي	المصدر والكلمة المشتركة	اسم الفاعل (فَاعِل)	اسم المفعول (مَفْعُول/مُفَاعَل)	الفعل (ماضٍ/مضارع)
Ilm (إدراك الحقيقة)	**ع ل م**	**عِلْم**	**عَالِم** (Olim)	**مَعْلُوم** (Ma'lum)	عَلِمَ / يَعْلَمُ
Baraka (النماء والخير)	**ب ر ك**	**بَرَكَة**	**مُبَارِك**	**مُبَارَك** (Muborak)	بَارَكَ / يُبَارِكُ
Xizmat (تقديم النفع)	**خ د م**	**خِدْمَة**	**خَادِم** (Xodim)	**مَخْدُوم**	خَدَمَ / يَخْدُمُ
Shuhrat (ذياع الصيت)	**ش ه ر**	**شُهْرَة**	**شَاهِر**	**مَشْهُور** (Mashhur)	شَهَرَ / يَشْهَرُ
Qudrat (الاستطاعة)	**ق د ر**	**قُدْرَة**	**قَادِر** (Qodir)	**مَقْدُور**	قَدَرَ / يَقْدِرُ

4. استراتيجية التدريس وإجراءات التنفيذ الصفي:

تتم عملية التدريس داخل الفصل وفق خطوات إجرائية متسلسلة تضمن الانتقال السلس من مرحلة الاستقبال إلى مرحلة الإنتاج (الناقة، 1985، ص 333):

- **الخطوة الأولى (التنشيط المعجمي الصامت):** يبدأ المعلم بعرض الكلمات المشتركة (عيد، موسم، لباس، مشهور، استقلال، حرية) على اللوحة. يسأل الطلاب عن معانيها في لغتهم الأم (الأوزبكية)، فيكتشف الطلاب فورًا أنهم يعرفون معاني معظم الكلمات، وهنا ينخفض مؤشر القلق والجهد المعجمي إلى الحد الأدنى (الشريعي، 2026).
- **الخطوة الثانية (التفكيك البنيوي):** يطلب المعلم من الطلاب قراءة الجملة كاملة: "اللباسُ تقليديٌّ"، "الطعامُ مشهورٌ". يوجه المعلم انتباههم إلى أن الاسم الأول جاء معرفًا بـ (الـ) وفوقه ضمة وهو

"المبتدأ"، والاسم الثاني جاء متممًا له وفوقه ضمة وتنوين وهو "الخبر" (أمين والجارم، 1983، ص 38).

- **الخطوة الثالثة (التدريب التقابلي النشط):** يُطلب من الطالب إعادة ترتيب الجملة ذهنيًا؛ فالطالب الأوزبكي في لغته يضع الخبر أو الفعل في النهاية (*Milliy libos bu*)، أما في العربية فيتعلم التركيب المباشر المتتابع (مبتدأ + خبر) مستعينًا بالكلمات المشتركة المألوفة لديه.

رابعًا: نتائج البحث:

بناءً على الفحص الميداني والتحليل التقابلي البنيوي (الشريعي، 2023–2026)، خلُص البحث إلى عدة نتائج علمية وتربوية، أهمها:

1. **تخفيض الجهد المعرفي:** أثبتت القياسات والأنشطة الصفية في جامعة بخارى الحكومية ومدرسة مير عرب أن التدريس المستند إلى المشتركات اللفظية يخفض العبء الذهني المعجمي بنسبة تتجاوز 65 % مقارنة بالطرائق التقليدية (الشريعي، 2026). يتيح هذا التخفيض للمتعلم التفرغ الكامل لمعالجة التركيب النحوي والإعرابي (Ellis, 2006, p. 85).

2. **علاج الخلط البنيوي النمطي:** تؤدي الطبيعة الإلصاقية للغة الأوزبكية إلى ميل الطالب الأوزبكي لإرجاء الخبر أو الفعل لختام الجملة (Ido, 2025, p. 5). وتمكن الأنموذج المقترح عبر تقنية "المبتدأ المعجمي المباشر والمشترك" من بناء نمط الجملة الاسمية العربية في وعي الطالب بصورة تلقائية (الشريعي، 2026).

3. **التكامل بين الصرف والتوليد النحوي:** أظهرت الدراسة أن الأوزان الصرفية المشتركة المخزونة في اللسان الأوزبكي (مثل: **مَفْعُول، فَاعِل، اسْتِفْعَال**) تشكل مدخلًا محوريًّا لتعلم النحو الإعرابي؛ حيث يستطيع الدارس ربط صيغة الوزن بوظيفته النحوية وحركته الإعرابية المباشرة (الناقة، 1985، ص 278).

خامسًا: التوصيات والمقترحات:

بناءً على ما توصل إليه البحث من تحليلات ونتائج، يتقدم الباحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية والموجهة خصيصًا لمؤلفي المناهج، ومصممي سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها في منطقة آسيا الوسطى، ولمعلمي المدارس والمعاهد التاريخية بها. منها:

1. ضرورة إعادة هيكلة المعاجم والأمثلة النحوية والصرفية في المناهج الموجهة لطلاب آسيا الوسطى بالاعتماد على الرصيد المعجمي المشترك (الذي يتجاوز ألفي كلمة) لضمان الانتقال السلس من المعجم للتركيب.

2. اعتماد المعالجة التقابلية البنيوية، ووضع الفروق النمطية بين النظام الإلصاقي الأوزبكي والنظام الاشتقاقي العربي داخل أدلة المعلمين وتدريبهم على استبدال مفهوم "اللاحقة الإلصاقية" بمفهوم "الحركة الإعرابية".

3. تطوير تطبيقات وتدريبات تواصلية ذكية، وتضمين كتب اللغة العربية أنشطة قائمة على "التوليد الاشتقاقي للجذور المشتركة" تمكّن الدارس من صياغة جمل كاملة باستخدام مفردات يعرفها سلفًا في لغته الأم.

4. تنظيم دورات مكثفة وورش عمل مستدامة لمعلمي اللغة العربية ومطوري المناهج في أوزبكستان حول استراتيجيات "تفكيك العبء المعرفي اللساني" والتحليل التقابلي المباشر لرفع كفاءة التدريس والتحصيل.

سادسًا: المراجع

أ: المراجع العربية:

أمين، مصطفى، والجارم، علي. (1983). *النحو الواضح في قواعد اللغة العربية*. القاهرة، مصر: دار المعارف.

الشريعي، أيمن عثمان عبد العليم محمد. (2026). *الألفاظ المشتركة بين العربية والأوزبكية*. الرباط، المغرب: منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

صالحي، الحسين، وجغل، العيد. (2021). المقاربات التعليمية والنماذج العملية للأنظمة التعليمية في العالم. *مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، 5(2)، 630–645.

طعيمة، رشدي أحمد. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط، المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

العماري، الصديق الصادقي. (2015). *التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية*. الدار البيضاء، المغرب: دار أفريقيا الشرق.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (2011). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الناقة، محمود كامل. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: أسسه – مداخله – طرق تدريسه*. مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية: معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.

ب: المراجع الأجنبية:

Ash-Shuray'iy, Ayman Usmon. (2026). Arab va O'zbek tillari o'rtasidagi mushtarak so'zlar: ulardan ikki tilli lug'at tuzish va arab tilini boshqa tillarda so'zlashuvchilarga o'qitish. ICESCO ning arab tilini boshqa tillarda so'zlashuvchilarga o'qitish markazi.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective . *TESOL Quarterly* .107–83 ,(1)40 ,

Ido, S. (2025). Uzbek .*Journal of the International Phonetic Association* , .17–1 ,(1)55Cambridge University Press .

Karimov, B .(2019) .*O‘zbek tilining arabcha ildizlari* [The Arabic roots of the Uzbek language]. Tashkent, Uzbekistan: Tashkent University Press .

Lado, R .(1957) .*Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers* .Ann Arbor, MI: University of Michigan Press .

ج: مصادر إلكترونية وميدانية غير منشورة:

البخاري، محمد. (2009). *العرب وعلوم اللغة العربية في أوزبكستان*. طشقند.

الشريعي، أيمن عثمان عبد العليم محمد. (2023–2026). *خبرة تدريس اللغة العربية بجامعة بخارى الحكومية ومدرسة مير عرب المتوسطة، ومقابلات مع معلمي النحو والصرف* (بيانات غير منشورة).

بناء الكفاية النحوية في تعليم العربية للمتعلمين الصينيين:

تحليل عرض القواعد وتدريباتها في سلسلة الجديد في اللغة العربية

تشن تشنغ[1]

الملخص

يهدف البحث إلى تحليل كيفية بناء الكفاية النحوية في تعليم اللغة العربية للصينيين، من خلال وصف طرائق عرض القواعد العربية وأنماط تدريباتها في سلسلة **الجديد في اللغة العربية**، التي تعد سلسلةً أساسيةً مستخدمةً لتعليم العربية في الجامعات الصينية.

وينطلق بحثنا من إشكالية تتمثل في مدى انسجام عرض القواعد وتدرّجها مع الخصائص اللغوية والمعرفية للمتعلم الصيني، ومدى تحقق التكامل بين المعرفة النحوية والتدريب المهاري، إلى جانب فاعلية التقويم البنائي أثناء التعليم.

يعتمد بحثنا المنهج الوصفي– التحليلي، مستعينا بإطار معايير يشمل التدرّج النحوي، والتكامل بين القاعدة النحوية والسياق التداولي، وتنوّع التدريبات ووظيفتها التقويمية. وأشرنا إلى مواطن القوة في هذه **السلسلة**، من أبرزها توظيف السياق النصي في تقديم الظواهر النحوية، والحرص على الانتقال التدريجي من المعرفة إلى التطبيق في وحدات عدة. كما لاحظنا بعض أوجه القصور الموجودة فيها، من أهمها الإسراع نسبيا في تقديم بعض البنى النحوية المعقّدة، ومحدودية إعادة توظيف القواعد في تنمية مهارات لغوية مختلفة، وضعف حضور التقويم البنائي القائم على التشخيص المرحلي للأخطاء الشائعة لدى المتعلمين.

ويخلص بحثنا إلى أن بناء الكفاية النحوية لا يتحقق بمجرد شرح القواعد أو الإكثار من التدريبات الشكلية، بل يتطلب تصورًا تكامليًا في تصميم حلقات التعليم، يراعي التدرّج الوظيفي، ويعزز الربط بين المعرفة النحوية والاستعمال الفعلي، ويوظّف التقويم البنائي بوصفه أداةً فعالةً للتعلّم. كما يطرح البحث بعض التوصيات التي من شأنها أن تسهم في تطوير تصميم المحتوى النحوي والتدريبات في سلاسل تعليم العربية الموجّهة للصينيين.

الكلمات المفتاحية: الكفاية النحوية، تعليم العربية للناطقين بغيرها، المتعلمون الصينيون، عرض القواعد، التدريبات النحوية، التقويم البنائي.

[1] تشن تشنغ (CHEN ZHENG)، أستاذة اللغة العربية بجامعة الدراسات الدولية ببكين (الصين).
ORCID:https://orcid.org/0009-0003-9198-3953, China, maysalw@sina.com

Constructing Grammatical Competence in Teaching Arabic to Chinese Learners: An Analysis of the Presentation of Grammar and Its Exercises in the *Al-Jadid fi al-Lughah al-Arabiyyah* Series

Abstract

This study aims to analyze the construction of grammatical competence in teaching Arabic to Chinese learners by examining the presentation of Arabic grammar and the patterns of grammatical exercises in the *Al-Jadid fi al-Lughah al-Arabiyyah* series, a foundational textbook series widely used for Arabic instruction in Chinese universities.

The research is guided by the central question of the extent to which the presentation and sequencing of grammatical content align with the linguistic and cognitive characteristics of Chinese learners. It also investigates the degree of integration between grammatical knowledge and skills-based training, as well as the effectiveness of formative assessment practices within the instructional process.

Adopting a descriptive-analytical approach, the study employs an evaluative framework encompassing grammatical progression, the integration of grammatical rules with pragmatic context, and the diversity and assessment functions of exercises. The analysis identifies several strengths of the series, notably its use of textual context in introducing grammatical phenomena and its efforts across multiple units to facilitate a gradual transition from knowledge acquisition to application. At the same time, certain limitations are observed, including the relatively rapid introduction of some complex grammatical structures, limited recycling of grammatical rules across different language skills, and insufficient implementation of formative assessment grounded in the staged diagnosis of learners' common errors.

The study concludes that the development of grammatical competence cannot be achieved solely through rule explanation or an abundance of form-focused exercises. Rather, it requires an integrated instructional design that ensures functional progression, strengthens the connection between grammatical knowledge and actual language use, and employs formative assessment as an effective learning tool. The research also offers several recommendations aimed at improving the design of grammatical content and exercises in Arabic textbook series intended for Chinese learners.

Keywords: Grammatical Competence; Teaching Arabic as a Foreign Language; Chinese Learners; Grammar Presentation; Grammatical Exercises; Formative Assessment.

المقدمة

شهد حقلُ تعليم العربية للناطقين بغيرها خلال العقود الأخيرة تحوّلًا نوعيًّا في مفهوم تعليم القواعد؛ إذ لم تعُد تُفهم بوصفها مجموعةً من الضوابط تُنقل إلى المتعلّم نقلًا، بل باعتبارها بنية نظامية تتشكّل تدريجيّا في وعي المتعلم عبر مسار تعليمي منظّم. وبذلك انتقلت الإشكالية الجوهرية في تعليم القواعد من سؤال "هل ندرّس القواعد؟" إلى سؤال "كيف نُحكم تنظيم عرضها زمنًا ووظيفةً ضمنَ البناء الكليّ للبرنامج التعليمي؟" ومن هذا المنظور تغدو مسألةُ بناء الكفاية النحوية إشكالية ذات طابع مزدوج؛ فهي من جهة، تتطرق إلى فهم طبيعة اللغة بوصفها نظاما عضويا من العلاقات، ومن جهة أخرى، ترتبط بآليات التعلّم الإنسانيّ وكيفية تشكّل الملكة اللغوية في الذهن. ومن ثم فإن الحديث عن تعليم القواعد لم يعد حديثا عن نقل معرفةٍ جاهزة، بل عن هندسة شروطٍ تمكّن المتعلّم من بناء نظام لغوي جديد في ذهنه بناءً واعيًا فاعلًا.

وتبدو هذه الإشكالية أكثر تعقيدا في السياق الصيني، حيث يتعلم الطلبة الجامعيون اللغة العربية ضمن تخصّص أكاديمي هو "اللغة العربية وآدابها"، ابتداءً من مستوى الصفر اللغوي، وبأهداف تتجاوز التواصل اليومي إلى إعداد متخصصين قادرين على القراءة المتعمّقة والترجمة الدقيقة والبحث الأكاديمي. وعلى هذا الأساس لم تُعدّ الكفاية النحوية عنصرًا مكمِّلا للكفاية التواصلية، بل تمثّل بنيتَها التحتية وإطارها المنظِّم. ومن ثم فإن أيّ خلل في عرض القواعد أو في مسار ترتيبها لا يؤثّر على أداء المتعلّم اللغويّ فحسب، بل يحدّ من تكوين الكفاية العلمية له.

وتُعدّ **سلسلة الجديد في اللغة العربية** (ويشار إليها فيما يلي **بالسلسلة**) من أبرز المواد التعليمية المعتمدة في تخصّص اللغة العربية بالجامعات الصينية. وقد وُضعت في مطلع القرن الحادي والعشرين استنادًا إلى «منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية» (2000) الصادر عن الجهة المختصة بتوجيه تعليم اللغات الأجنبية التابعة لوزارة التعليم والتربية الصينية. وقد سعت **السلسلة** إلى الموازنة بين خصائص النظام اللغويّ العربيّ وقواعد تعليم اللغات الأجنبية، فاستقرّ حضورها في الممارسة التعليمية قرابة عقدين، ونالت قبولًا واسعًا لدى الأساتذة والمتعلمين.

تتكوّن **السلسلة** من ستة مجلّدات: الأربعة الأولى منها موجَّهة للمرحلة الأساسية (السنتين الأولى والثانية)، وتستهدف إلى إرساء أساس القواعد العربية، وبناء رصيدٍ معجميٍّ وظيفيّ، تمهيدا للانتقال إلى المستوى

المتقدّم. أما المجلّدان الخامس والسادس، فمخصّصان للسنتين الثالثة والرابعة، ويهدفان إلى تعميق الكفاية اللغوية، وتوظيفها في مجالات شتى.

غير أنّ القيمة التاريخية لأيّ مادة تعليميّة لا تُقاس بتلبيتها لحاجات زمنها فقط، بل بمدى مواكبتها للمفاهيم التعليمية والرؤى النظرية التي تتطور باستمرار. ففي وجه ما طرأ على مفهوم تعليم القواعد ووظيفته في تعليم اللغات الأجنبية من تطورّات عميقة، الأحرى بنا أن نتساءل: إلى أيّ حدّ ينسجم عرضُ القواعد في **السلسلة** مع مفهوم "بناء الكفاية النحوية" للمتعلم الصيني؟ وهل يهيّئ تنظيمُها التعليميّ شروطا تُسهم في توجيه المتعلم من تلقّي القواعد بشكل سلبيّ إلى تكوين الوعي النحويّ بشكل إيجابي؟

وجاءت هذه التساؤلات لا من موقف الانتقاص من قيمة **السلسلة** التاريخية، بل من رغبة في إعادة قراءة منطق بنائها للكفاية النحوية قراءةً تحليليةً تستند إلى إطار نظري معاصر. ومن هذا المنطلق بالذات يعمد بحثنا إلى تحليل كتب المرحلة الأساسية من **السلسلة**، من حيث طرائق عرض القواعد وأنماط التدريبات وآلية التقويم فيها، سعيًا إلى الكشف عن منطق التنظيم التعليمي فيها، وإلى الإسهام في تطويرها وتعزيز فاعليتها في بناء الكفاية النحوية للمتعلم الصيني.

مصطلحات البحث

الكفاية النحوية:

تُعدّ الكفاية النحوية (Grammatical Competence) من المفاهيم الأساسية في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، وقد ارتبط ظهورها الحديث بالتحول الذي شهدته الدراسات اللغوية من التركيز على معرفة النظام اللغوي المجرد إلى الاهتمام بقدرة المتعلم على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا وفعالًا. وقد أشار Canale و Swain (1980) إلى أن الكفاية النحوية تتمثّل في معرفة المتعلم بقواعد النظام اللغوي، وتشمل المعرفة بالمفردات، وقواعد التصريف، والتركيب، والدلالة على مستوى الجملة، بما يمكّنه من إنتاج التراكيب اللغوية وفهمها بصورة سليمة.

غير أن مفهوم الكفاية النحوية لم يعد يُنظر إليه في الدراسات اللاحقة بوصفه مجردَ امتلاك مجموعة من القواعد أو القدرة على إنتاج تراكيب صحيحة من الناحية الشكلية، بل تطوّر ليشمل القدرة على الربط بين البنية اللغوية ووظيفتها الدلالية والتواصلية. وفي هذا السياق، أكّد Larsen-Freeman (2003) أن تعليم

القواعد لا ينبغي أن يقتصر على دراسة الشكل اللغوي (form)، وإنما ينبغي أن يربط بين ثلاثة أبعاد مترابطة هي: المبنى (form)، والمعنى (meaning)، والاستعمال (use)، لأن المعرفة النحوية الفاعلة لا تتحقّق إلا عندما يستطيع المتعلم توظيف البنى اللغوية في سياقات مختلفة للتعبير عن المعنى وتحقيق الغرض التواصلي.

وانطلاقا من هذا التصور، لا تُفهم الكفاية النحوية في هذا البحث على أنها مجرد معرفة نظرية بالقواعد النحوية والصرفية، وإنما بوصفها قدرةً معرفيةً ووظيفيةً مركبةً، تتضمن بناء نظام منظَّم للمعرفة النحوية، وإدراك العلاقة بين المبنى والمعنى، والقدرة على توظيف القواعد في فهم الخطاب وإنتاجه. وعليه، يُقصد بالكفاية النحوية في هذا البحث قدرة المتعلم الصيني على استيعاب القواعد النحوية والصرفية للغة العربية، وفهم وظائفها التواصلية، واستخدامها استخدامًا واعيًا في سياقات متنوعة، بما يحقق الانتقال من مستوى المعرفة بالقواعد إلى مستوى الكفاية الوظيفية.

القواعد وعرضها في الكتاب التعليمي:

تُعدّ القواعد اللغوية نظاما ينظّم العلاقات بين عناصر اللغة، ويحدد كيفية انتظامها في تراكيب تؤدي المعاني المختلفة. ولا تقتصر القواعد في الدراسات اللسانية التطبيقية الحديثة على مجموعة من الأحكام المجردة، بل ينظر إليها بوصفها نظامًا يجمع بين المبنى (Form) والمعنى (Meaning) والاستعمال (Use)، وهذا ما أكّده Larsen-Freeman (2003)، كما تقدّم.

ومن منظور تعليم اللغات، لا تنفصل أهمية القواعد عن الطريقة التي تُعرض بها في الكتاب التعليمي؛ إذ إن تنظيم المحتوى، وتسلسل تقديم الظواهر اللغوية، وطريقة الانتقال من الملاحظة إلى الفهم ثم التطبيق، تعد عناصر مؤثرة في بناء المعرفة اللغوية لدى المتعلم. (Tomlinson, 2011)

وانطلاقًا من ذلك، يقصد بالقواعد وعرضها في هذا البحث مجموعة القواعد النحوية والصرفية التي تتضمنها **السلسلة**، والطريقة التي نُظمت بها هذه القواعد وقُدمت للمتعلم الصيني من حيث ترتيب المحتوى، وآلية عرض الظواهر اللغوية، وتصميم التدريبات المصاحبة لها، بما يسهم في بناء الكفاية النحوية للمتعلم الصيني.

نطاق البحث وبيان أهداف التعليم التخصصي

سينحصر نطاق بحثنا في كتب المرحلة الأساسية من **السلسلة**، أي المجلدات الأربعة الأولى منها، والتي موجّهة إلى طلبة السنتين الأولى والثانية في تخصّص "اللغة العربية وآدابها" بالجامعات الصينية، وأنّ أهدافها التعليمية تتسم بطابعٍ تخصّصيّ واضح؛ فمفروض على المتعلم أن يرسّخ المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة)، تمهيدًا لتطوير القدرة على القراءة النقدية، والترجمة، والممارسة الأكاديمية في المراحل اللاحقة.

ولتحديد معيارٍ مرجعيّ تُقاس به نتائج التحليل، نرى من الأحرى استحضار الأهداف المحدّدة في «منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية» (2000)، والذي ينصّ على أنّ المرحلة الأساسية تمتدّ عامين دراسيين، بإجمالي 1152 ساعة تدريسية فعلية (بمعدل 16 ساعة أسبوعيًّا ولمدة 36 أسبوعًا في كل عام). وعند نهاية السنة الثانية يُفترض أن "يتقن المتعلم القواعد العربية الأساسية، وتوظيفها في السياقات العملية توظيفا سليما من حيث الشكل والدلالة". (المنهج، ص14)

يتبيّن من الأهداف المحددة في **المنهج** أنّ المتعلم، وعند نهاية السنة الثانية، لم يتلقّ القواعد العربية الأساسية فحسب، بل يُفرض عليه أن يُحسن توظيفها في مختلف الأنشطة اللغوية. وهذا التصور إن دل على شيء، فإنما يدل على منطقٍ في بناء الكفاية النحوية؛ فهي ليست حصيلةَ تراكمِ قواعد منفصلةٍ، بل قدرةٌ دينامية تتشكّل تدريجيًّا من خلال الممارسة المتعدّدة الأبعاد، بحيث تنتقل المعرفة من مستوى "فهم القواعد" إلى مستوى "إنتاج الدلالة" في الاستعمال الفعلي.

1/ الإطار النظري وأداة البحث

1-1 الإطار النظري

ينطلق بحثنا من ثلاثة منطلقات نظرية متقاطعة:

أولا: من منظور نظرية العبء المعرفي (Cognitive Load Theory).

تقرّر نظرية العبء المعرفي أنّ فاعلية التعلّم رهينةُ توازنٍ دقيقٍ بين التعقيد الداخلي للمادة التعليمية وطريقة تنظيمها وعرضها. (Sweller John, 1988) وبما أن العربية لغة تتّسم بدرجةٍ عاليةٍ من التشكيل البنيوي، يقوم نظامها على الاشتقاق والتصريف والإعراب، فإنّ هذا الطابع يفرض عبئًا معرفيًّا ملحوظًا على

المتعلّم الناطق بالصينية. وإذا اعتمدت المادة التدريسية الإدخال المتزامن الكثيف لعدّة قواعد، فذلك قد يؤدي إلى تجاوز الطاقة المعرفية العاملة، وبالتالي إلى اضطراب بناء المخططات الإدراكية المستقرة للنظام اللغويّ لدن المتعلم. ويوفّر هذا المنظور إطاراً تحليليًّا لتحليل كثافة القواعد، وتسلسل عرضها، وإعادة عرضها في **السلسلة**.

ثانيًا: من منظور اللسانيات التقابلية (Contrastive Linguistics).

إنّ تعلّم العربية لدى الطالب الصينيّ لا يتمثّل في اكتساب بنية لغوية جديدة فحسب، بل ينطوي على انتقالٍ نوعيّ من نمطٍ لغويٍّ تحليليّ يعتمد على ترتيب الكلمات والسياق الكلامي، إلى نمطٍ يعتمد على العلامة الشكلية والتغيّر الداخلي للبنية. وهذا الانتقال لا يُختزل في تراكم كميّ للمعرفة، بل يمثّل إعادةَ تشكيل فهم المتعلّم لعلاقة المطابقة بين "المبنى والمعنى". ومن هذا المنظور، يمكننا تقويم مدى فاعلية التفسير النحوي الموجود في **السلسلة** في تمكين المتعلّم من إنجاز هذا التحوّل الإدراكي، والكشف عن الفروق البنيوية الكامنة بين اللغتين.

ثالثًا: منظور البنيوية اللسانية (Structural Linguistics).

من منظور البنيوية اللسانية، لا يتحقّق إتقان النظام النحوي عبر تراكمٍ زمنيٍّ للظواهر، بل من خلال بناء تدريجيّ للعلاقات الهرمية داخل النسق اللغوي. (Bloomfield,1910; Lado,1957) فالعبرة ليست بكثرة القواعد المعروضة، وإنما بكيفية تنظيمها وتوزيعها عبر المستويات البنيوية المختلفة، بما يُمكّن المتعلّم من استيعاب البنية النحوية، مرورا بالوعي بآليات التحويل، وصولًا إلى البنية الصرفية.

ويتيح هذا المنظور معيارًا نظريًا لتقويم منطق التدرّج في عرض القواعد، ومدى اتساقها مع مبدأ الانتقال من البنية العامة إلى الجزئيات.

1-2 أداة البحث وإجراءات التحليل

اعتمد البحث بطاقة تحليل المحتوى أداةً رئيسةً لتحليل عرض القواعد النحوية والصرفية وتدريباتها في **السلسلة**، وذلك للكشف عن كيفية بناء الكفاية النحوية لدى المتعلم الصيني من خلال دراسة تنظيم المحتوى، وطرائق عرض القواعد، والتدريبات المصاحبة لها.

وقد بُنيت بطاقة التحليل في ضوء أهداف الدراسة وإطارها النظري، وبالاستفادة من الأدبيات المتعلقة بتعليم القواعد العربية وتحليل الكتب التعليمية. واشتملت على ثلاثة جوانب رئيسة: تنظيم المحتوى القواعدي، وعرض القواعد من حيث العلاقة بين المبنى والمعنى وطريقة تقديمها، والتدريبات من حيث تنوعها ومدى إسهامها في توظيف القواعد.

وقد تم تطبيق البطاقة على وحدات السلسلة، من خلال تصنيف الموضوعات النحوية والصرفية وتحليلها وفق المحاور السابقة. ولضمان صدق الأداة وثبات التحليل، تم اعتماد معايير واضحة مستمدة من أهداف البحث وإطاره النظري، والالتزام بتطبيقها بصورة موحدة في تحليل محتوى **السلسلة**.

2/ تحليل التنظيم العام لعرض القواعد في المجلدات الأربعة

2-1 الخصائص العامة لعرض القواعد في المرحلة الأساسية.

من خلال تحليل الوحدات القواعدية في المجلدات الأربعة الأولى من **السلسلة**، تتبين لنا سمتان بارزتان في أسلوب العرض.

إحداهما السمة المرحلية- الإظهار في المرحلة الابتدائية والإخفاء في المرحلة المتوسطة.

فمن حيث تنظيم المحتوى النحوي، يشتمل المجلدان الأول والثاني على وحدات قواعد عقب كل درس، مصحوبة بتدريبات تطبيقية، بما يشكّل نمط "الإظهار" لتعليم القواعد. أما في المجلد الثالث فما بعده، فلا تُخصَّص وحدات مستقلة للقواعد ولا تدريبات عليها.

إن هذا التنظيم يعكس سمة مرحلية واضحة؛ ففي السنة الأولى يتم التركيز على عرض القواعد الأساسية، ليطّلع المتعلم على ظواهر القواعد الأكثر شيوعا في العربية ويكتسب خبرة مبدئية فيها؛ وفي السنة الثانية، وفي حال غياب الوحدات المستقلة، يغدو تعليم القواعد أمانة بيد المعلّم الذي يدلّ المتعلم على ربط المعرفة القديمة بالمعرفة الجديدة، ويرشده إلى تكوين رؤية شمولية لنظام القواعد العربية.

الأخرى النمط التدريجي- المسار المعرفي "الظاهرة- القاعدة- التطبيق".

وفيما يتعلق بتقديم القواعد، تتبع **السلسلة** مسارا معرفيا يبدأ بالظاهرة، مرورا بالقاعدة، وصولا إلى التطبيق. فتقديم كل قاعدة يبدأ بعدد من الأمثلة التي سبق أن وردت في نصوص الدروس السابقة، وكان المتعلم

قد لامسها أوليا في السياق العملي، ثم تأتي وحدة خاصة بهذه القاعدة، ويُطلب من المتعلم أن يلاحظ الظواهر لاستخلاص الخصائص واستخراج القواعد. وبالتالي تُقدَّم القاعدة رسميا، وتُرفق تدريبات لترسيخ اكتساب القاعدة وتمكين توظيفها. ويجمل القول إن **السلسلة** تلتزم بشكل عام بهذا النمط التدريجي.

2-2 القراءة النقدية في التنظيم العام.

من منظور بناء الكفاية النحوية، يتفق هذا التنظيم العام ومسارَ تكوين الوعي النحوي لدن المتعلم الصيني إلى حد ما.

من ناحية، إن التنظيم المرحلي يتناسب مع مسار النمو المعرفي؛ فـ"الإظهار في المرحلة الابتدائية" يساعد المتعلم على تجاوز صعوبات تواجهه في دراسة القواعد الأساسية وبناء إطار معرفي أوليّ، فيما يفسح "الإخفاء في المرحلة المتوسطة" مجالا لدمج المعرفة، بما يوجّه المتعلّم من تلقي القواعد إلى توظيفها تلقائيا.

أما النمط التدريجي لتقديم القاعدة، فينسجم مع مسار التعلّم البنائي؛ إذ إن المسار "الظاهرة- القاعدة- التطبيق" يتيح للمتعلم المرورَ بعملية معرفية كاملة تبدأ من الملاحظة، إلى التحقق، وصولا إلى التطبيق.

غير أنّ ثمة مخاطرَ لا يمكن إهمالها قد تحدّ من فاعلية بناء الكفاية النحوية لدى المتعلم الصيني، وهي تتمثّل فيما يلي:

2-2-1 مخاطر العبء المعرفي الزائد.

وعلى الرغم من أن "الإظهار في المرحلة الابتدائية" استراتيجية منطقية نظريا، فإنها قد تشكّل عبئا معرفيا زائدا عند التنفيذ. فالعربية، بوصفها لغة غنية بالتصريف، يشكّل نظامها التصريفي عبئا معرفيا واضحا للمتعلم الصيني. وبما أن معظم القواعد الأساسية سيتم عرضها في خلال السنة الأولى بكثافة وبصورة متزامنة (مثل تصريف الفعل وإعراب الأسماء)، فذلك قد يتجاوز سعة الذاكرة العاملة للمتعلم المبتدئ. فقد يُضطَر إلى حفظ القواعد آليا من دون إدراك معناها الوظيفية، أو يلجأ إلى التخمين القائم على الحدس بدلَ البناء المنهجي لنظام القواعد. وفي هذه الحال، حتى وإن أتيح في السنة الثانية زمنٌ لاندماج المعرفة وتكاملها، فإن غيابَ المخطَّط المعرفيّ (Cognitive Schema) الراسخ في ذهن المتعلم سيشكّل عرقلة لهذه العملية، بل قد يفضي إلى تراجع وتلاشي المعارف الجزئية المكتسَبة سابقا.

2-2-2 ضعف الدعم للتكامل المنهجي.

ومن ناحية أخرى، إذا نُظر إلى هذا التنظيم من منظور البنيوية اللسانية، فإنه لا يسهم بالقدر الكافي في تحقيق التكامل المنهجي للمعرفة النحوية. فالنمط المتمثل في "الظاهرة- القاعدة- التطبيق" قد يكون فعّالا لمعالجة قاعدة واحدة بعمق، غير أنه محدود في توضيح العلاقات الهرمية والمنهجية بين القواعد المختلفة. فقد يحسن المتعلم استنباط قاعدة جزئية بعينها، كقاعدة جمع الاسم مثلا، غير أنه سيجد صعوبة في إدراجها إدراجا واعيا ضمن النظام الهرمي للقواعد العربية.

ويبرز هذا الضعف بصورة جلية في استراتيجية "الإخفاء في المرحلة المتوسطة"، حيث يخلو المجلدان الثالث والرابع من **السلسلة**، وتسند مهمةُ التكامل المنهجي إلى المعلِّم وحده. فنجاح هذه الاستراتيجية رهين بالوعي البنيوي للمعلّم؛ إن توفّر لديه، تسهّل التكامل المنهجي. وإن نقص، أو كان وقت التدريس أضيَقَ من المعالجة المنهجية، انحصر التعلم في السنة الثانية في تراكم المعارف الجديدة، دون إعادة بناء النظام المنهجي لما سبق تحصيله. حينئذ ستنتهي المرحلة الأساسية بـ"قائمة قواعد منفصلة" بدلَ "نظام نحوي متكامل".

3/ تحليل عرض القواعد في المرحلة الابتدائية (المجلدين الأول والثاني)

3-1 السمات الرئيسية لتوزيع القواعد.

في هذا المبحث، سنسلط الضوء على المرحلة الابتدائية من **السلسلة**، ونحلل عرض القواعد في المجلدين الأول والثاني بشكل خاص.

وفيما يلي جدول إحصائي يبيّن توزيع القواعد في كلا المجلدين.

جدول 1: توزيع القواعد في المجلدين

المجلد	عدد القواعد	الموضوعات
الأول	22	أقسام الكلمات وضمائر الرفع المنفصلة، ضمائر الجر المتصلة، أسماء الإشارة، تذكير الأسماء وتأنيثها وإفرادها وتثنيتها وجمعها وتعريفها وتنكيرها، النعت والمنعوت(1)، الجملة الاسمية، إعراب الأسماء، الجملة الاسمية المقلوبة، مثنى الأسماء وجمع المذكر السالم والمؤنث السالم، كيف استخدام (كم) والأعداد الأصلية 1–10، الفعل الماضي والفعل المضارع، الجملة الفعلية، فعل الأمر، أحرف النفي: ما/لا/لم، الأعداد الأصلية 11–99، الأدوات الاستفهامية والجملة الاستفهامية، الإضافة المعنوية، المفعول فيه، النعت والمنعوت (2)، الأعداد الترتيبية، الفعل اللازم والفعل المتعدي والمفعول به، الأفعال المجرّدة والأفعال المزيدة ومصادرها.
الثاني	22	الاسم المبني والاسم المعرب والاسم الممنوع من الصرف، النكرة والمعرفة، اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة باسم الفاعل، اسم التفضيل، الاسم المنسوب، الفعل المجرد والفعل المزيد، الفعل الصحيح والفعل المعتل، المصدر الأصلي، المفعول له، إن وأخواتها، الأسماء الخمسة، الأفعال الناقصة، الفعل المبني للمجهول، الأسماء الموصولة، الحال، الأعداد– مئة وألف ومليون ومليار، البدل، أسلوب الشرط، التوكيد، المفعول المطلق.

ومن خلال ملاحظة توزيع القواعد في المجلدين، يمكن استخلاص الخصائص الآتية:

أولا: وضوح التقسيم المرحلي: من بناء الإطار إلى تعميق المحتوى.

يعمل المجلد الأول على بناء الإطار العام للمعارف النحوية، بما فيه من القواعد الاثنتين والعشرين التي تشمل أقسام الكلمة، والبنية الأساسية للجملة (الاسمية والفعلية)، ونظام العدد، استهدافا إلى تمكين المتعلّم

من تشكيل تصوُّر أوليّ للقواعد العربية. أما المجلد الثاني، فيتجلى فيه توجّه واضح نحو التعميق والتعقيد؛ فمع الاستمرار في عرض النحو، يزداد حضور الصرف بنسبة كبيرة، ولا سيما المشتقات وتصنيفات الفعل.

ثانيا: توزيع فئات القواعد: التدرّج من النحو إلى الصرف.

يميل المجلد الأول إلى ترجيح المجال النحوي نسبيا، فهو يركّز على تمكين المتعلم من ضبط البنية الأساسية للجملة العربية. وفي المقابل، يزداد حضور الصرف في المجلد الثاني؛ فتنتمي اثنتا عشرة قاعدة من مجموع الاثنتين والعشرين إلى المجال الصرفي، الأمر الذي يعكس تدرُّجا من تنمية القدرة على بناء الجملة إلى تنمية القدرة على بناء الكلمة.

ثالثا: كثافة عرض نظام العدد في السنة الأولى.

يُلاحظ أن موضوع العدد يُعرض بصورة مكثّفة في المجلد الأول، في حين يقتصر المجلد الثاني على استكمال بعض جوانبه، كالأعداد الكبيرة.

رابعا: سمة كثافة التوزيع: تمهيد– تعزيز– تكثيف.

بلغ مجموع القواعد في المرحلة الأساسية أربعا وأربعين؛ توزّع منها اثنتان وعشرون في المجلد الأول على ثلاثة وعشرين درساً، في حين توزّع العدد نفسه في المجلد الثاني على ستة عشر درساً فقط. ومن حيث درجة التعقيد، يظهر أن محتوى قاعدة واحدة في المجلد الثاني أكثر كثافة وتعقيدا، ويتجلّى ذلك بوضوح في قاعدة المصدر الأصلي التي يملأ محتواها أكثر من ست صفحات من الكتاب.

ومن خلال معطيات الرسم التوضيحي (1) الخاص بتوزيع الكثافة، يتبين لنا ما يلي:

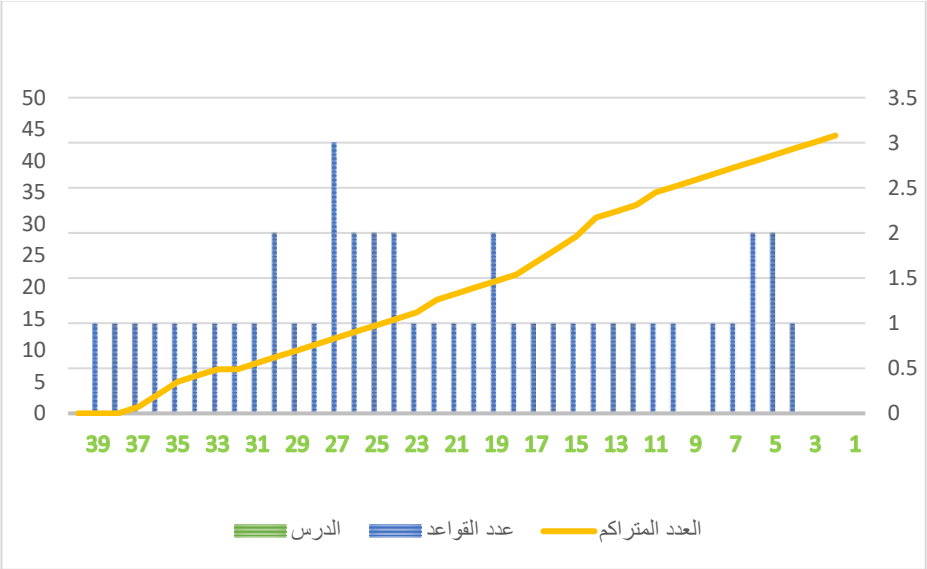
بلغت الدروس (4–6) من المجلد الأول ذروة أولى في كثافة القواعد، حيث تم الإدخال المركّز لعدد من القواعد الأساسية، مثل نظام الضمائر وبنية الاسم من حيث الجنس والعدد وعلامة إعرابه. فمن منظور بناء الكفاية النحوية، تبدو هذه الكثافة مبرّرةً، بما تتيح للمتعلم تشكيل تصوّر مبدئي للنظام النحوي والصرفي في المرحلة المبكرة.

أما في الدروس (7–18) من المجلد نفسه، فقد استقرّت الكثافة نسبيا، الأمر الذي يوفّر للمتعلّم حيّزا معرفيا كافيا لمعالجة كل قاعدة بشكل عميق، وذلك عبر مسار "الملاحظة– الاستنباط– التطبيق".

ثم شهد الدرس (19) ذروة ثانية من الكثافة في المجلد الأول، حيث تُقدَّم قاعدتان في آن واحد، هما: الإضافة المعنوية والمفعول فيه.

أما في مطلع المجلد الثاني، فتظهر زيادة ملحوظة في كثافة التوزيع، ولا سيما في الدروس (1–4)، التي تُعدّ أشد مرحلة كثافةً. ويُلاحظ أن هذه الزيادة تتمركز أساسا في مجال الصرف، بما يعكس انتقالا من النحو إلى الصرف.

رسم توضيحي 1: توزيع الكثافة للقواعد في المجلدين



3–2 قراءة نقدية في عرض القواعد في المجلدين الأول والثاني.

من خلال ما تقدّم من سمات عرض القواعد في المجلدين الأول والثاني، يتبين أن نمط توزيع القواعد يتوافق إلى حد ما مع مبادئ التدرج والنظامية التي تؤكدها البنيوية اللسانية. إلا أنّ ثمة قصورا تستحقّ التأمل فيها، وهي كما يأتي:

3–2–1 كثافة القواعد الصرفية تتحدّى حدود العبء المعرفي.

خذ الدرس الرابع من المجلد الثاني مثلا، نجد أن درسا واحد يقدّم ثلاث قواعد صرفيةٍ دفعةً واحدةً: الاسم المنسوب، والفعل المجرد والفعل المزيد، والفعل الصحيح والفعل المعتل. وهذا يعني أن المتعلم يعالج في درس واحد عددًا من المفاهيم الصرفية المعقّدة، الأمر الذي قد يشكّل تحدّيا خطيرا لسعة الذاكرة العاملة، فيفضي

إلى معالجة سطحية أو إلى حفظ آليّ لا يترسّخ في البنية المعرفية المستقرة. (Cherubini, P. & Mazzocco, A.,2004, p223) كما أنّ المسار المعرفي الكامل "الملاحظة– الاستنباط– التطبيق" يصعب أن يُستكمل بشكل رشيد في زمن دراسي محدود، مما قد يؤثّر في اكتمال عملية بناء الكفاية النحوية.

ويضاف إلى ذلك أن الروابط الداخلية بين هذه القواعد الثلاث ليست واضحة لدرجةٍ تيسّر للمتعلم إجراءَ التكامل المنهجي بينها.

وإذا وُضع في الاعتبار الخلفية اللغوية للمتعلم الناطق بالصينية، التي تعدّ لغةً تحليليةً لا تقوم على التغير الصرفي، ولا علامة الإعراب، فإن النظام الصرفي في العربية يمثّل بلا شكّ قفزةً معرفية واضحة بالنسبة له. وقد أكّدت الممارسة التدريسية للمجلدين الأولين من **السلسلة** خلال العقدين الماضيين أنّ المحتوى الصرفي في المرحلة الابتدائية يشكّل تحدّيا معرفيا كبيرا لدن المتعلمين المبتدئين الصينيين.

3-2-2 نمط التدرج يتعثر تطبيقه في ظل الكثافة العالية.

قد أشرنا سابقا إلى أن الكتاب يعتمد في عرض القواعد على نمط التدرج المتمثل في "الظاهرة– القاعدة– التطبيق"، وهو مسار يتفق مع مبادئ البنيوية اللسانية في التعليم. غير أن فعالية هذا النمط قد تصير محدودة إذا ارتفعت كثافة توزيع القواعد في وحدة دراسية واحدة.

ويتجلى ذلك أولا في ضيق الزمن المخصّص لملاحظة الظاهرة؛ إذ إن الكثافة العالية تعني تقليص الوقت المتاح لكل قاعدة، مما قد يحدّ من عرض الأمثلة وتنويعها، ويضعف بذلك الشروط اللازمة لاكتشاف القاعدة بصورة ذاتية. عندئذ، قد يُستبدل بالمسار الاستقرائي الذي كان من المفروض أن يقوم به المتعلم، فيتولّاه المعلّم تحت ضغط الزمن التدريسي، فيُختصر "الاستنباط الموجَّه" أو يُتجاوز نهائيا، لتتحوّل العملية من بناءٍ معرفيّ تفاعليّ إلى تلقينٍ تقليدي مباشر.

ويترتّب على ذلك نقصٌ في مرحلة التطبيق؛ فقد تتقلص مساحة التدريبات من حيث الكمّ والكيف، فتصبح محدودة الأفق، لا تتّسع لترسيخ القاعدة أو توظيفها في سياقات عملية متنوعة. وهكذا يتراجع نمط التدرج من آلية لبناء الكفاية إلى إجراء شكليّ لا تتحقق فاعليته.

3-3-3 فجوة الكثافة بين المجلدين تؤثر على استمرارية التعلم.

ومن خلال الرسم التوضيحي (1) يُلاحظ وجود فجوة واضحة في كثافة توزيع القواعد بين أواخر دروس المجلد الأول وأوائل دروس المجلد الثاني. فتُقدّم القواعد في الدروس الأخيرة (20-23) من المجلد الأول بمعدل قاعدة واحدة لكل درس، بينما يشهد المجلد الثاني في دروسه الأولى (1-4) ارتفاعا ملموسا في الكثافة، بمعدل 2.25 قاعدة لكل درس. وهذا يعني انتقالا فجائيا لدى المتعلم من وتيرة تعلّم معتدلة إلى حالة "ضغط معرفيّ مرتفع"، مما قد يُحدث اضطرابا في الإيقاع المعرفي وصعوبة في التكيّف الإدراكي.

إضافة إلى ذلك، فإن تعليم كل مجلد غالبا ما يغطي فصلا دراسيا كاملا (19 أسبوعا)، وتتخلل الفصلين فترة عطلة تتراوح بين أربعة وستة أسابيع. أيْ أنّ المتعلم، وبعد انتهائه من العطلة الطويلة، يستأنف التعلم مباشرة في وحدات عالية الكثافة، في حين أن بعض المعارف المكتسبة سابقا قد تكون قد تراجعت أو تلاشت. لذلك فإن هذه الفجوة لا تؤثر فقط على استيعاب القواعد الجديدة، بل تزيد أيضا من صعوبة بناء الكفاية النحوية المستمرة.

4/ تحليل العرض الداخلي لقاعدة واحدة والتدريبات الخاصة بها

4-1 الملاحظات العامة

وإذا ركّزنا على العرض الداخلي لقاعدة واحدة، من حيث طريقة عرضها وتصميم التدريبات المرفقة، يمكن استخلاص الملاحظات التالية:

أولا، في المجلد الأول، لا يشكّل عرض قاعدة واحدة إلا حيزا صغيرا نسبيا، حيث تُقدَّم القاعدة باقتضاب، دون توسّع فيها أو تفصيل زائد. أما في المجلد الثاني، فيكون عرض القاعدة أكثر شمولية ومنهجية، وشرحها أكثر دقة وتفصيلا.

ثانيا، في المجلد الأول، تكون التدريبات المرفقة قليلة، أو غائبة في بعض الأحيان. ومع دخول المرحلة المتأخرة من المجلد نفسه وما بعده، يبدأ إدراج التدريبات الخاصة بالقاعدة.

ثالثا، تُلاحظ تنوّع التدريبات المرفقة نوعا ما، فتشمل أسئلة موضوعية، مثل ملء الفراغات وفق السياق، وتكوين الجمل حسب المطلوب، وتصحيح الأخطاء، وأسئلة مفتوحة تتطلب التفكير والاستنتاج، بل تتضمن بعض التدريبات توجيه الطالب لإجراء الاستنتاج والتلخيص، بما يعكس الاتجاه نحو تعزيز بناء الكفاية النحوية.

على سبيل المثال، في الدرس 23 من المجلد الأول، قدّمت القاعدة 21 "الأفعال اللازمة والمتعدية والمفعول به"، وجاء في التدريبات المرفقة سؤالان كما يلي: (المجلد الأول، ص298–299)

(1) ما هو الفرق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي؟ بيّن ذلك بالأمثلة.

(2) اجمع كل الأفعال المدروسة وبوّبها حسب ما في القواعد.

فالسؤال الأول يتطلب من المتعلم أن يوضّح الفروق بين المفهومين، استنادا إلى فهم القاعدة، وباستخدام أمثلته الخاصة. هذا بلا شك، سيعزّز المعالجة العميقة للمعرفة ويسهم في ترسيخها في ذهن المتعلم. أما السؤال الثاني فله طابع بنائي أكثر؛ لأنه يفرض على المتعلم القيامَ بالبحث النشط والتنظيم والتصنيف. ففي خلال هذه العملية، سيعيد المتعلم معالجة النظام المعرفي للأفعال بشكل ذاتي، وذلك في الأصل عملية بناء معرفي مستقل للقواعد.

4–2 قراءة نقدية في العرض الداخلي للقاعدة.

وعلى الرغم من ذلك، مازالت هناك نقائص واضحة في العرض الداخلي، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

4–2–1 إعلان الضوابط وغياب المسار البنائي.

كما تقدّم ذكره، تتّبع **السلسلة** في عرض القواعد المبدأَ المتمثل في "الظواهر قبل القواعد"، حيث أن المتعلم، قبل أن يدرس قاعدة معينة، يكون قد صادف الظواهر اللغوية ذات الصلة في دروس سابقة. غير أننا إذا سلّطنا الضوء على العرض الداخلي لكل قاعدة، يتبين أن مبدأ التدرّج "الظاهرة– القاعدة– التطبيق" لا يُلتزم به بصورة متّسقة. بل تتّضح آثار الطريقة التقليدية في عرض القواعد في كلا المجلدين، حيث تُعلن الضوابط المفصّلة مباشرةً وتُرفق بأمثلة توضيحية، من دون إرشاد المتعلم إلى الاكتشاف الذاتي والاستنتاج البنائي.

على سبيل المثال، تبدأ القاعدة 17 في المجلد الأول "الإضافة المعنوية" (المجلد الأول، ص225–226) مباشرة بتعريف هذا المصطلح، موضحةً طبيعة هذا التركيب، ومكوناته، وسماته الشكلية، وتليه 12 مثالا مختصرا، مثل: *حجرة الدرس، كتابه، يوم السبت*، وما نحوه. ثم تقدّم بإيجاز ضوابط استخدام الإضافة المعنوية ككون المضاف إليه مجرورا، وحذف النون، ودخل "ال" التعريف على المضاف إليه. ويرفق مع ذلك ستة أمثلة توضيحية، نحو: *هذه حجرة الدرس. ينظف الطلاب حجرة الدرس.* وما إلى ذلك.

وبهذا ينتهي عرض هذه القاعدة. ومن البديهي أن أسلوب "إعلان الضوابط" يغلب عملية العرض، دون إتاحة مجال كاف للمتعلم ليلاحظ ويقارن ويستنتج.

جدير بالذكر أن هذا المثال ليس حالة معزولة في المجلدين. وحينما يتكرر أسلوب "إعلان الضوابط + عرض الأمثلة التوضيحية" في وحدات القواعد، ستتراكم الآثار السلبية تدريجيا: أولها أن المتعلم سيعتاد على تلقي القواعد بشكل سلبي، ويفقد وعيه بالملاحظة الذاتية للظواهر اللغوية. وثانيها أن استيعاب القواعد يتحول إلى حفظ الضوابط، بدلاً من الفهم المعمّق لطرق التعبير اللغوية عن المعنى. ونتيجة عن ذلك، قد تصير "الكفاية النحوية" التي ينتظر تكوينها لدن المتعلم مجموعةً من المعارف، بدلا من قدرة فعلية على توظيفها في السياقات المختلفة.

4-2-2 تسارع وتيرة عرض القاعدة المعقدة.

ومن منظور العبء المعرفي، عندما تكون القاعدة لها نظام داخلي معقدة، ينبغي أن تعالج عناصره على مراحل، بحيث يتمكّن المتعلم في كل مرحلة من معالجة القواعد الجزئية بعمق وترسيخ المخططات المعرفية، وتحقيق مستوى أولي من الاستيعاب الداخلي، قبل أن ينتقل إلى المرحلة التالية. (Chen,O. et al.,2023)

غير أن **السلسلة** تتسارع في عرض قاعدة ذات نظام معقد داخلي دفعةً واحدة، ما يفرض على المتعلم تحديا معرفيا شديدا. فعلى سبيل المثال، تتناول القاعدة 22 من المجلد الثاني، موضوع أسلوب الشرط، (المجلد الثاني، ص294-299) الموضوع الذي يشمل عدة عناصر مترابطة ومستقلة جزئيا، كتصنيف أدوات الشرط، وجزم الفعل أو عدم جزمه، ودخول الفاء على الجواب، وما إلى ذلك. وحتىّ كتب تعليم العربية لأبنائها، غالبا ما تقسّم عرض هذه القاعدة على وحدات عدة. أما في **السلسلة**، فقد تم عرض كل هذه المحتويات ضمن وحدة واحدة فقط. وجدير بالإشارة إلى أن ما يزيد عن 50% من ظواهر هذه القاعدة، لم يكن قد تعرَّض لها المتعلم في المراحل الدراسية السابقة، وهو ما يتعارض مع الإيقاع الطبيعي للتطور المعرفي.

4-2-3 قصور توجيه الوعي بعلاقة المطابقة بين "المبنى والمعنى".

تعدّ الصينية لغة تحليلية تعتمد بدرجة كبيرة على السياق، وترتيب الكلمات طريقة رئيسة لفهم المعنى، والعربية، بينما تعتمد العربية على نظام غني بعلامات التصريف والإعراب للتعبير عن المعنى. وهذا يقتضي

من المتعلم الصيني تحولا معرفيا مبنيا على تطوير الوعي تجاه علاقة المطابقة بين "المبنى والمعنى". إلاّ أنّ العرض الداخلي للقاعدة يفتقر إلى هذا التوجيه.

فعلى سبيل المثال، حينما تتناول القاعدة 12 في المجلد الأول موضوع "الجملة الفعلية" (المجلد الأول، ص136–138)، تركّز على شرح التطابق بين الفعل والفاعل من حيث الجنس والعدد، بغض النظر عن شرح المعنى النحوي لهذه البنية النحوية. ويجدر الإشارة إلى أن المتعلم قد درس سابقا قاعدتي "الجملة الاسمية" و"الجملة الاسمية المقلوبة". لو وجّه المؤلف في هذه الوحدة المتعلمَ إلى المقارنة بين هذه البنى الثلاث، واستكشاف اختلافاتها في الوظائف التعبيرية، لساعده بذلك على البناء الواعي للعلاقة بين المبنى والمعنى، مما عزّز فهمه للنظام النحوي العربي بشكل كليّ.

ويؤسفنا أننا لم نجد مثل هذا التوجيه الواعي. ويتجلى أثر هذا النقص في الممارسة التعليمية: فعدد غير قليل من المتعلمين الصينيين، عند الانتقال إلى المرحلة المتقدمة، قد يطّلعون على البنى النحوية المختلفة، إلا أنهم يواجهون صعوبة في اختيار التركيب المناسب وفق السياق المعين، وقد يكون تعبيرهم صحيحا من ناحية الشكل، لكنه غير مناسب من حيث الوظيفة التداولية.

4–2–4 محدودية انتقال القواعد إلى المهارات اللغوية المختلفة.

إن بناء الكفاية النحوية لا يعتمد فقط على عرض القواعد، بل يرتبط أيضا بتوظيف المتعلم للقواعد بشكل متكرر في سياقات لغوية حقيقية، والتحقق منها، ودمجها في ذاكرته. وإذا تم ممارسة القواعد في تدريب معزول فقط، دون ربطها بالمهارات اللغوية الأربعة، فإن بناء الكفاية النحوية صعبٌ تحقيقه. (Morris, C. D., et al., 1977) وعند تحليل التدريبات في **السلسلة**، يُلاحظ انفصال نسبي بين القواعد وأنشطة تدريب المهارات. بعبارة أخرى، يتركز تطبيق القواعد غالبا في التدريبات الخاصة بها، أما في مهام الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فقلّما تُستدعى القواعد فيها بشكل واع.

خذ قواعد المشتقات مثلا، فقد تمّ عرضها بشكل مكثف في أوائل المجلد الثاني، بوصفها من اللبنات الأساسية لنظام الصرف العربي. وعلى الرغم من كثرة ظهور المشتقات في الدروس اللاحقة، فإن المؤلف لم يصمّم تدريبات توجيهية تدفع المتعلم لإعادة ملاحظتها أو استخدامها في سياقات جديدة. ونتيجة لذلك، نجد في الممارسة التعليمية أن المتعلم قد يتمكن من التفريق بين مشتقات مختلفة في التدريبات المخصّصة لها، إلا أنه لا يميّزها شكلا ودلالة في النصوص. أو أنه قد يحفظ قواعدها، لكنه يتفادى توظيفها في الكتابة أو المحادثة.

4-2-5 ضعف آليات التقويم البنائي المستند إلى الأخطاء الأكثر شيوعا.

ويتمثل هذا الضعف في الجوانب التالية:

أولا، تفتقر التدريبات إلى التصميم المستهدف للأخطاء النموذجية. فمن الملاحظ أن المتعلم في كل مرحلة دراسية يُظهر أنماطا معينة من الأخطاء النحوية. فمثلا، في المرحلة الابتدائية، ترتكز الأخطاء في الإعراب وعدم توافق الجنس والعدد، وفي المرحلة المتوسطة، يكثر ظهور الأخطاء في دخول الفاء على جواب الشرط. غير أن تصميم التمارين في المجلدين لم يأخذ هذه الأخطاء النموذجية بعين الاعتبار، ولم يوفّر للمعلّم إطارا مرجعيا لتشخيص الأخطاء الأكثر شيوعا، فبقي التقويم محصورا على التحقق من حفظ القواعد، دون التعمق في تشخيص جذور الخطأ.

ثانيا، يفتقر تصميم التدريبات إلى آلية واضحة للتغذية الراجعة، ولا يوفّر توجيها للمتعلم لمراجعة أخطائه وتصحيحها. فيكتفي بمعرفة صحة الإجابة أو خطئها، دون فهم سبب الخطأ وكيفية تصحيحه، مما قد يؤدي على تكرار الأخطاء نفسها.

ثالثا، كما أشرنا فيما تقدّم، لقد حدد «منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية» أهدافا تعليمية نحوية لكل فصل دراسي، غير أن تصميم التدريبات يفتقر إلى التوافق بين معايير التقويم والمراحل الدراسية. لذلك، لم تُظهر التدريبات القدر الكافي من التدرج في متطلبات بناء الكفاية النحوية مع التقدم والتعمق في التعلّم.

5/ خلاصة الإشكالية وبعض التوصيات

5-1 خلاصة الإشكالية.

خلاصة القول، إن عرض القواعد في **السلسلة** يتضمّن محاولات إيجابية تنسجم في بعض جوانبها مع مبادئ بناء الكفاية النحوية، غير أنه لا يخلو في الوقت نفسه من إشكالات بارزة تحدّ من اكتمال هذا البناء. وتتجلى هذه الإشكالات في ثلاثة مستويات رئيسة:

أولا: على المستوى الكلي.

على الرغم من مراعاة مبدأ التدرّج المرحلي في توزيع المحتوى، شهدت بعض المراحل الدراسية كثافةً مرتفعة في عرض القواعد، حيث تُطرح مفاهيم معقّدة ومتعدّدة ضمن وحدة واحدة، الأمر الذي يضاعف العبء المعرفي ويؤدّي إلى معالجة سطحية للمعرفة النحوية. كما أنّ غياب وحدات مستقلة مخصّصة لعرض القواعد في المجلدين الثالث والرابع يحدّ من تحقيق التكامل المنهجي للمعارف النحوية. ويُضاف إلى ذلك وجود فجوة في كثافة التوزيع بين المجلدين الأول والثاني، بما يضعف استمرارية التعلّم وترابط المعارف عبر المراحل.

ثانيا: على المستوى الجزئي.

يُلاحظ غلبة النمط التقليدي في تقديم القواعد، القائم على إعلان القاعدة قبل عرض الظواهر اللغوية، مما يحدّ من فرص الاكتشاف الذاتي ويحوّل التعلم البنائي إلى عملية تلقٍّ وحفظ. كما تُعرض بعض البنى المعقّدة دفعة واحدة دون مراعاة كافية للتدرّج الإدراكي، مع ضعفٍ في إبراز العلاقة بين المبنى والمعنى، الأمر الذي يقيّد قدرة المتعلم على توظيف القاعدة في السياقات الفعلية.

ثالثا: على مستوى التدريب والتقويم.

لا يزال انتقال المعرفة النحوية إلى توظيف فعلي في المهارات اللغوية الأربع محدودًا نسبيًّا، كما يفتقر تصميم التدريبات إلى تقويم تشخيصي مرحلي يعالج الأخطاء النموذجية الشائعة لدى المتعلمين. ويغيب كذلك نظامٌ واضحٌ للتغذية الراجعة البنائية المتّصلة بأهداف التعلم المرحلية، بما يضعف الدور التقويمي للتدريب في دعم بناء الكفاية النحوية.

5-2 مقترحات التحسين.

وبناء على ما سبق، لا تزال **السلسلة** تملك مجالا قابلا للتحسين، ويمكن تطويرها من خلال المحاور الآتية:

1. تحسين التنظيم الكلي للمحتوى، من خلال إعادة بناء تسلسل عرض القواعد الصرفية، وترسيخ الأسس النحوية، وتعزيز التكامل المنهجي.

يوصى بإعادة توزيع القواعد الصرفية وفق معيار التدرّج في درجة الصعوبة والانتظام البنيوي. فعلى سبيل المثال، يمكن تقديم القواعد الأكثر انتظامًا والأقل تعقيدًا، مثل اسم الفاعل واسم المفعول، في السنة الأولى، وتأجيل البنى الأكثر تعقيدًا، كالصفة المشبّهة باسم الفاعل، والأسماء الممدودة والمقصورة والمنقوصة، إلى السنة الثانية.

وفي ضوء ذلك، يُقترح تركيز الجهد في السنة الثانية على تحقيق التكامل المنهجي، من خلال إدراج وحدات مستقلة في المجلد الثالث وما بعده، لمعالجة القواعد الصرفية المعقّدة التي لم تُعرض سابقًا، مع العمل على دمج المعارف السابقة بالجديدة، اعتمادًا على المخططات المعرفية، والجداول المقارنة، والتدريبات الشاملة. ومن شأن هذا التوجّه أن يمكّن المتعلم من ربط الجزئيات ببعضها ودمجها ضمن نظام هرميّ.

2. تحسين العرض الداخلي، من خلال تعزيز التوجه البنائي وترسيخ العلاقة بين المبنى والمعنى.

يُقترح اعتماد نمط الاكتشاف الموجَّه، القائم على المسار الآتي: ملاحظة الظاهرة – طرح الأسئلة التوجيهية – الاستنتاج الذاتي – تقرير القاعدة، بدلًا من نمط الإعلان المباشر للضوابط. أمّا القواعد ذات النظام الداخلي المعقّد، كأسلوب الشرط، فينبغي تقسيم عرضها على مراحل متتابعة، تتيح للمتعلم بناء الفهم تدريجيًّا.

كما يُستحسن، أثناء تقديم البنى النحوية والصرفية، توجيهُ المتعلم إلى إدراك علاقة المطابقة بين المبنى والمعنى، بحيث لا تُفهم العلامة الصرفية أو التركيب النحوي بوصفهما شكلًا مجردًا، بل بوصفهما عنصرا يحمل دلالة وظيفية.

3. تحسين تصميم التدريبات، من خلال تعزيز توظيف القواعد في المهارات اللغوية الأربع.

ينبغي أن تصمَّم لكل قاعدة سلسلةٌ من مهام إعادة التوظيف تتوزّع في الوحدات اللاحقة، بحيث تُدمج البنى النحوية والصرفية بصورة واعية في نصوص القراءة ومواد الاستماع، مع تنويع مستويات المهام بين: التعرف على البنية، وشرحها، ومحاكاتها، ثم استخدامها استخدامًا إبداعيًّا.

كما يُستحسن تصميم تدريبات تشخيصية تستند إلى الأخطاء النموذجية الشائعة لدى المتعلمين، بهدف تدريبهم على تحليل الخطأ وتصحيحه بوعيٍ ذاتي.

وأخيرًا، يُقترح وضع معايير واضحة للتقويم المرحلي، وتنويع أساليبه، مع إنشاء آلية فاعلة للتغذية الراجعة، وذلك بالاستناد إلى أهداف التعليم المنصوص عليها في المنهج الوطني، بما يضمن اتساق التقويم مع مسار بناء الكفاية النحوية.

الخاتمة

يتّضح من خلال التحليل السابق أنّ مسألة بناء الكفاية النحوية في تعليم العربية للمتعلمين الصينيين لا تنفصل عن منطق تنظيم المعرفة اللغوية وتدرّجها، ولا عن طبيعة التحوّل الإدراكي الذي يمرّ به المتعلم عند انتقاله من نظام لغوي تحليلي إلى نظام لغوي يقوم على العلامة الصرفية والعلاقات الإعرابية. فالكفاية النحوية ليست حصيلة عرضٍ وافٍ للقواعد، ولا ثمرة كثرة التدريبات الشكلية، بل هي بناءٌ معرفيٌّ تدريجيٌّ يتكوّن من خلال تنظيمٍ منهجيٍّ يراعي العبء المعرفي، ويكشف العلاقات البنيوية بين الظواهر، ويُحسن توجيه المتعلم إلى إدراك المطابقة بين المبنى والمعنى.

وقد أظهر تحليل **سلسلة الجديد في اللغة العربية** أنّها تمثّل تجربة تعليمية راسخة في السياق الصيني، أسهمت في تكوين أجيال من دارسي العربية، غير أنّ تطوّر النظريات اللسانية والتربوية يقتضي إعادة النظر في بعض منطق تنظيمها الداخلي. فالكثافة العالية لبعض الموضوعات الصرفية، وتسارع عرض البنى المعقّدة، وضعف الربط المنهجي بين الوحدات، ومحدودية انتقال القاعدة إلى المهارات اللغوية المختلفة، كلّها عوامل قد تُفضي إلى تكوين معرفة نحوية مجزّأة، لا ترقى بالضرورة إلى مستوى الكفاية الوظيفية المتكاملة.

ومن هنا، فإن تطوير تعليم القواعد في هذا السياق لا ينبغي أن يُفهم بوصفه تعديلًا جزئيًّا في ترتيب الموضوعات، بل بوصفه إعادة هندسة لمسار بناء الكفاية النحوية برمّته؛ بحيث يُعاد توزيع المحتوى وفق منطق إدراكي متدرّج، وتُفعّل آليات الاكتشاف البنائي، ويُدمج التقويم التشخيصي ضمن عملية التعليم نفسها، ليغدو الخطأ موردًا معرفيًّا لا عثرةً تعليمية.

وفي المحصلة، يظلّ بناء الكفاية النحوية مشروعا تربويّا طويل الأمد، يتطلّب اتّساقا بين الرؤية النظرية والتصميم التعليمي والممارسة الفعلية. وكلما انسجم تنظيم المادة مع منطق النسق اللغوي ذاته، وراعى مسار تشكّل المخططات المعرفية لدى المتعلم، ازداد احتمال أن ترتقي القواعد من معارفٍ محفوظة إلى كفاية فاعلة في بناء الدلالة وتشكيل الخطاب.

المراجع

Canale, Michael. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics, 1,* 1-47.

Chen, O., Paas, F., & Sweller, J. (2023). A Cognitive Load Theory Approach to Defining and Measuring Task Complexity Through Element Interactivity. *Educational Psychology Review, 35(2),* 1–17.

Cherubini, P., & Mazzocco, A. (2004). From Models to Rules: Mechanization of Reasoning as a Way to Cope with Cognitive Overloading in Combinatorial Problems. *Acta Psychologica, 116(3)*, 223–243.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Thomson/Heinle.

Morris, C. D., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of Processing Versus Transfer Appropriate Processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16(5), 519–533.

Robert Lado. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers,* The University of Michigan Press.

Sweller John. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science. April.12 (2)*, 257–285.

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching (2nd ed.).* Cambridge University Press.

国少华.主编, 邹兰芳.编著(2002). 新编阿拉伯语(第一册)(الجديد في اللغة العربية-1),外语教学与研究出版社.

国少华.主编, 蒋传瑛.编著(2003). 新编阿拉伯语(第二册)(الجديد في اللغة العربية-2),外语教学与研究出版社.

国少华.主编, 叶良英.吴晓琴.薛庆国.编著(2002). 新编阿拉伯语(第一册)(الجديد في اللغة العربية-3),外语教学与研究出版社.

国少华.主编, 叶良英.吴晓琴.张宏.编著(2002). 新编阿拉伯语(第一册)(الجديد في اللغة العربية-4),外语教学与研究出版社.

基础阿拉伯语教学大纲研定组,高年级阿拉伯语教学大纲研定组.编(2000).高等学校阿拉伯语教学大纲(منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية),北京大学出版社.

القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها؛
"الكتاب في تعلم العربية (الجزء الأول)" نموذجا.

د. حسن مالك[1]

الملخص

تعمل الكتب التعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها على اختيار المناهج والتقنيات التي تتلاءم وتحقيق الغايات المتوخاة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي يمكن تحديدها في توسيع المعرفة اللغوية والنحوية للمتعلمين من خلال توسيع تصوراتهم حول اللسان العربي، وذلك بالاستناد إلى معطيات الدرس اللساني التطبيقي الحديث وإلى التصورات الجديدة لمناهج التدريس اللغوي التفاعلي.

ويهدف البحث إلى تحليل محتوى القواعد النحوية والصرفية وتدريباتها في كتاب: "الكتاب في تعلم العربية" (الجزء الأول)، تحليلا علميا ومنهجيا؛ باستخدام تقنية تحليل المحتوى (Content Analysis)، وفي ضوء إطار مرجعي يحدد بدقة المعايير التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء تأليف المواد التعليمية؛ وتحديدا المادة النحوية والصرفية في الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد أظهرت نتائج التحليل الكيفي لمحتوى القواعد النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي، أن معظم معايير ومواصفات الكتاب المدرسي الجيد كما حددتها دراسة "القاسمي والسيد" توافرت في هذا الجزء من "الكتاب في تعلم العربية". كما أظهرت هذه النتائج بعض أوجه النقص والقصور في الكتاب. وفي ضوء هذه النتائج قدم البحث مجموعة من المقترحات والتوصيات التي تسهم في علاج أوجه النقص والقصور التي كشف عنها التحليل.

الكلمات المفتاحية: القواعد النحوية والصرفية، كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معايير لسانية تطبيقية، مواصفات تربوية.

---

[1]–Dr : Malek hassan, MOHAMED5 University, E.N.S, Rabat, Morocco

E.MAIL : malek_ling@hotmail.fr

Grammatical and Morphological Structures in Arabic Language Textbooks for Non-Native Speakers:
“Al-Kitaab fii Taʿallum al-ʿArabiyya, Part One” as a Case Study

Abstract

Educational books for teaching Arabic to non-native speakers work on selecting curricula and techniques that are appropriate and achieve the goals intended for teaching Arabic to non-native speakers, which can be defined as expanding the linguistic and grammatical knowledge of learners by expanding their perceptions of the Arabic language, based on the data of modern applied linguistic studies and the new perceptions of interactive language teaching methods.

The research aims to analyze the content of grammar and morphology rules and their exercises in the book: “The Book in Learning Arabic” (Part One), in a scientific and systematicway, using the Content Analysis technique, and in light of a reference framework that precisely defines the standards that must be taken into account when authoring educational components, specifically the grammatical and morphological component in textbooks for teaching Arabic to non-native speakers.

The qualitative analysis of the grammatical and morphological content in the textbook revealed that most of the criteria and specifications of a good textbook, as defined by Al-Qasimi and Al-Sayed's study, were met in this section of "The Book for Learning Arabic." However, these results also highlighted some shortcomings and deficiencies in the book. Based on these findings, the research offers a set of proposals and recommendations to address these identified deficiencies.

Keywords: Grammar and morphology rules, Arabic language teaching books for non-native speakers, applied linguistic standards, educational specifications.

المقدمة

تعد الكتب المدرسية التي ألفت في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خلال السنوات الأخيرة بالعشرات؛ نتيجة للإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية من كل أنحاء العالم. وبما أن الكتاب المدرسي يشكل المادة الأكثر توفرا كما وكيفا من بين الوسائل التعليمية المستعملة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن هذا البحث يهدف إلى تقديم تحليل لمحتوى القواعد النحوية والصرفية وتدريباتها في هذه الوسيلة التعليمية الهامة. وقد تم اختيار كعينة لهذا التحليل كتاب: "الكتاب في تعلم العربية" (الجزء الأول) (بروستاد وآخرون، 2004)، وهو اختيار مقصود، أو كما يسمى في أدبيات البحث التربوي الحديث اختيار بطريقة العينة العمدية.

وتنبع أهمية هذا الاختيار من كون الكتاب المدرسي قيد الدرس يستهدف فئة واسعة من المتعلمين الناطقين بالإنجليزية الراغبين في تعلم اللغة العربية، كما أنه يمثل حلقة أساسية في سلسلة متكاملة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وهي سلسلة "الكتاب في تعلم العربية"، والتي تشتمل بالإضافة إلى هذا الجزء، على جزء تمهيدي؛ ألف باء: مدخل إلى حروف العربية وأصواتها، والجزأين الثاني والثالث من "الكتاب في تعلم العربية"، وقد ألف هذا الكتاب من لدن متخصصين لهم تجربة مشهود بها في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واطلاع واسع على أدبيات اللسانيات التطبيقية والدراسات التربوية الحديثة، ناهيك عن اعتماده كتابا تعليميا في جامعات مشهورة عالميا، وتبنيه منهجا تربويا متكاملا يقوم على الجمع بين البعدين اللغوي والحضاري في تعليم اللغة العربية، وعلى تعزيز المهارات اللغوية والقواعد النحوية والصرفية الأساسية في مجال تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ولتقديم دراسة تحليلية علمية ومنهجية لمحتوى القواعد النحوية والصرفية وتدريباتها في كتاب: "الكتاب في تعلم العربية" (الجزء الأول)، وفقا لمعايير لغوية واضحة ومواصفات تربوية محددة؛ ارتأينا استخدام تقنية تحليل المحتوى (Content Analysis) بهدف تحليل محتوى القواعد النحوية والصرفية وتدريباتها في هذا الكتاب. وتبنينا لتحقيق هذا الهدف إطارا مرجعيا يحدد بدقة المعايير التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء تأليف المواد التعليمية؛ وتحديدا المادة النحوية والصرفية في الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (القاسمي والسيد،1991).

أولا: الجانب الشكلي للكتاب:

1- الدلالة السيميائية لعنوان الكتاب:

عمد "بروستاد وآخران" إلى عنونة كتابهم لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بـ: "الكتاب في تعلم العربية"، وهو مفهوم يستمد دلالته من عمق الحضارة العربية الإسلامية. ولنا أن نعزز دلالة العنوان أيضا بما أنتجته الثقافة العربية الإسلامية من فكر لغوي أصيل خاص بالتقعيد للغة العربية، كذلك الذي أبدعه "سيبويه" في نحو اللغة العربية، من خلال كتابه "الكتاب"، وهو ما يمنح شدة الترابط الأصيل بالمحاولة التأصيلية للغة العربية، ومنه الحضارة العربية والإسلامية. ويمكن أن نوسع حلقة الاستدلال حين نعيد قراءة "الكتاب" لسيبويه، وعلاقة المؤلف بموضوع تأليف نحو اللغة العربية، ونتحدث عن أصول "سيبويه" غير العربية، لكنه برع براعة فائقة في نحو اللغة العربية وعلومها. ولذلك فعلاقة الترابط القائمة بين كتاب "الكتاب" لسيبويه وكتاب "الكتاب في تعلم العربية" لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تجد مسوغاتها من هذا المدخل، أي حين الإقرار بأن سيبويه لم يكن متعلما للغة العربية من الناطقين بغيرها فقط، بل مبدعا بوضعه القواعد الأساسية للغة العربية بإنتاجه لأدق وأروع الكتب النحوية للغة العربية: "الكتاب".

إن الدلالة السيميائية لعنوان الكتاب جاءت منسجمة مع حاجات ورغبات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ومتناغمة مع البعد الحضاري للثقافة العربية، إسوة بسيبويه الذي قعد لها. وبعميق دلالته تلك يكون قد رفع من حافزية المتعلمين إلى أعلى الدرجات، بما يحررهم من قلق الأحكام المسبقة حول صعوبة تعلم اللغة العربية، وتوفق في إبراز الحضارة العربية باعتبارها حضارة عالمية وإنسانية أكدت إنسانيتها وعالميتها منذ القدم.

2- وصف الكتاب:

يمثل "الكتاب في تعلم العربية" (الجزء الأول)، الحلقة الثانية في سلسلة كتب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي تشمل كتاب: "ألف باء: مدخل إلى حروف العربية وأصواتها"، والجزأين الثاني والثالث من "الكتاب في تعلم العربية"، وهي سلسلة متكاملة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

طبعت جامعة جورج تاون بواشنطن (Georgtown University Press) طبعته الأولى سنة 1995، وأعادت إصداره في طبعات جديدة؛ ثانية وثالثة.

عرفت الطبعات الجديدة بعض التغييرات التي شملت شكل الدروس وتوزيع الأنشطة فيها وبعض النصوص والوسائل التقنية المساعدة. إلا أن الفلسفة التي قامت عليها الطبعة الأولى لم تتغير وبقيت هي نفسها في الطبعات الجديدة.

يحتوي الكتاب في طبعته الثانية؛ المعتمدة في هذا البحث، على 493 صفحة من الحجم الكبير، عمل مؤلفوه على وضع محتوياته في الأول وأتبعوها بتوطئة خاصة بالطبعة الثانية، ثم تقديمين في فلسفة ومنهج الكتاب، قدم الأول باللغة الإنجليزية وقدم الثاني باللغة العربية.

يضم الكتاب عشرين درسا، تتخللها صور ورسوم غير ملونة، وجداول توضيحية، وكذلك تدريبات لغوية عقب كل درس. وقد قدمت مترابطة فيما بينها من حيث المعنى، وذلك على شكل قصص، تتناول شخصيات عربية، يعيش بعضها في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعيش البعض الآخر في الشرق الأوسط. ونصوص هذه القصص لا تظهر داخل الكتاب المدرسي، وإنما قدمت أحداثها، من خلال أقراص سمعية بصرية (DVD) مرافقة للكتاب، مع توظيف وحداتها اللغوية من مفردات وتعابير ومعاني وغير ذلك توظيفا مباشرا في الكتاب. وقد وزعت خلال هذا العرض محاور نحوية وصرفية تغطي دروس الكتاب كلها؛ تبتدئ بالمؤنث والمذكر، والضمائر، والإضافة، والفعل المضارع. وتنتهي بالجملة الفعلية، والجملة الاسمية، والتفضيل، وأوزان الفعل، والمصادر.

ونشير إلى أن القواعد النحوية والصرفية وظفت بشكل مباشر في الكتاب المدرسي، أي من خلال الشرح المباشر للقاعدة النحوية واستعمالاتها اللغوية، واعتمادا على تمارين وتداريب نحوية وصرفية مختلفة.

ويهدف الكتاب إلى تطوير المهارات اللغوية الأربع في نفس الوقت، مع تطوير مهارة معرفة الثقافة العربية واكتشاف رموزها وأساليبها باعتبارها مهارة وثيقة الصلة باللغة، كما أنه يعتمد على منهجية تقوم على المزاوجة بين الفصحى والعامية.

ولقد حرص الكتاب من جهة أخرى على أن تكون لغته الفصحى هي الفصيحة المعاصرة، التي تأخذ عن التراث الألفاظ والصيغ والتراكيب البسيطة والمتواترة الاستعمال في الحياة اليومية المعاصرة. فالهدف من تبليغ اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يستدعي تبليغهم روائع الأدب العربي والإسلامي ولا خصائص اللغة العربية الفقهية والبلاغية ولا دلالاتها المتغيرة ولا الخلافات النحوية، بل صار يستلزم حسن استعمالها في

مختلف المواقف والمقامات الحية الواقعية. لذلك فالمستوى اللغوي الجدير بالأولوية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ هو اللغة العربية الفصيحة المعاصرة.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم الاعتماد في تقديم المادة العربية في هذا الجزء من "الكتاب في تعلم العربية" على الترجمة والشرح باللغة الإنجليزية، حتى لتكاد الكتابة بالإنجليزية تغطي مساحة مهمة جدا من الكتاب. فكثير من الشروح النحوية واللغوية والثقافية وضعت باللغة الإنجليزية، كما أن هناك تمارين في الترجمة.

وينتهي الكتاب بمجموعة من القواميس والمسارد المختلفة منها:

قاموس لغوي ثنائي اللغة، عربي / إنجليزي، وإنجليزي / عربي، ثم جدول للضمائر، وآخر لتصريف الأفعال، فجدول آخر لقواعد الإعراب، ثم فهرست للقواعد والمصطلحات العربية.

وأخيرا فإن هذا الكتاب يستهدف المتعلمين المبتدئين للغة العربية من الناطقين بغيرها، الذين انتهوا من دراسة الكتاب الأول التمهيدي: "ألف باء: مدخل إلى حروف العربية وأصواتها"، مع الإشارة إلى أن سلسلة "الكتاب في تعلم العربية": (ألف باء، والأجزاء الأولى والثانية والثالثة) تشكل منهجا متكاملا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمستوياتها الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والمتقدمة.

ثانيا: القواعد النحوية والصرفية الموظفة في الكتاب المدرسي:

تنقسم المادة التعليمية الواجب استثمارها في الكتاب المدرسي، حسب دراسة "القاسمي والسيد" المتبناة في هذا البحث، إلى نوعين: الأول يتعلق بالمادة اللغوية، والثاني بالمادة الحضارية.

وانطلاقا من هذا التقسيم سنحلل القواعد النحوية والصرفية باعتبارها مكونا من مكونات المادة اللغوية التي يوظفها الجزء الأول من "الكتاب في تعلم العربية".

ترى دراسة "القاسمي والسيد" أن الكتاب المدرسي الجيد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعرض المادة اللغوية بصورة متكاملة حسب المستويات التالية: النظام الصوتي، المفردات والتعابير الاصطلاحية، ثم التراكيب اللغوية (القاسمي والسيد،1991، ص20).

نشير بداية إلى أن المكون الصوتي لم يتم توظيفه في الجزء الأول من "الكتاب في تعلم العربية" بشكل مباشر، فقد خصص مؤلفو الكتاب المدرسي جزءا تمهيديا طبع ونشر مع الجزء الأول من "الكتاب في تعلم

العربية" لتقديم الأصوات ونظام الكتابة العربيين، وهو الجزء الذي يحمل العنوان التالي: "ألف باء: مدخل إلى حروف العربية وأصواتها"، ويتكون هذا الكتاب من عشر وحدات هي عبارة عن دروس حول الأصوات ونظام الكتابة العربيين مدعمة بتمارين عدة في الكتابة والنطق والتحدث. أما بالنسبة للمكون المعجمي والاصطلاحي، والمكون النحوي والصرفي، فقد استثمرا بشكل كبير في الجزء الأول من الكتاب المدرسي.

تعد التراكيب اللغوية مادة أساسية في الكتاب المدرسي الموجه للناطقين بغير اللغة العربية، وهي تتكون حسب دراسة "القاسمي والسيد" من "قواعد التراكيب اللغوية التي تقدم؛ سواء أكانت صيغتها باللغة العربية أم بلغة الطلاب، وسواء أكانت في بداية كل تمرين أو ألحقت بنهاية الكتاب بعد النص الأصلي." (القاسمي والسيد،1991، ص10). وحسب الدراسة نفسها "فإنه لا توجد لحد الآن قائمة بالتراكيب الشائعة في اللغة العربية المعاصرة، على غرار بعض قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربية، ولو أنها ليست في المستوى المطلوب، وإن التراكيب التي تقدم في الكتب المدرسية لتعليم العربية للناطقين أو لغير الناطقين بها، إما أن تحذو حذو قدامى النحويين، أو تقوم على تقديرات مؤلفي هذه الكتب من حيث الأهمية التي يتمتع بها كل تركيب، ومع ذلك فإن مؤلف الكتاب المدرسي يستطيع أن يستخلص قائمة بالتراكيب الهامة في اللغة العربية، ثم يوزع مفردات هذه القائمة على الدروس المختلفة للكتاب، بحيث يقتصر كل درس على عرض تركيبين أو ثلاثة، وتخصص عدة تمارين لتدريب الطلاب على كل تركيب من تراكيب الدرس، كما تعزز هذه التراكيب في نصوص الدروس اللاحقة وتمارينها" (القاسمي والسيد،1991، ص20– 21).

سنعمل في سياق معالجتنا التحليلية للقواعد النحوية والصرفية الموظفة في الكتاب المدرسي قيد الدرس، أن نجيب عن السؤال التالي:

– ما مدى نجاح "الكتاب في تعلم العربية" (الجزء الأول) في توظيف المادة النحوية والصرفية وتقديمها للمتعلمين وفق الأسلوب التربوي المحدد في الدراسة أعلاه؟

وتبعا للاستنتاج الذي قدمته دراسة "القاسمي والسيد"، فإننا سنحاول الإجابة عن أسئلة ثلاثة أخرى تتفرع عن هذا السؤال؛ وهي كالتالي:

- ما محتوى القواعد النحوية والصرفية والمادة التركيبية الموظفة في الكتاب المدرسي قيد الدرس؟
- كيف تم تنظيمها وتوزيعها على دروس الكتاب المختلفة؟

- ما مدى مراعاة الكتاب المدرسي لمعايير التدرج والوضوح والتبسيط في تقديم هذه المادة؟

1- محتوى القواعد النحوية والصرفية والمادة التركيبية الموظفة في الكتاب المدرسي:

لقد حرص مؤلفو الكتاب المدرسي: "الكتاب في تعلم العربية" (الجزء الأول)، على تضمينه مادة تركيبية متنوعة، قائمة على أساس مجموعة من القواعد النحوية والصرفية الصريحة، التي تمكن المتعلم من الاستعمال السليم للغة العربية، ولقد تم توزيع هذه القواعد وأنماطها التركيبية على دروس الكتاب المختلفة كما يلي:

الدروس	**القواعد**
الدرس الأول	المؤنث والمذكر
الدرس الثاني	الضمائر/ الجمع
الدرس الثالث	الإضافة / ضمائر الملكية
الدرس الرابع	الفعل المضارع
الدرس الخامس	تنوين الفتح/ الاسم + الصفة / هذا – هذه
الدرس السادس	المصدر / لماذا؟
الدرس السابع	ل وعند ومع + ضمائر/ الجملة الاسمية: الخبر المقدم كان / كم + مفرد؟
الدرس الثامن	الفعل الماضي / الجذر والوزن
الدرس التاسع	ليس+ الجملة الاسمية / الأعداد الترتيبية
الدرس العاشر	المضارع المنصوب / على وعلى + الضمائر / ضمائر النصب
الدرس الحادي عشر	المضارع المرفوع / كل / بعض/ معظم / عدة
الدرس الثاني عشر	أفعل التفضيل / الجملة الفعلية

الدرس الثالث عشر	نفي الماضي: لم + المضارع المجزوم/ المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم / أن / ما زال
الدرس الرابع عشر	الجملة الاسمية: وصف الأماكن / الإضافة/ أوزان الفعل / القاموس
الدرس الخامس عشر	الاسم الموصول: الذي، التي، الذين / ما ومن / الشرط
الدرس السادس عشر	أفعل التفضيل: من ال ... أن / أوزان الفعل
الدرس السابع عشر	أوزان الفعل: انفعل وافتعل / وزنا فعل وتفعل / إعراب الاسم: المرفوع والمنصوب والمجرور / الإعراب / الاسم المجرور / الاسم المرفوع / الاسم المنصوب.
الدرس الثامن عشر	المثنى / وزنا: فعل وتفعل / الإعراب: إن / أن
الدرس التاسع عشر	ك، مثل، كما، كأن / جمع المؤنث/ أب وأخ
الدرس العشرون	قراءة التواريخ / المصدر كفاعل أو مبتدأ

الملاحظ أن الكتاب المدرسي قيد التحليل، تضمن قدرا كافيا من المصطلحات النحوية والصرفية الضرورية التي تستهدف طلاب هذه المرحلة التعليمية (المرحلة الابتدائية)، وقد تم تيسيرها وتعزيزها بوفرة من التدريبات والتطبيقات الكفيلة بترسيخ القواعد النحوية والصرفية، والتي تجعل المتعلمين في وضعية يستطيعون معها إجادة استعمالها دون أخطاء، وتحقق لديهم بالتالي الكفاية اللغوية المتوخاة.[2]

[2] – نشير إلى أن مسألة تدريس القواعد النحوية، تعد من أكثر المسائل جدلية في حقل اللسانيات التطبيقية؛ حيث برزت وجهات نظر متباينة حول دور هذه القواعد وأهميتها في تعلم واكتساب اللغات الثانية أو الأجنبية. ف"كراشن" (Krashen.1981.1985) مثلا؛ يرى أن تدريس القواعد النحوية ليست له أية فائدة تذكر في تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية، مدعما رأيه بعدة فرضيات، مثل: فرضية الاكتساب والتعلم، وفرضية النسق الطبيعي للاكتساب. وملخص الفرضيتين: أن الأفراد يكتسبون البنيات النحوية طبقا لنظام طبيعي لا يخضع بالضرورة لترتيب مضبوط ومحدد سلفا. وهذا يعني أن نظام الاكتساب الطبيعي لا يخضع للترتيب المقيد الذي تقدم وفقه القواعد النحوية في الفصول التعليمية. وبالتالي فإن تدريس القواعد في نظر "كراشن" يعوق هذا الاكتساب الطبيعي للغة، كما أنه يعوق الطلاقة التواصلية، لما يتطلبه من تدخلات ذهنية واعية.

وإذا أمعنا النظر في طبيعة المادة النحوية والصرفية المستثمرة في هذا الكتاب، فإننا نلمس تنوعا في القواعد المستهدفة بالشكل الذي يتيح للمتعلم ضبط العلاقات التركيبية والصرفية الضابطة للاستعمال السليم للغة العربية. وهكذا نجد هيكلها العام يتوزع على محاور نحوية وصرفية متنوعة، قسمت على دروس الكتاب المختلفة، وشملت بصفة عامة الظواهر النحوية والصرفية التالية: المذكر والمؤنث، الضمائر، الجمع، الإضافة، الفعل المضارع، التنوين (ظرف الزمان، الحال)، أسماء الإشارة، المصدر، المجرورات (بحروف الجر أو بالإضافة)، الجملة الاسمية، الفعل الناقص (كان)، أسماء الاستفهام، الميزان الصرفي، النفي (ليس...)، اسم العدد (الأعداد الترتيبية)، المضارع المنصوب، المضارع المرفوع، المضارع المجزوم، التفضيل، الجملة الفعلية، الفعل الماضي، نفي الماضي / جزم المضارع، ظرف المكان، أوزان الفعل، الأسماء الموصولة، الشرط، الأسماء المعربة (الاسم المرفوع، الاسم المنصوب، الاسم المجرور)، الإعراب (النصب، الرفع، الجر)، الأسماء الستة (أب، أخ، ...).

وهكذا نستنتج أن مؤلفي الكتاب المدرسي حرصوا على المزج بين القواعد النحوية والصرفية مزجا وظيفيا، فجاءت قائمة القواعد متنوعة وشاملة لأهم القواعد النحوية التي ينبغي أن يعرفها المتعلم معرفة صحيحة في هذه المرحلة التعليمية، وفي المراحل التي تليها. ورغم أن معظم القواعد قدمت بأسلوب نظري مباشر وصريح

وفي المقابل يرى باحثون آخرون، أمثال:(Long.1983.1988) و(Ellis.1992) أن تدريس القواعد النحوية لا يعوق الطلاقة التواصلية كما يدعي "كراشن"، بل إن تدريس هذه القواعد تدريسا وظيفيا يعد أمرا إيجابيا وفعالا في عملية تعليم وتعلم اللغات الثانية أو الأجنبية.

– لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى:

– Krashen,S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford :Pergamon Press, 1981.

– Krashen, S.**The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

– Long, M.H. (1983). Does second language instruction make a difference ? A review of research. **TESOL Quarterly**, 17 : 359–382.

– Long, M.H. (1988). Instructed interlanguage development. In Leslie M .Beed, ed, **Issues in Second Language Acquisition : Multiple Perspectives**. Newyork : Newbury House Publishers.

– Ellis, R. **Second Language Acquisition and Language Pedagogy**. Clevedon : Multilingual Matters, LTD, 1992.

(Explicit)، وباعتماد طريقة الترجمة. إلا أن هدف مؤلفي الكتاب لم يكن هو إكساب المتعلمين القواعد النحوية والصرفية في حد ذاتها، بل كان هدفهم هو إكساب المتعلمين أكبر عدد ممكن من التراكيب التي يحتاجون إليها لاستخدام اللغة العربية استخداما صحيحا. وهذا ما يوضحه هذا الجرد الخاص بالتراكيب اللغوية الأساسية التي تضمنها الكتاب المدرسي، والتي استهدف مؤلفوه إكسابها للمتعلمين المبتدئين الناطقين بغير اللغة العربية: (بروستاد وآخرون، 2004، ص 383)

الجملة الاسمية، النسبة، المفرد، الجمع ...، ما ...، ماذا...، من ...، متى...، كيف ...، لماذا...، أي...، الجملة الاسمية، جملة الصفة...، الصفة + الاسم، الاسم الموصول...، المثنى ...، بكم...، الإضافة، عند، لـ...، الجملة الاسمية...، المضارع ...، الماضي...، كان...، كان، مازال...، أريد أن ... أتمنى أن...، أنوي أن...، إن شاء الله ...، لن...، س...، أتمنى أن ... أرغب في أن...، بالنسبة ل، ... يظن أن...، يعتبر...

إن هذه التراكيب كما نلاحظ تراكيب أساسية ولها استعمالات وظيفية متنوعة، يحتاج إليها المتعلم بالتأكيد لممارسة مختلف الأنشطة اللغوية والتواصلية باللغة العربية ممارسة صحيحة، وفق ضوابط نحوية وصرفية محددة.

وعموما فالكتاب المدرسي تضمن قدرا جيدا من الأنماط التركيبية العربية، نلخصها فيما يلي:

التركيب الوصفي: الموصوف ثم الصفة، التركيب الإضافي: المضاف ثم المضاف إليه (بصور متعددة)، التركيب الجري: حرف الجر ثم الاسم المجرور، التركيب الاستفهامي (وهو صورة من صور الجملة الاسمية)،

التركيب الإسنادي الفعلي: الفعل ثم الفاعل...والمفعول به، تركيب الجملة الاسمية البسيطة: المبتدأ المفرد والخبر المفرد...

خلاصة القول؛ إن الكتاب المدرسي نجح إلى حد كبير في توزيع المادة التركيبية على دروس الكتاب المختلفة بشكل دقيق. بحيث كان نصيب كل درس ما بين تركيبين إلى ثلاثة تراكيب بحسب الأهمية التي يتمتع بها كل تركيب داخل كل درس من دروس القواعد.

وهذا ما يتطابق مع أحد المعايير اللغوية والتربوية التي حددتها دراسة "القاسمي والسيد" المتبناة في هذا البحث، والمتعلقة بكيفية توزيع المادة التركيبية على الدروس المختلفة للكتاب. وبذلك جاء الكتاب المدرسي فيما

يتعلق بالمادة التركيبية؛ أكبر حجما وأغزر مادة، وفي نفس الوقت أكثر دقة وتنظيما، وقدم للطالب المبتدئ القواعد الأساسية للغة العربية، بهدف فهمها واستيعابها ومن ثم استخدامها الاستخدام الصحيح.

2- طريقة تقديم وعرض القواعد النحوية والصرفية والمادة التركيبية في الكتاب المدرسي:

إن كيفية تقديم وعرض قواعد التراكيب اللغوية في الكتاب المدرسي الجيد، تفترض وفقا لدراسة "القاسمي والسيد" المعيارين التاليين:

1- "طريقة تقديم قواعد التراكيب اللغوية، يمكن أن تكون صيغتها باللغة العربية أو بلغة الطلاب، ويمكن أن تكون في بداية كل تمرين أو تلحق بنهاية الكتاب بعد نص أصلي". (القاسمي والسيد، 1991، ص 10).

2- "تخصص عدة تمارين لتدريب الطلاب على كل تركيب من تراكيب الدرس، كما تعزز هذه التراكيب في نصوص الدروس اللاحقة وتمارينها" (القاسمي والسيد، 1991)، ص 21).

نتساءل الآن إلى أي حد نجح الكتاب المدرسي قيد التحليل، في تقديم المادة التركيبية والصرفية وفق المعيارين اللغويين والتربويين أعلاه؟

لقد توصلنا من خلال تحليل محتوى القواعد النحوية والصرفية في "الكتاب في تعلم العربية" (الجزء الأول)، إلى أن مؤلفيه اعتمدوا منهجية تقوم على توظيف الأسلوب النظري المباشر والصريح في تقديم قواعد التراكيب اللغوية، دون التمهيد بأمثلة أو نصوص انطلاق. كما عمدوا إلى تقديم الظاهرة النحوية أو الصرفية العربية بلغة الطلاب؛ أي باللغة الإنجليزية، مع القيام بشرحها بطريقة مباشرة للطلاب، مبرزين أهم المصطلحات النحوية والصرفية والأنماط التركيبية الدالة عليها، والأمثلة التوضيحية باللغتين العربية والإنجليزية. مع الحرص على إجراء بعض المقارنات بين القواعد العربية ومثيلاتها الإنجليزية، لتحسيس المتعلم بأوجه التشابه والاختلاف الموجود بين قواعد اللغتين.

ولقد اعتمد مؤلفو الكتاب المدرسي وبنسبة كبيرة على ما يسمى بالطريقة التقليدية المبنية على الترجمة في تقديم المادة التركيبية. حيث تم الاعتماد المباشر على القاعدة النحوية والترجمة تدريسا وتفسيرا وشرحا، ويعد اعتماد الترجمة القاسم المشترك بين مختلف المكونات اللغوية الموظفة في هذا الكتاب.

كما حرص المؤلفون على تضمين الكتاب المدرسي مجموعة من التدريبات والتمارين الخاصة ببناء التراكيب اللغوية المعززة لمختلف القواعد المدروسة، منها ما هو موضوع للإنجاز الصفي ومنها ما هو مخصص للإنجاز المنزلي، ومنها ما هو معد للاستماع والتدرب والحفظ (مثل: الجموع وبعض الضمائر وأوزان الأفعال وتصريف الأفعال مع الضمائر) من خلال أقراص سمعية بصرية (DVD) مصاحبة للكتاب.

لا شك أن للأنشطة والتدريبات دورا فاعلا في إثارة وتوجيه عملية التعلم، كما أنها تعد جزءا أساسيا من الكتاب، فكلما تمت معالجتها بصورة تربوية جيدة، ضمنت لنا كتابا تعليميا جيدا وموقفا تعليميا مناسبا. فتمرينات القواعد في الكتاب تم توزيعها لمعالجة مختلف الظواهر التركيبية والصرفية، ويتبين لنا من التحليل أن الكتاب المدرسي موضع الدراسة عالج التدريبات النحوية من عدة جوانب، من أهمها:

أ- **الارتباط بالأهداف:**

لا شك أن للتمارين والتدريبات موقعا أساسيا في الكتاب المدرسي، حيث إنها تحدد الأهداف المنشودة منه وتوضحها. والأهداف التي سطرها مؤلفو الكتاب لدروس القواعد تتحدد فيما يلي:

- دفع الطلاب إلى اكتشاف منطق اللغة وتراكيبها على اعتبار أن القواعد هي نظام اللغة وإطارها التركيبي.

- توظيف القواعد لخدمة المهارات والوظائف اللغوية المختلفة، بحيث يتمكن الطالب من الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بمقدار أكبر من الصحة اللغوية.

- تنمية ثقة الطالب بقدراته اللغوية والنحوية. وهذا لا يعني بالضرورة ضبطه كل تفاصيل النحو العربي في هذه المرحلة.

- تقديم التراكيب النحوية التي يحتاج الطالب إلى توظيفها في الاستعمال اللغوي بشكل فاعل وإرجاء تلك التي لا يحتاجها إلى مراحل لاحقة.

- النظر إلى القواعد كأداة أساسية للفهم وإدراك العلاقات التركيبية بين العناصر المختلفة في أي نص مسموع أو مقروء.

- ربط التراكيب النحوية بالوظائف اللغوية التي تتصل بها.

- تشجيع الطلاب على بناء تمثلاتهم وافتراضاتهم الخاصة حول منطق وفلسفة النحو العربي بشكل عام.

إن الهدف الأساسي إذا من تقديم القواعد النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي قيد التحليل، هو ترسيخ التراكيب النحوية الصحيحة في أذهان الطلاب، وهذا لن يتحقق إلا من خلال التدريبات والتمارين الشفهية والكتابية المستمرة في الصف وفي البيت أيضا، وهو الأسلوب الذي لجأ إليه الكتاب المدرسي قيد الدراسة، حين قدم تدريبات وتمارين متنوعة الأشكال، سهلة اللغة والصياغة، تغطي مختلف الظواهر التركيبية والصرفية المدروسة.

ب- **طريقة العرض:**

إن أهم ما يميز أساليب عرض التمارين والتدريبات النحوية في الكتاب المدرسي قيد التحليل، هو استخدام لغة الطلاب (اللغة الإنجليزية) في كتابة تعليماتها، وذلك انسجاما مع طريقة الترجمة التي انتهجها مؤلفو الكتاب. لذلك جاءت هذه التعليمات واضحة وسهلة الفهم بالنسبة للطلاب.

لقد أشار المتخصصون في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى وجوب تعدد أشكال التدريبات اللغوية ما أمكن ذلك، لأنه بتعددها تتعدد المهارات التي يتدرب عليها الدارس (الناقة وطعيمة، 1983، ص 289).

وعند القيام بتحليل محتوى الكتاب، يتضح أن تدريباته التركيبية متنوعة ما بين تحريرية؛ تنجز في البيت أو في الصف، وأخرى للمحادثة الشفوية تنجز في الصف، وثالثة للاستماع والقراءة والحفظ والتدرب موضوعة على أقراص سمعية بصرية (DVD)، ورابعة للترجمة.

كما تنوعت أشكالها ما بين:

1- **تمارين التكملة:** حيث تستهدف هذه التمارين تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها، وتأخذ هذه التداريب عدة أشكال منها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة؛ التمرين رقم 8، ص: 8 (الدرس الأول: المذكر والمؤنث).

2- **تمارين سؤال وجواب:** حيث تستهدف هذه التمارين تثبيت مهارة فهم الأسئلة وتوجيهها والرد عليها؛ التمرين رقم 4، ص: 22 (الدرس الثاني: الضمائر).

3- **تمارين التحويل:** حيث تستهدف هذه التمارين تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة، وتحويله إلى تركيب آخر مقصود يقيس مدى فهم الطالب لقاعدة نحوية، وهو تدريب ذو قابليات عديدة ويصلح لتدريس كثير من الخصائص التركيبية في الجملة، وبيان مواقع الوحدات المختلفة فيها وما يعتريها من تغيير بفعل ما يتم من تحويلات؛ التمرين رقم 5، ص: 26 (الدرس الثاني: الجمع).

4- **تمارين وصل الكلمات والجمل:** وفي هذه التمارين يطلب من الطالب وصل كلمة أو جملة بما يناسبها من كلمات أو جمل انطلاقا من ظاهرة تركيبية محددة. كأن نطلب منه على سبيل المثال: وصل المبتدأ في المحور – أ – بالخبر الذي يناسبه في المحور – ب –؛ التمرين رقم 7، ص: 28 (الدرس الثاني: الجملة الاسمية).

5- **تمارين الاستبدال:** وتستهدف هذه التمارين تثبيت تركيب لغوي معين أو التأكد من فهمه، وتتخذ هذه التداريب عدة أشكال أهمها: استبدال كلمة بكلمة أخرى لها نفس الوظيفة والموقع داخل الجملة. ويعد تدريب الاستبدال من أبسط صور التدريب على التراكيب النحوية؛ التمرين رقم 8، ص: 76 (الدرس الخامس: الاسم + الصفة).

6- **تمارين الترجمة:** تختلف الترجمة التعليمية عن الترجمة بمفهومها التقليدي، في كون الأولى ذات هدف محدد يتعلق بتدريبات حول مهارة لغوية محددة. كأن يستهدف التدريب مثلا: تثبيت فهم الطالب لبعض التراكيب اللغوية من خلال ترجمتها من لغته الأم إلى اللغة العربية؛ التمرين رقم 9، ص: 77 (الدرس الخامس: هذا /هذه).

لقد كشفت نتائج التحليل أن "الكتاب في تعلم العربية" (الجزء الأول)، يقوم على مبدأ إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، بما أتاحه له من تدريبات تركيبية متنوعة، يؤدي بعضها داخل الفصل تحت إشراف المدرس وتوجيهه، ويؤدي بعضها الآخر خارج الفصل معتمدا في ذلك على ما اكتسبه من خبرات ومعارف نحوية. وذلك على خلاف الكتب التعليمية التي تهتم بالحقائق والمعلومات، والتي يطلب من المتعلم حفظها واسترجاعها دون التركيز على قدراته من حيث الاستفسار والاستكشاف وحل المشكلات. كما أن الكتاب يتميز بتوظيفه الجيد لوسائل تقنية مساعدة توفر للمتعلم فرص ممارسة قواعد اللغة العربية ممارسة وظيفية داخل الفصل الدراسي وخارجه. وكذلك فإن الكتاب المدرسي يدعم ويعزز مجموعة من التراكيب السابقة في شروحات الدروس اللاحقة وتمارينها.

وبالرجوع إلى المعيارين اللغويين والتربويين اللذين حددتهما دراسة "القاسمي والسيد" والمتعلقان بكيفية تقديم المادة التركيبية والقواعد النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي الجيد، يمكن القول بأن الكتاب المدرسي قيد التحليل نجح إلى حد كبير في تقديم القواعد النحوية والصرفية والمادة التركيبية وفق أهم عناصر هذين المعيارين، سواء من حيث صيغة أو شكل قواعد التراكيب اللغوية المقترحة، أو من حيث نوعية التمارين والتداريب النحوية وكيفية معالجتها في الكتاب المدرسي.

أما بخصوص اعتماد معايير التبسيط والتدرج والوضوح في تقديم المكون النحوي والصرفي؛ فلقد اتضح من التحليل أن الكتاب المدرسي قيد الدراسة اعترته بعض الهفوات التي تنبئ أن جمع وتصنيف وانتقاء مادته النحوية والصرفية لم تخضع لدراسات علمية ولسانية معمقة، وإنما خضعت لاجتهادات وتقديرات المؤلفين الشخصية. وهكذا جاءت الكثير من المسائل التركيبية والقواعد النحوية والصرفية التي عالجها الكتاب المدرسي خارجة عن إطار التدرج والوضوح والتبسيط. حيث نجد مثلا في الدروس الأولى من الكتاب استعمالا واسعا لأنواع التصاريف المرتبطة بالفعل المضارع، وتوظيفا مباشرا لجمل فعلية متنوعة في هذا المجال، مع استعمال الفعل المضارع المرفوع بثبوت النون والمضارع المجزوم أو المنصوب بحذفها، مثل:

تدرسون / تدرسوا/، يدرسون / يدرسوا/، تسكنون / تسكنوا/، يسكنون / يسكنوا/، تتذكرين / تتذكري/، تدرسين / تدرسي/... (ص ص: 56-58).

في الوقت الذي كان يفترض فيه التركيز بداية على تدريب الطالب على استعمال الجمل الاسمية البسيطة، التي قد تغنيه عن استعمال الجمل الفعلية في المواقف التواصلية المختلفة.

ومن جانب آخر كان حريا بمؤلفي الكتاب الذين عملوا على توظيف الفعل والجملة الفعلية بشكل واسع منذ الدروس الأولى للكتاب، العمل على تقديم الفعل الماضي واستعمالاته التركيبية، على الفعل المضارع (حيث لا نعثر على الفعل الماضي إلا في الدرس الثامن، ص ص: 128-129)، وذلك لكون الماضي أسهل من حيث الاستيعاب والاستعمال من المضارع.

ومادام الكتاب المدرسي موجها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالإنجليزية تحديدا، فإن الفعل الماضي ببنيته المطلقة سواء في اللغة العربية أو في اللغة الإنجليزية يعبر عن خبرات وأحداث ماضية لها صفة السرد والتتابع، وهذه الميزة في اللغتين تفيد عملية التعلم بالنسبة لهذه الفئة من المتعلمين، حيث إن الطالب المبتدئ

سواء في الفصل أو خارجه يسهل عليه سرد الأحداث باستعمال صيغة الماضي، ويكون باستطاعته بناء نص سليم مستعينا بوظيفة هذا الفعل فحسب. لذلك فإن الفعل الماضي أولى بالتقديم من الفعل المضارع.

وهناك بخصوص تصريف الأفعال ملاحظة أساسية تتعلق بتأخير إسناد الفعل إلى ضميري المثنى: أنتما/هما/، إلى درس متقدم نسبيا (الدرس 18، ص ص: 343-345)، وهذا في نظرنا إجراء مستحسن، وكان هذا الإجراء سيكون جيدا لو تم تأخير إسناد الفعل إلى الضمائر بصفة عامة إلى مستوى آخر متقدم، لأن التغيير الذي يطرأ على بنية الفعل العربي عند إسناده إلى الضمائر من شأنه أن يشكل صعوبة لدى المتعلم الناطق بالإنجليزية. فالفعل العربي عندما يسند إلى الضمائر يعبر عن الشخص والنوع والعدد، ويطرأ تبعا لذلك تغير في بنيته. أما الفعل في الإنجليزية فلا يوضع في وضعية إسنادية من هذا النوع؛ إذ تسبق الضمائر الفعل وتكون منفصلة عنه في السياق ولا تستدعي لاحقة في بنية الفعل المعجمي، إلا في حالة المضارع البسيط عندما يكون مسبوقا بضمائر الشخص الثالث third person singular، أو الاسم المفرد، عندها يلحق الفعل المورفيم (s) المعبر عن الإفراد، كما في الجملة التالية:

he / she drinks water every day

من هنا تتضح أهمية الدراسات التقابلية بين اللغة العربية ولغات المتعلمين الأصلية في المجال التركيبي عموما، فهذا النوع من الدراسات هو وحده الكفيل بتقديم مادة نحوية وصرفية دقيقة ومنظمة تربويا، تراعي أوجه التشابه والاختلاف بين النسقين النحويين للغة العربية ولغة المتعلم الأصلية.

هناك أيضا أمثلة أخرى تدل على مخالفة الكتاب المدرسي لمعايير التبسيط والتدرج والوضوح، حيث نجد مثلا الدروس: (14 و 16 و17) قد حشرت حشرا في دروس القواعد النحوية لهذا المستوى، ذلك أن موضوع أوزان الفعل يعد من صميم الدراسة الصرفية المعجمية وليس من الدراسة الصرفية البحتة أو التركيبية في شيء، فمعرفة هذه الأوزان لن يساعد الطالب في التعرف على الصيغة المناسبة لفعل من الأفعال، وإنما يتعرف عليه عن طريق اكتساب ثروة معجمية تساعده على الاستعمال الصحيح لهذه الأفعال، ثم إن الأوزان من المسائل المجردة التي يصعب على الطالب استيعابها في هذه المرحلة، ولهذا كان من الأفضل لو صرف مجهود المتعلم في أمور لها علاقة أكثر بالتركيب، على أن يلفت انتباهه إلى هذه الأوزان في دروس المفردات والقراءة.

ولقد حاول مؤلفو الكتاب المدرسي تدارك الأمر عندما وضعوا نماذج من أوزان الأفعال على أقراص سمعية بصرية مساعدة تتيح للطلاب إمكانية الاستماع إلى النطق الصحيح لصيغ الفعل المختلفة. وقد كان بإمكانهم بالإضافة إلى ذلك القيام بعرض هذه الأوزان على شكل جداول تلحق بآخر الكتاب، دون أن تفرد لها دروس مستقلة ويكتفي الطلاب بملاحظة هذه الأوزان وصيغها المختلفة، حتى تكون الفائدة أكبر والمجهود أقل.

إن حرص مؤلفي الكتاب المدرسي على تدريس قواعد اللغة العربية انطلاقا من منهج مقارن بينها وبين قواعد اللغة الإنجليزية، فرض عليهم سلك مسلك انتقائي في اختيار القواعد، وانتقاء الوظائف الصرفية والنحوية المرتبطة بها، وكان من نتائج ذلك إغفال الحديث عن بعض الظواهر التركيبية والصرفية المهمة التي توجد في النظام النحوي للغة العربية ولا توجد في النظام النحوي للغة الإنجليزية، كما هو الأمر بالنسبة لفعل الأمر، الذي خلت منه الدروس المتعلقة بالفعل والجملة الفعلية في الكتاب المدرسي. وحسب علمنا فإنه لا توجد صيغة خاصة بفعل الأمر في اللغة الإنجليزية، إذ إن الفعل في الإنجليزية حسب كتب قواعد اللغة الإنجليزية، قسمان فقط: Simple past + Simple present، حيث إن صيغة المضارع البسيط يمكن اعتبارها صيغة الأمر أيضا، والفرق بين الصيغتين لا يكون إلا في الرتبة. فموقع المضارع البسيط في السياق يأتي بعد المبتدأ أو الفاعل، وموقع صيغة الأمر في صدارة التركيب. والجملتان التاليتان توضحان ذلك:

- صيغة الأمر والطلب: open the door
- المضارع البسيط: he opens the door every morning

أما الفعل في اللغة العربية فهو من حيث المبنى الصرفي ثلاثة أقسام: ماض ومضارع وأمر، يمثلها في الميزان الصرفي (فعل، يفعل، افعل)، وهي تعبر عن الزمن بأقسامه الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل، أي أن اللغة العربية تتمتع بصيغة مجردة على وزن افعل لفعل الأمر، في حين يخلو الجدول التصريفي في الإنجليزية من صيغة خاصة بهذا الفعل.

إن اعتماد هذا الأسلوب الانتقائي حرم الطالب المبتدئ من التعرف على قسم مهم من أقسام الفعل في اللغة العربية وهو فعل الأمر، كما حرمه من استعمالات هذا الفعل التركيبية والوظيفية المتنوعة.

وهناك في الكتاب أمثلة أخرى لهذا النوع من الهفوات، لا يتسع مجال البحث لذكرها كلها.

وعلى العموم فبقدر ما نجد في الكتاب المدرسي قيد التحليل دقة واجتهادا في اختيار القواعد النحوية والصرفية والمادة التركيبية وتنظيمها وتقديمها للمتعلمين، فإننا نجد فيه أيضا هفوات من النوع التي أوردنا عنها أمثلة في الفقرات السابقة.

الخاتمة

أظهرت نتائج التحليل الكيفي لمحتوى القواعد النحوية والصرفية في الكتاب المدرسي أن معظم معايير ومواصفات الكتاب المدرسي الجيد كما حددتها دراسة "القاسمي والسيد" توافرت في هذا الجزء من "الكتاب في تعلم العربية"؛ سواء على مستوى المادة اللغوية (المكون النحوي والصرفي على وجه الخصوص) أو على مستوى الطريقة التعليمية وعلاقتها بالمادة اللغوية المستهدفة، ويمكن تبرير ذلك من خلال المؤشرات التالية:

1. التوزيع المنطقي للقواعد النحوية والصرفية على دروس الكتاب المختلفة بطريقة تساعد المتعلم المبتدئ على فهم واستيعاب القواعد الأساسية للغة العربية وضبط تراكيبها، بهدف فهمها واستيعابها ومن ثم استخدامها الاستخدام الصحيح.
2. الاستثمار الجيد لأنماط متعددة من التدريبات والتمارين اللغوية الخاصة ببناء التراكيب اللغوية المعززة لمختلف القواعد النحوية والصرفية المدروسة، منها ما هو موضوع للإنجاز الصفي ومنها ما هو مخصص للإنجاز المنزلي، ومنها ما هو معد للاستماع والتدرب والحفظ (مثل: الجموع وبعض الضمائر وأوزان الأفعال وتصريف الأفعال مع الضمائر).
3. اعتماد منهجية تقوم على توظيف الأسلوب النظري المباشر والصريح في تقديم قواعد التراكيب اللغوية، وعلى تقديم الظاهرة النحوية أو الصرفية العربية بلغة الطلاب؛ أي باللغة الإنجليزية، مع القيام بشرحها بطريقة مباشرة للطلاب.
4. إبراز أهم المصطلحات النحوية والصرفية والأنماط التركيبية الدالة عليها في الكتاب المدرسي، وتقديم الأمثلة التوضيحية باللغتين العربية والإنجليزية. مع الحرص على إجراء بعض المقارنات بين القواعد العربية ومثيلاتها الإنجليزية، لتحسيس المتعلم بأوجه التشابه والاختلاف الموجود بين قواعد اللغتين.

نعم قد نستثني من هذه المؤشرات بعض المعطيات اللغوية والتربوية التي جاءت مخالفة للمعايير التي تم التحليل في ضوئها، والتي يمكن عدها من أوجه القصور في هذا الكتاب المدرسي؛ من قبيل:

1- اعتماد الكتاب المدرسي وبنسبة كبيرة على ما يسمى بالطريقة التقليدية المبنية على النحو والترجمة في تقديم المادة التركيبية. حيث تم الاعتماد المباشر على القاعدة النحوية والترجمة تدريسا وتفسيرا وشرحا، ويعد اعتماد الترجمة القاسم المشترك بين مختلف المكونات اللغوية الموظفة في هذا الكتاب.

2- عدم مراعاة منهجية التبسيط والتدرج والوضوح في تقديم عدد مهم من القواعد النحوية والصرفية، والتراكيب المرتبطة بها في الكتاب المدرسي، مما يجعل فهم القاعدة النحوية في كثير من الدروس يصبح أمرا مستعصيا ومعقدا.

3- حرص مؤلفي الكتاب المدرسي على بناء قواعد اللغة العربية انطلاقا من منهج مقارن بينها وبين قواعد اللغة الإنجليزية، فرض عليهم سلك مسلك انتقائي في اختيار القواعد، وانتقاء الوظائف الصرفية والنحوية المرتبطة بها، وكان من نتائج ذلك إغفال الحديث عن بعض المسائل التركيبية والصرفية المهمة التي توجد في النظام النحوي للغة العربية ولا توجد في النظام النحوي للغة الإنجليزية.

أخيرا، إن الجزء الأول من "الكتاب في تعلم العربية" لبروستاد وآخرين يعد من أهم الكتب التعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أنه ما يزال في حاجة إلى مزيد من التنقيح والتطوير؛ فلسفة ومنهجا، وبناء وتنظيما، لتجاوز بعض الاختلالات اللغوية والتربوية التي تتخلله، وذلك في ضوء متطلبات الأبحاث التربوية واللسانية التطبيقية الحديثة، وفي ضوء المستجدات التي يعرفها ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل عام.

ويمكننا الآن أن نترجم النتائج التي توصلت إليها دراستنا التحليلية إلى مقترحات تربوية ولغوية، نقدمها على الشكل التالي:

1- ضرورة اعتماد منهجية التبسيط والتدرج والوضوح في تقديم المادة النحوية والصرفية للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية، بطريقة تساعد المتعلم الأجنبي على فهم واستيعاب قواعد اللغة العربية وضبط تراكيبها.

2- اعتماد طرق تعليمية حديثة عوض الطريقة التقليدية (طريقة النحو والترجمة) التي أصبحت في الوقت الحاضر وسيلة متجاوزة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، لارتباطها بالنصوص المكتوبة والقواعد النحوية والترجمة وابتعادها كثيرا عن التفاعل الشفوي الضروري لاستعمال اللغة.

3- من المهم اعتماد المقاربة التواصلية فلسفة لتعليم اللغة العربية، من خلال التركيز على البعد الوظيفي لهذه اللغة؛ أي العمل على تدريب الطلاب على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة وليس مجرد إجادة قواعدها.

المراجع

المراجع العربية:

بروستاد كرستن، محمود البطل، عباس التونسي. **الكتاب في تعلم العربية. الجزء الأول.** منشورات جامعة جورج تاون، واشنطن، ط. 2 ، 2004.

القاسمي علي ومحمد علي السيد. **التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.** منشورات المنطقة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، المملكة المغربية، 1411 هـ – 1991م.

الناقة محمود كامل وطعيمة رشدي أحمد. **الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده، تحليله، تقويمه.** جامعة أم القرى، مكة المكرمة، رجب 1430هـ / 1983 م.

المراجع الأجنبية:

Ellis, R**. Second Language Acquisition and Language Pedagogy.** Clevedon: Multilingual Matters, LTD, 1992.

Krashen,S**. Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Oxford :Pergamon Press, 1981.

Krashen, S**.The Input Hypothesis: Issues and Implications.** London: Longman, 1985.

Long, M.H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. **TESOL Quarterly**, 17: 359-382.

Long, M.H. (1988). Instructed interlanguage development. In Leslie M. Beed, ed, **Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives.**Newyork: Newbury House Publishers.

تَحلِيلُ اتساق القواعد النحوية والصرفية مع المستويات اللغوية للدارسين في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها: سلسلة اللسان المبين أنموذجًا

خالد خلاف [1]

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تقويم مدى اتساق القواعد النحوية والصرفية مع المستويات اللغوية للدارسين في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، متخذًا من سلسلة اللسان المبين أنموذجًا للتحليل والدراسة. وينطلق البحث من إشكالية تربوية مفادها: إلى أي حدّ يراعي محتوى القواعد النحوية والصرفية في هذه السلسلة مبدأ التدرّج اللغوي المناسب لقدرات المتعلمين في كل مستوى، بما يحقق الانتقال من عرض القاعدة إلى تمكين الدارس من استعمالها وظيفيًا؟ وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المحتوى، من خلال فحص موضوعات القواعد النحوية والصرفية الواردة في مستويات السلسلة المختلفة، ومقارنتها بالمستويات اللغوية المعتمدة في تعليم اللغات الأجنبية وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك (CEFR)، من حيث درجة الصعوبة، وترتيب تقديم القواعد، وعلاقتها بالكفايات التواصلية المستهدفة. كما استعان البحث بأداة تحليل أُعدّت لهذا الغرض، اشتملت على مؤشرات تتعلق بتدرّج القاعدة، ووضوحها، وتكاملها مع المهارات اللغوية الأخرى.

وتوصل البحث إلى جملة من النتائج، من أبرزها: وجود قدر كبير من الاتساق العام في تدرّج القواعد النحوية والصرفية في مستويات السلسلة بشكل عام، وإن كان هناك ثمة تفاوت بين بعض موضوعات القواعد والمستويات المقدمة فيها، حيث تُقدَّم أحيانًا بنى نحوية أو صرفية تتجاوز الكفايات المتوقعة للمستوى. كما أظهر التحليل اهتمام السلسلة بعرض القواعد وتوظيفها بما يخدم الغايات التواصلية والدينية. ويختتم البحث بتوصيات تهدف إلى تعزيز الاتساق بين القاعدة والمستوى اللغوي، وربط تعليم القواعد بالتمكين الاستعمالي للدارسين.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية للناطقين بغيرها، القواعد النحوية والصرفية، المستويات اللغوية، تحليل المحتوى، سلسلة اللسان المبين.

[1] خالد خلاف أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة سامسون التركية

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8978-5242, Türkiye, halidhallaf@gmail.com

Analyzing the Alignment of Arabic Grammatical and Morphological Content with Learners' Language Proficiency Levels in Arabic Language Textbooks for Non-Native Speakers: The *Al-Lisān al-Mubīn* Series as a Model

Abstract

This study evaluates the alignment of grammatical and morphological progression with proficiency levels in the seven-volume Lisān al-Mubīn series for learners of Arabic as an additional language. A directed qualitative content-analysis design was used. The grammatical topic served as the recording unit, while the instructional unit and proficiency level served as contextual units. The analytical matrix covered six operational dimensions: prerequisite sequencing, structural complexity, frequency and communicative usefulness, abstraction and cognitive load, integration with language skills, and correspondence with stage-specific proficiency. CEFR levels were used as performance descriptors rather than as a prescriptive grammar syllabus. The findings indicate an overall moderate-to-high structural alignment. The series moves coherently from direct communicative patterns to explicit syntactic and morphological awareness and, later, to transformational and semantically fine-grained structures. Nevertheless, the degree of alignment varies across levels. Pressure points include the density of metalinguistic classification at A1, the abrupt introduction of explicit case grammar and morphological patterning at A2, and the clustering of multiple inflectional and derivational systems at B1-B2. In addition, mapping the domain-specific final volume, oriented toward Islamic studies, directly onto general C2 proficiency is only approximate because specialized literacy does not necessarily equal broad general proficiency. The study recommends redistributing selected topics, using spiral preparation for case grammar and morphology, introducing frequent communicative constructions earlier, and linking each grammatical target to measurable performance tasks. An operational coding instrument is provided to support replication in the evaluation of other Arabic textbook series.

Keywords: Teaching Arabic as a foreign language, grammatical and morphological rules, linguistic levels, content analysis, Lisān al-Mubīn series.

1. المقدمة

شهد تعليم العربية للناطقين بغيرها توسعًا ملحوظًا في البرامج والمؤسسات والسلاسل التعليمية، وصاحب ذلك انتقال تدريجي من بناء المناهج على قوائم موضوعات لغوية منفصلة إلى بنائها على نواتج تعلم وكفايات قابلة للملاحظة. وفي هذا السياق تظل القواعد النحوية والصرفية عنصرًا إشكاليًا؛ فهي ضرورية لضبط المعنى والإنتاج، ولا سيما في العربية الفصحى بما تتسم به من نظام إعرابي وبنية اشتقاقية واسعة، لكنها قد تتحول إلى عبء معرفي إذا قُدّمت قبل توافر الرصيد المعجمي والسياقي الذي يجعلها قابلة للفهم والاستعمال.

لا يتمثل السؤال التربوي الرئيس في تدريس القواعد أو إهمالها، بل في اختيار ما يحتاج إليه المتعلم في كل مرحلة، وترتيبه، وتحديد مقدار التصريح به، وربطه بمواقف الاستعمال. وقد بيّنت أدبيات تعليم اللغات أن التركيز على الشكل يكون أكثر فاعلية حين يندمج في نشاط تواصلي، وأن التعلّم القاعدي لا يقتصر على معرفة الصيغة، بل يشمل معناها ووظيفتها وشروط استعمالها. ويتضح هذا الاتجاه في أعمال لونغ (1991)، وإليس (2006)، ونساجي وفوتوس (2011). ومن ثمّ فإن جودة المحتوى القاعدي تُقاس بمقدار ما يحققه من توازن بين الدقة والطلاقة، وبين التدرّج البنيوي ومتطلبات الأداء.

تكتسب هذه المسألة أهمية إضافية في كتب العربية للناطقين بغيرها؛ لأن البنية الصرفية غير الخطية، وتعدد صور الإسناد، والعلامات الإعرابية، والازدواجية بين الفصحى والاستعمالات المنطوقة تجعل نقل قوائم القواعد من مناهج اللغات الأخرى أو من كتب النحو المدرسية نقلًا مباشرًا إجراءً غير ملائم. ويؤكد الناقة (1985)، وطعيمة (1989)، والعصيلي (1432هـ)، ورايدنغ (2013) ضرورة بناء نحو تربوي انتقائي يقدّم الأكثر شيوعًا ووظيفة، ويؤخر التفاصيل ذات التجريد العالي إلى أن تنضج الكفاية اللغوية للمتعلم.

تتناول الدراسة الحالية سلسلة «اللسان المبين» بوصفها سلسلة كاملة تمتد من المستوى التمهيدي إلى مستوى متقدم ذي توجه تخصصي في العلوم الإسلامية. وتنبع قيمة تحليلها من إمكان تتبع المسار الرأسي للقواعد عبر سبعة كتب، لا الاكتفاء بفحص كتاب واحد. كما تسعى الدراسة إلى تجاوز الحكم الانطباعي العام من خلال تعريف أبعاد الاتساق تعريفًا تشغيليًا، والتمييز بين ثلاثة أمور كثيرًا ما تختلط في تقويم الكتب: صعوبة البنية نفسها، وكثافة الموضوعات في المستوى، ومدى خدمتها لمهام تواصلية تناسب المتعلم.

وتتمثل الإضافة المنهجية للدراسة في استخدام الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات بوصفه إطارًا لوصف ما يستطيع المتعلم فعله، لا بوصفه قائمة إلزامية للقواعد. فالإطار وملحقه الصادر سنة 2020 يقدمان

أوصافًا للأداء في الاستقبال والإنتاج والتفاعل والوساطة، ولا يحددان تسلسلًا عالميًا موحدًا للموضوعات النحوية، وفق ما يبينه مجلس أوروبا (2020). ولذلك تُبنى المقارنة هنا على علاقة القاعدة بالمهمة والكفاية المرحلية، لا على افتراض أن لكل مستوى قائمة قواعد ثابتة عابرة للغات.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تقويم منهجي لمدى ملاءمة توزيع القواعد النحوية والصرفية في سلسلة «اللسان المبين» للنمو التدريجي في كفاية المتعلم. فوجود موضوعات مرتبة من كتاب إلى آخر لا يضمن وحده الاتساق؛ إذ قد يكون الترتيب منطقيًا من منظور النحو الوصفي، لكنه كثيف أو مبكر من منظور تعلم اللغة الثانية، وقد تكون بنية ما متقدمة اصطلاحيًا لكنها شائعة وظيفيًا، أو بسيطة في شرحها لكنها تتطلب رصيدًا صرفيًا غير متاح في المستوى. ومن هنا يتركز التقويم على التتابع، والكثافة، والوظيفية، والتكامل، ومقدار التجريد.

ينبثق عن مشكلة البحث السؤال الرئيس الآتي: ما مدى اتساق القواعد النحوية والصرفية في سلسلة اللسان المبين مع المستويات اللغوية للدارسين؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما طبيعة القواعد النحوية والصرفية المقدمة في كل مستوى من مستويات السلسلة؟
- هل يراعي توزيع القواعد مبدأ التدرج من البسيط إلى المركب؟
- هل يتناسب حجم وعمق المعالجة القاعدية مع الكفايات اللغوية المفترضة لكل مستوى؟
- ما مدى توظيف القواعد في سياقات تواصلية داخل المحتوى التعليمي؟
- هل توجد مظاهر كثافة قاعدية أو تقديم مبكر لبُنى مركّبة قد تؤثر في الاتساق المنهجي؟

1.2. أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة إلى:

- تحليل المحتوى القاعدي (النحوي والصرفي) في مستويات السلسلة المختلفة تحليلًا وصفيًا دقيقًا.
- تقويم درجة الاتساق بين عرض القواعد والمستويات اللغوية المستهدفة.
- الكشف عن مدى مراعاة مبدأ التدرج اللغوي والمعرفي في توزيع الموضوعات القاعدية.
- رصد نقاط القوة ومواطن الحاجة إلى التطوير في بناء المحتوى القاعدي.
- تقديم مقترحات علمية تسهم في تحسين تصميم القواعد في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وتنبع أهمية الدراسة نظريًا من وصل مبادئ تعليم القواعد بنظريات تصميم المنهج وتحليل المحتوى، وتطبيقيًا من تقديم تشخيص تفصيلي يمكن أن يستفيد منه مؤلفو الكتب والمعلمون ومصممو الاختبارات. كما تكتسب أهميتها من تناولها النحو والصرف معًا؛ لأن الفصل بينهما في التقويم قد يخفي الحمل التراكمي الذي يواجهه المتعلم حين يجتمع الإعراب وتصريف الأفعال والاشتقاق في مستوى واحد.

1.3. حدود الدراسة

تقتصر الدراسة موضوعيًا على دروس القواعد النحوية والصرفية في الكتب السبعة من سلسلة «اللسان المبين» الصادرة سنة 2020، ولا تشمل تقويم المفردات أو الأصوات إلا بقدر اتصالها المباشر بالقاعدة. وهي دراسة وثائقية لا تقيس تحصيل الدارسين أو اتجاهاتهم، ومن ثمّ فإن أحكامها تتعلق بالتصميم الظاهر للمحتوى، لا بفاعليته الصفية النهائية. كما أن مقابلة مستويات السلسلة بمستويات CEFR مقابلة إجرائية تقريبية، وبخاصة في المستوى التمهيدي A0 وفي الكتاب المتقدم الثاني ذي الطابع التخصصي.

1.4. مصطلحات البحث

1.4.1. الاتساق (Consistency)

الاتساق يعني **التناسق والتماسك، ويُقصد** به في المجال التربوي توافق مكوّنات المنهج وعناصره بعضها مع بعض، بحيث تخدم الأهداف التعليمية بصورة منسجمة، دون تناقض أو اضطراب في البناء أو التسلسل، وقد أورده **(تايلر)** في سياقات متعددة تتعلق بالأهداف التعليمية وتنظيم الخبرات وعرّفه بأنه: "تنظيم الخبرات التعليمية بطريقة متتابعة ومترابطة بما يحقق الأهداف التربوية المحددة" (Tyler, 1949, s 23) وفي سياق تعليم اللغات يعني الاتساق توافق المحتوى اللغوي (مفردات، تراكيب، قواعد) مع المستوى اللغوي المستهدف للمتعلمين، ويقصد به في هذا البحث: درجة توافق القواعد النحوية والصرفية من حيث نوعها وعمقها وحجمها وطريقة عرضها مع المستوى اللغوي المفترض للدارسين في كل مرحلة من مراحل السلسلة.

1.4.2. القواعد النحوية (Grammar)

النحو هو العلم الذي يدرس العلاقات بين الكلمات داخل الجملة، ويبين أحوال أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء. ويعرّف ابن جني النحو بأنه: "هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرُّفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم؛ وإن شذّ بعضهم عنها رُدَّ به إليه". (ابن جني،

1913، ص 34) والتعريف الإجرائي هنا أنها مجموعة القواعد المنظمة لبناء الجملة العربية (كالفاعل والمفعول، والنعت، والحال، وأسلوب الشرط...) كما وردت في كتب السلسلة محل الدراسة.

1.4.3. القواعد الصرفية (Morphology)

الصرف هو العلم الذي يدرس بنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغييرات لبيان المعاني المختلفة. ويعرّفه ابن عصفور بأنه: "معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب، ومعرفة الشيء في نفسه، قبل أن يتركب، ينبغي أن تكون مقدمة على معرفة أحواله التي تكون له بعد التركيب" (ابن عصفور، 1996، ص33) ويرى ابن عصفور ضرورة تقديم الصرف على النحو، إلا أنه أُخِّر للطفه ودقته، فجعل ما قدم عليه من ذكر العوامل توطئة له، حتى لا يصل إليه الطالب، إلا وهو قد تدرب وارتاض للقياس. والتعريف الإجرائي له: الموضوعات المتعلقة بتصريف الأفعال، وبناء المشتقات، والميزان الصرفي وغيرها من الموضوعات، كما عُرضت في مستويات السلسلة المختلفة.

1.4.4. المستويات اللغوية (Language Proficiency Levels)

المستويات اللغوية هي مراحل متدرجة من الكفاية اللغوية تحدد ما يستطيع المتعلم فهمه وإنتاجه في مهارات اللغة المختلفة. وقد حدّد المجلس الأوروبي في Council of Europe إطارًا مرجعيًا للمستويات في وثيقة Common European Framework of Reference for Languages ويقسم الكفاية إلى ستة مستويات (A1–C2) وفق معايير دقيقة للأداء اللغوي. والتعريف الإجرائي لها: التقسيم المرحلي (مبتدئ – متوسط – متقدم) المعتمد في السلسلة، وما يقابله من كفايات لغوية مفترضة من حيث المفردات والتراكيب والقدرة على معالجة القواعد.

1.4.5. تعليم العربية للناطقين بغيرها

هو ميدان تربوي يُعنى بتعليم اللغة العربية للمتعلمين الذين لا تُعدّ العربية لغتهم الأم، اعتمادًا على نظريات اكتساب اللغة الثانية وأساليب تدريس اللغات الأجنبية. ويعرّفه رشدي طعيمة منهج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية بأنه: "تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية cognitive والوجدانية affective والنفس الحركية psychomotor التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه". (طعيمة،

1989، ص 125) والتعريف الإجرائي له: البرامج التعليمية المعتمدة على مناهج مخططة لتدريس العربية لدارسين من خلفيات لغوية غير عربية، كما في السلسلة محل الدراسة.

1.4.6. التدرج اللغوي (Grading / Sequencing)

هو مبدأ تربوي يقوم على تنظيم المحتوى التعليمي من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، بما يتناسب مع النمو المعرفي للمتعلم، وقد أشار براون إلى أن التدرج في تعليم اللغة يعني: "تنظيم العناصر اللغوية وتعاقبها في المنهج بما يتناسب مع النمو التدريجي لكفاية المتعلم، من البسيط إلى المركّب، وبما يحقق التقدم الفعّال في اكتساب اللغة الثانية". (H. Douglas Brown, 2007, s 249) والتعريف الإجرائي له: الترتيب المرحلي لتقديم الموضوعات النحوية والصرفية داخل السلسلة وفق معيار الصعوبة والتعقيد.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1. القاعدة بين المعرفة والاستعمال

تجاوزت الأدبيات الحديثة الثنائية المبسطة بين التدريس الصريح والتعلم التواصلي، فالتركيز على الشكل لا يعني العودة إلى حفظ التعريفات، بل توجيه انتباه المتعلم إلى ظاهرة لغوية أثناء معالجة معنى ذي غرض. ويؤكد لونغ (1991) أن «التركيز على الشكل» يختلف عن بناء المنهج على أشكال معزولة؛ إذ تنشأ المعالجة القاعدية من حاجة تواصلية داخل المهمة. ويرى إليس (2006) أن تعليم القواعد يمكن أن يسهم في الدقة إذا راعى قابلية البنية للتعلم، وأتاح فرصًا للفهم والإنتاج والمراجعة.

وتقترح لارسن- فريمان (2003) النظر إلى القواعد بوصفها «تَفَعْفُدًا» أو قدرة دينامية تجمع الشكل والمعنى والاستعمال. ووفق هذا التصور لا يكفي أن يعرف المتعلم أن «إنّ» تنصب الاسم وترفع الخبر، بل ينبغي أن يدرك الوظيفة الخطابية التي تؤديها، وأن يستعملها في سياق مناسب. ويؤكد نساجي وفوتوس (2011) أن التكامل بين المعالجة الصريحة والممارسة التواصلية يتيح الانتقال من المعرفة التصريحية إلى الأداء الآلي.

وتدعم نتائج التحليلات البعدية هذا الاتجاه؛ فقد خلص سبادا وتوميتا (2010) إلى أن للتدريس الصريح أثرًا قويًا في تعلم البنى البسيطة والمركبة، مع بقاء نوع المهمة وكثافة التعرض وفرص الإنتاج عوامل حاسمة. وهذا يعني أن الحكم على موضوع ما لا يتوقف على اسمه النحوي، بل على طريقة تقديمه، ومقدار ما يفترضه من معرفة سابقة، والمهام التي يدرّب عليها.

2.2. مبادئ اختيار القواعد وتدرّجها

يقوم تصميم المنهج اللغوي على موازنة معايير قد تتعارض أحيانًا: الشيوع، والوظيفية، والقابلية للتعلم، والتعقيد، والتغطية، وحاجات المتعلمين. ويوضح نيشن وماكاليستر (2010) أن التدرّج لا ينبغي أن يعتمد على التعقيد البنيوي وحده؛ فقد تكون صيغة مركبة شائعة وضرورية في مستوى مبكر، في حين تكون قاعدة بسيطة قليلة الجدوى ويمكن تأخيرها. كما أن التنظيم الحلزوني، الذي تعود فيه البنية بدرجات متزايدة من العمق، أنسب من العرض الخطي الذي يفترض إتقانها بعد درس واحد.

وتفسر نظرية الحمل المعرفي ضرورة تجزئة الأنظمة التي تتضمن عناصر مترابطة عديدة؛ إذ يزداد العبء حين يُطلب من المتعلم في وقت واحد تذكر العلامة الإعرابية، ونوع الكلمة، وموقعها، وصورتها الصرفية، والاستثناءات المرتبطة بها، كما يوضح سويلر وآيرز وكاليغا (2011). ولذلك ينبغي التمييز بين تقديم الظاهرة للاستعمال الأولي، وبين تقديم مصطلحها وتحليلها الكامل.

أما CEFR فينظم الكفاية في ضوء أنشطة اللغة والوظائف التي يستطيع المتعلم إنجازها. ولا يتضمن قائمة قواعد معيارية لكل مستوى، ولذلك لا يجوز الاستدلال من وجود موضوع متقدم اصطلاحيًا على عدم ملاءمته تلقائيًا، كما لا يجوز اعتبار مجرد وضع رمز A2 أو B1 دليلًا على تحقق الاتساق. والمقياس الأهم هو ما إذا كانت البنية تخدم أوصاف الأداء في ذلك المستوى، وما إذا كان مقدار شرحها مناسبًا للقدرة المعرفية واللغوية للمتعلم، على نحو ما يوضحه مجلس أوروبا (2020).

2.3. خصوصية النحو والصرف في تعليم العربية

تجمع العربية بين نظام اشتقاقي جذري–وزني، وتنوع واسع في الإسناد، وعلامات إعرابية ظاهرة أو مقدرة، وترابط وثيق بين الصيغة والدلالة. وتتيح هذه الخصائص فرصًا تعليمية مهمة؛ فالوعي بالجذر والوزن يوسع المعجم، وفهم المطابقة والإعراب يحسن القراءة والكتابة. لكنها في الوقت نفسه ترفع درجة التعقيد إذا قُدّمت دفعة واحدة أو في صورة جداول منفصلة عن الاستعمال.

دعا طعيمة (1989) والناقة (1985) إلى نحو وظيفي ينتقي ما يحتاج إليه المتعلم، ويربطه بالمواقف والمهارات، وأكد العصيلي (1432هـ) التدرّج والشيوع والوظيفة في اختيار الموضوعات. كما يلفت رايدنغ (2013) ووهبة وطه وإنجلاند (2014) إلى ضرورة مراعاة طبيعة الفصحى، والازدواجية اللغوية، وأغراض المتعلمين عند بناء برامج العربية. وبذلك لا يكون الهدف نقل أبواب النحو التقليدي بترتيبها الموروث، بل إعادة تنظيمها في ضوء الاستعمال والتعلم.

2.4. الدراسات السابقة والفجوة البحثية

يمكن تصنيف الأدبيات السابقة ذات الصلة إلى ثلاثة اتجاهات: ركز الاتجاه الأول على فاعلية تعليم القواعد في اللغة الثانية؛ فناقش إليس (2006) شروط التعليم القاعدي الفاعل، وقدّم سبادا وتوميتا (2010) تحليلًا بعديًا لآثار نوع التدريس، وبيّن نساجي وفوتوس (2011) جدوى الدمج بين التوجيه إلى الشكل والتواصل. وركز الاتجاه الثاني على تصميم المناهج؛ إذ أكد نيشن وماكاليستر (2010) أن التتابع ينبغي أن يجمع بين الشيوع والتعقيد والحاجة والعودة الحلزونية. أما الاتجاه الثالث فتناول خصوصية تعليم العربية؛ ودعا طعيمة (1989)، والحديبي وآخرون (2017)، ورايدنغ (2013)، ووهبة وآخرون (2014) إلى نحو تربوي يراعي الفصحى والاشتقاق والإعراب وحاجات المتعلمين.

ومع أهمية هذه الأدبيات، فإن معظمها يقدم مبادئ عامة أو يناقش طرائق التدريس، بينما يقل فيه التحليل الرأسي المنظم لمسار النحو والصرف في سلسلة كاملة. كما أن بعض التقويمات تكتفي بسرد الموضوعات ثم تصف التدرّج بأنه جيد من غير تعريف معيار الحكم أو بيان مواضع الضغط. وتتمثل الفجوة التي تعالجها الدراسة في بناء مصفوفة تشغيلية تجمع التتابع البنيوي والوظيفية والحمل المعرفي والتكامل، ثم تطبيقها على سبعة مستويات متتابعة، مع مناقشة حدود الربط المباشر بين موضوعات القواعد وCEFR.

3. منهجية الدراسة

3.1. تصميم الدراسة ومجتمعها

اعتمدت الدراسة تحليل المحتوى الموجّه، وهو تحليل ينطلق من فئات مشتقة من النظرية والأدبيات ثم يستخدمها في قراءة منظمة للمادة، وفق التصور المنهجي عند كريبندورف (2018) ونويوندورف (2017). وشمل المجتمع جميع كتب سلسلة «اللسان المبين»: التمهيدي، والمبتدئ الأول، والمبتدئ الثاني، والمتوسط الأول، والمتوسط الثاني، والمتقدم الأول، والمتقدم الثاني المتخصص في العلوم الإسلامية. واعتمدت الدراسة الحصر الشامل لموضوعات دروس القواعد، لا العينة.

3.2. وحدات التحليل

كانت وحدة التسجيل «الموضوع القاعدي المستقل» كما يظهر في عنوان الدرس أو محوره الرئيس؛ مثل: المبتدأ والخبر، أو تصريف الفعل المثال، أو أسلوب الشرط. أما وحدة السياق فهي الوحدة التعليمية والكتاب أو المستوى الذي ورد فيه الموضوع، لأن الحكم على القاعدة يتغير باختلاف الأمثلة والمهام المحيطة

بها. واستُخدم المستوى بوصفه وحدة المقارنة الرأسية عند تتبع المتطلبات السابقة والعودة إلى الموضوع في مراحل لاحقة.

3.3. أداة التحليل ومعايير الحكم

صُممت بطاقة تحليل من ستة أبعاد، وصيغ لكل بعد سؤال تشغيلي ومؤشرات حكم. ولم تُعامل البطاقة بوصفها مقياسًا نفسيًا مقننًا، بل إطارًا استدلاليًا يجعل مسوغات الحكم ظاهرة وقابلة للمراجعة. واستُخدم سلم وصفي من ثلاث درجات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض. يدل «المرتفع» على توافر المتطلبات السابقة وملاءمة الكثافة والوظيفة؛ ويدل «المتوسط» على وجود اتساق عام مع نقطة ضغط أو أكثر؛ ويدل «المنخفض» على قفزة واضحة أو كثافة متكررة أو ضعف شديد في الصلة بالمهام المرحلية.

الجدول 1. أبعاد بطاقة تحليل الاتساق ومؤشراتها التشغيلية

البعد	السؤال التشغيلي	مؤشرات الحكم
التتابع والمتطلبات السابقة	هل سبقت القاعدةَ بنى ومفاهيم تمهّد لها؟	وجود تمهيد، عودة حلزونية، عدم تقديم فرع قبل أصله.
التعقيد البنيوي	كم عدد العلاقات والعلامات التي يجب معالجتها؟	بساطة البنية، عدد التحويلات، كثرة الشروط والاستثناءات.
الشيوع والوظيفية	هل تخدم القاعدة وظائف تواصلية متكررة؟	الحاجة في التعريف والوصف والسرد والطلب والتعليل والتفاعل.
التجريد والحمل المعرفي	هل يتطلب العرض مصطلحات وتحليلًا فوق لغويًا كثيفًا؟	مقدار التصنيف، عدد المفاهيم الجديدة، تجزئة الشرح والتدريب.
التكامل مع المهارات	هل تُستعمل القاعدة في نصوص ومهام استقبال وإنتاج؟	ارتباطها بالقراءة والاستماع والمحادثة والكتابة وتقويم الأداء.
ملاءمة الكفاية المرحلية	هل مقدار الاستخدام والشرح متسق مع ما يستطيع المتعلم فعله؟	صلة القاعدة بنواتج المستوى مع عدم تحويل CEFR إلى قائمة قواعد جامدة.

3.4. إجراءات التحليل وضبطه

- حصر موضوعات القواعد في كل كتاب وتصنيفها إلى نحو وصرف وبنى مشتركة.
- بناء خريطة رأسية للموضوعات والمتطلبات السابقة والموضوعات اللاحقة.

- تحليل كل مستوى في ضوء الأبعاد الستة، مع تسجيل مسوغات الحكم وأمثلة الموضوعات.
- مقارنة المستويات لاكتشاف القفزات والكثافة والتأخير والعودة الحلزونية.
- ربط النتائج بأسئلة الدراسة وبأوصاف الأداء المرحلية، ثم تفسيرها في ضوء الأدبيات.

ولتحسين الاتساق الإجرائي، استُخدمت التعريفات التشغيلية نفسها في المستويات جميعًا، وفُصل الحكم على «صعوبة القاعدة» عن الحكم على «طريقة عرضها» و«موقعها». ومع ذلك لم يُستخدم محلل ثانٍ مستقل، ومن ثمّ لا تدّعي الدراسة معامل ثبات بين محللين؛ ويُعد ذلك من حدودها المنهجية التي ينبغي معالجتها في الدراسات اللاحقة.

4. نتائج الدراسة

4.1. الصورة العامة للمسار الرأسي

يكشف الحصر عن مسار عام واضح: يبدأ المستوى التمهيدي بالضمائر والإشارة والاستفهام والملكية والمكان، ثم ينتقل A1 إلى تصنيف الكلمة وبناء الجملة الاسمية والإسناد الأساسي، ويدخل A2 الإعراب الصريح والميزان الصرفي، ويتوسع B1 في النواسخ وإعراب الجموع وتصريف الأفعال المعتلة، ثم يستكمل B2 نظام المضارع والشرط والاشتقاق الاسمي، ويعالج C1 التحويل للمجهول والمصادر والممنوع من الصرف والتصغير، وينتهي C2 بالفروق الدقيقة في المنصوبات والتوابع والأساليب والمشتقات التخصصية. يدل هذا المسار على وجود تدرّج بنيوي مقصود، لكنه لا يمنع تفاوت الكثافة والوظيفية بين المراحل.

الجدول 2. خلاصة تقويم المستويات في ضوء بطاقة التحليل

المستوى	المحور الغالب	التجريد/الحمل	الحكم العام	أبرز ملاحظة
A0 (تمهيدي)	استعمال مباشر: الضمائر، الإشارة، الاستفهام، المكان، الملكية	منخفض جدًا	مرتفع	وظيفية واضحة، مع حاجة إلى ترتيب الضمائر بحسب تواتر الاستعمال.
A1	تصنيف الكلمة وبناء الجملة والإسناد والأعداد والإضافة	منخفض إلى متوسط	متوسط–مرتفع	كثافة تصنيفية كبيرة في مستوى مبكر.
A2	الجملة الفعلية، المفعول، الإعراب، الميزان وتصريفات الفعل	متوسط إلى مرتفع	متوسط	قفزة من الاستعمال إلى التحليل الإعرابي والصرفي الصريح.

تجمّع نظامين كثيفين: الإعراب وتصريف المعتل.	متوسط	مرتفع	إعراب الجموع، النواسخ، الأفعال الخمسة، الأفعال المعتلة	B1
تتابع منطقي، لكن كثافة الأنظمة تحتاج إلى توزيع حلزوني.	متوسط– مرتفع	مرتفع	نصب المضارع وجزمه، الشرط، المفعولان، الاشتقاق	B2
ملاءمة جيدة للكفاية المتقدمة مع بقاء بعض الموضوعات اصطلاحية.	مرتفع	مرتفع	المجهول، نائب الفاعل، التوابع، المصادر، الممنوع من الصرف	C1
بعض البنى الشائعة مؤخرة، والمستوى تخصصي لا يساوي C2 العام مباشرة.	متوسط	مرتفع جدًا	الحال والتمييز والاستثناء والنداء والبدل والمشتقات التخصصية	C2 تخصصي

4.2. تحليل المستوى التمهيدي (A0 أو ما قبل A1)

يقدم المستوى التمهيدي ضمائر المتكلم والمخاطب، وضمائر الغائب، وأسماء الإشارة، وأدوات الاستفهام الأساسية، والملكية بالضمائر المتصلة، وظروف المكان، ثم ينتقل إلى المفرد والمثنى والجمع وإسناد الاسم إلى الضمائر. وتخدم هذه البنى وظائف فورية: التعريف بالنفس، والسؤال عن الأشخاص والأشياء والمكان، والتعبير عن الملكية، ووصف العلاقة المكانية. ولا يعتمد العرض على الإعراب أو المصطلحات المجردة، ولذلك يحقق المستوى اتساقًا مرتفعًا من حيث الوظيفية والحمل المعرفي.

مع ذلك، يلاحظ أن جمع منظومة الضمائر المفردة والمثناة والجمعية في مرحلة شديدة البدء قد يرفع عبء الاستظهار، وخصوصًا في الصيغ الأقل تواترًا مثل ضمائر جمع المؤنث. والأفضل تربويًا تقديم الضمائر الأكثر استخدامًا في التفاعل المباشر أولًا، ثم العودة إلى المنظومة الكاملة في A1. وهذه ليست قفزة بنيوية، لكنها مسألة أولوية وتواتر.

4.3. تحليل المستوى المبتدئ الأول (A1)

يجمع A1 بين أقسام الكلمة وعلامات الاسم والفعل، والمذكر والمؤنث، وأنواع الجمع، وإسناد الماضي والمضارع والأمر، والعدد من 1 إلى 10، والنكرة والمعرفة، والجملة الاسمية، والمبتدأ والخبر، والضمائر،

والصفة، والنهي، والأسماء الموصولة، والإضافة. ويؤسس ذلك لبناء جملة صحيحة ولفهم المطابقة والمرجعية، كما أن كثيرًا من الموضوعات يخدم الوصف والتعريف والسرد البسيط، وهي وظائف مناسبة للمستوى.

غير أن المشكلة الرئيسة ليست في موضوع واحد، بل في كثافة التصنيف. فالمتعلم يواجه في مستوى مبكر تقسيمات متعددة للاسم والجمع والضمير والجملة إلى جانب منظومات إسناد الفعل. وقد يظل قادرًا على أداء الوظيفة من خلال أمثلة محفوظة، لكنه يُحمّل بقدر كبير من المصطلحات. لذلك حُكم على الاتساق بأنه متوسط–مرتفع: المسار صحيح، لكن مقدار التحليل الفوق لغوي يحتاج إلى تخفيف، ونقل بعض التصنيفات إلى صناديق مرجعية أو مراجعات لاحقة، مع زيادة التمارين التي تنتقل من المعنى إلى الصيغة لا العكس.

4.4. تحليل المستوى المبتدئ الثاني (A2)

يبدأ A2 بالنفي والنهي وحروف الجر والظروف والاستفهام وأنواع الخبر، ثم ينتقل إلى العدد من 11 إلى 99، وأركان الجملة الفعلية، والفاعل والمفعول به، قبل إدخال المعرب والمبني وإعراب المفرد وجمع التكسير والمثنى والضمير. ويضاف إلى ذلك الميزان الصرفي وتصريف الصحيح والمزيد وبعض غير الثلاثي. ويكشف هذا الترتيب عن منطق داخلي؛ إذ يسبق بناء الجملة تحليلُ علاماتها، وتسبق الأفعال الشائعة معالجة أوزانها.

لكن الانتقال من A1 إلى A2 يمثل أوضح نقطة ضغط في السلسلة. فالإعراب والميزان الصرفي يفرضان نمطًا جديدًا من التفكير: الانتقال من إنتاج العبارة إلى تحليلها، ومن حفظ الصيغة إلى تجريد الجذر والوزن. كما يجتمع في مستوى واحد نظام العدد، والجملة الفعلية، والإعراب، والتصريف. ومن ثمّ فالاتساق متوسط لا مرتفع مطلقًا. ويمكن تحسينه بتمهيد إعرابي ضمني في A1، وبفصل «التعرف الوظيفي إلى العلامة» عن «التحليل الاصطلاحي الكامل»، وببدء الوعي الصرفي بعائلات كلمات شائعة قبل الميزان المجرد.

4.5. تحليل المستوى المتوسط الأول (B1)

يتوسع B1 في إعراب جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم واسم الإشارة والاسم الموصول، ويدخل النواسخ، وتقديم الخبر، والأفعال الخمسة، ورفع المضارع. وفي الصرف يعالج المهموز والمضعف والمثال والأجوف والناقص. وتتناسب هذه الموضوعات مع قدرة متعلم B1 على إنتاج نصوص مترابطة، ووصف الخبرات، وفهم علاقات الزمن والإسناد. كما أن انتقاله إلى الأفعال المعتلة مبرر بعد إتقان الصحيح.

إلا أن الجمع بين توسيع منظومة الإعراب وبين معظم أبواب الإعلال والتصريف في كتاب واحد يخلق كثافة مرتفعة. ولا تتساوى الموضوعات في ضرورتها التواصلية؛ فبعض صور الإعراب الكامل أقل أثرًا في

الفهم الشفهي من تصريف الأفعال الشائعة. لذلك ينبغي إعطاء الأولوية للوظائف الإنتاجية، وتوزيع حالات المعتل على وحدات متعددة مرتبطة بمواقف سردية ووصفية، مع إبقاء الجداول الجامعة للمراجعة لا للتقديم الأول.

4.6. تحليل المستوى المتوسط الثاني (B2)

يستكمل B2 منظومة المضارع بالنصب والجزم، ويقدم أسلوب الشرط واقتران جوابه بالفاء، وظن وأخواتها والأفعال التي تنصب مفعولين، والأسماء الخمسة ولا النافية للجنس، ويضيف اسم الفاعل واسم المفعول ومصادر الرباعي. ويتميز هذا المستوى بتتابع منطقي؛ فالنصب والجزم يأتيان بعد الرفع، والشرط يعتمد على الجزم، والاشتقاق الاسمي يبنى على الوعي الصرفي السابق.

وتخدم هذه البنى مهام التعليل والافتراض ووصف الأشخاص والأحداث وبناء حجاج أكثر تعقيدًا، وهي مناسبة عمومًا لـB2. ومع ذلك فإن كثافة الروابط النظامية تجعل نجاح المستوى مشروطًا بطريقة التدريب. فإذا قُدمت القواعد في درسين منفصلين عن الإنتاج، ارتفع الحمل؛ أما إذا وزعت حلزونيًا في القراءة والكتابة والمحادثة، فإنها تصبح قابلة للاستيعاب. ولهذا جاء الحكم متوسطًا–مرتفعًا لا مرتفعًا على نحو مطلق.

4.7. تحليل المستوى المتقدم الأول (C1)

يشمل C1 العطف والتوكيد والمفعول المطلق، والبناء للمجهول ونائب الفاعل، والمصادر الخماسية والسداسية والمصدر الميمي، والممنوع من الصرف، والمقصور والمنقوص والممدود، والتصغير. ويعكس هذا المحتوى انتقالًا من بناء الجملة الأساسية إلى التحويلات والفروق الأسلوبية والوعي المعجمي المتقدم. وقد سبقت معظم أصول هذه الموضوعات في المراحل السابقة، ولذلك يتحقق تتابع مرتفع.

تظل بعض الموضوعات، مثل التصغير والممنوع من الصرف، ذات مردود تواصلي متفاوت بحسب أهداف البرنامج. لكنها مناسبة إذا كان المستوى يستهدف القراءة الأكاديمية والنصوص التراثية، كما هو ظاهر في توجه السلسلة. ويحتاج الكتاب إلى إبراز وظيفة هذه الأبواب في النص، لا الاكتفاء بتمام النظام النحوي. وبصورة عامة يمثل C1 أحد أكثر مستويات السلسلة اتساقًا من حيث التمهيد والتعقيد.

4.8. تحليل المستوى المتقدم الثاني (C2 التخصصي)

يقدم الكتاب الأخير الحال والتمييز، والفروق بين الحال والنعت، والمفعول لأجله والمفعول معه، والنداء، والاستثناء بغير وسوى وعدا وخلا وحاشا، والبدل، واسم الآلة والزمان والمكان والنسب والتعجب. وتتناسب

الفروق الدقيقة والتنوع الأسلوبي مع قارئ متقدم يتعامل مع نصوص أكاديمية أو شرعية، كما يتيح التخصص توظيف الشواهد في مجال معرفي محدد.

لكن التحليل يكشف مسألتين. الأولى أن بعض البنى شديدة الشيوع تواصليًا، مثل الحال والنداء والتعجب، يمكن تقديمها وظيفيًا في مستويات أبكر ثم تعميق تحليلها في C2. وتأخيرها الكامل قد يحرم المتعلم المتوسط من أدوات يحتاجها في الوصف والتفاعل. والثانية أن الكتاب موجه إلى العلوم الإسلامية، ولذلك فإن كثافة مفرداته ونصوصه وتراكيبه تعكس «لغة لأغراض خاصة». ولا يجوز مساواة هذه الكفاية التخصصية مباشرة بالكفاية العامة في جميع مجالات C2؛ والأدق تسميته «متقدم تخصصي» مع وصف مستقل لنواتج التعلم.

4.9. الاتساق الأفقي والتكامل مع المهارات

تُظهر بنية السلسلة اعتماد الوحدة المتكاملة التي تجمع المفردات والقراءة والاستماع والمحادثة والقواعد والكتابة، واستخدام مفردات الوحدة في أمثلة القاعدة، والاتجاه إلى الاستنباط البصري من خلال الألوان. وهذه عناصر قوة لأنها تجعل القاعدة جزءًا من سياق موضوعي واحد، وتدعم ملاحظة الشكل داخل معنى. كما أن توظيف الآيات القرآنية ينسجم مع الأهداف الثقافية والدينية لفئة من المتعلمين.

غير أن التكامل البنيوي في ترتيب الدروس لا يكفي وحده لإثبات التكامل الأدائي. فالمعيار الأقوى هو أن تتطلب مهام المحادثة والكتابة استعمال البنية المستهدفة، وأن تقيس أنشطة التقويم القدرة على توظيفها في نص جديد. ومن ثمّ توصي الدراسة بأن يصاغ لكل درس قاعدي ناتج تعلم أدائي، مثل: «يصف حدثًا سابقًا مستخدمًا أفعالًا معتلة شائعة»، أو «يبني فقرة شرطية تعبر عن الاحتمال»، بدل الاكتفاء بهدف من نوع «يعرف قاعدة الجزم».

4.10. خلاصة الإجابة عن أسئلة الدراسة

تجيب النتائج عن السؤال الرئيس بأن السلسلة تحقق اتساقًا عامًا متوسطًا إلى مرتفع، مع تدرّج رأسي واضح، لكنه غير متوازن تمامًا في الكثافة والوظيفية. ويتحقق أعلى الاتساق في A0 وC1، بينما تبرز نقاط الضغط في A2 وB1، ويحتاج A1 وB2 إلى تخفيف كثافة وتصميم حلزوني. أما C2 فيتطلب إعادة توصيف بوصفه مستوى تخصصيًا، مع نقل بعض البنى التواصلية الشائعة إلى مراحل أبكر. ويظهر التكامل مع

المهارات في بنية الوحدة والأمثلة، لكن إثباته الكامل يحتاج تحليلًا تفصيليًا للمهام والتقويم ودراسة ميدانية لأداء المتعلمين.

5. مناقشة النتائج

تتفق النتيجة العامة مع مبادئ تصميم المنهج التي ترى التدرّج شبكةً من العلاقات لا مجرد ترتيب خطي. فقد نجحت السلسلة في تأخير التحويلات والبنى ذات الاستثناءات إلى مراحل متقدمة، وفي بناء كثير من الموضوعات على أصول سابقة. وهذا ينسجم مع معيار القابلية للتعلم والتتابع الذي يؤكده نيشن وماكاليستر (2010). كما أن ارتباط الأمثلة بموضوع الوحدة يتفق مع الدعوة إلى إدماج التركيز على الشكل في سياق تواصلي عند لونغ (1991) ونساجي وفوتوس (2011).

في المقابل، تكشف نقاط الضغط أن التنظيم وفق أبواب النحو قد يتغلب أحيانًا على التنظيم وفق الوظيفة. فإكمال منظومة الإعراب أو تصريف المعتل داخل مستوى واحد يبدو منظمًا من منظور الوصف اللغوي، لكنه قد يرفع الحمل المعرفي. ويتفق ذلك مع نظرية الحمل المعرفي كما يعرضها سويلر وآخرون (2011)، التي تميز بين صعوبة المادة الجوهرية وبين العبء الناتج عن طريقة تنظيمها. ومن هنا لا تدعو الدراسة إلى حذف الإعراب أو الصرف، بل إلى تجزئتهما وتدويرهما وربطهما بأهداف أداء.

وتؤكد النتائج أيضًا ضرورة الحذر في استخدام CEFR. فوجود بنية مثل الشرط أو المجهول لا يحدد المستوى تلقائيًا؛ يمكن للمتعلم استخدام صيغة شرطية محفوظة في مستوى مبكر، ثم تحليل أنماطها في مستوى لاحق. كما أن قارئ النصوص الشرعية قد يمتلك كفاية عالية في مجال محدد من غير أن يحقق أوصاف C2 في التفاعل العام والوساطة عبر مجالات متنوعة. ولذلك ينبغي الجمع بين توصيف عام للكفاءة وتوصيف مجالي خاص.

أما تأخير الحال والنداء والتعجب إلى المستوى الأخير فيشير إلى الفرق بين «صعوبة التحليل» و«حاجة الاستعمال». يمكن تقديم هذه البنى في صياغات محدودة في A2 أو B1، ثم العودة إلى أنواعها وأحكامها الدقيقة في C1 أو C2. وهذا هو التنظيم الحلزوني الذي يحقق التوازن بين الشيوع والتعقيد، ويمنع أن تصبح القاعدة وحدة مغلقة لا تظهر إلا مرة واحدة.

وبالمقارنة مع الأدبيات العربية، تدعم النتائج الدعوة إلى نحو وظيفي لا يلغي المصطلح، بل يضبط توقيته ومقداره. فالتعلم المتقدم يحتاج إلى الوعي التحليلي، خصوصًا لأغراض القراءة الأكاديمية والدينية، لكن

هذا الوعي ينبغي أن يبنى على استعمال سابق. وبذلك تتجاوز الدراسة المقابلة التقليدية بين «النحو الصريح» و«التواصل»، وتقترح مسارًا من الاستعمال الموجّه إلى الملاحظة ثم التفسير فالتعميم والاستقلال.

6. التوصيات التطبيقية

- إعادة توزيع الكثافة في **A1** و**A2**؛ فيُقدّم الحد الأدنى الوظيفي من التصنيف والإعراب، وتؤجل التفاصيل والجداول الجامعة إلى مراجعات لاحقة.
- بناء تمهيد حلزوني للإعراب يبدأ بالملاحظة الدلالية والبصرية للعلامة قبل المصطلح والتحليل الكامل.
- تقديم الوعي الصرفي من خلال عائلات كلمات عالية الشيوع، ثم الانتقال إلى الميزان والتجريد بعد ترسيخ الوظيفة المعجمية.
- توزيع الأفعال المعتلة على وحدات وظيفية في **B1** و**B2** بدل جمع أنماط كثيرة في كتلة واحدة، مع إعطاء الأولوية للأفعال الأكثر استعمالًا.
- تقديم الحال والنداء والتعجب والاستثناء الوظيفي في مراحل أبكر بصيغ محدودة، ثم العودة إلى الأنواع والفروق الدقيقة في المستويات المتقدمة.
- إعادة تسمية المستوى الأخير «متقدم تخصصي في العلوم الإسلامية» ووضع نواتج تعلم مجالية مستقلة بدل مطابقته المباشرة بـ**C2** العام.
- صياغة ناتج أدائي لكل موضوع قاعدي، وربطه بمهمة في الاستقبال والإنتاج وبأداة تقويم تقيس الاستعمال في سياق جديد.
- إعداد دليل للمعلم يبيّن المتطلبات السابقة، والموضوعات التي تحتاج إلى مراجعة، والفرق بين الحد الأدنى الإنتاجي والمعرفة التحليلية الموسعة.
- تطوير نسخة إلكترونية من مصفوفة التدرّج تسمح بتتبع ظهور القاعدة وعودتها وتطبيقاتها عبر الكتب السبعة.
- إجراء دراسة ميدانية شبه تجريبية أو طولية تقارن الخطة الحالية بالخطة المعاد توزيعها، وتقيس الدقة والطلاقة والحمل المدرك لدى الدارسين.

7. الخاتمة

قدمت الدراسة تقويمًا تفصيليًا لتدرّج القواعد النحوية والصرفية في سلسلة «اللسان المبين»، وبيّنت أن السلسلة تمتلك مسارًا بنيويًا واضحًا ينتقل من الاستعمال الأساسي إلى التحليل والتحويل والدقة الأسلوبية. غير أن جودة المسار لا تعني خلوه من نقاط الضغط؛ فقد ظهر أن كثافة الموضوعات والتزام إكمال بعض الأنظمة النحوية والصرفية داخل مستوى واحد قد يزيدان الحمل المعرفي، وأن بعض البنى الشائعة تأخرت إلى مستوى تخصصي متقدم.

وتتمثل النتيجة المركزية في أن الاتساق القاعدي مفهوم متعدد الأبعاد: فقد يكون التسلسل صحيحًا بنيويًا، لكنه غير متوازن وظيفيًا أو كثيفًا معرفيًا؛ وقد تكون القاعدة متقدمة في التحليل، لكنها مناسبة في الاستعمال المبسط. ومن ثمّ فإن تطوير السلسلة ينبغي أن يعتمد التنظيم الحلزوني، وتحديد الحد الأدنى الوظيفي لكل مستوى، وربط القاعدة بمهمة أداء، والتمييز بين الكفاءة العامة والكفاءة التخصصية. وتوفر بطاقة التحليل المقترحة أساسًا قابلًا للتكرار والمقارنة في تقويم كتب العربية للناطقين بغيرها.

المراجع العربية

ابن جني، أ. ا. ع. (1913). *الخصائص* (م 1). المكتبة العلمية.

ابن عصفور. (1996). *الممتع الكبير في التصريف* (1 ط). مكتبة لبنان.

أحمد، م. م. ا.، & جاد، ف. أ. (2013). *رؤية مقترحة لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام التعليم الإلكتروني* (1 ط). دار المنارة.

الحديبي، ع. ع. ا. & آخرون. (2017). *معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (1 ط). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

العصيلي، ع. ا. إ. (1432). *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (1 ط). جامعة أم القرى.

الناقة، م. ك. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (أسسه—مداخله- طرق تدريسه)*. جامعة أم القرى.

براون، د. (1994). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

شحاتة، ح. (2002). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* (5 ط). الدار المصرية اللبنانية.

طعيمة، ر. (1989). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. جامعة ام القرى.

طعيمة، ر.، & الناقة، م. ك. (2006). *تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو.

عبده، د. (1979). *نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا* (1 ط). مؤسسة دار العلوم.

فيشر، ف. ي. (1983). معالجة القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها. *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - مكتب تنسيق التعريب*, (23), 71–73.

مدكور، ع. أ. (1991). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الشروق.

المراجع الأجنبية

Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman, 5. Edition, 2007.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment–Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

Ellis, Rod. "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective". *TESOL Quarterly* 40/1 (2006), 83-107.

Krippendorff, Klaus. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Los Angeles, CA: SAGE, 4. Edition, 2018.

Larsen-Freeman, Diane. *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Thomson/Heinle, 2003.

Long, Michael H. "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology". *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. ed. Kees de Bot et al. 39-52. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

Nassaji, Hossein – Fotos, Sandra. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge, 2011.

Nation, I. S. P. – Macalister, John. *Language Curriculum Design*. New York: Routledge, 2010.

Neuendorf, Kimberly A. *The Content Analysis Guidebook*. Los Angeles, CA: SAGE, 2. Edition, 2017.

Ryding, Karin C. *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language: A Guide for Teachers*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2013.

Spada, Nina – Tomita, Yasuyo. "Interactions between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis". *Language Learning* 60/2 (2010), 263-308.

Sweller, John et al. *Cognitive Load Theory*. New York, NY: Springer, 2011.

Tyler, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1949.

Wahba, Kassem M. et al. (ed.). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. New York: Routledge, 2. Edition, 2014.

القواعد النحوية والصرفية في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها تحليلا وتقويما

(الجامعات الآسيوية أنموذجا)

رمضان سعد عبد المجيد السيد [1]

الملخص

لقد لقي إعداد مناهج تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها – خاصّة في السّنوات الأخيرة –اهتمامًا كبيرًا على المستويين العربيّ والعالميّ؛ نظرًا لازدياد أعداد الرّاغبين في دراستها؛ حيث تتنوّع أغراضهم ودوافعهم.

وعلى الرّغم من أهمّيّة أمر المناهج والسّلاسل التّعليميّة للنّاطقين بغير العربيّة إلَّا أنّنا لا نجد بحثا يجمع هذه الجهود المتناثرة؛ لتكون نواة لكلّ من يريد بناء منهجٍ لغير النّاطقين بالعربيّة، أو الاستفادة من المناهج الموجودة.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لا نجد دراسة أو بحثا يجمع موضوعات القواعد النّحويّة والصّرفيّة الَّتي تدرّس في تلك المناهج، وكيفيّة تدريسها، واستراتيجيّات تدريسها وطرائقها، والفلسفة الَّتي بُنيت عليها ترتيب موضوعات قواعد النّحو والصّرف في تلك المناهجِ، ومن هنا نشأت فكرة البحث.

استخدم البحث المنهج الوصفيّ الَّذي يهتمّ بوصْف الظَّاهرة (موضوع البحث)، كذلك استخدم البحث المنهج التّحليليّ الَّذي اهتمّ بتحليل القوائم الخاصّة بموضوعات النّحو والصّرف بكلّ منهج من مناهج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بالجامعات الحكوميّة بقارّة آسيا، وعمل مقارنة بين موضوعات كلّ منهجٍ، إضافة إلى كيفيّة تقديمه لتلك الموضوعات، واستراتيجيّات تدريسها وطرائقها، والفلسفة الّتي بُني عليها ترتيب موضوعات قواعد النّحو والصّرف في تلك المناهج، ورصد نتائج التّحليل وتفسيرها، ثمّ الوصول إلى عرض أهمّ النّتائج والتّوصيات.

وقد توصّل البحث إلى وضع قائمة بأهمّ المناهج المستخدمة في جامعات قارة آسيا، إضافة إلى التّعريف بموضوعات القواعد النحوية والصرفية في كلّ منهجٍ، والفروق بينها.

الكلمات المفتاحيّة: النّحو والصّرف، المنهج، النّاطقون بغير العربيَّة، التّحليل، التّقويم.

---

[1] رمضان سعد عبد المجيد السيد محاضر اللغة العربية بكلية الإلهيات، والمعهد العالي للغات الأجنبية، بجامعة 19 مايو التركية

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3718-2093, Türkiye, ramadan.elsayed@omu.edu.tr

Anadili Arapça Olmayanlara Arapça Dil Müfredatları Bakımından Sarf-Nahiv Kurallarının Analiz Ve Değerlendirilmesi

(Asya Üniversiteleri Örneğinde)

ÖZET

Son yıllarda özellikle, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretmek için müfredat hazırlanması, Arap ve uluslararası düzeyde, farklı gerekçelerle Arapça okumak isteyenlerin sayısındaki artış nedeniyle büyük ilgi görmüştür.

Ana dili Arapça olmayan/konuşmayanlar için müfredat ve eğitim süreçlerinin önemine karşın, istekliler için bir müfredat oluşturmak yada mevcut müfredattan yararlanmak isteyenler için bir kaynak olmak anlamında çalışmaların meydana getirildiğini gösteren bir envanter bulamamaktayız.

Öte yandan, bu müfredatlar da öğretilen gramer ve morfolojik kuralların konularını, nasıl öğretildiklerini, öğretim strateji ve yöntemlerini, bu süreçlerde dilbilgisi ve morfoloji konularının sırasını takip eden, üzerine inşa edildiği dil yapı felsefesini birleştiren ya da irdeleyen bir çalışmaya ulaşamadık. Bu sebeple araştırmamızın ana fikri bu olacaktır.

Araştırmada, nitel ve nicel yöntem kullanılacaktır. Nitel (Tasvirci) yöntem, olguyu bir çalışma, araştırma ve eğitim literatürü açısından ele alacaktır. Asya'daki devlet üniversitelerinde anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi müfredatlarının her birinde yer alan dilbilgisi ve morfoloji konularının listelerinin analiz edilmesi ve her müfredatın konuları arasında bir karşılaştırma yapılması, bu konuların strateji ve öğretim yöntemlerinin nasıl sunulacağının yanı sıra bu müfredatlardaki dilbilgisi ve morfoloji konularının düzenlenmesinin üzerine inşa edildiği felsefe ile analiz edilerek, sonuçlarının izlenmesi ve yorumlanması, ardından en önemli sonuçların ve önerilerin sunumuna ulaşılması ile ilgili nicel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmamız, Asya'daki bir kısım devlet üniversitelerinde kullanılan müfredatların bir listesi oluşturularak, her müfredatın gramer ve morfolojik kurallar konularını tanıtmıştır.

Anahtar Kelimeler: Nahiv, Sarf, Müfredat, Arapça Konuşmayanlar, Analiz, Değerlendirme.

1. الإطار العام للبحث

المقدمة

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتل اليوم أهمية كبيرة ؛ نظرًا لتزايد عدد المسلمين في العالم، وتوافد الناطقين بغير العربية لتعلمها لدوافع كثيرة: دينية أو سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية؛ لذا نجد أن الإقبال على تعلمها يزداد يومًا بعد يوم؛ لإقامة علاقات طيبة مع البلاد العربية على مستوى الحكومات والشعوب؛ نظرًا لأهمية تلك البلاد سياسيًّا، واقتصاديًّا، وتاريخيًّا، وثقافيًّا، وجغرافيًّا، كما أنها اللغة الرسمية في البلاد العربية، وهي إحدى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أنها اللغة التي اختصّ الله تعالى بها كتابه الكريم، قال تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾ (الشعراء، 195) ؛ ولذا قامت الجامعات والمعاهد والمؤسسات العالمية والعربية والمحلية بإنشاء أماكن مخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتسابقت في تقديم برامج متخصصة لتعليمهم اللغة العربية.

وتُعد اللغة العربية من أهمِّ لغات العالم وأعرقها وأوسعها انتشارًا فهي لغة القرآن الكريم، ولغة الكثير من المسلمين؛ ولفهم كتاب الله الكريم، ومعرفة شعائر دينه العظيم أصبح الكثير من الناس يسعى لتعلُّمها وإتقانها والنُّطق بها ومعرفة قواعدها والرَّوابط الأساسيَّة المستخدمة في تركيب جملها؛ حيث ارتفعت نسبة الإقبال على تعلُّمها بشكل كبير في الجامعات الأوربيّة والأمريكيّة وكذلك في المؤسسات العلميَّة والسِّياسيَّة والاقتصاديَّة بدول آسيا كالهند والصِّين وروسيا وقارَّة إفريقيا وأمريكا الجنوبيَّة.(السيد، 2011، ص77-293)

وهي كذلك من أبرز عوامل التَّواصل بين النَّاس في المجتمعات أينما كانت، وهي وسيلة للتَّفاهم والتَّخاطب، وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر بينهم؛ كما أنها الركن الأساسيُّ في التقدم الفكريّ، وارتقاء الحضارات، وسبب لاتساع حركة التأليف في مجالات المعرفة والعلم، فالمعنى الواسع للُّغة يكمن في أنَّها أداة التَّعبير عن النَّفس بين فئات المجتمع المتنوِّعة.(قورة، 1986، ص 23)

ولذلك نجد أنه قد لقي إعداد مناهج تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها – خاصَّةً في السّنوات الأخيرة اهتمامًا كبيرًا على المستويين العربيّ والعالميّ؛ نظرًا لازدياد أعداد الرّاغبين في دراستها؛ حيث تتنوّع أغراضهم ودوافِعهم.

وعلى الرغم من أهمِّيَّة أمر المناهج والسّلاسل التّعليميّة للناطقين بغير العربية إلا أنّنا لا نجد بحثًا – في حدود علم الباحث– يجمع تلك الجهود المتناثرة؛ لتكون نُواة لكلّ من يريد بناء منهج لغير النّاطقين بالعربيّة، أو الاستفادة من المناهج الموجودة.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لا نجد دراسة أو بحثًا يجمع موضوعات القواعد النحوية والصرفية التي تدرس في تلك المناهج، وكيفية تدريسها، وإستراتيجيات وطرق تدريسها، والفلسفة التي بنيت عليها ترتيب موضوعات قواعد النحو والصرف في تلك السلاسل، ومن هنا نشأت فكرة ذلك البحث.

1.1. مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى دراسة تجمع موضوعات قواعد اللغة العربية (النحو والصرف) في مناهج تعليم اللغة العربية للطلاب الناطقين بغيرها في الجامعات بقارة آسيا، ووصف محتواها التعليمي، وعرض المصفوفات الخاصة بكل منهج، وعدم وجود مثل تلك الدراسة يجعل معرفة تلك المناهج بعيدا عن كثير من الباحثين والمؤلفين والدارسين، ويحاول البحث الحالي التغلب على تلك المشكلة، ووضع حلول علمية لها.

1.2. أسئلة البحث

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أشهر مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الآسيوية؟
2. ما مصفوفة موضوعات القواعد النحوية والصرفية الخاصة بكل منهج من مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تلك الجامعات الآسيوية؟
3. ما موضوعات النحو والصرف في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ؟
4. ما موضوعات النحو والصرف في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟
5. ما موضوعات النحو والصرف في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟

1.3. الاتساق مع أهداف المؤتمر ومحاوره

يتسق هذا البحث اتساقاً كاملاً مع اهتمامات" المؤتمر الدولي الثاني: مقاربات حديثة وتطبيقات ذكية في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية"، ويندرج بصورة مباشرة تحت المحور الثاني: (القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها)، حيث يقدم تقويماً علمياً للمصفوفات النحوية والصرفية ورصداً دقيقاً لواقع تقديم القاعدة في المناهج الآسيوية.

1.4. أهداف البحث

تتلخص أهداف البحث وغاياته فيما يلي:

1 . التعريف بمناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في بعض الجامعات الحكومية بقارة آسيا، وعرض أهم مصفوفات قواعد النحو والصرف بها.

2. بناء قاعدة بيانات لموضوعات قواعد النحو والصرف في المناهج التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بآسيا.

3. التعريف بأهم موضوعات النحو والصرف التي يحتوي عليها كل منهج.

4. التعريف بأسماء مؤلفي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بعض الجامعات العالمية وخاصة في المناهج المستخدمة في جامعات قارة آسيا.

5. إرشاد المعلمين ومسؤولي أقسام اللغة العربية في الجامعات العالمية إلى المناهج والسلاسل التعليمية المختلفة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فيتمكنوا من اختيار المنهج المناسب لتحقيق أغراضهم التعليمية.

6. تمكين المؤلفين من الاطلاع على أعمال السابقين؛ من أجل توظيفها في بناء سلاسل تعليمية جيدة ومتطورة تبدأ من حيث انتهى الآخرون.

7. مساعدة الباحثين في ميدان التقويم من الوصول إلى المناهج والسلاسل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المستخدمة في جامعات قارة آسيا.

8. تعريف أصحاب المكتبات ودور النشر بالمناهج والسلاسل التعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعات قارة آسيا.

1.5. أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث فيما يقدمه لكل من:

1. مخططي المناهج ومؤلفيها: يساعد هذا البحث المخططين والمؤلفين في بناء منهج يعتمد على أهم نقاط قوة المناهج السابقة، وتجنب نقاط الضعف؛ (خاصة في مجال قواعد النحو الصرف)، وهو ما يرجع بالفائدة على مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المؤسسات التعليمية بشكل عام، وعلى الجامعات العالمية بشكل خاص.

2. الجامعات والمراكز والمعاهد المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: حيث يقدم لهم البحث أهم موضوعات القواعد النحوية والصرفية المقدمة في المناهج المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعات آسيا، مما يتيح لهم اختيار المنهج المناسب لفئة الدارسين الخاصة بهم.

3. المعلمين: يعطي البحث فرصة للمعلمين للاطلاع على أكثر من منهج مستخدم في تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات العالمية وخاصة في جامعات قارة آسيا؛ وهو ما يجعلهم يضعون تصورا عاما لتلك المناهج، واختيار منهج مناسب لفئة دارسيهم.

4. المتعلمين: يساعد المتعلمين على الاطلاع على أكثر من منهج لتعليم العربية للناطقين بغيرها، مما يعود بالفائدة عليهم.

5. الباحثين: يفتح البحث المجال لأبحاث ودراسات أخرى تتناول مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في مؤسسات تعليمية مختلفة، سواء أكانت مدارس، أم مراكز تعليمية، كما يفتح المجال أيضا أمام الباحثين لتحليل محتوى تلك المناهج في بقية المهارات اللغوية الأخرى.

1.6. مصطلحات البحث

النحو: للنحو لغة ستة معان: القصد والجهة، كنحوت نحو البيت، والمثل: كزيد نحو عمرو، والمقدار: كعندي نحو ألف، والقسم: كهذا على خمسة أنحاء، والبعض: كأكلت نحو السمكة، وأظهرها وأكثرها الأول، وللإمام الداودي:

للنحوِ سَبْعُ معانٍ قد أتَتْ لُغَةً جمعْتُهَا ضِمْنَ بَيْتٍ مُفْرَدٍ كَمُلا

قَصْدٌ ومِثْلٌ ومِقْدَارٌ وناحِيَةٌ نَوْعٌ وبَعْضٌ وحَرْفٌ فَاحْفَظِ المثَلا

وفي الاصطلاح: يطلق على ما يعم الصرف تارة، وما يقابله أخرى، ويعرف على الأول بأنه علم بأصول مستنبطة من كلام العرب يعرف بها أحكام الكلمات العربية حال إفرادها؛ كالإعلال والإدغام والحذف والإبدال، وحال تركيبها كالإعراب والبناء وما يتبعهما من بيان شروط لنحو النواسخ، وحذف العائد وكسر إن أو فتحها، ونحو ذلك، وعلى الثاني يخص بأحوال التركيب، والمرادف هنا الأول فهو مرادف لعلم العربية حيث غلب استعماله في هذين فقط. (الخضري، 2003، ص 15)

أو في الاصطلاح هو: العلم بالقواعد التي يعرف به أحكام أواخر الكلمات العربية في حال تركيبها من الإعراب، والبناء، وما يتبع ذلك. (المقطري، 2007، ص 25)

الصرف: ويقال له التصريف، وهو لغة: التغيير، ومنه تصريف الرياح، أي تغييرها.

واصطلاحًا بالمعنى العملي: تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة، لمعان مقصودة، لا تحصل إلا بها، كاسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، والتثنية والجمع، إلى غير ذلك. وبالمعنى العلمي: علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة، التي ليست بإعراب ولا بناء. (الحملاوي، 1999، ص 9)

المنهج: المنهج في اللغة: هوالطريق الواضح، والخطة المرسومة، ويقال منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما.(أنيس وآخرون، 1972، ص 951) ، وذكر في القرآن الكريم (لِكُلٍّ جَعَلْنَا شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) (المائدة، 48).

والمنهج اصطلاحًا: يعرفه التربويون بأنه:" المواد الدراسية أو المقررات أو المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ، أو هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة".(موسى، 2002، ص 31)

أو هو" مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وعلى تعديل سلوكهم" أو "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية".(مصطفى، 2000، ص 16)

ويقصد به في هذا البحث: المحتوى التعليمي المقدم لدارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بما يتضمنه من عناصر اللغة (الأصوات،والمفردات، والتراكيب)، ومهاراتها (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والثقافة، والقواعد)

الناطق بغير العربية: "مفهوم ثقافي يشير إلى من لا يملك كفاءة المتحدث الأصلي؛ فلا يملك الحدس الذي يميز به التراكيب الصواب من غيرها، ولم يتمكن من اكتساب نظام العربية ذاتيا؛ لعدم تعرضه للمادة اللغوية خلال مدة نشاط جهاز اكتساب اللغة".(شحاتة والنجار، 2003، ص 312)

ويقصد به في هذا البحث: (الدراس غير العربي، أو العربي الذي ولد ونشأ في بيئة غير عربية ولم يحصل المفردات اللغوية اللازمة ليكون متحدثا باللغة العربية)

التحليل: أسلوب علمي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال.(طعيمة، 1985، ص37)

ويعرف إجرائيا بأنه: وصف كمي وكيفي لموضوعات القواعد النحوية والصرفية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الآسيوية من خلال معايير محددة.

التقويم: يعرف بأنه:"عملية جمع معلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف إصدار حكم بقصد تحسين العمل". (شحاتة والنجار، 2003، ص 40)

ويعرف إجرائيًّا بأنه: عملية جمع معلومات عن موضوعات القواعد النحوية والصرفية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الآسيوية وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها؛ بهدف الخروج بقائمة محددة لموضوعات لأهم موضوعات قواعد النحو والصرف التي تدرس للناطقين بغير العربية في المستويات المختلفة.

1.7. حدود البحث

1- قواعد النحو والصرف في اللغة العربية.

2- مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3- سلسلة العربية بين يديك، وسلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (جامعة الإمام محمد بن سعود)[2] تفصيلا.

4- بعض الجامعات الحكومية بقارة آسيا[3]، وكانت الأولوية للجامعات التي تحتوي على معهد خاص أو مركز للغات لتعليم العربية للناطقين بغيرها؛ حيث إن معظم الدول التي تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها متواجدة في تلك القارة، كذلك اقتصر على الجامعات الحكومية؛ نظرًا للاعتراف الدولي بتلك الجامعات غالبًا.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

2.1 الإطار النظري

يستند البحث إلى مفاهيم اللسانيات التطبيقية ونظريات اكتساب اللغة الثانية(SLA) ، مع التركيز على المقاربة التواصلية ومفهوم النحو الوظيفي والتفريق بين المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية للقواعد وطرق ترجمتها في سلاسل تعليم العربية.

2.2 . الدِّراسات السَّابقة والمقارنة المنهجية

اهتمت العديد من الدراسات بتقويم المناهج المقدمة للدارسين غير الناطقين بالعربية ومنها:

- دراسة سلمى عبد المنعم إسماعيل (1985م): دراسة تقويمية للمرحلة الأولى، للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.(إسماعيل، 1985، رسالة ماجستير)

- دراسة نفيسة عبد الرحمن حماد (1985م): دراسة تحليلية وتقويمية، للمحتوى اللغوي للكتاب الأساسي، في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.(حماد، 1958، رسالة ماجستير)

---

[2] وذلك نظرا لطبيعة البحث، والالتزام بشروطه التي تحدد عدد الصفحات، علما بأن الباحث قد وضع في نهاية البحث قائمة بأشهر السلاسل المستخدمة في قارة آسيا، وأشهر الفروق بينها.

[3] وقد اختار الباحث قارة آسيا؛ نظرا لتمركز أغلب أماكن تعليم العربية للناطقين بغيرها في تلك القارة.

– دراسة بدر الزمان محمد (1987م): تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية للمدارس الإسلامية المتوسطة في إندونيسيا، رسالة ماجستير، في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. (محمد، 1987، رسالة ماجستير)

– دراسة إسحاق رحماني (2001م): تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الإيرانية، رسالة دكتوراة، جامعة الخرطوم.(رحماني، 2001، رسالة دكتوراه)

– دراسة ليلى عوض عثمان (2003م): تحليل وتقويم كتاب العربية بين يديك، كتاب الطالب، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.(عثمان، 2003، رسالة ماجستير)

– دراسة شيرين فتحي إبراهيم سالم (2008م): تقويم محتوى برنامج تعليم اللغة العربية للمبتدئين الناطقين بغيرها في معهد الدراسات الخاصة بالأزهر الشريف، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة عين شمس.(سالم، 2008، رسالة ماجستير)

ورغم أهمية هذه الجهود، إلا أنها لم تتطرق بشكل مباشر لتحليل القواعد النحوية والصرفية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهو ما يسعى البحث الحالي لتسليط الضوء عليه.

جدول الدراسات السابقة والفجوة البحثية

الباحث والسنة	عنوان الدراسة / موضوعها	أبرز النتائج والحدود	علاقة الدراسة بالبحث الحالي وموقع الفجوة البحثية
سلمى إسماعيل (1985)	تقويم المرحلة الأولى للكتاب الأساسي.	ركزت على المحتوى العام لبرنامج المبتدئين دون التركيز على الصرف.	تستفيد الدراسة الحالية من معايير التقويم العامة مع توسيع النطاق ليشمل السلاسل الآسيوية الحديثة.
نفيسة حماد (1985)	تحليل المحتوى اللغوي للكتاب الأساسي.	حللت المفردات والتراكيب عموماً دون تفصيل المصفوفات النحوية وتدرجها.	يسد البحث الحالي الفجوة بتحليل مخصص ومفصل لمصفوفات النحو والصرف عبر المستويات المختلفة.

بدر الزمان (1987)	تقويم كتاب اللغة العربية للمدارس في إندونيسيا.	اقتصرت على المدارس المتوسطة المحلية في بيئة إندونيسية خاصة.	يتوسع البحث الحالي ليشمل التعليم الجامعي بآسيا والمقارنة بين عدة سلاسل إقليمية ودولية.
إسحاق رحماني (2001)	تحليل منهج العربية للمرحلة الإعدادية بإيران.	تناولت المناهج الإيرانية وتعتمد على اللغة الوسيطة والشرح النظري.	يقارن البحث الحالي بين النماذج التي تستخدم لغة وسيطة والتي تعتمد على العربية الفصيحة الصافية.
ليلى عثمان (2003)	تحليل وتقويم كتاب "العربية بين يديك".	تناولت الإصدار القديم للكتاب الأول وقوّمت المهارات بشكل عام.	يتميز البحث الحالي بتحليل الإصدارات الحديثة المكتملة ومقارنتها بسلسلة جامعة الإمام والسلاسل الأخرى.
شيرين سالم (2008)	تقويم برنامج المبتدئين بمعهد الأزهر.	ركزت على البيئة المصرية والأزهرية وعلى المستوى المبتدئ فحسب.	يغطي البحث الحالي المستويات كافة في البيئات الآسيوية المتنوعة.

3. منهجية البحث وإجراءاته

3.1. منهج البحث

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي التكاملي، باستخدام تحليل المحتوى الشامل (Qualitative and Quantitative Content Analysis) المقترن بالمقارنة المعيارية (Benchmarking).

3.2. أدوات جمع البيانات (بطاقة التحليل المعيارية)

تم إعداد بطاقة تحليل محتوى خاضعة للتحكيم اشتملت على 4 محاور أساسية:

1. آلية عرض القواعد (مدمجة داخل المهارات أم في كتاب مستقل).
2. طبيعة التكامل والدمج بين النحو والصرف.
3. اللغة المتبعة (العربية الفصيحة الصافية أم الاستعانة بلغة وسيطة).
4. طريقة التقديم والبناء التربوي (تواصلية، استنباطية، قياسية).

4. الإطار التطبيقي مصفوفات القواعد والمقارنة الشاملة

4.1: مصفوفات قواعد النحو والصرف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بعض الجامعات الآسيوية

4.1.1. سلسلة (العربية بين يديك)

اسم السلسلة	العربية بين يديك
المؤسسة	العربية للجميع
إعداد وتأليف	د.عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، د. مختار الطاهر حسين، د. محمد عبد الخالق محمد فضل
إشراف	د.محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ
الكتاب	كتاب الطالب الأول (الفوزان وآخرون، 2014، س-ع- ف)
محتويات الكتاب	الوحدة الأولى: الاستفهام بـ : هل، من أين، ما؟ اسما الإشارة: هذا – هذه الوحدة الثانية: الاستفهام بـ: من، هذا/ هذه، أين عن الأفراد والأشياء. الوحدة الثالثة: الطلب، الاستفهام بـ: ماذا + فعل مضارع ، كم الوحدة الرابعة: الاستفهام بـ: متى، أين+ فعل مضارع. – النفي بلا، س (الاستقبال) + الفعل المضارع، ماذا+ س. الوحدة الخامسة: النهي، الاستجابة بالنفي لا + فعل مضارع، وبالإيجاب (نعم)، الفعل المضارع المسند للمخاطب المؤنث (تطلبين – تشربين)، التعجب بصيغة الاستفهام ما هذا؟! الوحدة السادسة: العطف بالواو، الاستفهام بـ: لماذا + فعل مضارع، ولماذا + ضمير رفع منفصل (أنت)، فعل أمر للمفرد المذكر (استيقظ – ضع)، المبتدأ والخبر.

	– الوحدة السابعة: فعل الأمر من الثلاثي الصحيح + المفعول به، س (للاستقبال) + كان (يكون) + خبر كان، أو (للتخيير)، قريب من وبعيد عن، في أي ...؟، الفعل الماضي المسند لياء المتكلم. الوحدة الثامنة: الاستفهام بـ : هل + فعل مضارع، الخبر المقدم (لي ...)
الكتاب	كتاب الطالب الثاني (الفوزان وآخرون،2014، ص- ط)
محتويات الكتاب	الوحدة الأولى: حروف الجر: من، في، إلى، على، عن، بـ، لـ ، لا النافية. – الماضي والحاضر والمستقبل. – أقسام الكلمة: اسم وفعل وحرف. الوحدة الثانية: أدوات الاستفهام: من، ما، ماذا، لماذا، كيف، متى، أين، كم، أي، هل، الهمزة، – الفاعل المرفوع بالضمة، – يا: حرف نداء، – (لا) الناهية. الوحدة الثالثة:– المذكر والمؤنث، – الجملة الاسمية والجملة الفعلية، – تاء التأنيث الساكنة، – ضمائر الرفع المتصلة. الوحدة الرابعة:– حروف العطف: و، ثم، أو، – المفعول به المنصوب بالفتحة، – المبتدأ والخبر، – أقسام الفعل: ماض، مضارع، أمر. الوحدة الخامسة:– من جوازم المضارع (لم) النافية، و(لا) الناهية. – المضاف والمضاف إليه، – الاسم من حيث العدد: مفرد، مثنى، جمع. – ضمائر الرفع المتصلة. الوحدة السادسة:– أسلوب النفي، – الفعل اللازم والفعل المتعدي. – الإشارة إلى القريب والبعيد، – جمع المؤنث السالم. الوحدة السابعة:– الاسم الموصول، (الذي، التي)، – كان وأخواتها. – حروف المضارعة (أ، ن، ي، ت)، – الصفة. الوحدة الثامنة:– جمع المذكر السالم، – علامات التأنيث. – أن، ولن، الناصبتان للفعل المضارع، –ضمائر النصب المتصلة.
الكتاب	كتاب الطالب الثالث (الفوزان وآخرون، 2014، س- ش)

محتويات الكتاب	الوحدة الأولى:- كان وأخواتها، - إن وأخواتها. الوحدة الثانية: - أنواع الخبر، - تقديم الخبر على المبتدأ. الوحدة الثالثة: - أدوات الشرط الجازمة، - أدوات الشرط غير الجازمة. الوحدة الرابعة:- اقتران جواب الشرط بالفاء، - نائب الفاعل. الوحدة الخامسة: - باب ظن وأخواتها، - باب كسا وأعطى. الوحدة السادسة: - باب أعلم ورأى، - تعدية الفعل. الوحدة السابعة:- الممنوع من الصرف (1)، -الممنوع من الصرف (2) الوحدة الثامنة: - البدل، - التوكيد.
الكتاب	كتاب الطالب الرابع (الفوزان، 2014، ث-ج)
محتويات الكتاب	الوحدة الأولى: - صيغ المبالغة، - الصفة المشبهة. الوحدة الثانية: - اسما الزمان والمكان، - اسم التفضيل. الوحدة الثالثة: - عمل المصدر، -توكيد الأفعال. الوحدة الرابعة: - تأنيث الفعل للفاعل، -تقديم المفعول به. الوحدة الخامسة: - المنقوص، - المقصور. الوحدة السادسة: - الممدود، - جزم المضارع في جواب الطلب. الوحدة السابعة: - التصغير، - النسب. الوحدة الثامنة: - زيادة الباء في خبر ليس وما. - كف إن وأخواتها عن العمل

4.1.2 سلسلة تعليم العربية لغير الناطقين بها(جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

اسم السلسلة	سلسلة تعليم العربية لغير الناطقين بها
المؤسسة	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (معهد تعليم اللغة العربية)
الإشراف	د. عبد الله بن حامد الحامد
كتابة المادة	د. أحمد مرغني عيسوي، د. عبد العاطي عبد العال، د. صلاح الدين صالح حسن، د. أحمد مختار الشريف، يوسف أور الكيراي، أحمد عبد الرحمن حجر، عبد الباقي المبارك الشريف، عمر عبد الله الشريف

عدل في الصياغة	لجنة توزيع الكلمات الجديدة وحصرها
المراجعة	د. محمد خير عرقسوسي، د. عبد الله الخثران، عبد الباقي المبارك البشير
ضبط الرصيد اللغوي	د. أحمد مرغني عيسوي، آدم إبراهيم أحمد، عمر عبد الله الشريف، الفاضل عبد الرازق عبد الله
الكتاب	النحو (عيسوي وآخرون، 2004، ص307-310)
محتويات الكتاب	الدرس الأول: الكلمة وأنواعها الدرس الثاني: الاسم وأنواعه الدرس الثالث: الفعل وأنواعه الدرس الرابع: أنواع الحرف الدرس الخامس: الجملة الدرس السادس: المذكر والمؤنث الدرس السابع: المفرد والمثنى والجمع الدرس الثامن: المبتدأ والخبر – المبتدأ المفرد المذكر والمفرد المؤنث الدرس التاسع: المبتدأ المثنى الدرس العاشر: أنواع الجمع– المبتدأ الجمع وخبره الدرس الحادي عشر: الضمير وأنواعه – المبتدأ الضمير الدرس الثاني عشر: أسماء الإشارة – المبتدأ اسم الإشارة الدرس الثالث عشر: الأسماء الموصولة – المبتدأ الاسم الموصول الدرس الرابع عشر: المبتدأ المضاف الدرس الخامس عشر: النكرة والمعرفة الدرس السادس عشر: صفة المبتدأ والخبر الدرس السابع عشر: كان وأخواتها الدرس الثامن عشر: إن وأخواتها

	الدس التاسع عشر: الفاعل الدرس العشرون: الفاعل الضمير المتصل الدرس الحادي والعشرون: الفاعل الضمير المستتر الدرس الثاني والعشرون: المفعول به الدرس الثالث والعشرون: صفة المفعول به الدرس الرابع والعشرون: الاسم المجرور بحرف الجر الدرس الخامس والعشرون: ظرف الزمان وظرف المكان الدرس السادس والعشرون: أدوات الاستفهام
الكتاب	النحو (عيسوي وآخرون، 1992، ص 289-291)
محتويات الكتاب	تدريبات عامة. الدرس الأول: علامات الاسم الدرس الثاني: الاسم المعرب والاسم المبني الدرس الثالث: علامات الفعل الدرس الرابع: الفعل المعرب والفعل المبني الدرس الخامس: الفعل الصحيح الآخر والفعل المعتل الآخر الدرس السادس: نصب الفعل المضارع الدرس السابع: جزم الفعل المضارع الدرس الثامن: أدوات الشرط الجازمة الدرس التاسع: رفع الفعل المضارع الدرس العاشر: الأفعال الخمسة الدرس ا لحادي عشر: أحوال بناء الفعل الماضي الدرس الثاني عشر: بناء الفعل الماضي الدرس الثالث عشر: أحوال بناء فعل الأمر الدرس الرابع عشر: من أدوات النفي الدرس الخامس عشر: إعراب المثنى الدرس السادس عشر: إعراب الجمع

	الدرس السابع عشر: الأسماء الخمسة الدرس الثامن عشر: الاسم المقصور الدرس التاسع عشر: الاسم المنقوص الدرس العشرون: بناء الفعل للمجهول – نائب الفاعل الدرس الحادي والعشرون: الضمير، أنواعه وإعرابه، الضمير المنفصل، الضمير المتصل، الضمير المستتر الدس الثاني والعشرون: أنواع خبر المبتدأ– تقديم الخبر على المبتدأ تدريبات عامة
الكتاب	النحو (عيسوي وآخرون، 2004، ص 219، 220)
محتويات الكتاب	تدريبات عامة الدرس الأول: الحال وصاحبها الدرس الثاني: أحوال الحال الدرس الثالث: النعت الدرس الرابع: الفرق بين الحال والنعت الدرس الخامس: التوكيد الدرس السادس: البدل الدرس السابع: العطف الدرس الثامن: التمييز الدرس التاسع: العدد، تمييزه – تذكيره وتأنيثه – إعرابه الدرس العاشر: الممنوع من الصرف الدرس الحادي عشر: الفعل المتعدي والفعل اللازم – الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر الدرس الثاني عشر: الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر الدرس الثالث عشر: الظرف الدرس الرابع عشر: المفعول لأجله الدرس الخامس عشر: المفعول المطلق

	الدرس السادس عشر: المنادى وحكمه الدرس السابع عشر: الاستثناء إلا – خلا– عدا – حاشا الدرس الثامن عشر: الاستثناء بغير وسوى الدرس التاسع عشر: التعجب الدرس العشرون: اسم التفضيل، أولًا: كيفية اشتقاقه، أحوال اسم التفضيل الدرس الحادي والعشرون: نعم وبئس تدريبات عامة
الكتاب	الصرف (عيسوي وآخرون، 2004 ، ص127)
محتويات الكتاب	الدرس الأول: الفعل الماضي الثلاثي الدرس الثاني:الفعل الماضي مع ضمائر الفاعل الدرس الثالث: الفعل الماضي مع ضمائر المفعول الدرس الرابع: مضارع الفعل الماضي الثلاثي الدرس الخامس: أحوال الفعل الماضي الثلاثي مع مضارعه الدرس السادس: فعل الأمر من الفعل الماضي الثلاثي– الفعل المضارع من الأفعال غير الثلاثية – فعل الأمر من الأفعال غير الثلاثية الدرس السابع: استخراج معاني الأفعال الثلاثية من المعجم
الكتاب	الصرف (عيسوي وآخرون، 1993، ص 234)
محتويات الكتاب	مراجعة عامة لما سبق دراسته في كتاب الصرف للمستوى الثاني الدرس الأول: الميزان الصرفي للأفعال الدرس الثاني: صيغ الأفعال المزيدة على الثلاثي الدرس الثالث: اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل الماضي الثلاثي الدرس الرابع: أنواع الفعل الدرس الخامس: تصريف الفعل المهموز الثلاثي الدرس السادس: تصريف الفعل المضعف الثلاثي الدرس السابع: تصريف الفعل المثال الثلاثي

	الدرس الثامن: تصريف الفعل الأجوف الثلاثي الدرس التاسع: تصريف الفعل الناقص الثلاثي الدرس العاشر: تصريف الفعل اللفيف الثلاثي الدرس الحادي عشر: تصريف بعض الأفعال المزيدة على الثلاثي الدرس الثاني عشر: بناء الفعل الماضي للمجهول الدرس الثالث عشر: بناء الفعل المضارع للمجهول الدرس الرابع عشر: استخراج معاني الأفعال من المعاجم
الكتاب	الصرف (عيسوي وآخرون، 2004، ص173)
محتويات الكتاب	الدرس الأول: الوصف والموصوف الدرس الثاني: مصادر الأفعال الثلاثية الدرس الثالث: مصادر الأفعال الرباعية الدرس الرابع: مصادر الأفعال الخماسية والسداسية الدرس الخامس: مصدر المرة ومصدر الهيئة الدرس السادس: المصدر الميمي الدرس السابع: المصدر الصناعي الدرس الثامن: اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي الدرس التاسع: اسم المفعول من الفعل غير الثلاثي الدرس العاشر: الصفة المشبهة باسم الفاعل 1 الدرس الحادي عشر: الصفة الشبهة باسم الفاعل 2 الدرس الثاني عشر: اسم الزمان واسم المكان الدرس الثالث عشر: اسم الآلة الدرس الرابع عشر: الاسم المنسوب الدرس الخامس عشر: كيف تراجع المعجم؟

4.2. تحليل السلاسل والمناهج الرئيسة

تم تحليل ومقارنة المناهج المستخدمة في الجامعات بآسيا، وفي مقدمتها:

- **سلسلة العربية بين يديك:** تعتمد الدمج العضوي بين النحو والصرف داخل كتاب الطالب، وتتدرج من التراكيب الاتصالية الوظيفية بالمستوى المبتدئ إلى الملاحظات والشرح الاستنباطي الشامل بالمستويات المتقدمة دون لغة وسيطة.
- **سلسلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:** تعتمد الفصل المنهجي بين النحو والصرف في كتب مستقلة، وتتبع طريقة النص الاستنباطية (نص كلي ← تحليل وشواهد ← استنباط قاعدة ← تدريبات مكثفة).

4.3. الجدول التجميعي المقارن للسلاسل التعليمية بآسيا

اسم السلسلة / المنهج	آلية عرض القواعد	الدمج بين النحو والصرف	اللغة المتبعة	طريقة تقديم القاعدة ومميزاتها البنائية
العربية بين يديك	مدمجة داخل كتاب المهارات	دمج وتبادل عضوي كامل	عربية فصيحة (دون وسيطة)	تواصلية وظيفية في البداية، ثم التدرج إلى الملاحظات النحوية والشرح الاستنباطي المعتمد على النصوص.
جامعة الإمام محمد بن سعود	كتب مستقلة للنحو وكتب للصرف	فصل منهجي أكاديمي تام	عربية فصيحة (دون وسيطة)	تعتمد طريقة النص الاستنباطية (نص كلي ← تحليل وشواهد ← استنباط قاعدة ← تدريبات مكثفة).
سلسلة اللسان	مدمجة داخل كتاب المهارات	تبادل بين القواعد والنصوص	عربية فصيحة (دون وسيطة)	تعتمد المزج بين الطريقة القياسية والطريقة الاستنتاجية بالتدرج عبر المستويات.
سلسلة التكلم	مدمجة داخل كتاب المهارات	دمج وتكامل مهاري	عربية فصيحة (دون وسيطة)	تعتمد التقديم البصري والأنشطة التفاعلية والتحليل الاستنباطي الميسر.
الكتاب الأساسي (جامعة أم القرى)	مدمجة داخل كتاب المهارات	دمج تبادلي بين العلمين	عربية فصيحة (دون وسيطة)	تتنوع بين الطريقة القياسية والاستنتاجية وتعتمد على الشواهد التراثية والحديثة.
الكتاب الجديد (الصين)	مدمجة في كتب المهارات	تبادل القواعد في الوحدات	اللغة الصينية (لغة وسيطة)	تعتمد الطريقة القياسية مع شرح القاعدة باللغة الأم (الصينية) لمراعاة الفروق اللغوية.
سلسلة اللسان المبين	مدمجة في كتاب المهارات	دمج وتنسيق متدرج	عربية فصيحة (دون وسيطة)	تعتمد الطريقة الاستنباطية المباشرة المدعمة بالتدريبات النمطية والتطبيقية.

الكتاب (جامعة عالمية / إنجليزي)	مدمجة في كتاب المهارات	دمج القواعد في النصوص	اللغة الإنجليزية (لغة وسيطة)	تعتمد النحو الوظيفي والاستقراء عبر النصوص المكتوبة مع شرح القواعد بالإنجليزية.

5. نتائج البحث

خلص البحث إلى مجموعة من النتائج وهي:

1. التعدد الفلسفي في تقديم القواعد: انقسام مناهج تعليم العربية بآسيا إلى اتجاهين رئيسين: الاتجاه التكاملي الاتصالي الذي يدمج القواعد في كتب المهارات، والاتجاه الأكاديمي التخصصي الذي يفصل القواعد في كتب مستقلة.
2. غياب الإطار المرجعي الموحد :عدم وجود مصفوفة معيارية موحدة تعتمدها الجامعات الآسيوية لتحديد التدرج المنطقي للموضوعات النحوية والصرفية بناءً على الشيوع والاحتياج الاتصالي.
3. استخدام اللغة الوسيطة :التزام معظم السلاسل العربية الكبرى باللغة العربية الفصيحة الصافية، مقابل لجوء المناهج المصممة محلياً في شرق آسيا إلى اللغة الوسيطة لتفسير المفاهيم التجريدية.
4. إهمال الصرف الوظيفي في المستويات الأولى :التركيز في المستويات الأولى يصب غالباً على التراكيب النحوية مع إرجاء المباحث الصرفية الأساسية إلى مستويات متأخرة.
5. أهمية الشواهد الحية :أثبتت السلاسل التي اعتمدت على الشواهد الحية والنصوص الشرعية والاتصالية قدرة أكبر على تحقيق المهارة اللغوية الدائمة.

5. **التوصيات والمقترحات**

وفقًا للنَّتائج الَّتي توصَّل إليها الباحث ؛ فإنَّه يوصي بما يلي:

1. إصدار" الإطار المرجعي العربي الموحد للقواعد النحوية والصرفية :"صياغة وثيقة معيارية تحدد الموضوعات المقررة لكل مستوى وفقاً للمعيار الأوروبي المشترك (CEFR) والشيوع اللغوي.
2. التفريق بين النحو التعليمي والنحو الأكاديمي :تنقية المناهج الموجهة للناطقين بغير العربية من الخلافات المدرسية الشواذ والتعليلات النحوية التجريدية.
3. تطبيق مقاربة" الصرف الوظيفي المبكر :"إدماج أوزان الأفعال الشائعة وصيغ المشتقات منذ المستوى المبتدئ لتمكين الطالب من التوليد المعجمي الذاتي.
4. تطوير استراتيجيات التقديم المدمج :الاعتماد على مدخل" النص المتكامل "بحيث تُستنبط القاعدة سياقياً وتدرب اتصالات قبل الانتقال للتثبيت الكتابي.
5. إعداد أدلة معلمين متخصصة :توفير أدلة توضح فلسفة تقديم كل قاعدة وكيفية التعامل مع الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الناطقين بلغات مختلفة.

المراجع

إسماعيل، سلمى عبد المنعم، *دراسة تقويمية للمرحلة الأولى للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، رسالة ماجستير، 1958.

أنيس، إبراهيم وآخرون، *المعجم الوسيط*، المجلد 2، إسطنبول: المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة 2، 1972.

حماد، نفيسة عبد الرحمن، *دراسة تحليلية وتقويمية للمحتوى اللغوي للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، رسالة ماجستير، 1985.

الحملاوي، أحمد، *شذا العرف في فن الصرف*، بيروت: دار الفكر العربي،، الطبعة 1، 1999.

الخضري، *حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك*، الجزء 1، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة 1، 1424/ 2003.

رحماني، إسحاق، *تحليل وتقويم منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الإيرانية*، الخرطوم: جامعة الخرطوم، رسالة دكتوراه، 2001.

سالم، شيرين فتحي إبراهيم، *تقويم محتوى برنامج تعليم اللغة العربية للمبتدئين الناطقين بغيرها في معهد الدراسات الخاصة بالأزهر* الشريف، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، رسالة ماجستير، 2008.

السَّيد، أحمد محمود، *تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، الأبعاد السِّياسيَّة والشَّرعيَّة*، د.م: مجلَّة البيان، 2011.

شحاتة، حسن – النجار، زينب، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1424/ 2003.

طعيمة، رشدي، *دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية*، مكة المكرمة: معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، 1406/ 1985.

عثمان، ليلى عوض، *تحليل وتقويم كتاب العربية بين يديك، كتاب الطالب*، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، رسالة ماجستير، 2003.

عيسوي، أحمد مرغني وآخرون، *سلسلة تعليم اللغة العربية، النحو، المستوى 2*، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة 2، 1425/ 2004.

عيسوي، أحمد مرغني وآخرون، *سلسلة تعليم اللغة العربية، النحو، المستوى 3*، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة 1، 1413/ 1992.

عيسوي، أحمد مرغني وآخرون، *سلسلة تعليم اللغة العربية، النحو، المستوى 4*، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة 2، 1425/ 2004.

عيسوي، أحمد مرغني وآخرون، *سلسلة تعليم اللغة العربية، الصرف، المستوى 2*، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة 3، 1425/ 2004.

عيسوي، أحمد مرغني وآخرون، *سلسلة تعليم اللغة العربية، الصرف، المستوى 2*، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة 1، 1414/ 1993.

عيسوي، أحمد مرغني وآخرون، *سلسلة تعليم اللغة العربية، الصرف، المستوى 4*، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة 2، 1425/ 2004.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون، *العربية بين يديك، كتاب الطالب 1*، الرياض: العربية للجميع، الإصدار 2، 1435/ 2014.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون، *العربية بين يديك، كتاب الطالب 2*، الرياض: العربية للجميع، الإصدار 2، 1435/ 2014.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون، *العربية بين يديك، كتاب الطالب 3*، الرياض: العربية للجميع، الإصدار 2، 1435/ 2014.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون، *العربية بين يديك، كتاب الطالب 4*، الرياض: العربية للجميع، الإصدار 2، 1435/ 2014.

قورة، حسن سليمان، *دراسات تحليليَّة ومواقف تطبيقيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة والدِّين الإسلاميّ*، القاهرة: دار المعارف، 1986.

محمد، بدر الزمان، *تقويم الكتاب المدرسي للغة العربية للمدارس الإسلامية المتوسطة في إندونيسيا*، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، رسالة ماجستير، 1987.

مصطفى، صلاح عبد الحميد، *المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*، الرياض: دار المريخ للنشر، 1420/ 2000.

المقطري، محمد الصغير بن قائد أحمد العبادلي، *الحلل الذهبية على التحفة السنية*، صنعاء: مكتبة الإمام الألباني، الطبعة 3، 1428/ 2007.

مستوى التأهيل التربوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها وانعكاساته على تعليم القواعد النحوية والصرفية في عصر التحول الرقمي– دراسة نظرية تحليلية

ظلال عبود[1]

غادة صافي[2]

يشهد تعليم العربية للناطقين بغيرها تطورًا متسارعًا في ظل التحول الرقمي، مما أوجد تحديات جديدة أمام أدوار المعلمين وكفاياتهم المهنية، ولا سيما في تعليم القواعد النحوية والصرفية. وينطلق البحث من إشكالية تتمثل في مستوى التأهيل التربوي والرقمي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، ومدى قدرتهم على توظيف التقنيات الرقمية في تدريس القواعد بما يتناسب مع طبيعة اللغة العربية واحتياجات المتعلمين.

ويهدف البحث إلى تحليل مستوى التأهيل التربوي وانعكاساته على تعليم القواعد النحوية والصرفية، مع إبراز أهمية المعرفة النحوية التعليمية المتخصصة، والكفاية التربوية، والكفاية الرقمية، ومعايير الجودة الرقمية. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استقراء الأدبيات والدراسات السابقة والنماذج النظرية وتحليلها تحليلًا نقديًا.

وأظهر التحليل النظري وجود ارتباط مفاهيمي بين التأهيل التربوي والرقمي وفاعلية تعليم القواعد؛ إذ قد يحد ضعف التأهيل من قدرة المعلم على تبسيط القواعد ومعالجة صعوبات المتعلمين وتوظيف الوسائل الرقمية، في حين يسهم تكامل الأبعاد اللغوية والتربوية والرقمية في تحسين فهم المتعلمين للقواعد وتوظيفها في الاستعمال اللغوي. كما يقترح البحث إطارًا تكامليًا يوضح العلاقات بين هذه الأبعاد، ويوفر أساسًا نظريًا لتطوير برامج إعداد المعلمين في البيئات الرقمية.

ويوصي البحث بتطوير برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها بما ينسجم مع متطلبات التحول الرقمي، وتعزيز التدريب المستمر، وتوظيف التقنيات التفاعلية الحديثة في تعليم القواعد النحوية والصرفية، مع مراعاة دقة المحتوى العربي وخصائص المتعلمين.

الكلمات المفتاحية :التأهيل التربوي، المعرفة النحوية التعليمية، الكفاية الرقمية، معايير الجودة الرقمية، القواعد النحوية والصرفية، تعليم العربية للناطقين بغيرها.

---

[1] أستاذة النحو والصرف في قسم اللغة العربية في جامعة حمص-سورية zelalaboud1@gmail.com

[2] محاضرة في علوم الحاسوب ذكاء اصطناعي في جامعة الشمال الخاصة - سورية

, Syria, ghada_alymany@al-shamal.edu.sy ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0417-7877

The Level of Pedagogical Preparation of Teachers of Arabic for Non-Native Speakers and Its Impact on Teaching Arabic Grammar and Morphology in the Era of Digital Transformation

Zelal Aboud[1]
Ghada Safi[2]

Abstract

Teaching Arabic to non-native speakers is undergoing rapid development amid digital transformation, creating new challenges for teachers, particularly in grammar and morphology instruction. This study examines teachers' pedagogical and digital preparation and their ability to integrate digital technologies into grammar instruction in accordance with learners' needs.

The study analyzes the implications of teachers' pedagogical preparation for grammar and morphology instruction, emphasizing specialized pedagogical grammar knowledge, pedagogical competence, digital competence, and digital quality standards. A descriptive-analytical approach was adopted through a critical analysis of literature, previous studies, and theoretical models.

The theoretical analysis indicates a conceptual relationship between teachers' pedagogical and digital preparation and the effectiveness of grammar instruction. Inadequate preparation may limit teachers' ability to simplify grammatical concepts, address learners' difficulties, and use digital tools appropriately. In contrast, integrating linguistic, pedagogical, and digital dimensions can improve learners' understanding and use of grammatical and morphological structures. The study proposes an integrated framework clarifying these relationships and providing a theoretical basis for developing teacher-preparation programs in digital learning environments.

The study recommends developing teacher-preparation programs in line with digital transformation, promoting continuous professional training, and integrating modern interactive technologies into grammar and morphology instruction while ensuring Arabic content accuracy.

Keywords: Pedagogical preparation; Teaching Arabic to non-native speakers; Grammar and morphology instruction; Specialized pedagogical knowledge of grammar; Digital competence; Digital transformation; Integrated conceptual framework.

[1] Lecturer in Grammar and Morphology, Department of Arabic Language, University of Homs – Email: zelalaboud1@gmail.com - Syria

[2] Lecturer in Computer Science (Artificial Intelligence), Al-Shamal Private University,Syria Email: ghada_alymany@al-shamal.edu.sy ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0417-7877

المقدمة

تزايد في السنوات الأخيرة الإقبال على تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، و اتسعت مجالات استخدامها في السياقات الأكاديمية والثقافية والدينية والاقتصادية، مما أسهم في تطور تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما عبر البيئات الرقمية. ومن هنا برز الاهتمام بمكونات العملية التعليمية وبمستوى تأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها، وخاصة التأهيل الرقمي؛ لما له من أثر في تعزيز جودة التعليم، وتطوير استراتيجيات تسهم في تنمية المهارات اللغوية وتحقيق الكفاية المطلوبة لدى المتعلمين.

ويتطلب إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما معلمي القواعد النحوية والصرفية، إعدادًا تربويًا ومهنيًا متكاملًا يقوم على منظومة من الكفايات اللغوية والتربوية والمهنية القابلة للتحديد والقياس، بما يضمن جودة الأداء التعليمي (الحضراوي، 2017). كما تقتضي طبيعة تعليم النحو والصرف تطوير المقررات وطرائق عرضها بما يتناسب مع خصائص المتعلمين غير الناطقين بالعربية ومتطلبات المعايير الدولية (محمد، 2022). وتؤكد الأدبيات أهمية تقديم القواعد في سياقات وظيفية مرتبطة بالاستعمال اللغوي، بدل الاقتصار على عرضها بوصفها معرفة نظرية منفصلة (صبير وابن أحمد، 2011).

ونظرًا لخصوصية اللغة العربية ونظامها النحوي والصرفي، يعد التأهيل التربوي والرقمي لمعلمها ضرورة لتحقيق جودة التعليم، بما يمكّن المتعلم من فهم القواعد وتطبيقها وتقويمها ذاتيًا، ويؤهل المعلم ليكون مصممًا للتعلم، وموجهًا للتفاعل، ومقومًا للأداء، لا مجرد ناقل للمعرفة.

وفي هذا السياق، يظهر أثر التحول الرقمي في تعزيز جودة التعليم من خلال تنمية الكفايات الرقمية للمؤسسات والمعلمين، وتوظيف التكنولوجيا توظيفًا تربويًا منظمًا، ولا سيما في تعليم القواعد النحوية والصرفية. ومن هذا المنطلق، يسعى البحث إلى تحليل العلاقة بين مستوى التأهيل التربوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها وفاعلية تعليم القواعد في عصر التحول الرقمي، بهدف بناء تصور نظري يسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين وتعزيز جودة العملية التعليمية.

وتتمثل الإضافة العلمية لهذا البحث في تقديم إطار تكاملي مقترح يجمع بين المعرفة النحوية التعليمية المتخصصة، والكفاية التربوية، والكفاية الرقمية، ومعايير الجودة الرقمية، ويوضح كيفية تكامل هذه الأبعاد في تطوير برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها وتحسين فاعلية تعليم القواعد النحوية والصرفية في البيئات الرقمية.

الإحساس بالمشكلة:

تُعدّ القواعد النحوية والصرفية من أكثر مكونات اللغة صعوبة لدى الناطقين بغيرها، نتيجة تفاوت طرائق عرضها وتبسيطها وربطها بالسياق الوظيفي، واضطراب المنهج، وضعف التكامل بين فروع اللغة، إضافة إلى قصور إعداد المعلم في بعض البرامج؛ مما يستلزم تأهيله لتيسير تعلمها (صبير وابن أحمد، 2011)(محمد، 2022).

ويُعدّ المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، إذ تتوقف جودة التعليم على مستوى كفايته. لذلك ينبغي أن يمتلك الكفايات الرقمية التي تمكّنه من توظيف الوسائط الرقمية، إلى جانب المعرفة اللغوية والتربوية والفهم العميق للنظامين النحوي والصرفي (الحضراوي، 2017)(نوري وبونعيجة راشدي، 2023).

وباستقراء الدراسات السابقة، يتضح أنها تناولت هذه الجوانب بصورة منفصلة، ولم تبحث العلاقة التكاملية بين تأهيل المعلم وفاعلية تعليم القواعد في عصر التحول الرقمي، وهو ما يمثّل مشكلة البحث. ويقصد البحث بمعلمي العربية للناطقين بغيرها العاملين في برامج تعليمها بالجامعات والمراكز والمؤسسات التعليمية المتخصصة، بوصفهم الفئة التي تناولتها الأدبيات المعتمدة في هذا التحليل النظري.

أسئلة البحث:

وتتضمن مشكلة البحث سؤالًا رئيسًا يتفرع عنه أسئلةٌ فرعيةٌ على النحو التالي:

السؤال الرئيس:

ما مستوى التأهيل التربوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، وما انعكاساته على فاعلية تعليم القواعد النحوية والصرفية في عصر التحول الرقمي؟

الأسئلة الفرعية:

- ما أبعاد التأهيل التربوي اللازمة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير الحديثة؟
- ما طبيعة القواعد النحوية والصرفية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وصعوبات تدريسها؟
- ما متطلبات التأهيل الرقمي اللازمة لمعلمي العربية لتدريس القواعد النحوية والصرفية في البيئات التعليمية الحديثة؟

- كيف ينعكس مستوى التأهيل التربوي الشامل (اللغوي والتربوي والرقمي) على جودة عرض القواعد النحوية والصرفية، وتبسيطها، وتوظيفها في السياق الاستعمالي؟
- ما الإطار التكاملي المقترح لتطوير برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها بما يضمن تحسين فاعلية تعليم القواعد في العصر الرقمي؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من التحولات التي يشهدها تعليم العربية للناطقين بغيرها في ظل التحول الرقمي، ومن الدور المحوري للمعلم في نجاح العملية التعليمية، ولا سيما في تدريس القواعد النحوية والصرفية التي تمثل تحديًا للمتعلمين. ويسعى البحث إلى تحليل العلاقة بين مستوى التأهيل التربوي لمعلم العربية وفاعلية تعليم القواعد في البيئة الرقمية، انطلاقًا من ارتباط جودة تعليم اللغة الثانية بكفايات المعلم المهنية والتربوية (الحضراوي، 2017)(عيسى والزعيل، 2022).

كما تتمثل أهميته في تقديم تصور تكاملي يجمع الكفايات اللغوية والتربوية والرقمية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، بما يسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين وبناء نماذج تدريبية ملائمة للعصر الرقمي. ويوفر البحث كذلك إطارًا يمكن أن يساعد المعلمين على تبسيط القواعد النحوية والصرفية وتقديمها في سياقات تواصلية وظيفية مدعومة بالأدوات الرقمية التفاعلية.

منهج البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على استقراء الأدبيات العلمية والدراسات السابقة والوثائق المرجعية المتعلقة بالتأهيل التربوي والرقمي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها وتعليم القواعد النحوية والصرفية، وتحليلها نقديًا؛ للكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى تأهيل المعلم وفاعلية تعليم القواعد في بيئات التحول الرقمي. ويعد هذا المنهج ملائمًا لطبيعة الدراسة بوصفها دراسة نظرية تحليلية تسعى إلى بناء إطار تفسيري تكاملي، لا إلى قياس الظاهرة ميدانيًا.

واقتصرت إجراءات الدراسة على تحليل الأدبيات والنماذج النظرية ذات الصلة، دون تطبيق أدوات ميدانية كالاستبانة أو المقابلة أو الملاحظة؛ لأن غايتها بناء إطار نظري يمكن أن يشكل أساسًا لدراسات لاحقة تتولى اختباره والتحقق من فاعليته باستخدام أدوات كمية أو نوعية مناسبة.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة موضوعيًا على تحليل العلاقة بين التأهيل التربوي والرقمي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها وفاعلية تعليم القواعد النحوية والصرفية، دون تناول بقية المهارات اللغوية. وتتمثل حدودها البشرية في معلمي العربية العاملين في البرامج الجامعية والمراكز والمؤسسات التعليمية المتخصصة، وحدودها البيئية في البيئات الحضورية والرقمية التي تناولتها الأدبيات محل التحليل. كما تقتصر منهجيًا على الدراسة النظرية التحليلية دون إجراء تطبيق ميداني أو اختبار تجريبي للإطار المقترح.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة بإعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها

تشير الأدبيات إلى أن معلم العربية للناطقين بغيرها يمثل عنصرًا محوريًا في نجاح العملية التعليمية؛ لما لطريقة عرض المحتوى اللغوي من أثر في استيعاب المتعلمين وتفاعلهم مع التعلم. كما تشير هذه الدراسات إلى أن نجاح برامج إعداد المعلمين يرتبط بتكامل الكفايات المهنية والتربوية، مع اختلافها في تحديد طبيعة هذه الكفايات وآليات تنظيمها داخل برامج الإعداد (الحضراوي، 2017)(الحديبي، 2019).

فقد ركز الحديبي (2019) على تطوير برامج الإعداد وفق متطلبات حديثة، بينما نظر مدكور (2003) إلى المنهج بوصفه منظومة متكاملة تشمل الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم. وأكدت دراسات عيسى والزعيل (2022)، وأزهري وقادم (2015)، وبوغوتة (2016) أن المعرفة اللغوية وحدها لا تكفي لتحقيق فاعلية التدريس، بل ينبغي أن تتكامل مع الكفايات المهنية والتطبيقية، كما أشارت جخراب وعيساني (2017) إلى أن نقص المعلمين الذين يجمعون بين الكفايات اللغوية والمعرفية والتربوية يمثل أحد أبرز التحديات التي تواجه برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ثانيًا: إشكاليات تدريس القواعد النحوية والصرفية

تشير الدراسات إلى أن صعوبة تعليم القواعد النحوية والصرفية لا تعود إلى طبيعة النظام النحوي وحده، بل إلى طرائق عرضه وتنظيمه داخل البرامج التعليمية، مع اختلافها في تفسير أسباب هذه الصعوبة.

فقد ركز عبد (2023) على أساليب تقديم القاعدة، بينما أرجع صبير وابن أحمد (2011) المشكلة إلى ضعف الربط بين القاعدة والاستعمال اللغوي، في حين أبرزت المخينية (2020) وبابكر (1989) أثر الخصائص المعرفية للمتعلمين ودافعيتهم في اكتساب القواعد.

ثالثًا: التحول الرقمي والكفايات التقنية للمعلم

تشير الأدبيات إلى أن التحول الرقمي أعاد تشكيل أدوار معلم اللغات، مع اختلافها في تحديد الكفايات الرقمية اللازمة. فقد ركزت بعض الدراسات على توظيف الأدوات والمنصات الرقمية (شاويش، 2022) (الجابري، 2020)، بينما أكدت أخرى أهمية دمج التكنولوجيا في تصميم التعلم والتقويم وربطها بالأهداف التعليمية (بنلحسن، 2015)(نوري وبونعيجة راشدي، 2023). ويكشف ذلك أن امتلاك المهارات التقنية وحده لا يكفي، بل يتطلب إطارًا يدمج الكفايات الرقمية والتربوية واللغوية، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى تقديمه. كما تؤكد الأدبيات أهمية دمج القواعد بالمهارات اللغوية في سياقات تواصلية حقيقية، بحيث تصبح التكنولوجيا جزءًا من التصميم التعليمي لا مجرد وسيلة عرض (محمد، 2022)(كنكاي والزعيل، 2016).

الفجوة البحثية

تناولت الأدبيات السابقة ثلاثة مسارات رئيسة: إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها، وصعوبات تعليم القواعد النحوية والصرفية، وتوظيف التقنيات الرقمية في تعليم اللغة. وبالاستناد إلى الدراسات التي تناولها البحث، عولجت هذه المسارات في الغالب بصورة منفصلة؛ فركز بعضها على الكفايات المهنية للمعلم، واهتم بعضها بطرائق عرض القواعد، في حين تناول بعضها الآخر توظيف التكنولوجيا في التعليم بوجه عام (الحضراوي، 2017)(صبير وابن أحمد، 2011)(بنلحسن، 2015)(نوري وبونعيجة راشدي، 2023).

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات، فإنها لم تقدم إطارًا نظريًا تكامليًا يجمع بين الكفايات اللغوية والتربوية والرقمية في نموذج تفسيري واحد يوضح كيفية انعكاس مستوى تأهيل المعلم على فاعلية تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية في البيئات الرقمية. ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى سد هذه الفجوة من خلال بناء إطار تكاملي يمكن الإفادة منه في تطوير برامج إعداد المعلمين وتقويم مناهج تعليم القواعد.

الإطار النظري:

المحور الأول: التأهيل التربوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها

يتناول هذا المحور مفهوم التأهيل التربوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، ومركزية المعلم في تفعيل المناهج التعليمية.

أولًا: مفهوم التأهيل التربوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

يتطلب التأهيل التربوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها امتلاك منظومة متكاملة من المعارف والمهارات المهنية التي تمكّنه من إدارة التعلم بفاعلية، من خلال فهم نظريات اكتساب اللغة الثانية، وتصميم الأنشطة

التعليمية، وتوظيف التقويم المستمر، وإدارة التفاعل في البيئات الصفية والرقمية (الحضراوي، 2017)(الحديبي، 2019).

لا يقتصر دور المعلم على امتلاك المعرفة اللغوية، بل يتطلب تكامل الكفايات اللغوية والتربوية والتطوير المهني المستمر، بما يحسن مخرجات تعليم اللغة، ولا سيما القواعد النحوية والصرفية. وينعكس مستوى تأهيله على جودة تنفيذ المنهج وفاعلية تعليم القواعد، وعلى قدرته على تحويل الكفايات النظرية إلى ممارسات رقمية تفاعلية.

ويشمل التأهيل فهم خصائص متعلمي العربية لغةً ثانية، والتخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، وإدارة الصف، والتواصل التربوي، بما يراعي مستويات المتعلمين واحتياجاتهم (مدكور، 2003)(عيسى والزعيل، 2022). ويعرّف البحث التأهيل التربوي بأنه منظومة من الكفايات اللغوية والمهنية والتربوية والرقمية التي تمكّن المعلم من إدارة التعليم وتوظيف التقنيات بوعي لخدمة أهداف التعلم وتحسين تعليم القواعد في البيئات الرقمية.

ثانيًا: مركزية المعلم في تفعيل المناهج التعليمية

يمثل المعلم العنصر الحاسم في تفعيل المناهج التعليمية)(فمهما بلغت جودة المنهج، فإن نجاح تطبيقه يرتبط بكفاءة المعلم وقدرته على توظيفه داخل الموقف التعليمي (مدكور، 2003). وتزداد هذه الأهمية في تعليم القواعد النحوية والصرفية لطبيعتها التجريدية، وما تتطلبه من تبسيط للمفاهيم، وربطها بالاستخدام اللغوي، وتوجيه المتعلمين إلى توظيفها في الأداء اللغوي الصحيح.

وبذلك ترتبط جودة تعليم القواعد ارتباطًا وثيقًا بمستوى التأهيل التربوي للمعلم، وقدرته على تنظيم المحتوى اللغوي وتقديمه بصورة تربوية فعالة تحقق أهداف التعلم. فكلما ارتفع مستوى تأهيل المعلم، ازدادت فاعلية تنفيذ المنهج وتحسنت جودة تعليم القواعد النحوية والصرفية.

المحور الثاني: الكفايات الرقمية لمعلم العربية في عصر التحول الرقمي

يتناول هذا المحور الكفايات الرقمية والمهنية والتربوية اللازمة لمعلم العربية للناطقين بغيرها في ظل التحول الرقمي.

يُعد إطار المعرفة التكنولوجية والتربوية والتخصصية (TPACK) من أبرز النماذج العالمية المفسرة للمعارف اللازمة لتوظيف التكنولوجيا بفاعلية في التعليم؛ إذ يقوم على التكامل بين المعرفة التخصصية،

والتربوية، والتكنولوجية، مؤكدًا أن الاستخدام الفاعل للتكنولوجيا لا يتحقق بامتلاك المهارات التقنية وحدها، وإنما بتوظيفها في ضوء طبيعة المحتوى وطرائق تدريسه .(Mishra & Koehler, 2006) ويتوافق ذلك مع تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية، الذي يتطلب تكامل المعرفة اللغوية المتخصصة مع الكفايات التربوية والرقمية.

وتشير المراجعات الحديثة إلى أن تطبيق TPACK في تعليم اللغات يقتضي مراعاة طبيعة اللغة المستهدفة، وخصائص المتعلمين، والسياق التعليمي والمؤسسي، الأمر الذي يستلزم تكييفه مع خصوصية النظام النحوي والصرفي للعربية، ومستويات المتعلمين، وأهداف الاستعمال اللغوي (Tseng et al., 2022)، كما تؤكد التطورات الحديثة للإطار أن دمج التكنولوجيا يتأثر بالمنهج، والبيئة التعليمية، والموارد، والسياسات، وهو ما يراعيه البحث الحالي عند تناوله برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمراكز والمؤسسات التعليمية المتخصصة (Petko et al., 2025).

أولًا: الكفايات المهنية والتربوية

يشمل التأهيل المهني لمعلمي العربية للناطقين بغيرها الكفاية اللغوية، والتخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه، بما يضمن تنظيم عملية التعلم وتحسينها بصورة مستمرة (مدكور، 2003). ويبين تحليل الأدبيات أن التأهيل التربوي يمثل منظومة متكاملة من الكفايات التي تتفاعل لتشكيل أداء المعلم في الموقف التعليمي.

ثانيًا: الكفاية الرقمية

تُعدّ الكفاية الرقمية جزءًا أساسيًا من التأهيل التربوي في عصر التحول الرقمي؛ إذ تمكّن المعلم من توظيف التقنيات الحديثة بوعي، بما يواكب التطور التقني ومتطلبات تعليم العربية للناطقين بغيرها (نوري وبونعيجة راشدي، 2023).

ويتوافق هذا التصور مع إطار **DigCompEdu** الذي ينظم الكفاية الرقمية للمعلم في ستة مجالات هي: المشاركة المهنية، والموارد الرقمية، والتعليم والتعلم، والتقويم، وتمكين المتعلمين، وتنمية كفاياتهم الرقمية. وبذلك تتجاوز الكفاية الرقمية مجرد تشغيل الأدوات لتشمل تصميم التعلم، واختيار الموارد، والتغذية الراجعة، والتقويم الرقمي .(Redecker, 2017) كما أكدت دراسة أجريت في تركيا أهمية اعتماد إطار **DigCompEdu** في تقويم كفايات المعلمين، وضرورة بناء التدريب المهني على تشخيص منظم، بدل افتراض أن كثرة استخدام التقنية تعني امتلاك كفاية تربوية رقمية مرتفعة.(Suzer & Koc, 2024)

ويمثل إطار **UNESCO ICT Competency Framework for Teachers**مرجعية دولية لإعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، من خلال ربط التكنولوجيا بالمناهج وطرائق التدريس والتقويم والتنظيم المؤسسي والنمو المهني، في حين يؤكد التقرير العالمي لرصد التعليم أن قيمة التكنولوجيا تتوقف على شروط استخدامها التربوية، محذرًا من مخاطر عدم المساواة الرقمية عند سوء توظيفها(UNESCO, 2018) (اليونسكو، 2023)

وبناءً على ذلك، يعرّف البحث الكفاية الرقمية بأنها قدرة المعلم على اختيار الأداة المناسبة، وتصميم أنشطة تفاعلية، وتقديم التغذية الراجعة، وبناء أدوات تقويم ملائمة للسياق التعليمي، بحيث تصبح التكنولوجيا جزءًا من التصميم التربوي لا مجرد وسيلة عرض. ومن ثم، تستند الكفاية الرقمية إلى التكامل بين المعرفة التخصصية والتربوية والتكنولوجية في **TPACK**، ومجالات الأداء المهني في **DigCompEdu**، والبعد المؤسسي والتنموي في إطار **UNESCO ICT-CFT**، مع تكييفها لخصوصية تعليم العربية للناطقين بغيرها (UNESCO, 2018)(Redecker, 2017)(Suzer & Koc, 2024).

المحور الثالث: تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية: الخصائص والصعوبات

يتناول هذا المحور خصائص تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية، وأبرز الصعوبات المرتبطة بها.

أولًا: خصوصية النحو التعليمي

تمتاز اللغة العربية بنظام نحوي وصرفي معقد، مما يجعل تعليم القواعد من القضايا المحورية في تعليمها للناطقين بغيرها. وقد انتقلت اتجاهات تعليم القواعد من الحفظ والتلقين إلى توظيفها في سياقات لغوية تحقق التواصل الفعّال (مدكور، 2003). لذلك ينبغي أن يكون تعليمها وظيفيًا وتدريجيًا ومرتبطًا بالاستخدام، بما يراعي خصائص متعلمي العربية لغةً ثانية واختلاف احتياجاتهم عن الناطقين بها.

ويمكن الإفادة من الإطار التكاملي المقترح في تحليل وتقويم سلاسل وبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، مثل سلسلة العربية بين يديك وبرامج معهد الخرطوم الدولي وجامعة أم القرى، لما تتضمنه من تدرج وربط القواعد بالاستخدام اللغوي. ولا يدّعي البحث الحالي تحليل هذه البرامج، بل يطرحها نماذج لدراسات تطبيقية مستقبلية تختبر فاعلية الإطار ومدى توافقه مع الممارسات التعليمية.

ثانيًا: صعوبات تعليم القواعد

تمثل القواعد النحوية والصرفية تحديًا بارزًا لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها؛ بسبب تعدد الصيغ الصرفية، وظاهرة الإعراب، وتعقيد العلاقات التركيبية في الجملة (مدكور، 2003). لذلك يتطلب تعليمها معلمًا قادرًا على تبسيط المفاهيم وربطها بسياقات وظيفية، والابتعاد عن الحفظ والتلقين والتدريبات المنفصلة عن السياق، بما يساعد المتعلم على فهم القواعد وتوظيفها بصورة طبيعية.

ولا ترتبط صعوبة القواعد بتعقيد بنيتها فحسب، بل أيضًا بالفجوة بين عرضها النظري واستخدامها في مواقف تواصلية حقيقية (قطب، 2008). ومن هنا تبرز أهمية المعلم المؤهل تربويًا ورقميًا في تقديم المفاهيم بصورة متدرجة، وتوظيف الأنشطة التفاعلية والوسائط الرقمية، والتركيز على الفهم والتطبيق؛ إذ تتوقف فاعلية تعليم القواعد على قدرته على تحويل المبادئ الحديثة إلى ممارسات صفية فعالة.

المحور الرابع: انعكاسات مستوى التأهيل التربوي والرقمي على جودة تعليم القواعد

ترتبط جودة تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغيرها بدرجة كبيرة بمستوى التأهيل التربوي والرقمي للمعلم، وقدرته على تحويل المعرفة اللغوية إلى خبرات تعلم قابلة للفهم والاستعمال. فمهما بلغت جودة المنهج، فإن فاعلية تنفيذه تعتمد على معلم قادر على تخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه، بما يحقق أهداف تعليم القواعد في برامج العربية للناطقين بغيرها.

كما أن طريقة عرض القواعد في بعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها تمثل أحد أسباب صعوبة تعلمها؛ إذ تقدمها بوصفها معرفة عن اللغة أكثر من كونها أداة للاستعمال اللغوي، الأمر الذي يجعل دور المعلم حاسمًا في إعادة بناء القاعدة وظيفيًا من خلال الأنشطة، والتدرج، والتطبيق.

وينطلق هذا المحور من التساؤل الآتي :كيف ينعكس مستوى التأهيل التربوي والرقمي على جودة تعليم القواعد النحوية والصرفية؟

أولًا: انعكاسات التأهيل التربوي على جودة تعليم القواعد

يتجلى أثر التأهيل التربوي في ثلاثة جوانب رئيسة: تحويل القاعدة إلى ممارسة لغوية: يتمكن المعلم المؤهل تربويًا من تنظيم الموقف التعليمي، وإدارة التفاعل، وتوجيه المتعلمين نحو توظيف القاعدة في الاستعمال اللغوي، إذ إن معرفة القاعدة وحدها لا تكفي لتحقيق التعلم الفعّال، بل يعتمد نجاح المنهج بدرجة كبيرة على كفاءة المعلم (الحضراوي، 2017).

تدارك قصور المادة التعليمية: تشير بعض كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى القواعد بوصفها معرفة نظرية أكثر من كونها أدوات للاستعمال؛ ومن ثم يصبح دور المعلم محوريًا في إعادة صياغة القاعدة في صورة مهام وأنشطة تطبيقية تعالج جوانب القصور في المادة التعليمية (صبير وابن أحمد، 2011).

ترشيد التعليم والتقويم: يتطلب تحسين تعليم القواعد إعدادًا تربويًا منظمًا يمكن المعلم من اختيار طرائق التدريس والتقويم المناسبة، بما يدعم تطوير برامج إعداد المعلمين وتكاملها مع بقية عناصر العملية التعليمية.

ثانيًا: انعكاسات التأهيل الرقمي على جودة تعليم القواعد

يمثل التأهيل الرقمي امتدادًا للتأهيل التربوي في البيئات التعليمية المعاصرة؛ إذ فرض التحول الرقمي على المعلم تطوير كفاياته التقنية باستمرار، بما يمكنه من توظيف التكنولوجيا توظيفًا تربويًا فاعلًا (اليونسكو، 2023).

ويعد الإعداد التقني لمعلم القواعد ضرورة تربوية، لما للتقنيات الحديثة من دور في تطوير تعليم العربية وتيسير تعلمها (بنلحسن، 2015). كما أن ضعف التأهيل الرقمي يحد من توظيف الوسائط التعليمية، ويؤثر في تعليم القواعد التي تتطلب التوضيح، والتدرج، والممارسة المستمرة، وهو ما أكدته الأدبيات التي أشارت إلى محدودية استخدام التقنيات الحديثة ونقص المعلمين المؤهلين رقميًا (بنلحسن، 2015).

ثالثًا: التكامل بين التأهيل التربوي والرقمي وأثره في جودة تعليم القواعد

تشير الأدبيات إلى أن فاعلية تعليم القواعد تعتمد على التكامل بين التأهيل التربوي والرقمي. فضعف التأهيل التربوي يدفع المعلم إلى تقديم القواعد بوصفها معرفة نظرية، في حين يؤدي ضعف التأهيل الرقمي إلى نقل الممارسات التقليدية إلى البيئة الرقمية دون استثمار إمكانات التكنولوجيا (بنلحسن، 2015).

أما تكامل التأهيلين، فيمكن المعلم من تخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه، وتوظيف الوسائط الرقمية والأنشطة التفاعلية بصورة تحقق أهداف التعلم، وتسهم في تحسين جودة تعلم العربية وتنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلمين (اليونسكو، 2023).

وبناءً على ذلك، فإن جودة تعليم القواعد النحوية والصرفية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها تقوم على تكامل التأهيل التربوي، الذي يحول القاعدة إلى تعلم وظيفي، مع التأهيل الرقمي، الذي يضمن توظيف التقنيات بصورة تخدم أهداف التعلم وتعالج أوجه القصور التي أشارت إليها الأدبيات.

المحور الخامس: الإطار التكاملي المقترح لكفايات معلم القواعد في البيئة الرقمية

إن الاقتصار على إعداد المعلم لغويًا لا يحقق جودة التعليم، بل يتطلب إعدادًا يقوم على منظومة متكاملة من الكفايات اللغوية والتربوية والرقمية. ومن هذا المنطلق، يقترح البحث إطارًا تكامليًا يحدد الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها معلم القواعد في البيئة الرقمية، بما يسهم في تحسين جودة تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية.

ويستفيد هذا الإطار من المبادئ العامة التي يقدمها نموذج TPACK في التكامل بين المعرفة التخصصية والتربوية والتكنولوجية، كما يستأنس بمجالات الكفاية الرقمية التي يتضمنها إطار DigCompEdu، إلا أنه يختلف عنهما في كونه صُمم خصيصًا لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ويركز على تعليم القواعد النحوية والصرفية، ويضيف معايير الجودة الرقمية بوصفها بعدًا مستقلًا. وبذلك لا يمثل الإطار المقترح تكرارًا للنماذج العالمية، بل تكييفًا تخصصيًا لها يراعي خصوصية تعليم العربية كلغة ثانية.

واستنادًا إلى ذلك، يقوم الإطار التكاملي المقترح على أربعة أبعاد مترابطة هي:

1. المعرفة النحوية التعليمية المتخصصة.
2. الكفاية التربوية.
3. الكفاية الرقمية.
4. معايير الجودة الرقمية .

ويقصد البحث بالمعرفة النحوية التعليمية المتخصصة البعد اللغوي اللازم لتعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية، بما يختلف عن المعرفة اللغوية العامة.

أولًا: المعرفة النحوية التعليمية المتخصصة

تمثل المعرفة النحوية التعليمية المتخصصة الأساس العلمي الذي يستند إليه معلم القواعد، إذ تتطلب معرفة عميقة بالنظام النحوي والصرفي للعربية، إلى جانب القدرة على تبسيط القواعد، وتنظيمها تدريجيًا، وربطها بسياقات استعمالية حقيقية تراعي مستويات المتعلمين وأهدافهم التواصلية. كما تشمل تحليل أخطاء المتعلمين وربط القواعد بالمهارات اللغوية المختلفة بما يعزز توظيفها في التواصل (مدكور، 2003).

ثانيًا: الكفاية التربوية

تعبر الكفاية التربوية عن قدرة المعلم على تحويل المعرفة اللغوية إلى ممارسات تعليمية فعالة، من خلال الإلمام بمبادئ تعلم اللغة الثانية، والتخطيط للتدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتقويم تعلم المتعلمين، بما يراعي خصائصهم وطبيعة المحتوى ويعزز مشاركتهم الفاعلة.

ثالثًا: الكفاية الرقمي

تمكن الكفاية الرقمية المعلم من توظيف التقنيات البصرية والسمعية في تصميم الأنشطة التعليمية، وعرض المحتوى اللغوي بصورة تفاعلية، وتقديم التغذية الراجعة، بما يساعد المتعلمين على فهم المفاهيم المجردة وممارسة القواعد في سياقات متنوعة (الحضراوي، 2017).

رابعًا: معايير الجودة الرقمية

تمثل معايير الجودة الرقمية البعد الضابط لفاعلية العملية التعليمية في البيئة الرقمية، وتشمل وضوح الأهداف، وتنظيم المحتوى، وتنوع الأنشطة، وتعزيز التفاعل، وبناء أساليب تقويم تحقق أهداف التعلم.

التكامل بين الأبعاد الأربعة

يفترض الإطار المقترح أن فاعلية تعليم القواعد في البيئة الرقمية لا تتحقق بامتلاك أي بعد بصورة منفصلة، وإنما من خلال تكامل المعرفة النحوية التعليمية المتخصصة، والكفاية التربوية، والكفاية الرقمية، ومعايير الجودة الرقمية في منظومة واحدة تشكل الكفاءة المهنية الشاملة لمعلم القواعد الرقمي.

آليات تطبيق الإطار المقترح

يمكن تطبيق الإطار من خلال تقديم القواعد في سياقات تواصلية وظيفية، وتوظيف استراتيجيات قائمة على التفاعل والاكتشاف، واختيار الأدوات الرقمية المناسبة، وتصميم أنشطة متدرجة من الفهم إلى الإنتاج اللغوي، مع تقديم تغذية راجعة رقمية وتطبيق معايير جودة تضبط الأهداف والأنشطة والتقويم.

ويخلص البحث إلى أن تطوير تعليم القواعد النحوية والصرفية رقميًا يتطلب معلمًا يمتلك كفايات لغوية وتربوية ورقمية متكاملة، وأن الإطار المقترح يمكن أن يشكل أساسًا لتطوير برامج الإعداد والمعايير التدريبية، ومرجعًا لتحليل وتقويم مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها وكفايات المعلمين في الجامعات والمراكز والمؤسسات

المتخصصة. كما يمكن الإفادة منه مستقبلًا في دراسات تطبيقية لتحليل المناهج والسلاسل التعليمية وتقويم توافقها مع متطلبات التحول الرقمي، دون أن يدعي البحث الحالي إجراء هذا التحليل.

الإطار المفاهيمي للدراسة

في ضوء تحليل الأدبيات والنماذج النظرية ذات الصلة، يقترح البحث إطارًا مفاهيميًا يمثل الإطار التكاملي المقترح، ويوضح العلاقات بين المعرفة النحوية التعليمية المتخصصة، والكفاية التربوية، والكفاية الرقمية، ومعايير الجودة الرقمية، وكيفية تكاملها في تطوير برامج إعداد المعلمين وتحسين فاعلية تعليم القواعد النحوية والصرفية في البيئات الرقمية. ويعرض الشكل (1) هذا الإطار .



الشكل (1): الإطار المفاهيمي للدراسة

يوضح الشكل (1) أن التأهيل التربوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها يمثل المحور الرئيس للإطار المفاهيمي، وأن الكفايات اللغوية والتربوية والرقمية ومعايير الجودة الرقمية تتكامل في إطار واحد لتطوير برامج إعداد المعلمين. كما يوضح أن تكامل هذه الأبعاد يمكن أن يسهم في تحسين فاعلية تعليم القواعد النحوية والصرفية في البيئات الرقمية وتنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية.

نتائج البحث

أظهر التحليل أن التأهيل التربوي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها يقوم على تكامل المعرفة النحوية التعليمية المتخصصة، والكفاية التربوية، والكفاية الرقمية، ومعايير الجودة الرقمية؛ إذ لا تكفي المعرفة النحوية وحدها ما لم تقترن بمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتوظيف التربوي للتقنيات.

كما تبين أن صعوبة القواعد النحوية والصرفية لا ترتبط بطبيعتها التجريدية فحسب، بل بطريقة عرضها وربطها بالسياق الاستعمالي، وقدرة المعلم على تحويلها إلى أنشطة لغوية وظيفية. ويتجاوز التأهيل الرقمي الفاعل الاستخدام التشغيلي للأدوات إلى اختيار الوسائل المناسبة، وتصميم الأنشطة التفاعلية، وتقديم التغذية الراجعة، وتوظيف التقويم الرقمي. ويسهم ارتفاع مستوى التأهيل في تنظيم القواعد وتبسيطها وربطها بالاستخدام، بينما يؤدي ضعفه إلى استمرار الممارسات التقليدية بصورة شكلية.

وتتمثل الإضافة العلمية للبحث في بناء **إطار تكاملي** يجمع هذه الأبعاد، ويوفر أساسًا نظريًا لتطوير برامج إعداد المعلمين وتقويم مناهجها. وتدعم النتائج الاتساق النظري لعلاقات الإطار، غير أن التحقق منها تجريبيًا يتطلب دراسات ميدانية لاحقة.

الخاتمة

خلص البحث إلى أن فاعلية تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية ترتبط بتكامل التأهيل اللغوي والتربوي والرقمي للمعلم. فالمعرفة النحوية التعليمية المتخصصة أساس ضروري، لكنها لا تحقق تعلمًا فاعلًا ما لم تتحول إلى ممارسات وظيفية تراعي خصائص المتعلمين وتربط القاعدة بالسياق الاستعمالي. كما أن قيمة التكنولوجيا تتحدد بمدى اندماجها في تصميم تربوي يشمل الأنشطة والتغذية الراجعة والتقويم.

وقدّم البحث إطارًا تكامليًا يستفيد من **TPACK** و **DigCompEdu** و **UNESCO ICT Competency Framework for Teachers**، مع تكييفها لخصوصية تعليم القواعد في البيئات الرقمية، ليكون أساسًا لتطوير برامج إعداد المعلمين ودراسات ميدانية مستقبلية. وتظل هذه النتائج نظرية تحليلية، ولا تمثل دليلًا تجريبيًا على فاعلية الإطار، مما يتطلب اختباره ميدانيًا وتجريبيًا في سياقات تعليمية متنوعة.

توصيات البحث

- تطوير برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها وفق إطار تكاملي يجمع المعرفة النحوية التعليمية والكفايات التربوية والرقمية ومعايير الجودة .
- إعادة تنظيم القواعد النحوية والصرفية وفق المدخل الوظيفي التدريجي، وربطها بالسياقات التواصلية والأنشطة التطبيقية بدل الاقتصار على الحفظ.
- اعتماد تقويمات متنوعة وأدائية تقيس توظيف القواعد في مواقف لغوية حقيقية، إلى جانب معايير واضحة لجودة التعليم الرقمي تشمل الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم .
- تفعيل التنمية المهنية المستمرة للمعلمين لتعزيز كفاياتهم التربوية والرقمية .
- دعم إنتاج موارد تعليمية رقمية موثوقة تسهم في تطوير تعليم القواعد وإثراء المحتوى العربي الرقمي .

مقترحات البحث

إجراء دراسة ميدانية باستخدام الاستبانة والمقابلة لقياس التأهيل التربوي والرقمي لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، وتحليل أثره في فاعلية تعليم القواعد .

بناء أداة مقننة لقياس الكفايات التربوية والرقمية، والتحقق من خصائصها السيكومترية وإمكان استخدامها في تقويم برامج إعداد المعلمين .

إجراء دراسات تجريبية تقارن بين مدخل النحو التعليمي الوظيفي والمدخل التقليدي، وتقيس أثر أنماط التغذية الراجعة الرقمية في اكتساب القواعد والأداء اللغوي .

تحليل أخطاء المتعلمين في القواعد النحوية والصرفية في البيئات الرقمية، ودراسة أسبابها وسبل معالجتها .

تصميم وحدات رقمية قائمة على التفاعل والمهام اللغوية وتقويم أثرها في التحصيل والكفاية التواصلية، إلى جانب تقويم مناهج تعليم العربية في الجامعات والمراكز المتخصصة ومدى توافقها مع الإطار التكاملي المقترح.

المراجع

أزهري، م. ح.، وقادم، أ. (2015). نحو تأهيل أجود لمعلمي العربية للناطقين بغيرها. مجلة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 1(1)، 455–476.

بابكر، ح. ح. (1989). أضواء على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. رسالة التربية، (7)، 148–156.

بنلحسن، م. (2015). التقنيات الحديثة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: من الاستهلاك إلى التوظيف الفعال. مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (3)، 173–202.

بوغوتة، ع. (2016). التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: الهندسة والأجرأة. في ن. بوعلي وآخرون (محررون)، تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالمية: الواقع والآفاق (ص ص. 189–208). جامعة وهران 2.

الجابري، خ. ب. (2020). فاعلية تطبيقات التعلم المتنقل في تسريع اكتساب المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية (الطبعة الأولى). دار الأصالة للنشر والتوزيع.

جخراب، س.، وعيساني، ع. م. (2017). الأسس العلمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مجلة الأثر، (28)، 95–106. https://doi.org/10.35156/1174-000-028-008

الحديبي، ع. ع. (2019). برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: المجلد الأول، دراسة تأصيلية (الطبعة الأولى). المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

الحضراوي، أ. (2017). الكفايات اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، (1)، 128–143. https://doi.org/10.12816/0049001

شاويش، ج. إ. (2022). تصورات معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى حول توظيف وحدات التعلم الرقمي في التعليم. مجلة العلوم التربوية، 30(2، ج. 3)، 1–36.

صبير، ع.، وابن أحمد، ن. (2011). النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 2(2، عدد خاص)، 252–267. https://doi.org/10.31436/jlls.v2i2LING.71

عبد، ص. م. (2023). المنهج الوصفي في تدريس النحو العربي لغير الناطقين بالعربية: دراسة تطبيقية في ضوء المعايير الحديثة. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، 20(1، ج. 2)، 835–852.

عيسى، آ. ف.، والزعيل، ع. ح. (2022). صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إمكانية الحل وتعثر التطبيق. مجلة اللغة الوظيفية، 9(2)، 162–192.

قطب، م. ص. (2008). اللغة المرحلية للناطقين بغير العربية: دراسة وصفية تحليلية. مجلة كلية دار العلوم، (42)، 3–50.

كنكاي، ش.، والزعيل، ع. ح. (2016). تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: أي دور وأية استراتيجية؟ مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، (5)، 160–180.

محمد، هـ. م. إ. م. (2022). توجهات تطوير مقررات اللغويات (النحو/الصرف) لغير الناطقين بالعربية لدى أساتذة اللغويات بالجامعات الإماراتية. المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، 41(1)، 11–50. https://doi.org/10.21608/ijashs.2022.303533

مدكور، ع. أ. (2003). نظريات المناهج التربوية (الطبعة الثالثة). دار الفكر العربي.

المخينية، ف. ن. (2020). إشكالية تعليم العربية للناطقين بغيرها: نحو مقاربة لسانية معرفية. في أعمال المؤتمر الدولي الأول للغة العربية: نحو استراتيجيات فاعلة لتعليم وتعلم اللغة العربية (ص ص. 531–553). جامعة السلطان قابوس.

نوري، أ.، وبونعيجة راشدي، س. (2023). المعلم بين الكفايات والثقافة التقنية: معلمو العربية للناطقين بغيرها نموذجًا. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 12(3)، 167–186. https://asjp.cerist.dz/en/article/235823

اليونسكو. (2023). ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم 2023: التكنولوجيا في مجال التعليم: أداة وفق أي شروط؟ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.

Petko, D., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2025). TPACK in context: An updated model. Computers and Education Open, 8, Article 100244. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100244

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Suzer, E., & Koc, M. (2024). Teachers' digital competency level according to various variables: A study based on the European DigCompEdu framework in a large Turkish city. Education and Information Technologies, 29, 22057–22083. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12711-1

Tseng, J.-J., Chai, C. S., Tan, L., & Park, M. (2022). A critical review of research on technological pedagogical and content knowledge (TPACK) in language teaching. Computer Assisted Language Learning, 35(4), 948–971. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1868531

UNESCO. (2018). UNESCO ICT competency framework for teachers (Version 3). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721

القواعد النحوية والصرفية وتدريباتها التفاعلية

في منصة المنهج العالمي دراسة تحليلية

علي عبد الواحد [1]

الملخص

لا يخفى على المشتغلين بتعليم العربية لغير أهلها ما يواجهه المتعلمون من صعوبات في اكتساب القواعد النحوية والصرفية، وقد دفع هذا الواقع كثيرًا من المؤسسات التعليمية إلى البحث عن حلول تتجاوز الطرائق التقليدية، ومن ذلك تحويل المناهج الورقية إلى منصات رقمية تفاعلية. وتُعنى هذه الدراسة بمنصة "المنهج العالمي" التي انطلقت من سلسلة ورقية منشورة، ثم طُوِّرت لتصبح بيئة تعليمية إلكترونية تقدم المحتوى القواعدي من خلال أنشطة وتدريبات تفاعلية.

وتطرح الدراسة سؤالًا محوريًا: إلى أي حد نجحت المنصة في تقديم المحتوى النحوي والصرفي بصورة تفاعلية فعّالة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تسعى الدراسة إلى فحص جودة التفاعلية المستخدمة، ومدى ملاءمة التغذية الراجعة لاستجابات المتعلمين، وطبيعة التكامل بين العناصر السمعية والبصرية والنصية، ومناسبة تصميم الأنشطة لخصوصية المحتوى القواعدي.

وقد سلكت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدّت أداة لتحليل المحتوى في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد الصادرة عن منظمة اليونسكو، ومعايير التعليم الإلكتروني التي أصدرها المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية. وطُبِّقت الأداة على عينة قصدية طبقية مكونة من تسعة دروس قواعدية عبر ثلاثة مستويات (A1، B1، C1) تضمنت أربعين نشاطًا تفاعليًا. وخلصت الدراسة إلى رصد ما تتميز به المنصة من إمكانات، وما يحتاج منها إلى مراجعة وتطوير، مع تقديم مقترحات عملية لتحسين المحتوى القواعدي التفاعلي.

الكلمات المفتاحية: القواعد النحوية والصرفية، التدريبات التفاعلية، المنصات التعليمية الرقمية، تعليم العربية للناطقين بغيرها، معايير جودة التعليم الإلكتروني.

---

[1] علي عبد الواحد أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة جوموشهانه التركية

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9235-3377, Türkiye, arabic4allworld@gmail.com

Grammatical and Morphological Rules and Their Interactive Exercises on the Al-Manhaj Al-'Alami Platform: An Analytical Study

Abstract

It is well recognized among those working in the field of teaching Arabic to non-native speakers that learners face considerable difficulties in acquiring grammatical and morphological rules. This reality has driven many educational institutions to seek solutions beyond traditional methods, including the transformation of print-based curricula into interactive digital platforms. This study examines the "Global Curriculum" platform (Al-Manhaj Al-Alami), which originated as a published print series and was subsequently developed into an electronic learning environment that delivers grammatical content through interactive activities and exercises.

The study poses a central question: To what extent has the platform succeeded in presenting grammatical and morphological content in an effectively interactive manner? To address this question, the study seeks to examine the quality of interactivity employed, the adequacy of feedback provided to learner responses, the degree of integration among audio, visual, and textual elements, and the appropriateness of activity design for the specific nature of grammatical content.

The study adopted a descriptive-analytical approach and developed a content analysis instrument based on the UNESCO E-Learning and Distance Education Quality Standards (2022) and the E-Learning Standards issued by the National Center for E-Learning in the Kingdom of Saudi Arabia (2020). The instrument was applied to a purposive stratified sample of nine grammar lessons across three proficiency levels (A1, B1, C1), encompassing forty interactive activities. The study identified the platform's strengths and areas requiring revision and development, and offered practical recommendations for enhancing interactive grammatical content.

Keywords: grammatical and morphological rules, interactive exercises, digital educational platforms, teaching Arabic to speakers of other languages, e-learning quality standards.

المقدمة

يشهد ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحولات جوهرية مع تسارع التحول الرقمي في منظومة التعليم عامةً وتعليم اللغات خاصةً؛ إذ لم يَعُد الاعتماد على الكتاب الورقي وحده كافيًا لتلبية حاجات المتعلمين المتنوعة، لا سيما في جانب القواعد النحوية والصرفية الذي يُعدّ من أكثر الجوانب صعوبةً لدى متعلمي العربية من غير أبنائها. وقد أشارت دراسات عدة إلى أنّ القواعد العربية تمثّل عقبة رئيسة أمام هؤلاء المتعلمين؛ فقد رصد النجار (النجار، 2019، ص 291) صعوبات تعلم العربية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وأكّد أنّ النحو والصرف يتصدران قائمة المشكلات، وأشار خطوط وجلاب (خطوط وجلاب، 2019، ص 42) إلى أنّ صعوبات تعلم القواعد العربية ترتبط بتعقّد النظام الإعرابي وتشعّب أبوابه وكثرة استثناءاته، فيما أكّد (صالح والناهي، د. ت) أنّ مشكلات تعليم القواعد للناطقين بغير العربية تتفاقم حين يُفتقَر إلى منهجية واضحة ومواد تعليمية ملائمة.

وفي سياق هذا التحول، ظهرت منصات رقمية متعددة تسعى إلى تقديم المحتوى اللغوي العربي بصورة تفاعلية، غير أنّ كثيرًا منها لم يخضع لتقييم منهجي يكشف عن مدى جودة ما تقدمه فعلًا. وقد نبّه الصرامي (الصرامي، 2017، ص 37) إلى ضرورة وضع معايير واضحة لتقييم مواقع تعليم العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية، وأكّد أبو عمشة (أبو عمشة، 2020) أنّ معايير الجودة ينبغي أن تكون ركيزة أساسية في تقويم أيّ محتوى رقمي يُقدَّم في تعليم العربية للناطقين بغيرها. كما أشار منصور (منصور، 2020، ص 478) إلى أنّ مواقع تعليم العربية عن بُعد تحتاج إلى تقييم دقيق في ضوء معايير موثقة، لا سيما فيما يتعلق بمهارات التفاعل.

وتُعدّ منصة "المنهج العالمي" (almanhajalalami.com) واحدة من أبرز هذه المنصات، وهي النسخة الرقمية التفاعلية من سلسلة مطبوعة أعدّها الأستاذ سويفي فتحي بمشاركة فريق من المتخصصين. تطرح السلسلة محتوى قواعديًا غنيًا بأسلوب استقرائي وتدريبات متعددة الأنماط؛ غير أنّ السؤال المحوري يبقى: هل نجح التحويل الرقمي في الارتقاء بهذا المحتوى إلى مستوى التفاعلية الفعّالة التي تستوفي معايير الجودة المعتمدة؟

وتتبلور مشكلة الدراسة في أنّ المنصات الرقمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها –ومنها منصة المنهج العالمي– تقدّم محتوى قواعديًا يحتاج إلى تقييم نقدي معمّق في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني المعتمدة

دوليًا ومحليًا. وقد لاحظ الباحث ندرةَ الدراسات النقدية التي تناولت منصات تعليم القواعد العربية تحديدًا في ضوء معايير معتمدة؛ إذ ركّزت أغلب الدراسات السابقة إمّا على تحليل المناهج الورقية كدراسة سافطري (2016)، ودراسة معمار (2022)، وإمّا على استقصاء آراء المعلمين كدراسة الملحم (2021)، وإمّا على تقييم عام للمنصات دون تخصيص المحتوى القواعدي.

وبناءً على ما تقدّم، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

السؤال الرئيس: إلى أيّ حدّ نجحت منصة "المنهج العالمي" في تقديم المحتوى النحوي والصرفي بصورة تفاعلية فعّالة وفق معايير جودة التعليم الإلكتروني؟

ويتفرّع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أنواع الأنشطة التفاعلية المستخدمة في تقديم القواعد النحوية والصرفية في المنصة؟ وما مدى تنوعها وملاءمتها لطبيعة المحتوى القواعدي؟

2. ما مستوى جودة التغذية الراجعة المقدمة لاستجابات المتعلمين في التدريبات القواعدية، في ضوء معيار "خصائص التقييم والتقويم الإلكتروني" (اليونسكو) ومعيار "القياس والتقويم" (المركز الوطني)؟

3. ما درجة التكامل بين العناصر السمعية والبصرية والنصية في عرض المحتوى القواعدي، وفق معيار "التصميم" (المركز الوطني) ومعيار "تصميم التدريس وتطوير المقررات" (اليونسكو)؟

4. ما مدى توافق تصميم الأنشطة التفاعلية القواعدية في المنصة مع معايير التفاعل والعدالة وإمكانية الوصول (المركز الوطني) ومعايير المتعلمين وتطوير مهاراتهم (اليونسكو)؟

5. ما المقترحات العملية لتطوير المحتوى القواعدي التفاعلي في المنصة في ضوء نتائج التحليل؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

6. تحديد أنواع الأنشطة التفاعلية المستخدمة في تقديم القواعد النحوية والصرفية في منصة المنهج العالمي وتصنيفها، والحكم على مدى تنوعها وملاءمتها لطبيعة المحتوى القواعدي.

7. تقويم جودة التغذية الراجعة المقدمة في التدريبات القواعدية وفق معايير التقييم والتقويم المعتمدة في وثيقتَي اليونسكو (2022) والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020.)

8. فحص مستوى التكامل بين الوسائط المتعددة السمعية والبصرية والنصية في عرض المحتوى القواعدي، ومدى توظيفها في تيسير استيعاب القواعد.

9. قياس مدى توافق تصميم الأنشطة التفاعلية القواعدية في المنصة مع معايير جودة التعليم الإلكتروني الدولية والمحلية، بما يشمل التفاعل والعدالة وإمكانية الوصول.

10. تقديم مقترحات إجرائية مبنية على نتائج التحليل لتحسين التفاعلية في المحتوى القواعدي الرقمي بالمنصة.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من جانبين: نظري وتطبيقي. فمن الناحية النظرية تُسهم في إثراء الأدبيات المتعلقة بتقييم المنصات الرقمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها من منظور نقدي تحليلي، وهو مجال أشار الصرامي (الصرامي، 2017، ص 79) إلى شحّ الدراسات فيه. كما تقدّم إطارًا تحليليًا يربط بين معايير جودة التعليم الإلكتروني الدولية والمحلية وخصوصية المحتوى القواعدي العربي، وتسعى إلى سدّ فجوة بحثية في الدراسات النقدية التي تتناول المنصات الرقمية المتخصصة في تعليم قواعد العربية تحديدًا.

ومن الناحية التطبيقية تزوّد مطوري منصة المنهج العالمي والمنصات المشابهة بنتائج تحليلية مبنية على معايير موثقة، وتقدّم أداة تحليل محتوى يمكن توظيفها في تقييم منصات أخرى، وهو ما أكّد حسونة (حسونة، 2021) أهميته. كما تساعد المعلمين والمؤسسات في اتخاذ قرارات مبنية على أدلة عند اختيار المنصات الرقمية لتدريس القواعد.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على القواعد النحوية والصرفية وتدريباتها التفاعلية المقدمة في المنصة، دون بقية المهارات اللغوية الأخرى كالقراءة والاستماع والكتابة والمحادثة والمفردات.

- الحدود المكانية: منصة "المنهج العالمي" الإلكترونية التفاعلية.(almanhajalalami.com)
- الحدود الزمانية: المحتوى القواعدي المتاح على المنصة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025–2026م (سبتمبر 2025 – يناير 2026).
- الحدود المنهجية: تحليل المحتوى في ضوء معيارين مرجعيين: معايير جودة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (اليونسكو وشركاؤها، 2022)، ومعايير التعليم الإلكتروني الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020).

مصطلحات الدراسة

يعرّف الباحث المصطلحات الواردة في الدراسة تعريفًا إجرائيًا على النحو التالي:

1. القواعد النحوية والصرفية

يُقصد بالقواعد النحوية والصرفية إجرائيًا في هذه الدراسة: الموضوعات النحوية والصرفية المقدمة في منصة المنهج العالمي عبر مستوياتها المختلفة، بما تشمله من ضمائر وأسماء إشارة وجمل اسمية وفعلية وأفعال بأزمنتها وتصريفاتها وحروف جر وأدوات استفهام ونفي وإضافة ومطابقة وغيرها من الأبواب النحوية والصرفية.

2. التدريبات التفاعلية

يُقصد بها إجرائيًا في هذه الدراسة: جميع الأنشطة الرقمية المصاحبة للمحتوى القواعدي النحوي والصرفي في منصة المنهج العالمي والتي تستلزم تفاعل المتعلم معها، بما في ذلك أنشطة الاختيار من متعدد وملء الفراغات والسحب والإفلات والمطابقة وإعادة الترتيب والتحويل وغيرها من الأنماط التفاعلية المتاحة على المنصة.

3. المنصات التعليمية الرقمية

يُقصد بها إجرائيًا في هذه الدراسة: المواقع الإلكترونية والتطبيقات الرقمية المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي تقدم محتوى تعليميًا رقميًا يتضمن مواد نصية وسمعية وبصرية وأنشطة تفاعلية ونظام تقييم.

4. معايير جودة التعليم الإلكتروني

يُقصد بها إجرائيًا في هذه الدراسة: المعايير والمؤشرات المشتقة من وثيقة (اليونسكو، 2022) التي تتناول ستة مجالات رئيسية بإجمالي 85 معيارًا، ووثيقة المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية (2020) التي تعالج معايير الجهات ومعايير البرامج المعتمدة، والمكيّفة لتناسب سياق تقييم المحتوى القواعدي التفاعلي في منصات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتحديدًا في محاور: التفاعلية، والتغذية الراجعة، والوسائط المتعددة، والمحتوى القواعدي، وتجربة المستخدم.

الإطار النظري

المحور الأول: تعليم القواعد النحوية والصرفية لغير الناطقين بالعربية

أ. صعوبات تعلم القواعد العربية لدى غير الناطقين بها

تحتل القواعد النحوية والصرفية مكانة محورية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهي من أكثر الجوانب صعوبةً لدى المتعلمين؛ إذ تتشابك مصادر هذه الصعوبة بين طبيعة النظام اللغوي العربي وخصائص المتعلم وطريقة التدريس. فقد أشار خطوط وجلاب (خطوط وجلاب، 2019) إلى أنّ النظام الإعرابي يتّسم بتعقّد ملحوظ وتشعّب في أبوابه، وفصّل النجار (النجار، 2019) ذلك فرصد أنّ القواعد تتصدر قائمة مشكلات المتعلمين، لا سيما في الإعراب والمطابقة وتصريف الأفعال. وأكّد صالح والناهي (صالح والناهي، د. ت) أنّ هذه المشكلات تتفاقم حين يُفتقَر إلى منهجية واضحة ومواد ملائمة، منبّهين إلى خطورة نقل أساليب تعليم النحو لأبنائه إلى سياق غير الناطقين بها. كما أوضح محمد وعباسي (محمد وعباسي، 2009) أنّ القواعد ينبغي أن تراعي التدرّج والوظيفية وأن تصل بالمتعلم إلى الاستخدام الفعلي. ولا تقل الصعوبات الصرفية حدّةً عن النحوية؛ فاللغة العربية لغة اشتقاقية ذات نظام صرفي ثريّ يقوم على الجذور والأوزان، ممّا يُفرز تشعبًا في المسائل وتداخلًا بين أبواب الصرف والنحو، وهو ما يجعل تعليم القواعد لغير الناطقين بها تحديًا يستوجب البحث عن مداخل تدريسية فعّالة.

ب. مداخل تدريس القواعد والاتجاهات الحديثة فيها

تعددت مداخل تدريس القواعد لغير الناطقين بالعربية بين القياسي والاستقرائي والتكاملي والوظيفي التواصلي. وتتبنى سلسلة المنهج العالمي المدخل الاستقرائي الذي يبدأ بالأمثلة ويُوجَّه فيه المتعلم إلى استنتاج

القاعدة بنفسه وفق خطوات: "اقرأ ولاحظ" ثم "استنتج" ثم "تعلّم" ثم "طبّق"، وهو مدخل أكّد جاو وروبين (Gao & Rubin, 2025) أهميته في سياق التعلم بمساعدة الحاسوب. كما تسعى السلسلة إلى التكامل بتقديم القواعد ضمن وحدات تتضمن المهارات اللغوية الأخرى، وإلى الوظيفية بربط الموضوعات القواعدية بسياقات حياتية، وهو ما يتّسق مع الاتجاهات الحديثة في تعليم القواعد التي تؤكد تقديمها في سياق تواصلي ذي معنى. وقد أثبت لين وآخرون (Lin et al., 2020) فعالية المقاربة السياقية الرقمية، وأشار هوانغ وليو (Hwang & Liu, 2024) إلى تفوّق التغذية الراجعة ما وراء اللغوية، فيما بيّن تشيليك ويويار (Celik & Uyar, 2024) وبحري وآخرون (Bahari et al., 2025) الأثر الإيجابي لتوظيف التكنولوجيا في تعليم القواعد، وأشار تيكين (Tekin, 2024) إلى فعالية أدوات الويب 2.0 في هذا السياق.

المحور الثاني: التعلم الإلكتروني والتفاعلية في تعليم اللغات

يُعدّ مفهوم التفاعلية من المفاهيم المركزية في التعلم الإلكتروني، ويشير إلى قدرة بيئة التعلم الرقمي على إشراك المتعلم في عملية تعليمية ثنائية الاتجاه تتجاوز التلقي السلبي. وقد أكّد (الدسوقي وآخرون، 2023) أنّ التفاعلية تُعدّ من أبرز معايير تصميم بيئات التعلم الإلكتروني الفعّالة. وتتدرج التفاعلية في مستويات تشمل التفاعل مع المحتوى والتفاعل مع واجهة النظام والتفاعل مع المعلم والأقران، وقد أشارت معايير (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2020) في محور التفاعل إلى ضرورة توفير أنماط متعددة منها، فيما أكّدت معايير (اليونسكو، 2022) في مجال المتعلمين أهمية تمكين المتعلم من المشاركة الفاعلة. وفي سياق تعليم اللغات تكتسب التفاعلية أبعادًا إضافية؛ فالتعلم اللغوي يتطلب ممارسة فعلية، وقد أكّد إسحاق وآخرون (Ishaq et al., 2021) أنّ التعلم اللغوي القائم على التلعيب يُعزّز التفاعلية ويرفع الدافعية. كما أكّد سارغول (Sarıgül, 2021) أنّ تنوع الأنشطة التفاعلية يُعدّ معيارًا جوهريًا في جودة المنصة التعليمية، وأشار دوندار وقره (Dündar & Kara, 2019) إلى أنّ المعلمين يرون في هذا التنوع أداة فعّالة لتعزيز التعلم.

وتُعدّ التغذية الراجعة ركنًا أساسيًا في بيئات التعلم الإلكتروني؛ فهي الجسر الذي يربط بين استجابة المتعلم وتحسين أدائه. وقد أولتها معايير (اليونسكو، 2022) و (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2020) اهتمامًا بالغًا. وتتنوع من حيث التوقيت بين فورية ومؤجلة، ومن حيث المحتوى بين بسيطة ومفصّلة. وقد أظهرت دراسة كامل أباد وآخرين (Kamelabad et al., 2026) أنّ كلا نوعي التوقيت له أثره الإيجابي، وأكّد باتيمور (Pattemore, 2025, p. 1) أنّ التغذية في البيئات الرقمية ينبغي أن تقدّم توجيهًا تعليميًا

حقيقيًا لا مجرد إشارة إلى الصواب والخطأ، فيما بيّن ليو وهوانغ (Liu & Hwang, 2024) تفوّق التغذية الراجعة ما وراء اللغوية في تعلم القواعد رقميًا.

ويؤدي التكامل بين الوسائط المتعددة دورًا جوهريًا في تيسير تعلم القواعد؛ فالعنصر البصري يُنظّم المعلومات القواعدية ويُبرز العلاقات بين عناصرها، والعنصر السمعي يُعزّز الربط بين الشكل الكتابي والصوتي، والعنصر التفاعلي يُتيح الممارسة الفعلية. وقد أظهرت دراسة كامل أباد وآخرين (Kamelabad et al., 2026) أنّ كلا نوعي التوقيت له أثره الإيجابي، وأكّد باتيمور (Pattemore, 2025, p. 1) أنّ التغذية في البيئات الرقمية ينبغي أن تقدّم توجيهًا تعليميًا حقيقيًا لا مجرد إشارة إلى الصواب والخطأ، فيما بيّن ليو وهوانغ (Liu & Hwang, 2024) تفوّق التغذية الراجعة ما وراء اللغوية في تعلم القواعد رقميًا.

المحور الثالث: معايير جودة التعليم الإلكتروني

تتبنى الدراسة معيارين مرجعيين يُمثّلان البُعدين الدولي والمحلي في ضبط جودة التعليم الإلكتروني:

أ. معايير اليونسكو لجودة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (2022)

أُعدّت هذه المعايير بتعاون مشترك بين المركز الإقليمي للتخطيط التربوي بالإمارات والمركز الإقليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بالبحرين تحت مظلة اليونسكو، وبُنيت وفق منهجية شملت الفحص المتعمق لست وثائق دولية وتنفيذ حوار سياسات بمشاركة خبراء متخصصين (منظمة اليونسكو وآخرون، 2022). وتألفت في نسختها النهائية من ستة مجالات رئيسية بإجمالي 85 معيارًا: القيادة الفاعلة والإدارة والحوكمة (18 معيارًا)، والبنية التكنولوجية (21 معيارًا)، وتصميم التدريس وتطوير المقررات (15 معيارًا)، والمعلمون وتطوير مهاراتهم (5 معايير)، والمتعلمون وتطوير مهاراتهم (10 معايير)، والتقييم والتقويم (16 معيارًا). ويكتسب المجالان الثالث والخامس والسادس أهمية خاصة في سياق الدراسة الحالية؛ إذ يرتبط الثالث بتصميم المحتوى وتوظيف الوسائط، والخامس بتمكين المتعلم من التقدم ذاتيًا، والسادس بجودة التقييم والتغذية الراجعة. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه المعايير صُمّمت أصلًا للتعليم العام.

ب. معايير التعليم الإلكتروني – المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020)

أُعدّت بناءً على قرار مجلس الوزراء السعودي رقم (35) لعام 1439هـ، وبُنيت وفق دراسة لأشهر المعايير العالمية مع تحكيمها من خبراء محليين وعالميين (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2020). وتألفت

من قسمين: معايير الجهات ومعايير البرامج. ويُعنى القسم الثاني بالدراسة الحالية مباشرةً بمحاوره الأربعة: التصميم (14 معيارًا فرعيًا) ويتناول وضوح الأهداف ومعايير التصميم الشامل وتوفير المحتوى بأشكال متعددة، والتفاعل (6 معايير فرعية) ويتناول تنوع أنماط التفاعل وتقديم التغذية الراجعة والتقييم الذاتي، والعدالة وإمكانية الوصول (4 معايير فرعية) ويتناول الوصول العادل وتوفير تقنيات سهلة الاستخدام، والقياس والتقويم (15 معيارًا فرعيًا) ويتناول تنوع أدوات التقييم وفوريته وتوفير فرص متعددة لقياس التقدم. وهذه المعايير موجهة أصلًا للتعليم العالي.

ج. تكامل المعيارين وتوظيفهما في بناء أداة التحليل

يتقاطع المعياران في كثير من المحاور وإن اختلفا في السياق المستهدف؛ فكلاهما يؤكد أهمية التفاعلية والتغذية الراجعة وجودة التصميم وإمكانية الوصول. ويتطلب توظيفهما في الدراسة الحالية تكييفهما لسياق تعليم العربية لغير الناطقين بها، وهو ما تمّ من خلال استخلاص المعايير والمؤشرات ذات الصلة المباشرة بتقييم المحتوى القواعدي التفاعلي وتنظيمها في خمسة محاور متكاملة تشكّل أساس أداة التحليل (التفاعلية، التغذية الراجعة، الوسائط المتعددة، المحتوى القواعدي، تجربة المستخدم).

المحور الرابع: منصة المنهج العالمي

سلسلة المنهج العالمي هي سلسلة متكاملة في تعليم العربية للناطقين بغيرها من إعداد الأستاذ سويفي فتحي بمشاركة فريق من المراجعين المتخصصين، صدرت طبعتها الثانية عام 1442هـ/2020م. تغطي السلسلة مستويات من التمهيدي (Pre-A1) إلى المتقدم (C2) وفق الإطار المرجعي الأوروبي (CEFR)، وتتبع كل وحدة بنية موحدة تشمل: المفردات والقراءة والاستماع والقواعد والكتابة والمحادثة.

يقدّم المنهج العالمي محتوى قواعديًا غنيًا يتدرج من البسيط إلى المركّب عبر المستويات ويعتمد المنهج على المدخل الاستقرائي في تقديم القواعد وتدريبات متعددة الأنماط.

ج. التحول إلى المنصة الرقمية

تمثّل منصة المنهج العالمي (almanhajalalami.com) التحول الرقمي للسلسلة المطبوعة إلى بيئة تعليمية تفاعلية. وتوفر المنصة بيئة تعليمية متكاملة تشتمل على كتب رقمية تفاعلية مدعومة بأنشطة متعددة ومسارات تعلم مخصصة.

ويفتح هذا التحول الرقمي الباب أمام تساؤلات جوهرية حول مدى نجاح المنصة في إضافة قيمة تفاعلية حقيقية تتجاوز النسخة الورقية، لا سيما في المحتوى القواعدي الذي يتطلب بطبيعته ممارسة فعلية وتغذية راجعة موجّهة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عنه.

الدراسات السابقة

تتوزع الدراسات السابقة ذات الصلة في ثلاثة اتجاهات:

- أولها دراسات تقييم المنصات الرقمية لتعليم العربية؛ فقد حلّل معمار (2022) مناهج التطبيقات الذكية متخذًا تطبيق Alif Bee نموذجًا، ودرس بعطوط (2024) دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات مقارنًا بين Duolingo و Bree AI وبيّن تفاوتًا في مستوى التفاعلية بينهما، وقيّم منصور (2020، ص 494) مهارات التفاعل الشفوي في مواقع تعليم العربية عن بُعد مؤكّدًا الحاجة إلى تقييمها وفق معايير محددة، وفحص الصرامي (2017، ص 73) معايير تقييم مواقع تعليم العربية على الشبكة العالمية وأكّد قصور كثير منها عن استيفاء المعايير المطلوبة.

- وثانيها دراسات التفاعلية في تعليم القواعد إلكترونيًا؛ فقد أظهرت دراسة لين وآخرين (**Lin et al., 2020**) فعالية المقاربة السياقية الرقمية في تحسين أداء متعلمي القواعد، وبيّن ليو وهوانغ (**Liu & Hwang, 2024**) فعالية التغذية التصحيحية ما وراء اللغوية في بيئات الألعاب الرقمية، وأكّد تشيليك (**Celik, 2024**) الأثر الإيجابي لدمج التكنولوجيا في تعليم القواعد. وفي سياق التركية، أشار أويار وتيكين (**Uyar & Tekin, 2024**) إلى فعالية أدوات الويب 2.0 في تدريس القواعد، ورصد بيرينجي (**Birinci, 2020, pp. 355–363**) توظيف تقنيات المعلومات في هذا المجال، وقدّم سارغول (**Sarıgül, 2021**) مقترحًا لتصميم نظام إدارة تعلم يراعي التفاعلية.

- وثالثها دراسات توظيف معايير الجودة؛ فقد أكّد حسونة (2021) ضرورة الالتزام بمعايير محددة في صناعة المحتوى الرقمي، وفحص الدسوقي وآخرون (2023) معايير تصميم الوسائط الفائقة، وأكّد أبو عمشة (2020) أنّ معايير الجودة ينبغي أن تكون حاكمة لأيّ محتوى رقمي في تعليم العربية سحابيًا، وأشار الدسوقي وحسن (2021) إلى أهمية مراعاة نظرية العبء المعرفي، وقدّم راملاتشان (**Ramlatchan, 2019, p. 16**) إطارًا لتصميم الرسائل التعليمية في ضوء نظرية الوسائط المتعددة.

ويتضح من هذا الاستعراض أنّ الدراسات السابقة ركّزت في الغالب على تقييم عام للمنصات دون تخصيص المحتوى القواعدي، ولم تستند كثير منها إلى أُطر معيارية معتمدة، وجاءت دراسات تعليم القواعد رقميًا في سياق لغات أخرى غير العربية، ولم تتناول أيّ منها –في حدود اطلاع الباحث– منصة المنهج العالمي. كما اعتمد بعضها على استقصاء الآراء كدراسة الملحم (2021)، ودراسة دوندار وقره (Dündar & Kara, 2019, pp. 562–572)، في حين تتبنى الدراسة الحالية تحليل المحتوى وفق معايير محددة. وبذلك تتموضع هذه الدراسة في نقطة تقاطع تجمع بين تخصيص المحتوى القواعدي بالتحليل النقدي، والاستناد إلى معيارين دوليين ومحليين، والتركيز على خصوصية القواعد العربية رقميًا، وتناول منصة لم تُدرَس من قبل.

منهج الدراسة وإجراءاتها

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذه الدراسة، بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة المشكلة البحثية وأهدافها؛ إذ يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة المدروسة وصفًا دقيقًا وتحليلها تحليلًا منهجيًا في ضوء معايير محددة. وقد تجلّى توظيف هذا المنهج من خلال تحليل المحتوى القواعدي النحوي والصرفي وتدريباته التفاعلية في منصة المنهج العالمي، وتقويمه في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني الصادرة عن اليونسكو (2022) والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020)، مع تقديم تحليل نقدي يوازن بين نقاط القوة وجوانب التطوير. وقد أكّد الدسوقي وآخرون (2023) ملاءمة هذا المنهج في دراسات تقييم بيئات التعلم الإلكتروني وفق معايير محددة، كما اعتمده الصرامي (2017، ص 73) في تقييم مواقع تعليم العربية لغير الناطقين بها.

عينة التحليل

اختار الباحث ثلاثة مستويات من منصة المنهج العالمي لتكون عينة التحليل، وهي: المستوى A1 (المبتدئ) والمستوى B1 (المتوسط) والمستوى C1 (المتقدم)، بحيث يمثّل كل مستوى مرحلة مختلفة من مراحل البناء القواعدي. ثم اختار من كل مستوى ثلاثة دروس قواعدية تمثّل ثلاث فئات: موضوعًا نحويًا وموضوعًا صرفيًا وموضوعًا أسلوبيًا، ليبلغ إجمالي العينة تسعة دروس قواعدية بما تتضمنه من أربعين نشاطًا تفاعليًا.

ويستند اختيار هذه المستويات (A1، B1، C1) والدروس المتنوعة (نحو، صرف، أسلوب) إلى تمثيلها للتدرج البنائي وملاءمتها لفحص التفاعلية عبر البنية الموحدة لدروس المنصة.

اعتمد الباحث وحدتَي تحليل متكاملتين: الأولى الدرس القواعدي بوصفه وحدة التحليل الكبرى، ويشمل قسم القواعد كاملًا في كل وحدة تعليمية. والثانية النشاط التفاعلي الواحد بوصفه وحدة التحليل الصغرى. وأُجري التحليل الميداني للمنصة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025–2026م.

أداة الدراسة: أداة تحليل المحتوى

مراحل بناء الأداة

مرّ بناء أداة تحليل المحتوى بأربع مراحل: في المرحلة الأولى أجرى الباحث مراجعة شاملة لوثيقتَي المعايير المعتمدتين (اليونسكو 2022 بمجالاتها الستة ومعاييرها الخمسة والثمانين, وسنشير لها اختصار بـ (يو)، والمركز الوطني 2020 بمعاييره الستة والستين الفرعية ثمانين, وسنشير لها اختصار بـ (م.و))، واستخلص المعايير والمؤشرات ذات الصلة المباشرة بتقييم المحتوى القواعدي التفاعلي. وفي المرحلة الثانية صنّف هذه المؤشرات في محاور متماسكة مع مراعاة التكامل بين المعيارين. وفي المرحلة الثالثة كيّف صياغة المؤشرات لتتناسب مع خصوصية المحتوى القواعدي العربي في سياق تعليمه لغير الناطقين بالعربية. وفي المرحلة الرابعة جرّب الأداة تجريبيًا على عينة محدودة من الدروس القواعدية للتحقق من وضوح المؤشرات وقابليتها للتطبيق، وأجرى التعديلات اللازمة.

جاءت أداة تحليل المحتوى في صورتها النهائية مؤلفة من خمسة محاور رئيسية تتضمن ستة وعشرين (26) مؤشرًا، مع مقياس تقييم ثلاثي الدرجات: متحقق بدرجة عالية (3 درجات)، ومتحقق بدرجة متوسطة (درجتان)، وغير متحقق (درجة واحدة). والدرجة القصوى للأداة 78 درجة (26 × 3)، والدرجة الدنيا 26 درجة.

جدول(1) أداة التحليل الكاملة بمحاورها الخمسة ومؤشراتها الستة والعشرين

	المؤشر	المرجعية المعيارية
	المحور الأول: التفاعلية (5 مؤشرات)	
1	**تتنوع الأنشطة التفاعلية في الدرس القواعدي الواحد (ثلاثة أنماط فأكثر).**	**م.و 2.1.13 + يو 5**
2	**يتجاوز التفاعل المطلوب مجرد النقر إلى أنماط أعمق كالسحب والكتابة وإعادة الترتيب.**	**م.و 2.2.6 + يو 5**

3	يتناسب نمط النشاط مع طبيعة القاعدة النحوية أو الصرفية المقدمة.	م.و 2.4.1 + يو 3
4	تتدرج الأنشطة من البسيط إلى المركّب وتستهدف مستويات معرفية متعددة.	م.و 2.4.4 + يو 5
5	تُشرك الأنشطة المتعلم في بناء المعرفة القواعدية وتتيح إعادة المحاولة.	م.و 2.2.5 + يو 5
المحور الثاني: التغذية الراجعة (5 مؤشرات)		
1	تُقدَّم التغذية الراجعة فوريًا بعد استجابة المتعلم مباشرة.	م.و 2.2.4 + يو 6
2	تتجاوز التغذية بيان الصواب والخطأ إلى توضيح موضع الخطأ والإحالة إلى القاعدة.	م.و 2.2.4 + يو 6
3	تتنوع التغذية الراجعة بين الإجابات الصحيحة والخاطئة.	يو 6
4	تُتاح محاولات متعددة قبل عرض الإجابة النموذجية.	م.و 2.4.5
5	يتوفر تقييم ذاتي ومؤشرات أداء تُمكّن المتعلم من تتبع تقدمه القواعدي.	م.و2.2.5+2.4.7+ يو 5
المحور الثالث: الوسائط المتعددة وجودة التصميم (6 مؤشرات)		
1	يتكامل العنصر النصي مع البصري والصوتي في عرض القاعدة.	م.و2.1.7+2.3.4+ يو 3
2	يُوظَّف التلوين والإبراز البصري لتمييز العناصر القواعدية المستهدفة.	يو 3
3	تتسم الجداول التصريفية والإعرابية بالوضوح والتنظيم.	م.و 2.1.8 + 2.1.12
4	يُعرض المحتوى بطريقة منظمة تتبع هيكلة معيارية ثابتة عبر الوحدات.	م.و 2.1.2 + 2.1.12
5	يُقسَّم المحتوى القواعدي إلى أجزاء صغيرة قابلة للاستيعاب (Chunking).	م.و 2.1.4
6	تتوافق جودة الوسائط مع المعايير التقنية المقبولة.	م.و 2.1.9 + يو 2

المحور الرابع: المحتوى القواعدي (5 مؤشرات)		
1	**تتسم القواعد المقدمة بالدقة العلمية والتدرج المنطقي عبر المستويات.**	**م.و 2.1.1 + يو 3 + 5**
2	**تُقدَّم القاعدة في سياق تواصلي مرتبط بموضوع الوحدة بأمثلة مناسبة.**	**يو 3**
3	**تتسم صياغة القاعدة بالوضوح والملاءمة لغير الناطقين بالعربية.**	**يو 5**
4	**يتحقق التوازن بين عرض القاعدة نظريًا والتدريبات التطبيقية.**	**م.و2.1.13 + يو3**
5	**يُعتمد المدخل الاستقرائي (أمثلة ← ملاحظة ← استنتاج ← قاعدة ← تطبيق).**	**يو 3**
المحور الخامس: تجربة المستخدم وإمكانية الوصول (5 مؤشرات)		
1	**يتسم التنقل بين الدروس والأنشطة بالسهولة والوضوح.**	**يو 2**
2	**تتسم تعليمات الأنشطة التفاعلية بالوضوح والكفاية.**	**م.و 2.2.1 + يو 2**
3	**تعمل المنصة بكفاءة على الأجهزة المختلفة (حاسوب، هاتف، لوحي).**	**م.و 1.2.7 + يو 2**
4	**يتضح مسار التعلم القواعدي والتقدم فيه للمتعلم.**	**م.و 2.2.2 + يو 5**
5	**تدعم المنصة العربية بشكل كامل (اتجاه الكتابة، الخطوط، التشكيل).**	**م.و 2.1.8 + يو 2**

اعتمد الباحث التدريج التالي لتفسير نسب التوافق مع المعايير: 80% فأعلى = توافق عالٍ، ومن 60% إلى أقل من 80% = توافق متوسط، وأقل من 60% = توافق منخفض.

سار تطبيق الأداة على المنصة وفق أربع خطوات متتالية:

1. حصر المحتوى القواعدي. بدأ الباحث بحصر شامل للمحتوى القواعدي المتاح في المستويات الثلاثة على المنصة، تضمّن تحديد الموضوعات النحوية والصرفية في كل وحدة، وتصنيف الأنشطة التفاعلية المصاحبة وفق أنماطها، وإحصاء عدد الأنشطة لكل نمط.

2. التحليل التفصيلي. حلّل الباحث كل درس قواعدي وكل نشاط تفاعلي وفق مؤشرات الأداة في محاورها الخمسة، مع تسجيل الدرجة لكل مؤشر وإرفاقها بملاحظات وصفية تحليلية.

3. التوثيق بلقطات الشاشة. وثّق الباحث التحليل بلقطات شاشة مشروحة من المنصة تُغطّي نماذج تمثيلية من كل نمط نشاط تفاعلي ومن كل مستوى، تعزيزًا للبعد النقدي الذي يشير إليه عنوان الدراسة.

4. المعالجة والتحليل. عولجت البيانات كميًا (تكرارات، نسب مئوية، متوسطات حسابية، نسبة توافق = مجموع الدرجات المتحصلة ÷ الدرجات القصوى × 100) ونوعيًا (تحليل نقدي معمّق يتجاوز الأرقام إلى تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة).

عرض النتائج ومناقشتها

يُعرض في هذا القسم ما أسفر عنه التحليل الميداني للدروس القواعدية التسعة المختارة من منصة المنهج العالمي عبر المستويات الثلاثة(A1 ، B1، C1)، وقد رُتِّب العرض وفق ترتيب أسئلة الدراسة ومحاور أداة التحليل، مع تخصيص كل سؤال بعرض مستقل يتضمن الوصف الكمي والتحليل النقدي ومناقشة النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.

نتائج السؤال الأول: أنواع الأنشطة التفاعلية وتنوعها وملاءمتها

رصد التحليل ستة أنماط من الأنشطة التفاعلية في الدروس القواعدية المحللة، تتوزع في فئتين رئيسيتين: أربعة أنماط ذات تصحيح آلي وهي الاختيار الثنائي (صح/خطأ) والاختيار من متعدد والسحب والإفلات والتوصيل بالخطوط، ونمطان ذوا تصحيح بشري حصرًا وهما الكتابة بلوحة المفاتيح العربية المدمجة في المنصة والرسم بأداة القلم لإضافة الحركات الإعرابية والعلامات. وقد بلغ إجمالي الأنشطة التفاعلية المحلَّلة أربعين نشاطًا توزّعت على النحو التالي: خمسة عشر نشاطًا في المستوى(A1 ثلاثة دروس)، واثنا عشر نشاطًا في المستوى(B1 ثلاثة دروس)، وثلاثة عشر نشاطًا في المستوى(C1 ثلاثة دروس)

جدول(2) توزيع الأنشطة التفاعلية حسب النمط والمستوى

المستوى	اختيار ثنائي	اختيار	سحب وإفلات	كتابة	رسم/قلم	توصيل	المجموع
A1	3	1	1	7	2	1	15

B1	1	0	0	8	2	1	12
C1	1	1	0	7	3	1	13
المجموع	5	2	1	22	7	3	40
النسبة	12.5%	5%	2.5%	55%	17.5%	7.5%	100%



شكل (1): نشاط الرسم بأداة القلم لإضافة الحركات الإعرابية من المستوى B1 ، تُظهر واجهة الكتابة وزر الإرسال للمعلم



شكل (2): نشاط كتابي بلوحة المفاتيح العربية من درس البدل المستوى C1 ، تُظهر أداة القلم ومساحة العمل

غير أنّ أبرز ما كشف عنه التحليل هو الهيمنة الطاغية للأنشطة الكتابية ذات التصحيح البشري على حساب الأنشطة ذات التصحيح الآلي؛ إذ بلغت نسبة الأنشطة البشرية نحو سبعين بالمئة من إجمالي الأنشطة المحلَّلة. وليست هذه الهيمنة موحّدة عبر المستويات؛ ففي المستوى A1 تضمّن كل درس نشاطًا آليًا واحدًا على الأقل إلى جانب الأنشطة الكتابية، بينما خلا درسان كاملان في المستوى– B1 هما درس إنّ وأخواتها ودرس اسم المفعول– ودرس واحد في المستوى– C1 هو درس البدل– من أي نشاط بتصحيح آلي على

الإطلاق، ممّا يعني أنّ المتعلم في تلك الدروس لا يملك سبيلًا إلى تقييم ذاتي فوري لأدائه القواعدي مهما بلغت جديّته في التدرّب.

ولا يمكن إنكار أنّ الأنشطة الكتابية الإنتاجية –كالتحويل والاشتقاق والإعراب وتكوين الجمل– تتناسب في جوهرها مع طبيعة القواعد العربية التي تستلزم إنتاجًا لغويًا فعليًا يتجاوز مجرد التعرّف والتمييز، وهذا يتّسق مع ما شدّد عليه (محمد وعباسي، 2009) من ضرورة أن تكون التدريبات مصمّمة بحيث تصل بالمتعلم إلى الاستخدام الفعلي للمحتوى اللغوي. بيد أنّ المشكلة لا تكمن في طبيعة النشاط ذاته بل في آلية تصحيحه؛ فالاعتماد شبه الكلي على التصحيح البشري يُفرغ هذه الأنشطة من ميزتها الرقمية الجوهرية وهي فورية التغذية الراجعة.

ومما يلفت الانتباه أنّ نمط السحب والإفلات لم يظهر إلا مرة واحدة في العينة كلها (درس أسلوب النفي في(A1 ، رغم ملاءمته لتدريبات كثيرة كان يمكن تحويلها من كتابية إلى تفاعلية آلية. كذلك رُصد غياب كامل لنمط إعادة الترتيب الذي يُعدّ فعّالًا في تعزيز الوعي ببنية الجملة العربية.

نتائج السؤال الثاني: جودة التغذية الراجعة

تبيّن من التحليل أنّ المنصة تمتلك منظومة تغذية راجعة آلية لا تخلو من تطور ملحوظ في الأنشطة ذات التصحيح الآلي؛ فبعد نقر المتعلم على زر (تحقّق) تظهر نتائج فورية تشمل: تلوين الإجابات بالأخضر للصواب والأحمر للخطأ، ونافذة منبثقة تعرض النتيجة المئوية وعدد الإجابات الصحيحة والخاطئة تفصيلًا، ورسائل تحفيزية تتدرج حسب مستوى الأداء، ونظام نقاط يمنح درجتين للإجابة الصحيحة ويخصم درجة واحدة للخاطئة، فضلًا عن نظام نقاط خبرة (XP) مع إمكانية إعادة المحاولة بنقاط مخفّضة. وتستوفي هذه المنظومة عددًا من مؤشرات التقييم الفعّال وفق المعيارين المعتمدين في الدراسة.

لكنّ الثغرة الأبرز تتمثّل في غياب البُعد التفسيري؛ فالتغذية الراجعة تُخبر المتعلم بأنّ إجابته خاطئة دون أن تبيّن له لماذا أخطأ أو تُحيله إلى القاعدة ذات الصلة. وقد أثبتت دراسة ليو وهوانغ (Liu & Hwang, 2024, p. 700) أنّ التغذية الراجعة ما وراء اللغوية التي تُنبّه المتعلم إلى طبيعة خطئه القواعدي وتوجّهه نحو القاعدة تتفوّق على التغذية البسيطة في البيئات الرقمية، كما أكّد باتيمور (Pattemore, 2025, p. 1) أهمية التغذية التفصيلية في بيئات الألعاب الرقمية لتعلم اللغات، ويتّسق هذا مع ما أوصت به دراسة كامل أباد

وآخرين (Kamelabad et al., 2026, p. 10) من أنّ التغذية التصحيحية تحتاج إلى تصميم دقيق يراعي توقيت التصحيح وطبيعته.

وأما الأنشطة الكتابية التي تشكّل الغالبية الساحقة فإنّ التغذية الراجعة فيها مرهونة كليًا بوجود معلم مرتبط بحساب المتعلم؛ إذ يتعيّن على المتعلم النقر على زر (إرسال للمعلم) وانتظار التصحيح. والمتعلم الذي يدرس ذاتيًا لن يحصل على أيّ تقييم في معظم التدريبات القواعدية، وهي ثغرة جوهرية في ضوء ما تؤكده كلتا الوثيقتين المعياريتين من ضرورة فورية التقييم.

وقد رُصد كذلك أنّ النشاط الشفوي الوحيد في العينة (درس إسناد الفعل الماضي للضمائر بالمستوى A1) لم يُفعَّل رقميًا وبقي مجرد صفحة عرض ثابتة.

نتائج السؤال الثالث: التكامل بين الوسائط المتعددة

تقوم منصة المنهج العالمي في عرض المحتوى القواعدي على نموذج رقمنة الصفحات المطبوعة مع إضافة طبقات تفاعلية فوقها، وهو نموذج يُحدّد بطبيعته سقف التكامل الوسائطي الممكن تحقيقه.

ورغم هذا القيد البنيوي فقد كشف التحليل عن توظيف مُجدٍ للعنصر البصري في عرض القواعد؛ إذ يُستخدم التلوين بصورة منهجية لتمييز العناصر القواعدية المستهدفة في الأمثلة: فأدوات الشرط تُلوَّن بالأحمر وأفعال الشرط والجواب بالأزرق، وصيغ المبالغة تُلوَّن بألوان مختلفة حسب الوزن الصرفي. كما تُوظَّف الجداول والمخططات المفاهيمية في تنظيم القاعدة بصريًا، كالمخطط التفريعي لأنواع الجملة الفعلية وجداول تصريف الأفعال مع الضمائر.

وأما الدعم السمعي فتبقى الدروس لقواعدية في المنصة خالية من الوسائط المتعددة التفاعلية الحقيقية كالرسوم المتحركة التوضيحية والفيديوهات والتمارين الصوتية التفاعلية. وهذا القصور مردّه إلى نموذج الرقمنة المعتمَد، وهو ما يتعارض مع ما أوصى به راملاتشان (Ramlatchan, 2019, p. 13) من ضرورة التكامل بين القنوات المعلوماتية في التصميم التعليمي، ومع نتائج دراسة ستانيفيتشيني وجيكيني (Stanevičienė & Žekienė, 2025) اللتين أثبتتا أنّ التكامل الوسائطي يُعزّز التحصيل والدافعية.

نتائج السؤال الرابع: التوافق الشامل مع معايير الجودة

في ضوء تطبيق أداة التحليل بمحاورها الخمسة يمكن رصد درجة التوافق على النحو التالي:

- حقّقت المنصة في محور التفاعلية توافقًا متوسطًا؛ فثمة تنوع في أنماط الأنشطة وتدرّج معرفي واضح، لكن يُضعفه هيمنة التصحيح البشري وندرة الأنشطة الآلية لا سيما في B1 وC1.

- وفي محور التغذية الراجعة حقّقت توافقًا بين المتوسط والمنخفض؛ فالمنظومة الآلية متطورة لكنها محدودة النطاق وتفتقر إلى البُعد التفسيري.

- وفي محور الوسائط المتعددة حقّقت توافقًا متوسطًا بفضل التصميم البصري الجيد والدعم الصوتي الجزئي، لكن يغيب التكامل الوسائطي التفاعلي الحقيقي.

- وفي محور المحتوى القواعدي حقّقت توافقًا عاليًا يُحسب لها؛ إذ يتّسم المحتوى بالدقة العلمية والتدرّج واعتماد المدخل الاستقرائي وتنوّع الشواهد.

- وفي محور تجربة المستخدم حقّقت توافقًا متوسطًا؛ فالتنقل ميسّر والتعليمات واضحة، لكن يُؤخذ عليها عدم التفريق الصريح بين الأنشطة الآلية والبشرية ممّا قد يُربك المتعلم المستقل.

جدول 3 ملخص نسب التوافق لكل محور مع التدريج

م	المحور	نسبة التوافق	التدريج	أبرز الملاحظات
1	التفاعلية	%65	متوسط	تنوع في الأنماط لكن هيمنة التصحيح البشري
2	التغذية الراجعة	%50	منخفض	منظومة آلية متطورة لكن محدودة النطاق وبلا بُعد تفسيري
3	الوسائط المتعددة	%55	منخفض	تصميم بصري جيد ودعم سمعي جزئي، يغيب التكامل التفاعلي
4	المحتوى القواعدي	%85	عالٍ	دقة علمية وتدرّج ومدخل استقرائي سليم
5	تجربة المستخدم	%64	متوسط	تنقل ميسّر لكن لا تفريق بين الأنشطة الآلية والبشرية
	المتوسط العام	%63.8	متوسط	فجوة بين جودة المحتوى وجودة الأدوات الرقمية

تاسعًا: الخاتمة والتوصيات

سعت هذه الدراسة إلى تقييم المحتوى القواعدي النحوي والصرفي وتدريباته التفاعلية في منصة المنهج العالمي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني الصادرة عن اليونسكو

(2022) والمركز الوطني (2020). وقد حُلِّلت عينة قصدية طبقية مكونة من تسعة دروس عبر ثلاثة مستويات(A1 ، B1، C1) تضمّنت أربعين نشاطًا تفاعليًا.

وقد كشف التحليل عن منصة تمتلك ركيزة قواعدية صلبة تتمثّل في محتوى متدرّج ودقيق يُقدَّم بمدخل استقرائي سليم وتصميم بصري متقن. غير أنّ التحويل الرقمي لهذا المحتوى لم يرتقِ بعدُ إلى مستوى التفاعلية الكاملة التي تنشدها معايير الجودة؛ فالفجوة لا تزال قائمة بين جودة المحتوى ذاته وجودة الأدوات الرقمية المستخدمة في تقديمه.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- تحويل عدد أكبر من الأنشطة الكتابية إلى أنشطة ذات تصحيح آلي.
- تطوير التغذية الراجعة الآلية لتتضمّن بُعدًا تفسيريًا يُوضّح سبب الخطأ ويُحيل المتعلم إلى القاعدة.
- تعميم الدعم الصوتي ليشمل المستوى **A1** ، وتفعيل الأنشطة الشفوية بتقنيات التعرف على الكلام.
- الانتقال التدريجي الانتقال التدريجي من رقمنة الصفحات إلى تصميم رقمي أصيل (**Native Digital Design**) بما يرفع السقف البنيوي الذي يحدّ حاليًا من إمكانيات المنصة.
- إضافة مؤشرات بصرية تُميّز للمتعلم بين الأنشطة الآلية وتلك التي تستلزم معلمًا.

مقترحات لدراسات مستقبلية

يقترح الباحث إجراء دراسات تتناول: فعالية المحتوى القواعدي التفاعلي من منظور المتعلمين عبر استبانات ومقابلات، ودراسة مقارنة بين المنصة ومنصات مشابهة في تقديم القواعد، ودراسة تجريبية لقياس أثر التغذية الراجعة التفسيرية في تعلم القواعد إلكترونيً، فضلًا عن استكشاف إمكانيات الذكاء الاصطناعي في تطوير التصحيح الآلي للأنشطة الكتابية القواعدية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

بوراق، أ. ف. (2021). الأطر والمعايير المرجعية الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية وميّزات الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 2(8) .

بعطوط، ن. (2024). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، تطبيق Duolingo لتعلم اللغة الإنجليزية وتطبيق Bree AI لتعلّم اللغة العربية أنموذجا. مجلة إشكالات في اللغة والأدب، 13(4)، 255–268. https://asjp.cerist.dz/en/article/256284 .

حسونة، إ. ع. (2021). معايير صناعة عناصر المحتوى التعليمي الرقمي [ورقة مقدمة]. المؤتمر الدولي العلمي الافتراضي: تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب (ت سات 7). جامعة الأقصى، فلسطين .

خطوط، ر.، وجلاب، م. (2019). صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومقترحات علاجها. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 4(2)، 33–48. https://asjp.cerist.dz/en/article/101635 .

الدسوقي، و. ص.، وحسن، س. ص.، وسوريال، ز. ع.، وفرحات، ط. ع.، وسعد، هـ. (2023). معايير تصميم الوسائط الفائقة ببيئات التعلم الالكتروني (بحث مستل من رسالة دكتوراه). مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، 38(87)، الجزء 1، 276–318 .

سافطري، م. (2016). تحليل محتوى الكتاب التعليمي (كتاب التدريب دروس اللغة العربية التمهيدية منهج متكامل لفهم وترقية المفردات) وفق المنهج المتكامل [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج.

صالح، غ. ف.، والناهي، هـ. (د.ت). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها. المؤتمرات الدولية للعربية .

الصرامي، ع. ر. (2017). معايير تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، (4)، 73–. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي . https://library.ksaa.gov.sa/links/emags/takhteet_issue_04.pdf

محمد، ع. ح.، وعباسي، ق. س. (2009). ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. شبكة الألوكة . https://www.alukah.net/literature_language/0/7427/

معمار، أ. (2022). تحليل مناهج التّطبيقات الذكية في تعليم العربية للنّاطقين بلغات أخرى تطبيق (Alif Bee) نموذجًا. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3(4). https://www.hnjournal.net/en/3-4-21/).

الملحم، ت. ع. (2021). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، 37(2)، 39–108. https://mfes.journals.ekb.eg/article_154276.html .

منصور، إ. (2020). تقييم مهارات التفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها RumeliDE . Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi، (Ö7)، 477–503. https://doi.org/10.29000/rumelide.808747

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2020). معايير التعليم الإلكتروني في التعليم العالي. المملكة العربية السعودية . https://nelc.gov.sa/resources/standards-e-learning

منظمة اليونسكو والمركز الإقليمي للتخطيط التربوي (الإمارات) والمركز الإقليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال (البحرين). (2022). معايير جودة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد – التعليم العام.

النجار، خ. م. (2019). صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 2(4)، 289–353 .

أبو عمشة، خ. ح. (2020). معايير الجودة في تعليمية العربية للناطقين بغيرها سحابيًا. اتحاد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها https://uatfnns.com/ .

التصميم التعليمي للعرب. (2019). تحليل المحتوى التعليمي بالأمثلة وإجراءات التصميم التعليمي . https://www.id4arab.com/2019/06/blog-post.html

الدسوقي، و. ص.، وحسن، س. ص. (2021). تطوير محتوى تعليمي رقمي وفق مبادئ نظرية العبء المعرفي: فعاليته في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات وإنشائها وبقاء أثر التعلم واليقظة العقلية لدى طلاب الحاسب. مجلة كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

Bahari, A., Han, F., & Strzelecki, A. (2025). Integrating CALL and AIALL for an interactive pedagogical model of language learning. Education and Information Technologies, 30, 14305–14333. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13388-w

Celik, B. (2024). The positive effect of technology-integrated teaching on students' grammar learning. Arab World English Journal, Special Issue on CALL(10), 59–69.

Gao, Z. M., & Rubin, M. (2025). CALL and grammar learning. In L. McCallum & D. Tafazoli (Eds.), The Palgrave encyclopedia of computer-assisted language learning. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0_294-1

Ishaq, K., Mat Zin, N. A., Rosdi, F., Jehanghir, M., Ishaq, S., & Abid, A. (2021). Mobile-assisted and gamification-based language learning: A systematic literature review. PeerJ Computer Science, 7, e496. https://doi.org/10.7717/peerj-cs.496

Kamelabad, A. M., Turano, B., Lundin, M., & Skantze, G. (2026). Personalized language learning with an LLM chatbot: Effects of immediate vs. delayed corrective feedback. Frontiers in Education, 11, 1703664. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1703664

Lin, C.-J., Hwang, G.-J., Fu, Q.-K., & Cao, Y.-H. (2020). Facilitating EFL students' English grammar learning performance and behaviors: A contextual gaming approach. Computers & Education, 152, 103876. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103876

Liu, L.-A., & Hwang, G.-J. (2024). Effects of metalinguistic corrective feedback on novice EFL students' digital game-based grammar learning performances, perceptions and behavioural patterns. British Journal of Educational Technology, 55(2), 687–711. https://doi.org/10.1111/bjet.13400

Pattemore, M. (2025). Feedback in DGBLLT. In L. McCallum & D. Tafazoli (Eds.), The Palgrave encyclopedia of computer-assisted language learning. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0_120-1

Ramlatchan, M. (2019). Multimedia learning theory and instructional message design. In M. Ramlatchan (Ed.), Instructional message design: Theory, research, and practice (Vol. 1). Old Dominion University. https://digitalcommons.odu.edu/instructional_message_design/10

Stanevičienė, E., & Žekienė, G. (2025). The use of multimedia in the teaching and learning process of higher education: A systematic review. Sustainability, 17(19), 8859. https://doi.org/10.3390/su17198859

Benzer, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/339569949

Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. Sakarya University Journal of Education. https://doi.org/10.19126/SUJE.685534

Dündar, Ş. N., & Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 8(24), 557–579. https://izlik.org/JA32GR66KL

Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil öğrenme yönetim sistemi tasarımı önerisi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö10), 127–142. https://doi.org/10.29000/rumelide.1009047

Uyar, M. C., & Tekin, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 1111–1140. https://doi.org/10.17679/inuefd.1469159

تحليلُ المحتوى الصَّرفي في سلسلة اللِّسان الأمّ وتقويمُهُ في ضوءِ الأُطُر العالميّة والمعايير العربيَّة: المستوى المتقدِّم (1–2) أُنموذجًا

د. قتيبة خالد الإبراهيم*

المُلخَّصُ

استهدف هذا البحثُ تحليلَ المحتوى الصَّرفيّ وتقويمه في كتابي المستوى المتقدّم (1–2) من "سلسلة اللِّسان الأمّ" المقرَّرة على الطُّلّاب النَّاطقين بغير العربيَّة؛ وذلك لشهرة هذه السِلسلة التَّعليميَّة، فضلًا عن أنَّه قد أُجريت تعديلاتٌ على محتوياتها في صيف عام 2022م، ولتحقيق هذا الهدف صمَّم الباحثُ أداة تحليل محتوًى تكوَّنَتْ من مجالين هما: مجال المحتوى الصَّرفي، ومجال التَّدريبات، وذلك في ضوء قائمة من المعايير العلميَّة الَّتي نصَّت عليها الأُطُر العالميّة والدِّراسات العربيَّة في إعداد الكتب التَّعليميَّة؛ وذلك من أجل معرفة مدى تحقُّق هذه المعايير في محتوى كتابي المستوى المتقدِّم (1، 2)، وتحديد جوانب القُصور فيهما فيتِمُّ تقويمُها وتلافيها في الطَّبعات اللَّاحقة، إضافةً إلى معرفة فيما إذا أُجري شيءٌ من التَّعديلات والتَّصويبات على المحتوى الصَّرفيّ بعد صيف عام 2022م.

وقد بُني البحثُ على مقدِّمةٍ وإطارين (نظريٍّ وتطبيقيٍّ) وخاتمةٍ، واعتمد في ذلك على المنهج الوصفيّ التَّحليليّ بهدف وصفِ الظَّاهرة المقصودة وتحليلها؛ وذلك للحصول على نتائجَ كمّيَّةٍ وكيفيَّةٍ دقيقةٍ. واختُتم البحث بمجموعةٍ من النَّتائج التي أسفر عنها التحليل، حيث كشفت عن وجود جوانب قصور في عددٍ من المعايير الّتي لم تتحقَّق بالدَّرجة المأمولة. وفي ضوءِ هذه النَّتائج قدَّم الباحثُ مجموعةً من التَّوصيات الَّتي تُسهمُ في تقويم أوجه القصور في المحتوى التَّعليميّ عمومًا، والمحتوى الصَّرفيّ خصوصًا وذلك بُغية تداركها في الطَّبعات اللَّاحقة.

الكلماتُ المفتاحيَّةُ: اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، سلسلة اللِّسان الأمّ، المستوى المتقدِّم (1–2)، المحتوى الصَّرفيّ، التَّحليلُ، التَّقويمُ، الأُطُر العالميَّة، المعاييرُ العربيَّة.

* **Kutaiba AL IBRAHIM**, Dr. Öğr. Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı / Asst. Prof., Dumlupınar University, Faculty of Theology, Department of Arabic language and rhetoric / Kütahya/ Türkiye / kutaibaal.ibrahim@dpu.edu.tr / Orcid: 0000-0003-1852-4032

*Lisânü'l-Umm Serisi*nde Morfolojik İçeriğin Analizi ve Küresel Çerçeveler ile Arap Standartları Işığında Değerlendirilmesi: İleri Düzey (1–2) Örneği

Dr. Kutaiba AL IBRAHIM

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi/Arapça öğretimi bağlamında, ana dili Arapça olmayan öğrencilere yönelik hazırlanan "Silsiletü'l-Lisâni'l-Ümm" (Anadil Serisi) ileri düzey (1-2) kitaplarındaki sarf (şekil bilgisi) içeriğini analiz etmek ve değerlendirmektir. Bu serinin seçilmesinde, eğitim alanındaki şöhreti ve 2022 yılı yazında içeriğinde birtakım güncellemelerin yapılmış olması etkili olmuştur. Yazar, bu amacı gerçekleştirmek üzere; eğitim kitaplarının hazırlanmasına yönelik uluslararası çerçeve metinler ile Arapça alanındaki akademik çalışmaların öngördüğü bilimsel ölçütler doğrultusunda bir "içerik analizi ölçeği" geliştirmiştir. Bu araç; "sarf içeriği alanı" ve "alıştırmalar alanı" olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Analiz vasıtasıyla, söz konusu ölçütlerin ileri düzey (1 ve 2) kitaplarının içeriğinde ne derece karşılandığının belirlenmesi, mevcut eksikliklerin tespit edilerek sonraki baskılarda giderilmesi ve 2022 yazından sonra sarf içeriğinde herhangi bir düzeltme veya revizyon yapılıp yapılmadığının ortaya konması hedeflenmiştir.

Giriş, teorik ve pratik (uygulamalı) çerçeve ile sonuç bölümlerinden oluşan bu araştırmada, incelenen olguyu betimlemek ve analiz etmek suretiyle kesin nicel ve nitel veriler elde etmek amacıyla betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular, bazı ölçütlerin beklenen düzeyde karşılanmadığını ve birtakım eksikliklerin mevcudiyetini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar ışığında yazar, sonraki baskılarda bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla genel olarak eğitim içeriğinin, özel olarak ise sarf içeriğinin geliştirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlayacak bir dizi öneri ve tavsiyede bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi, *Lisânü'l-Umm Serisi*, İleri Düzey (1–2), Morfolojik İçerik, Analiz, Değerlendirme, Küresel Çerçeveler, Arap Standartları.

المقدِّمة

شهد مجالُ تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها خلال العقود الأخيرة تطوُّرًا ملحوظًا، تجلَّى في تنامي الجهود العلميَّة في مجالي التَّنظير والتَّأليف، وما نتج عنهما من إعداد العديد من المناهج والكتب التَّعليميَّة الموجَّهة لهذه الفئة. غير أنَّ هذه المناهج، بوصفها نتاجًا بشريًّا، تظلُّ قابلةً للتقويم والمراجعة، إذ لا تخلو من بعض أوجه القصور التي قد تحدُّ من فاعليتها في تحقيق الأهداف التَّعليميَّة المنشودة، على الرغم من الجهود المبذولة في تصميمها وإخراجها بصورةٍ تربويَّة وعلميَّة مناسبة. ويُعزى ذلك إلى جملةٍ من العوامل، من أبرزها وجود قصور في الخطة التأليفيَّة أو عدم اكتمال عناصرها، أو إدخال تعديلات على المحتوى دون الاستناد إلى أسسٍ علميَّة تراعي الخصائص اللُّغويَّة والمعرفيَّة للمتعلِّمين ومستوياتهم اللُّغويَّة.

ومن ثمَّ، قد تنعكس هذه الإشكاليَّات سلبًا على كفاءة الكتاب التَّعليمي، فتُضعف قدرة الدَّارسين على التَّفاعل معه والإفادة من محتواه، بل قد تدفع بعضهم إلى العزوف عن استخدامه، الأمر الذي يؤكِّد أهميَّة إخضاع المناهج والكتب التَّعليميَّة للتَّقويم العلمي المستمر؛ لضمان جودتها وفاعليتها في تحقيق أهداف تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

ومن أبرز الإشكاليَّات الَّتي قد تؤثِّر في فعاليَّة هذه المناهج هي طريقة إعداد المحتوى التَّعليميّ واختيار المادَّة المعروضة. بناءً على ذلك، يُعدُّ اختيار المحتوى التَّعليمي المناسب من أولى خطوات النَّجاح في تدريس اللُّغة العربية للنَّاطقين بغيرها. ويجب أن يتمَّ هذا الاختيار وفق معايير دقيقة وشروط علميَّة تراعي احتياجات المتعلِّم، لأنَّ أيّ إعداد يتمُّ بطريقة عشوائيَّة أو غير مدروسة سيؤثِّر سلبًا في سير العمليَّة التَّعليميَّة. وعليه، سنقوم في هذا البحث بإجراء دراسة تحليليَّة وتقويميَّة تركِّز على المحتوى الصَّرفيّ في كتابي المستوى المتقدم (1–2) من "سلسلة اللِّسان الأم"، معتمدين في تحليلنا على مجموعةٍ من المعايير العلميَّة المستخلصة من الأُطُر العالميَّة والدراسات العربيَّة الخاصَّة بإعداد محتوى الكتب التَّعليميَّة.

1. مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في تقييم مدى جودة المحتوى الصَّرفيّ في كتاب "سلسلة اللِّسان الأمّ" في المستويين المتقدِّم الأوَّل والثَّاني، بهدف تحديد مدى فاعليَّته في تحقيق الأغراض التَّعليميَّة المنشودة، وذلك في ضوءِ التَّعديلات والإضافات الَّتي أُجريت على السِّلسلة في صيف عام 2022م.

وبناءً على هذه الإشكاليَّة، يُطرحُ السُّؤال الرَّئيس للبحث، وهو: **ما مدى صلاحيَّة المحتوى الصَّرفيّ في**

تحقيق الأغراض التَّعليميَّة المنشودة في كتاب "سلسلة اللِّسان الأمّ" في المستويين المتقدِّم (1–2)؟

ويترتَّب على هذا السُّؤال الرَّئيس مجموعة من الأسئلة الفرعيَّة الَّتي تُسهم في تحليل البحث وتوجيهِه، وهي:

1) ما المعاييرُ النَّظريَّة والعمليَّة والمقترحة الواجب توافرها لتحليل المحتوى الصَّرفيّ في كتاب "سلسلة اللِّسان الأمّ" في المستويين المتقدِّم الأوَّل والثَّاني؟

2) ما درجةُ توافر تلكَ المعايير في المحتوى الصَّرفيّ في كتاب "سلسلة اللِّسان الأمّ" في المستوى المتقدِّم (1)؟

3) ما درجةُ توافر تلكَ المعايير في المحتوى الصَّرفيّ في كتاب "سلسلة اللِّسان الأمّ" في المستوى المتقدِّم (2)؟

2. أهدافُ البحث

يهدفُ هذا البحث إلى إجراءِ تحليل كمّيّ وكيفيّ للمحتوى الصَّرفيّ في كتاب "سلسلة اللِّسان الأمّ" في المستويين المتقدم (1–2)، وذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف، وهي:

أ) إنشاءُ قائمة معايير علميَّة دقيقة لتقييم المحتوى الصّرفيّ في كتاب "سلسلة اللِّسان الأمّ" في المستويين المتقدِّم (1–2).

ب) تحديدُ نقاطِ القوَّة والضَّعف تعليميًّا في المحتوى الصَّرفيّ في المستويين المتقدِّم (1–2)، مع التَّركيز على مدى فعاليَّته في تحقيق الأغراض التَّعليميَّة المنشودة.

ج) تقديم نتائج تحليليَّة دقيقة مع اقتراح الحلول والتَّوصيات الَّتي يُمكنُ أن تُسهمَ في تحسينِ المحتوى الصَّرفيَّ وتطويره بما يتماشى مع احتياجاتِ الدَّارسين.

3. أهميَّةُ البحث

تتمثَّل أهميَّة البحث الحالي في عدَّة جوانب، أبرزُها:

أ) التَّركيزُ على جودةِ المحتوى الصَّرفيّ في كتاب "سلسلة اللِّسان الأم" في المستويين المتقدِّم (1–2) من خلالِ تحليلٍ دقيقٍ وتقويمٍ علميٍّ.

ب) تقديمُ نتائج تحليليَّة كميَّة وكيفيَّة للمحتوى الصَّرفيّ في الكتابين المشار إليهما، ممَّا يُسهم في تحديدِ

مدى توافقهما مع الأهدافِ التَّعليميَّة.

ج) إرشاد القائمين على تدريسِ اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها إلى ضرورةِ وَضْعِ معاييرَ علميَّة دقيقة لبناءِ محتوى الكتب التعليمية في ضوئِها.

د) مساعدةُ مؤلِّفي كُتب تعليم اللُّغة العربيَّةِ في تحديدِ المستوياتِ المناسبةِ للطُّلاب، وتفادي القصور في الإصدارات القادمة، ممَّا يُسهمُ في تطويرِ المحتوى ورفعِ جودتِه.

هـ) توجيهُ مؤلفي الكتب التَّعليميَّة إلى مراعاة المستويات اللُّغويَّة أثناء إجراء التَّعديلات والإضافات، مع الحرص على خلق توازن بين هذه المستويات لضمان فعاليَّة العمليَّة التَّعليميَّة.

و) فَتْحُ آفاق لدراساتٍ تقويميَّة وتحليليَّة جديدة تركِّزُ على محتوى الكتب التَّعليميَّة للمستويات اللُّغويَّة المختلفة، ممَّا يُساهم في تطوير الأدوات التَّعليميَّة عمومًا.

4. منهجُ البحث

اعتمد البحثُ على المنهجِ الوصفيّ التَّحليليّ في دراسة مشكلة البحث وتحليلها في مجالين أساسيين هما: المحتوى الصرفي وتدريباته، مع وصف الهيكليَّة الَّتي بُنيا عليها في كلٍّ من الكتابين المشار إليهما. كما تمَّ اختيار المعايير المناسبة الَّتي نصَّت عليها الأطر العالمية والدِّراسات العربيَّة المتخصِّصة في إعداد الكتب التَّعليميَّة، بهدفِ تحليلِ المحتوى وتقويمه بناءً عليها.

وقد بلغ عدد المعايير المعتمدة في هذا التَّحليل (43) معيارًا؛ توزَّعَ (31) معيارًا منها على المحتوى الصَّرفيّ، و(12) معيارًا على التَّدريبات. وبناءً على هذه المعايير تمَّ التَّوصُّل إلى النَّتائج الَّتي استُخلِصَت من تحليل المحتوى الصَّرفيّ وتدريباته في الكتابين وفقًا للمؤشِّرات المحدَّدة.

5. مصطلحاتُ البحث

5. 1. تحليلُ المحتوى

أسلوبٌ يُستخدمُ في تحليلِ الكُتُبِ الدِّراسيَّةِ للحُكمِ على مدى جَودتها بدايةً منَ الإخراجِ والطِّباعة، ومرورًا بالأسلوبِ واللُّغةِ، وانتهاءً بكفايةِ مضمونِها ودقَّتها. وقد يكونُ تحليلُ المحتوى للحُكمِ عليه في ضوءِ عدَّةِ معايير مجتمعةً في الوقتِ ذاتِه. (شحاتة وآخرون، 2003، صفحة 93)

5. 2. تحليل محتوى المادَّة الدِّراسيَّة

أسلوبٌ بحثيٌّ يَستهدفُ وصفَ المحتوى الظَّاهر للمادَّة الدِّراسيَّة وصفًا كمّيًّا وموضوعيًّا وَفْقَ معاييرَ محدَّدة مُسبقًا. وبعبارةٍ أخرى: إنَّه تعرُّفُ مجموعة الحقائق والمفاهيم والتَّعميمات والمهارات والاتِّجاهات والقيم المضمَّنة في المادَّة الدِّراسيَّة. (علي، 2011، صفحة 28)

ويُعرَّف **إجرائيًّا:** بأنَّه وصفٌ كمّيٌّ وكيفيٌّ للمحتوى الصرفي في كتابَي المستوى المتقدِّم الأوَّل والثَّاني من "سلسلة اللِّسان الأمّ"، وذلك في ضوء مجموعة مقترحة من المعايير العربيَّة والعالميَّة.

5. 3. تقويم المحتوى

يُعرَّف التَّقويم في مجال المناهج على أنَّه عمليَّةُ جَمعِ معلوماتٍ أو بياناتٍ عن بعض جوانب المنهج أو بعض نتاجاته التَّعليميَّة (محصّلته النِّهائيَّة) ثمَّ تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب وصفيَّة أو إحصائيَّة لاتِّخاذ قرارٍ بشأنِ المنهجِ ومحصّلته. (علي، 2011، صفحة 46، 47)

وبناءً على ذلك يكون تقويم المنهج بتحديد صلاحيَّته وقيمته التَّربويَّة؛ صلاحيَّته كوثيقة للتَّعليم، وقيمته التَّربويَّة في إحداث المواصفات السُّلوكيَّة المرغوب فيها لدى المتعلِّمين، بُغية إصدارِ حُكمٍ أو قرارٍ بشأنِ استمرارِ المنهجِ أو تطويره أو إلغائِهِ في التَّربيةِ المدرسيَّةِ. (علي، 2011، صفحة 46، 47)

ويُعرَّفُ **إجرائيًّا:** بأنَّه عمليَّة منظَّمة لجمع البيانات والمعلومات المتعلِّقة بالمحتوى الصَّرفيّ في كتابَي المستوى المتقدِّم الأوَّل والثَّاني من "سلسلة اللِّسان الأمّ" وتحليلها تحليلًا كمّيًّا وكيفيًّا؛ بهدف تحديد مواطن القوَّة والضَّعف في هذا المحتوى من حيث مدى تحقيقه للأغراضِ التَّعليميَّة، وصولًا إلى إصدار حكمٍ علميٍّ على جودته التَّعليميَّة.

5. 4. المعايير

هي أعلى مستويات الأداء الَّتي يطمع الإنسانُ للوصول إليها، والَّتي يتمُّ في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها. (طعيمة، دليل عمل، 1985، صفحة 41)

ويمكننا أن نعرِّفها **إجرائيًّا:** بأنَّها مجموعة المعايير المقترحة لتقويم المحتوى الصَّرفي في كتاب سلسلة اللِّسان الأمّ في المستويين المتقدِّم الأوّل والثَّاني للحكمِ على جودته تعليميًّا.

5. 5. علم الصَّرف

هو أصولٌ وقواعدُ، تُعْرَف بها أبنية الكلمة: صيغها الأصليَّة والعارضة، وما يلابسها من تغيُّر معنوي في مدلولها، مصدرُه البناءُ المُحْدَث؛ بالتَّصغير، أو النِّسبة، أو التَّثنية، أو الجمع، أو التَّأنيث، في الأسماء. والتَّحويل إلى الماضي والمضارع والأمر، في الأفعال. ومن تغيُّر صوتي في بنيتها، مصدرُه الظَّواهر التَّصريفيَّة، كالتَّجريد والزِّيادة، والحذف، والإبدال، والإعلال، والإدغام، والقلب المكاني، والإمالة، والتَّحريك والتَّسكين للابتداء والوقف والتَّخفيف، والتَّثقيل. (قباوة، 1998، صفحة 13)

ويُعرَّفُ الصَّرفُ **إجرائيًّا:** بأنَّه مجموعُ المفاهيم والقضايا الصَّرفيَّة المضمَّنة في "سلسلة اللِّسان الأمّ" في مستويَيها المتقدِّم الأوَّل والثَّاني، والموجَّهة لمتعلِّمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها، بهدف إكسابهم حصيلةً لغويَّة تمكِّنهم من التعرُّف على أوزانِ الكلمات وأنواعِها وبُناها، وما يطرأُ عليها من تغييراتٍ صرفيَّةٍ.

5. 6. سلسلة اللِّسان الأمّ

يمكنُ تعريف هذه السِّلسلة **إجرائيًّا:** بأنَّها منهجٌ تعليميٌّ مُتكاملٌ لتعليمِ اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، لمن تزيد أعمارهم عن 16 عامًا، يعتمدُ اللُّغةَ العربيَّةَ الفصيحةَ، أعدَّه خبراءُ مختصُّون في مجالِ تعليم العربيَّة، ويتكوَّن من ثمانيةِ كُتُبٍ ذاتِ قطعٍ كبيرٍ، موزَّعة على أربعةِ مُستوياتٍ، ومصحوبٍ بوسائلَ سمعيَّة وبصريَّة، ومناسب للتَّطبيق في مختلفِ المؤسَّسات التَّعليميَّة. (عبس وآخرون، 2022، صفحة المقدمة أ)

6. حدودُ البحث

حدَّد البحثُ نطاقَه في الحدود الآتية، وهي:

أ) كتابَا المستوى المتقدِّم الأوَّل والثَّاني من "سلسلة اللِّسان الأمّ"؛ وذلك لاشتمالهما على المحتوى الصَّرفيّ محلّ الدِّراسة.

ب) معايير الأطُر العالميَّة والدِّراسات العربيَّة المتعلِّقة بإعداد المحتوى التَّعليميّ بصفةٍ عامَّة، وبإعداد المحتوى الصَّرفيّ وتعليمه للنَّاطقين بغير العربيَّة بصفةٍ خاصَّةٍ.

7. أداةُ البحث

تستندُ أداةُ البحث إلى تحليلِ المحتوى التَّعليمي في "سلسلة اللِّسان الأمّ"، حيث اشتملَ التَّحليل على

مجالين رئيسين: المجال الأوَّل خاصّ بالمحتوى الصَّرفيّ، والمجال الثّاني خاصّ بالتَّدريبات، وقد تمَّ تقييمهما وفق (43) معيارًا مقترحًا نصَّت عليها الأُطُر العالميَّة والدِّراسات العربيَّة المتخصِّصة بإعداد الكتب التَّعليميَّة.

8. الدِّراسات السَّابقة

في حدود اطِّلاع الباحث على الأدبيَّات والدِّراسات السَّابقة، تبيَّن أنَّ "سلسلة اللِّسان الأمّ" حظيت بعددٍ من الدِّراسات الَّتي تناولتها من زوايا مختلفة، كالمفردات، والتَّراكيب، والقواعد، والمحتوى الثَّقافي، والإخراج الفني، وغيرها من الجوانب. إلَّا أنَّ الباحث حسب زعمه لم يقف على دراسةٍ تحليليَّة تناولت المحتوى الصَّرفي في هذه السِّلسلة بالتَّحليل والتقويم. ليس هذا فحسب بل إنَّه لم يعثر على دراساتٍ أفردت المحتوى الصَّرفيّ في الكتب التَّعليميَّة بالدِّراسة المستقلَّة في ضوء المعايير العربيَّة والعالميَّة، بل إنَّ معظم الدِّراسات والأدبيَّات المرجعيَّة الَّتي تناولت معايير إعداد المحتوى اللُّغوي لم تميِّز بين معايير المحتوى الصَّرفيّ ومعايير المحتوى النَّحوي، وإنَّما أدرجَت معايير الصَّرف ضمن معايير النحو، اتِّساقًا مع الاتجاه التَّقليدي للقدامى الَّذي ينظر إلى النَّحو والصَّرف بوصفهما علمًا واحدًا أو مجالًا معرفيًّا متداخلًا. ومن ثمَّ، تبرز الحاجة إلى دراسةٍ متخصصة تُعنى بتحليل المحتوى الصرفي وتقويمه في ضوء معايير علمية واضحة، بما يسهم في سدِّ هذه الفجوة البحثيَّة وإثراء الدِّراسات المتعلِّقة بتعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

9. إجراءاتُ البحث

انتظمَ البحث في إطارين رئيسين متكاملين؛ تمثَّل الأول في **الإطار النَّظريّ**، الَّذي عُني بتأصيل الأسس المفاهيميَّة للمحتوى التَّعليميّ، وعَرضِ الأدبيَّات والدِّراسات السَّابقة المرتبطة بموضوع البحث، في حين خُصِّص الإطار الثَّاني **للجانب التَّطبيقيّ**، الذي استهدف تحليل المحتوى الصرفي وتقويمه في ضوء قائمة من المعايير المُحكَّمة الخاصة بتحليل الكتب التعليمية. وقد نُظِّم كلُّ إطارٍ في عددٍ من المطالب الفرعيَّة وَفْقَ تسلسلٍ منطقيّ ينسجم مع أهداف البحث، واختُتمت الدِّراسة بخاتمة تضمَّنت أهمَّ النَّتائج، وأبرز التَّوصيات، والمقترحات الَّتي يمكنُ أن تُسهم في تطوير هذا المجال.

1. الإطار النَّظريّ

تكوَّن الإطار النَّظريّ من مبحثين رئيسين؛ تناول **المبحث الأول** معايير إعداد المحتوى التعليمي، من خلال عرض **المعايير العامَّة** الواردة في الدِّراسات العربيَّة، ومعايير المجلس الأمريكيّ لتعليم اللُّغات الأجنبيَّة (ACTFL)، والإطار الأوروبيّ المرجعيّ المشترك للُّغات (CEFR)، إلى جانب **المعايير الخاصة** بالمحتوى

الصرفي وتدريباته كما عرضتها الدراسات العربيَّة. أمَّا **المبحث الثَّاني** فقد خُصِّص للتَّعريف بسلسلة اللِّسان الأمِّ بوصفها مادَّة الدِّراسة والتَّحليل.

1. 1. المبحث الأوَّل: معايير إعداد المحتوى التَّعليميِّ

يمثِّل إعداد المحتوى التَّعليمي إحدى أكثر مراحل بناء المنهج التَّربويّ دقَّةً وتعقيدًا؛ إذ يتطلَّب مراعاة مجموعةٍ متكاملة من الأسس العلميَّة والتَّربويَّة واللُّغويَّة الَّتي تضمن جودة المحتوى وفاعليَّته في تحقيق الأهداف التَّعليميَّة المنشودة. ولأهميَّة هذه العمليَّة، أَوْلَت الدِّراسات المتخصِّصة في مجال تصميم المناهج وتقويمها عنايةً خاصَّة بوضع معايير علميَّة تحكم بناء المحتوى التَّعليميّ، وتوجِّه عمليَّات اختياره وتنظيمه وتقويمه. وقد تنوَّعت هذه المعايير بين معايير عامَّة تُعنى بجودةِ المحتوى التَّعليميّ في مجمله، ومعايير خاصَّة تُصاغُ في ضوء طبيعة كلِّ مهارة أو مكوِّن تعليميّ، بما يضمّن ملاءمته للأهداف التَّعليميَّة وخصائص المتعلِّمين.

1. 1. 2. المعايير العامَّة

حَظيت هذه المعايير باهتمام الدَّراسات العربيَّة، والمجلس الأمريكي لتعليم اللُّغات (ACTFL)، والإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR).

1. 1. 2. 1. معايير الدِّراسات العربيَّة الخاصَّة بإعداد المحتوى التَّعليمي

قَسَّمَت الدِّراسات العربيَّة البناء العامَّ للمحتوى على ثلاث خطوات رئيسة؛ الأولى: معايير اختيار المحتوى. والثَّانية: طرائق اختيار المحتوى. والثَّالثة: معايير تنظيمُ المحتوى. وتوضيح ذلك في الآتي:

1. 1. 2. 1. 1. معايير اختيار المحتوى

إنَّ اختيارَ محتوى منهجِ اللُّغة العربيَّةِ للنَّاطقينَ بغيرها يُعدُّ خطوة مهمَّة لتحقيقِ أهدافِه لكونه جوهر العمليَّة التَّعليميَّة؛ إذ لا بدَّ أنْ يخضع اختيارُه لمعاييرَ محدَّدة تنسجم مع طبيعة اللُّغة العربيَّة وخصائصها، وأن يستجيب لطبيعة الدَّارسِ وعمره ومستواه وأغراضه ودوافعه. (الحجوري، 2017، صفحة 86)

وقد قدَّم خبراء تعليم اللُّغات مجموعة من المعايير الَّتي يمكن الاستناد إليها في اختيار محتوى المنهج التَّعليميّ، وكان نيكولاس (ت:2019م) من بين أولئك الذين وضعوا عددًا من المعايير لاختيار محتوى المادَّة التَّعليميَّة، وتُعدُّ معاييره من الأكثر صلة ببرامج تعليم اللُّغة الثَّانية، كما أنَّها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى. ومن أبرز هذه المعايير التي نسبها طعيمة في دراسته إلى نيكولاس: معيار

الصِّدق، ومعيار الأهميَّةِ، ومعيار الميول والاهتمامات، ومعيار القابليَّة للتَّعلُّم، ومعيار العالميَّة. (طعيمة، تعليم العربية، 1989، صفحة 66) ثمَّ صرَّح طعيمة أيضًا بأنَّ هناك مجموعة من المعايير الَّتي يختصُّ بها منهج تعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى وردت –تضمينًا لا تصريحًا– في فكرة هاليداي حول أنواع تعليم اللُّغات الَّتي ميَّز بين ثلاثة أنواعٍ منها، وهي: التَّعليم المعياري، والتَّعليم المنتج، والتَّعليم الوصفيّ. (طعيمة، تعليم العربية، 1989، صفحة 66، 67)

وفي ضوء معايير هاليداي الثَّلاثة استخلصَ طُعيمة ثلاثةَ معايير لاختيار محتوى منهج العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، وهي:

1) أنْ يكون في المحتوى ما يساعد المتعلِّمَ على تخطِّي حواجز الاتِّصال باللُّغة العربيَّة الفصحى.

2) أنْ يكون في المحتوى ما يساعد المتعلِّمَ على أنْ يُبدع اللُّغةَ وليس أن ينتجها كاستجابة آليَّة.

3) أنْ يكون في المحتوى ما يُعرِّفُ المتعلِّمَ بخصائص العربيَّة. (طعيمة، تعليم العربية، 1989، صفحة 67)

1. 1. 2. 1. 2. طرائق اختيار المحتوى

يتطلَّب اختيارُ المحتوى التَّعليميّ من مؤلِّفي المناهج التَّعليميَّة الالتزامَ بجملةٍ من الطَّرائق والأساليب المنهجيَّة الَّتي تضمن بناء المحتوى وتنظيمه على أسسٍ تربويَّة وعلميَّة رصينة. وبالاستناد إلى الأدبيَّات التَّربويَّة ذات الصِّلة، أمكنَ حصر هذه الطَّرائق في ستِّ طرائق رئيسة، وهي: التخطيط، (الرّبيعي، 2016، صفحة 243)، والمناهج الأخرى، ورأي الخبير، والمسح، والتحليل، (طعيمة ، تعليم العربية، 1989، صفحة 68)، والتَّجريب. (الفوزان، 2016، صفحة 167)

1. 1. 2. 1. 3. معايير تنظيم المحتوى

بعدَ عرضِ معايير اختيار المحتوى وطرائق اختيارِه لا بدَّ من التَّطرُّقِ إلى معايير تنظيمه؛ إذ يُعدُّ من الضَّروريَّات المهمَّةِ في بناء المنهجِ؛ وذلك لأثرِه في التَّغييرات التَّربويَّةِ في الطُّلَّاب وفي كفاية التَّعليم، (الفوزان، 2016، صفحة 167) إذ يساعد القارئ على إدراك هذا التَّنظيم أثناء القراءة ويمكِّنُه من استخدام إستراتيجيَّاته لفهم المعلومات المتضمَّنة في النَّصِّ، ويُجنِّبُه مشاكلَ سوء الفَهم، فضلًا عن أنَّ تنظيم المحتوى يساعدُ المعلِّم في أداء عمله بأسلوب ميسَّر ويوفِّرُ عليه كثيرًا من الوقت والجهد. (موسى، 2002، صفحة 284، 285)

ويُقصدُ بمعايير تنظيم المحتوى المحكّمات الَّتي يتمُّ في ضوئها ترتيب ما تمَّ اختياره من مكوِّنات

المحتوى حول محور معيَّن حتَّى يكون له معنًى ويمكن تقديمه للدَّارسين، ويحقِّق أهداف المنهج المنشودة بأكبر فعاليَّة وكفاية ممكنة، وتتمثَّلُ هذه المعايير في: التَّكامل، والاستمراريَّة، والتَّتابع. (علي، 2011، صفحة 42) وهي الَّتي نسبها طعيمة إلى تايلر ونصَّ على أنَّها ما زالت سائدة بين خبراء إعداد المناهج، وهي على النَّحو الآتي: الاستمراريَّة، والتَّتابع، والتَّكامل. (طعيمة، تعليم العربية، صفحة 69)، (علي، 2011، صفحة 42، 43)، والاتِّزان، والشُّموليَّةُ. (الحجوري، 2017، صفحة 86)

وقد ذكرَ طعيمة تصوُّرين لتنظيم المحتوى في منهاج اللُّغة الثَّانية، وهما: التَّنظيم المنطقيّ، والتَّنظيم السّيكلوجي أو النَّفسيّ. (طعيمة، تعليم العربية، صفحة 68، 69)، (علي، 2011، صفحة 43)

وبناءً على تصوّرَيْ طعيمة نصلُ إلى أنَّه إذا تحقَّق التَّوازنُ بين التَّنظيم المنطقي والتَّنظيم النَّفسي وسار كلٌّ منهما مع الآخر فإنَّ ذلك سيؤدي إلى نتائج إيجابيَّة في قبول المحتوى وتحقيق الأغراض المرجوَّة منه.

1. 1. 2. 2. معاييرُ إرشادات المجلس الأمريكيّ لتعليم اللُّغات (ACTFL)

تتجلَّى إرشادات المجلس الأمريكيّ لتعليم اللُّغات في مجموعة من المعايير هي: التَّواصل، والثَّقافات، والرَّوابط (التَّرابط)، والمقارنات، والمجتمعات. (الحجوري، 2017، الصفحات 90-92)

1. 1. 2. 3. معاييرُ الإطار المرجعيّ الأوربيّ المشترك للُّغات (CEFR)

تتركَّزُ أبرز المبادئ التَّعليميَّة الَّتي تبنَّاها الإطارُ الأوربيّ في مصفوفة من المعايير هي: التَّواصل، والشُّموليَّة، والتَّرابط، والمرجعيَّة، والفعاليَّة، والتَّدرُّج، والتَّقويم، والانفتاح، والمرونة، والسُّهولة، والحريَّة. (الحجوري، 2017، صفحة 92، 93)

1. 1. 3. المعاييرُ الخاصَّة

نصَّت مجموعة من الدِّراسات العربيَّة على معايير خاصَّة بإعداد المحتوى الصَّرفي وتدريباته، فضلًا عن بعض الأهداف السُّلوكيَّة، ويتَّضحُ ذلك في الآتي:

1. 1. 3. 1. معايير المحتوى الصَّرفي

تعدَّدت الدِّراسات الَّتي ركَّزت على وضعِ قائمةِ معايير للمحتوى الصَّرفي في إعدادِ الكتاب التَّعليميّ للنَّاطقين بالعربيَّة وبغيرها، فمن هذه الدّراسات (وثيقة بناء منهج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها) إذ قسَّمت

تعليم التَّراكيب اللُّغويَّة إلى أربعِ مستويات، وزَّعت ضمنها معايير المستوى الصَّرفي الَّتي يجبُ أنْ يتعلَّمه الطَّالب وفق هذه المستويات. (عبدالله وآخرون، وثيقة بناء منهج، 1436، الصفحات 72–82)

وقد حدَّدت (وثيقة معايير اللُّغة العربيَّة للصُّفوف 1–9) عددًا من معايير المحتوى الصَّرفيّ الَّتي تُحْدِث تغيرات في بنية الكلمة الواجب على الطَّالب معرفتها أيضًا. (فريق بناء معايير مناهج اللُّغة العربيَّة، د.ت، الصفحات 93–96)

وكذلك ترى (وفاء العويضي) في دراستها أنَّ المعايير الخاصَّة بالمستوى الصَّرفيّ عند تصميم الكتاب التَّعليمي يجب أن تجعلَ الدَّارسَ قادرًا على أنْ يحاكي أساليب لغويَّة تبنى على القواعد الصرفية. . (العويضي، 2019، الصفحات 54–56)

وبناءً على الدِّراسات السَّابقة واستنادًا إلى بعضِ معايير (طعيمة) في كتابه دليل إعداد الموادّ التَّعليميَّة (طعيمة، دليل عمل، 1985، الصفحات 439–457) **قامَ الباحثُ بإعداد مجموعةٍ من المعايير الخاصَّة به في إعدادِ المحتوى الصَّرفيّ في الكتب التَّعليميَّة** الَّتي سيعتمدها في تحليل المحتوى الصَّرفيّ في المستويين المتقدِّم الأوَّل والثَّاني من "سلسلة اللِّسان الأمّ"، وهي وَفْقَ الآتي:

1- اشتمالُ المحتوى الصَّرفي على عنوانٍ داخلي واضحٍ.

2- تعبيرُ العنوان الدَّاخلي عن مضمون المحتوى الصَّرفي.

3- تَدَرُّجُ الموضوعات الصَّرفيَّة مع الوحدة الدَّرسيَّة.

4- تتناسبُ موضوعات المادَّة الصَّرفيَّة مع عمر الطَّالب.

5- اتِّصافُ المادَّة الصَّرفيَّة بتنظيمٍ جيّدٍ يُساعدُ الدَّارس على إيجادِ ما يريدُ بسهولةٍ.

6- استقراءُ القواعد الصَّرفيَّة من خلال المفردات والتَّراكيب الَّتي سبقَ تعلُّمها في سياقاتها الطَّبيعيَّة.

7- تقديمُ المصطلحات الصَّرفيَّة مناسبٌ.

8- شرحُ المفاهيم والمصطلحات الصَّرفيَّة.

9- مراعاةُ المادَّة الصَّرفيَّة للفروق الفرديَّة.

10- عرضُ القواعد الصَّرفيَّة بطريقةٍ واضحة والابتعاد عن الجمود في عرضها.

11- الاهتمامُ بالجانب الصَّرفي والصَّوتي.

12- عَرضُ الخصائص اللُّغويَّة وأنظمتها (النِّظام الصَّوتي، والصَّرفي، والنَّحوي، والدَّلالي، والكتابةِ العربيَّة).

13- يُمكِّنُ المحتوى الطَّالبَ من تصريف الأفعال.

14- يُعرِّفُ المحتوى الطَّالبَ بالصَّحيح والمعتل.

15- يُمكِّنُ المحتوى الطَّالبَ من إتقان التَّصغير وأحكامه.

16- يُمكِّنُ المحتوى الطَّالبَ من إتقان النَّسب.

17- يُعرِّفُ المحتوى الطَّالبَ بالاسم المنقوص والمقصور والممدود والتَّفريق بينهما.

18- يُفرِّقُ الطَّالب بين الاسم المشتق والاسم الجامد.

19- يُمكِّنُ المحتوى الطَّالبَ من التَّفريق بين المصادر.

20- إتقانُ المشتقات كاسم الفاعل ومبالغته، واسم المفعول، والصِّفة المشبَّهة، واسم التَّفضيل، واسم الزَّمان واسم المكان، واسم الآلة.

27- معرفةُ جمع التَّكسير.

28- اشتمالُ فهارس الكتاب على عناوين المحتوى الصَّرفيّ ووضوحها فيه.

29- اشتمالُ مقدِّمةِ الكتاب على توضيحٍ في إكساب المحتوى الصَّرفي للطَّالب.

30- اشتمالُ الكتاب على جداول تصريف الأفعال والأوزان.

31- اشتمالُ الكتاب على وسائل تعليميَّة خاصَّة بالمحتوى الصَّرفيّ.

1. 1. 3. 2. التَّدريبات (تعريفها، وأهميَّتها، وأنواعها، ومعاييرها)

حظيت التَّدريبات التَّطبيقيَّة الخاصَّة بكلِّ مهارةٍ لغويَّة باهتمامٍ ملحوظٍ في الدِّراسات العربيَّة؛ إذْ وضَّحت

مفهومها، وبيَّنت أهميَّتها، واستعرضت أنواعها، ثمَّ وضعت لها مجموعةً من المعايير المنظّمة. ويقتصر عرضُ هذه الدِّراسة على المعايير الخاصَّة بتدريبات المحتوى الصَّرفيّ.

1. 1. 3. 2. 1. تعريفُ التَّدريبات:

نصَّ طعيمة على أنَّ التَّدريب "وسيلة لحفرِ المهارةِ الَّتي تعلَّمها الفردُ، وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلَّمه بشأنها". (طعيمة والشّعيبي، 2006، صفحة 329)، (طعيمة، المرجع، د.ت، صفحة 2/ 646) ويمكنُ أن نعرّف **التَّدريبات:** بأنَّها منظومة من التَّراكيب اللُّغويَّة الَّتي تتيحُ للمتعلِّم التَّطبيق على أنماطِ استعمالات المفرداتِ والألفاظ والجمل تطبيقًا صحيحًا من خلال استعانته بهذه التَّراكيب وفهمه من توظيفها.

1. 1. 3. 2. 2. أهميَّةُ التَّدريبات:

تسهم التَّدريبات اللُّغويَّة بدور حاسم في عمليَّة التَّعلُّم، فهي جزءٌ أساسيٌّ من الكتاب، وكلَّما عولجت التَّدريبات تربويًّا وفنيًّا؛ ضَمِنَّا جودةً للكتاب، وتقديرًا لموقف المتعلِّم، وتعزيزًا وتثبيتًا لما تعلَّمه، وتُسهم التَّدريبات التَّطبيقيَّة الاختباريَّة بأدوارٍ رئيسة في برامج تعلُّم اللُّغات لأبنائها أو لغير أبنائها حيث إنَّها:

1- تسعى إلى تحقيق أهداف مناهج اللُّغة بمراحل التَّعليم العامّ.

2- تثير دوافع المتعلِّم لتعلُّم اللُّغة وممارستها ممارسة فعليَّة في سياقات اتِّصاليَّة حقيقيَّة.

3- تعين على اكتساب الطُّلاب المعارف اللُّغويَّة المختلفة.

4- تساعد الطُّلاب في تحصيل قواعد اللُّغة. (آل تميم، 2019، صفحة 151، 152)

1. 1. 3. 2. 3. أنواعُ التَّدريبات:

يمكنُ تقسيم التَّدريبات على نوعين رئيسين يندرج تحت كلٍّ منهما أنواع ثانويَّة، وهذا النَّوعان هما: التَّدريبات النَّمطيَّة، والتَّدريبات الاتِّصاليَّة. (طعيمة و الشّعيبي، 2006، صفحة 330)، (طعيمة، المرجع، صفحة 2/ 647، 648)

ويُفيدُ طعيمة بنوعٍ ثالثٍ أضافه راجي رموني إلى النَّوعين السَّابقين أسماه التَّدريب المعنوي، ثمَّ يُعطي هذه الأنواع الثَّلاثة الأسماء الآتية: تدريبات ميكانيكيَّة، وتدريبات معنويَّة، وتدريبات اتِّصاليَّة أو مماسَّات اتِّصاليَّة. (طعيمة، المرجع، صفحة 2/ 650، 651)، (طعيمة و الشّعيبي، 2006، صفحة 332، 333)

1. 1. 3. 2. 4. المعاييرُ الخاصَّة بتدريبات المحتوى الصَّرفيّ:

نصَّت (وثيقة بناء منهج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها) على عددٍ من نماذجِ التَّدريباتِ الخاصَّة بالمحتوى الصَّرفيّ، فمن ذلك: وَضع الصِّيغة المناسبة للكلمة بين قوسين. والتَّحويل من صيغة إلى أخرى. وبنية الكلمة (التَّركيب الصَّرفي). وجذرٌ يُشتق منه أوزانٌ مختلفة. وتعرُّف الأوزان. (عبدالله و آخرون، وثيقة بناء منهج، 1436، صفحة 197، 198)

وقد خلُصَ (عبد الله آل تميم) في دراسته من خلال تعدُّد أنواع التَّدريبات اللُّغويَّة إلى عددٍ من المعايير الخاصَّةِ بالتَّدريبات، وهي:

1- أن تكون لهذه التَّدريبات أهداف لغويَّة واضحة ومحدَّدة.

2- أن تتناسب مع طبيعة الجمهور المستهدف.

3- أن تكون متدرِّجة ومتسلسلة، بحيث يبنى بعضها على بعض.

4- أن تكون مثيرة، بحيث تدفع المتعلِّم للتَّعبير أو الاستجابة اللُّغويَّة دفعًا صحيحًا.

5- أن تكون متنوعة تتلاءم مع المهارة اللُّغويَّة، ومع المحتوى اللُّغويّ.

6- أن تجمع بين التَّدريبات المقيَّدة، والموجهة، والحرَّة.

7- أن تتناسب وطبيعة الدَّرس اللُّغوي أو المهارة المستهدف تنميتها.

8- أن تطبَّق هذه التَّدريبات تطبيقًا صحيحًا في سياقٍ اتصاليٍّ. (آل تميم، 2019، صفحة 155، 156)

1. 2. المبحث الثَّاني: التَّعريفُ بسلسلةِ اللِّسان الأمّ

تُعَدُّ السِّلسلة من إصداراتِ مركز اللِّسان الأمّ في العاصمة الإماراتيَّة أبو ظبي، وهناك موافقة بطباعتِها في جامعة السُّلطان محمَّد الفاتح الوقفيَّة في مدينة إستانبول التُّركيَّة. وقد أُعِدَّت هذه السِّلسلةُ بواسطة فريق أكاديميّ متخصِّص في إعداد برامج تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها، وتستهدفُ كلَّ مَن يرغب بتعلُّمِ اللُّغة العربيَّةِ من غير النَّاطقين بها ويزيدُ عُمره عن 16 عامًا، وهي تُناسبُ جميعَ المؤسَّسات التَّعليميَّةِ كالمدارس والمعاهد والجامعات؛ وذلك لحُسن تنظيمها المنهجيّ وترتيب وحداتها الدَّرسيَّة.

وتعتمدُ السِّلسلة على اللُّغة العربيَّة الفصيحة دون استخدام لغةٍ وسيطة، وتستند في تصنيف مستوياتها إلى مقياس (ILR) المستخدم في تقسيم اللُّغات الثَّانية. أمَّا فيما يتعلَّق بتقسيم الموضوعات وشمولها، فتعتمدُ السِّلسلة على تصنيف (ديوي) في تصنيف المعرفة البشريَّة.

وأمَّا من حيث هيكليَّةُ الدُّروس فقد تكوَّنت هذه السِّلسلة من وحدات درسيَّة يمكنُ تقسيمها إلى مجموعة من الدُّروسِ، وقد بلغ إجمالي عدد الوحدات الدرسيَّة 98 وحدة موزَّعةً على ثمانيةِ كتب وفْقَ أربعةِ مستوياتٍ: (تمهيدي 1–2، ومبتدئ 1–2، ومتوسِّط 1–2، ومتقدِّم 1–2)، ويستغرقُ تدريسُ كلِّ مستوى (150) ساعةً ليصل إجمالي الزَّمن المتوقَّع لتدريس السِّلسلة إلى (600) ساعة تعليميَّة.

وقد تمَّ تزويد هذه السِّلسلة بوسائل تعليميَّة بصريَّة وسمعيَّة، إضافةً إلى إصدارها بنسخةٍ رقميَّة تفاعليَّة. كما أُعِدَّ (18) تقويمًا لها؛ لقياس مدى تقدُّم المتعلِّم خلال مسيرته التَّعليميَّة، علاوة على ذلك، تم تصميم اختبار تحديد مستوى خاص بالسِّلسلة يساعد على تحديد مستوى المتعلم بدقة.

وأُلحقَ بالكتاب التَّمهيدي كتابُ تدريباتٍ لدعم الطَّالبِ في بناء الأسس الأوَّليَّة الَّتي يواجهها في بداية تعلُّم اللُّغةِ العربيَّة. كما دُعِمَت هذه السّلسلة بدليلٍ إرشادي يساعد المعلِّم على فهم منهجيَّتها وتنفيذها بفعاليَّة جيِّدة. وقد تمَّ بناء هذا الجهد على أيدي ستّ لجانٍ متخصِّصة في تدريس اللُّغة العربيَّة وإعداد الكتب التَّعليميَّة، وهي: لجنة المتابعة والتَّنسيق، ولجنة الإعداد والتَّأليف، ولجنة المراجعة والتَّدقيق، ولجنة التَّحرير النِّهائي، ولجنة التَّصميم والإخراج، ولجنة الرُّسومات. (عبس وآخرون، 2022، الصفحات المقدمة أ–د)، (عبس وآخرون، سلسلة اللِّسان – الكتاب المتقدِّم 1، 2022، الصفحات المقدمة أ–ج)، (عبدالله، 2013، صفحة 117–120)

وأمَّا المحتوى الصَّرفيّ في هذه السِّلسلة فقد أُدرجَ ضمن عددٍ من الوحدات الدَّرسيَّة، وجاء تنظيمه بعد أسئلة القراءة. وقد اعتمد مؤلِّفو السِّلسلة في عرضه، في جميع مستوياتها، على الطَّريقة الاستقرائيَّة؛ إذ يبدأ تقديم المحتوى بالأمثلةِ، ثمَّ يُستخلص منها القاعدة الصَّرفيَّة، ويعقب ذلك مجموعةٌ من التَّدريبات التَّطبيقيَّة. وإضافةً إلى ذلك، تتضمَّن السِّلسلة تدريباتٍ عامَّةً بعد كلِّ خمس وحدات درسيَّة تقريبًا، تستهدف مراجعة المحتوى السّابق وتعزيز اكتساب المتعلِّمين له.

2. الإطارُ التَّطبيقيُّ

يهدفُ هذا الإطار إلى تطبيق خطوتين: الأولى: التَّحقُّق من جودة المحتوى الصَّرفيّ في سلسلة اللِّسان الأمّ في المستويين المتقدِّم (1–2). الثَّانية: بناء أداة التَّحليل.

2. 1. بناء أداة التَّحليل

تخلَّل هذه الأداة عددٌ من المطالب لتبنى في شكلها النِّهائي، وذلك نحو الآتي:

2. 1. 1. الهدفُ من بناء أداة التَّحليل

تستهدفُ الأداة تحليل المحتوى الصَّرفيّ وتقويمه في كتابي المستوى المتقدِّم الأوَّل والثَّاني من هذه السِّلسلة لمعرفة مدى اعتماده وثيقةً تحقِّق أغراضًا تعليميَّة، وذلك استنادًا إلى مجموعةٍ من المعاييرِ الَّتي نصَّت عليها الدِّراسات العربيَّةِ والأطر العالميَّة السَّابقة الذِّكر، فضلًا عن مجموعة من المعايير المقترحة الَّتي أنشأها الباحثُ.

2. 1. 2. الشَّكل النِّهائيُّ لأداةِ التَّحليلِ

استنادًا إلى الدِّراسات السَّابقة الَّتي تناولت معايير إعداد المحتوى التَّعليمي للنَّاطقين بغير العربيَّة عمومًا، والمحتوى الصَّرفيّ خصوصًا، وإلى المعايير الفنيَّة والتِّقنيَّة الَّتي اقترحها الباحث للمحتويات التَّعليميَّة والتَّدريبات التَّطبيقيَّة؛ لسدِّ ما أغفلته تلك الدِّراسات، قام الباحث ببناء قائمةِ معايير تألَّفت من مجالين رئيسين، ضمَّت (43) معيارًا.

2. 2. طريقةُ تقديرِ الدَّرجاتِ

اعتمدَ الباحث في تقدير درجات المعايير على طريقة (طعيمة) في توزيع الدَّرجات، وذلك وَفْقَ مقياسٍ ثلاثيٍّ، هو: (0–1–2)، حيث تُخصَّص الدَّرجة (0) للمعيار غير المتحقِّق، والدَّرجة (1) للمعيار المتحقِّق جزئيًّا، والدَّرجة (2) للمعيار المتحقِّق تحقُّقًا كاملًا. (طعيمة، دليل عمل، 1985، الصفحات 439 – 443، 452 – 454)

وللحصولِ على النِّسبةِ المئويَّةِ للمحتوى الصَّرفيّ في سلسلة اللِّسان الأمّ لكلٍّ من المستويين المتقدِّم (1–2) قامَ الباحثُ بإجراءِ معادلةٍ حسابيَّة؛ وهي: (مجموعُ الدَّرجاتِ × 100)، وتقسيمُ النَّاتجِ على (86)؛ لأنَّه يمثِّلُ أعلى درجةٍ في التَّحليلِ وَفْق عدد المعايير.

2. 3. طريقةُ تطبيقِ أداةِ التَّحليلِ

يقومُ الباحثُ بتحليلِ المحتوى الصَّرفيّ في سلسلة اللِّسان الأم – المستوى المتقدِّم (1–2)، ثُمَّ يعطي

تقديرًا لكلِّ معيارٍ، وبعد انتهاءِ التَّحليلِ يقومُ بجمعِ الدَّرجاتِ بهدفِ الوصولِ إلى حُكْمٍ عامٍّ على صلاحيَّةِ هذا المحتوى تعليميًّا.

وبناءً على ما سبقَ يكونُ البحثُ قد أجابَ عنِ السُّؤالِ الأوَّلِ من أسئلته، وهو: ما المعاييرُ الواجبة لتحليل المحتوى الصَّرفيّ في كتاب سلسلة اللِّسان الأمّ في المستويين المتقدِّم (1–2)؟

3. نتائج التَّحليل وتفسيرها

اقتصر الباحث في هذه الدراسة على عرض النتائج السلبية ورصد جوانب القصور في المحتوى الصرفي ضمن سلسلة اللسان الأم للمستوى المتقدم (1–2)، بهدف الكشف عن مواطن الضَّعف تمهيدًا لمعالجتها وتطويرها في الطَّبعات اللَّاحقة. وفي ضوء ذلك، يمكن القول: إنَّ الدراسة قد حققت أهدافها المنشودة؛ إذ أسهمت في تحديد أوجه القصور في المحتوى الصرفي بصورة منهجية، بما يهيئ لتطويره وتحسينه في الإصدارات المستقبلية.

3. 1. نتائج تحليل المحتوى الصَّرفيّ في المستوى المتقدِّم (1) (عبس وآخرون، سلسلة اللِّسان – الكتاب المتقدِّم 1، 2022، الصفحات 108–111)

3. 1. 1. البياناتُ العامَّةُ للكتابِ:

جدول (1) بيانات كتاب المستوى المتقدِّم (1)

اسمُ الكتابِ:	سلسلة اللِّسان – الكتاب المتقدِّم في تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها – الجزء الأوَّل.
الفئةُ المستهدفةُ:	لمن يزيدُ عمرهم عن 16 سنة.
عددُ الدُّروسِ:	9 دروس.
مُدَّةُ التَّدريسِ:	150 ساعة.
عددُ الصَّفحاتِ:	127 صفحةً.
المؤلفون:	محمَّد صبحي عبس، عامر وليد السِّباعي، محمَّد سعيد الأبرش، مؤمن توفيق العنان.
المراجعون:	بكري شيخ أمين، فخر الدِّين قباوة، محمود مصري، مازن المبارك، علي حمد الله، محمود بَي.
النَّاشرُ:	جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية.
مكانُ الصُّدورِ وتاريخُه:	تركيا – إستانبول، 2022م.

3. 1. 1. تحليل المحتوى الصَّرفيّ في المستوى المتقدَّم (1)

توزَّعَ المحتوى الصَّرفيّ في الكتاب المتقدِّم الأوَّل على عددٍ من الدُّروس تُسانده المهارات اللُّغويَّةُ الأخرى، وأُلحِق به بعض التَّدريبات، وسيُحلَّل هذا المحتوى كمًّا وكيفًا بناءً على المعايير المقترحة الَّتي نصَّت عليها الدِّراسات السَّابقة الخاصَّة بإعداد المحتوى التَّعليميّ، وتوضيح ذلك على النَّحو الآتي:

جدول (2) بيانات تحليل المحتوى الصَّرفي في المستوى المتقدِّم (1)

م	اسم الدَّرس	موضوع المحتوى الصَّرفيّ	رقم صفحة المحتوى
1	البناء والعمران	الأفعال المزيدة	8
2	الماء	–	–
3	حقوق الإنسان	– الجامد والمشتق (الاسم) – الصِّفة المشبَّهة	34 35
4	الأدب العربيّ	–	–
5	الثَّقافة العربيَّة	– الفعل الماضي المبني للمجهول – الفعل المضارع المبني للمجهول	54 59
تدريبات عامَّة			64
6	علم الطِّب	– الاسم المقصور والاسم المنقوص – اسم الفاعل – اسم المفعول	73 78 78
7	شعر وأمثال	–	–
8	روعة الأدب	أشهر مصادر الفعل الثُّلاثيّ	103
9	القصَّة في الأدب العربي	– المصدر الصِّناعيّ – مصدر المرَّة – مصدر الهيئة	114 114 114
تدريبات عامَّة			119

نتائجُ الجدولِ السَّابق:

– نُلاحظ من الجدول السَّابق أنَّ هناك خللًا في توزيع المحتوى الصَّرفي وتدرُّجه على عددِ دروس الوحدات الدَّرسيَّة التِّسع؛ فقد جاء في الدرس الأول موضوع واحد، وفي الدَّرس الثَّاني صفر، وفي الدَّرس الثَّالث موضوعان، وفي الدَّرس الرَّابع صفر، وفي الدَّرس الخامس موضوعان، وفي الدَّرس السَّادس ثلاثة مواضيع، وفي الدَّرس السَّابع صفر، وفي الدَّرس الثَّامن موضوع واحدٌ، وفي الدَّرس التَّاسع ثلاثة مواضيع؛ إذًا فإنَّ عُنصر التَّدرُّج مع الوحداتِ الدَّرسيَّة لم يُطبَّق، إضافةً إلى كثافة الموضوعاتِ في الدَّرس الواحدِ الَّتي كان من الأفضل توزيعها على عددِ الدُّروس.

– التَّدريبات: كانت تُلحقُ مجموعة من التَّدريبات بالمحتوى الصَّرفي وقد اتَّصفت بشيءٍ من النَّمطيَّة، فكانَ يُفضّلُ لو تنوَّعت أكثر وأُضيفَ إليها أسئلة أخرى، نحو: اختر الإجابة الصَّحيحة أو استبعد الإجابة الخاطئة، وغيرها من الأسئلة. ويُلاحظُ من الجدول السَّابق أنَّه تخلَّل الكتابَ تدريبات عامَّة مرتين؛ الأولى بعد خمس وحداتٍ، والثَّانية بعد أربع وحداتٍ، فكان من الأفضل لو أنَّها وُزِّعت على كلِّ ثلاثِ وحداتٍ لكان أفضل فجاءت في ثلاث تدريبات عامَّة.

3. 1. 1. 2. تحليل مجال المحتوى الصَّرفيّ في المتقدِّم (1)

سيتمُّ تحليل مجال المحتوى الصَّرفيّ استنادًا إلى المعايير المقترحة الَّتي نصَّت عليها الدِّراسات السَّابقة، وقد جاءت في (31) معيارًا، وهي:

جدول (3) نتائج مجال المحتوى الصَّرفي في المتقدِّم (1)

م	المعيار	درجة التَّقويم		
		0	1	2
1	يشتملُ المحتوى الصَّرفي على عنوانٍ داخلي واضحٍ.	✓		
2	يُعبِّر العنوان الدَّاخلي عن مضمون المحتوى الصَّرفي.	✓		
3	تتدرَّج الموضوعات الصَّرفيَّة مع الوحدة الدَّرسيَّة.	✓		
4	تتناسبُ موضوعات المادَّة الصَّرفيَّة مع عمر الطَّالب.			✓
5	تتَّصف المادَّة الصَّرفيَّة بتنظيمٍ جيِّدٍ يُساعدُ الدَّارس على إيجادِ ما يريدُ بسهولةٍ.		✓	
6	يتمَّ استقراء القواعد الصَّرفيَّة من المفردات والتَّراكيب الَّتي سبقَ تعلُّمها في سياقاتها الطَّبيعيَّة.		✓	
7	تقديم المصطلحات الصَّرفيَّة مناسبٌ.			✓
8	شرح المفاهيم والمصطلحات الصَّرفيَّة.			✓
9	تراعي المادَّة الصَّرفيَّة الفروق الفرديَّة.		✓	
10	عرضُ القواعد الصَّرفيَّة بطريقة واضحة وتبتعد عن الجمود في عرضها.		✓	
11	الاهتمام بالجانب الصَّرفي والصَّوتي.		✓	
12	عَرضُ الخصائص اللُّغويَّة وأنظمتها (النِّظام الصَّوتي، والصَّرفي، والنَّحوي، والدَّلالي، والكتابة العربيَّة).		✓	
13	يُمكِّنُ المحتوى الطَّالبَ من تصريف الأفعال.			✓
14	يُعرِّفُ المحتوى الطَّالبَ بالفعل الصَّحيح والفعل المعتلّ.	✓		
15	يُمكنُ المحتوى الطَّالب من إتقان التَّصغير وأحكامه.	✓		
16	يُمكنُ المحتوى الطَّالبَ من إتقان النَّسب.	✓		
17	يُعرِّفُ المحتوى الطَّالبَ بالاسم المنقوص والمقصور والممدود والتَّفريق		✓	

	بينها.			
18	يُفرّقُ الطّالبُ بين الاسم المشتقّ والاسم الجامد.			✓
19	يُمَكّنُ المحتوى الطّالبَ من التّفريق بين المصادر.			✓
20	إتقان اشتقاق اسم الفاعل.			✓
21	إتقان اشتقاق اسم المفعول.			✓
22	إتقان اشتقاق صيغة المبالغة.			✓
23	إتقان اشتقاق الصّفة المشبَّهة.			✓
24	إتقان اشتقاق اسم التّفضيل.	✓		
25	إتقان اشتقاق اسم الزّمان واسم المكان.	✓		
26	إتقان اشتقاق اسم الآلة.	✓		
27	معرفة جمع التّكسير.	✓		
28	اشتمال فهارس الكتاب على عناوين المحتوى الصّرفيّ ووضوحها فيه.		✓	
29	اشتمالُ مقدّمةِ الكتاب على توضيحٍ في إكساب المحتوى الصّرفي للطّالب.	✓		
30	اشتمالُ الكتاب على جداول تصريف الأفعال والأوزان.	✓		
31	اشتمالُ الكتاب على وسائل تعليميَّة خاصَّة بالمحتوى الصّرفيّ.	✓		
المجموع الكلّي للدَّرجات		180		

نتائجُ الجدولِ السَّابقِ:

يتبيَّن من العرضِ السَّابق أنَّ عددًا ملحوظًا من المعايير لم يتحقَّق في المحتوى الصّرفيّ في المستوى المتقدّم (1)، إذ حصل (13) معيارًا على درجة (صفر)، ممَّا يدلُّ على غيابها التَّامّ. في حين حصلت (8) معايير على درجة (1)، وهو تحقُّقٌ جزئيٌّ محدود لا يرقى إلى المستوى المطلوب. وتشير هذه النتائج مجتمعةً إلى وجود ضعفٍ بَيّنٍ وقصورٍ واضحٍ في بناء المحتوى الصّرفيّ وتنظيمه في هذا المستوى.

3. 1. 1. 3. تحليل مجال التَّدريبات والأنشطة في المتقدِّم (1)

سيُحَلَّل مجال التَّدريبات استنادًا إلى مجموعة من المعايير المقترحة الَّتي نصَّت عليها الدِّراسات السَّابقة، وقد جاءت في (12) معايير، وهي:

جدول (4) نتائج مجال التَّدريبات في المتقدِّم (1)

م	المعيار	درجة التَّقويم		
		0	1	2
32	عددُ التَّدريبات في المحتوى الصّرفي مناسبةٌ.		✓	

33	تُناسبُ التَّدريبات عُمرَ الطَّالبِ.			✓
34	تعليمات التَّدريبات مناسبةٌ لمستوى الطَّالبِ.			✓
35	تخلو التَّدريبات من الحشو والتَّكرارِ.			✓
36	تتسلسل التَّدريبات مع الوحدة الدَّرسيَّة.	✓		
37	تُحقّقُ التَّدريبات أهداف المحتوى الصَّرفيّ.		✓	
38	تُمكّنُ التَّدريبات الطَّالبَ من معرفة عناصر المحتوى الصَّرفي.			✓
39	يشيعُ في التَّدريبات الصَّرفيَّة استخدام ألفاظ غريبة لا دلالة لها.			✓
40	تنوُّع التَّدريبات الصَّرفيَّة وتعدُّدها.		✓	
41	تشيعُ التَّدريبات النَّمطيَّة.		✓	
42	يشتملُ الكتاب على واجباتٍ منزليَّة في المحتوى الصَّرفيّ يقوم الطَّالبُ بها.	✓		
43	تشتملُ التَّدريبات على أسئلة اختباريَّة عن المحتوى الصَّرفي.	✓		
المجموع الكلّي للدَّرجات		140		

نتائجُ الجدولِ السَّابقِ:

يتضح من العرض السابق أنّ عددًا من المعايير لم يتحقّق في تدريبات المحتوى الصرفيّ للمستوى المتقدّم (1)، فقد حصلت (3) معايير على درجة صفر. وفي المقابل حصلت (4) معايير على درجة (1) وهو تحقُّق جزئيّ، غير أنَّ هذا التَّحقُّق الجزئيّ لا يكفي لضمان جودة التَّدريبات وفاعليتها. وتشير هذه النَّتائج إلى وجود جوانب ضعفٍ تتطلَّبُ المعالجة والتَّطوير لضمان استيفاء المعايير المطلوبة بصورة أكثر تكاملًا.

3. 1. 1. 4. النَّتيجةُ الكليَّةُ للتَّحليلِ

جدول (5) يوضح النَّتيجة الكليَّة لتحليل المحتوى الصَّرفيّ في المتقدم (1)

م	المعاييرُ	عددُها	الدَّرجات
1	المعايير الَّتي حَصَلَت على درجة صفر (0):	16 × 0 =	0
2	المعايير الَّتي حَصَلَت على درجة (1):	12 × 1 =	12
3	المعايير الَّتي حصلت على درجتين (2):	15 × 2 =	30
4	النَّتيجة الكليَّة:	43 معيارًا	42 درجة

يمكنُنا تفسيرُ النَّتائج الكليَّة على النَّحو الآتي:

- بجمعِ درجاتِ معايير كلٍّ من المجالين يكون المجموع = (42) درجةً.

- للحصولِ على النِّسبةِ المئويَّةِ نقومُ بتطبيقِ الخطوتين الآتيتين:

أوَّلًا: (42 × 100 = 4200). ثانيًا: (4200 ÷ 86) = (45.34%).

تشير النسبة المئوية المشار إليها **(48.83%)** إلى أنَّ المعايير المقترحة للمحتوى الصَّرفيّ في المستوى المتقدّم (1) تحقَّقت بنسبة أقل من النِّصف، وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أنّ المحتوى الصرفيّ وتدريباته لم يبلغا درجة الكفاية المطلوبة، ولم يحقّقا النسبة المرجوّة من الاستيفاء المعياري. ويُعدّ هذا القصور أحد العوامل المؤثرة في ضعف المحتوى في الكتاب التَّعليميّ، الأمر الذي قد ينعكس سلبًا على مستوى تحصيل الطلبة اللغوي.

وبناءً على ما تقدَّمَ يكونُ البحثُ قد أجابَ عن السُّؤالِ الثَّاني من أسئلته، وهو: ما درجةُ توافر تلكَ المعايير في المحتوى الصَّرفيّ في كتاب سلسلة اللِّسان الأمِّ في المستوى المتقدِّم (1)؟

3. 2. نتائج تحليل المحتوى الصَّرفيّ في المستوى المتقدِّم (2) (عبس و آخرون، 2022، صفحة 100، 101)

3. 2. 1. البياناتُ العامَّةُ للكتابِ:

جدول (6) بيانات كتاب المستوى المتقدِّم (2)

اسمُ الكتابِ:	سلسلة اللِّسان – الكتاب المتقدِّم في تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها – الجزء الثَّاني.
الفئةُ المستهدفةُ:	لمن يزيدُ عمرهم عن 16 سنة.
عددُ الدُّروسِ:	9 دروس.
مُدَّةُ التَّدريسِ:	150 ساعة.
عددُ الصَّفحاتِ:	119 صفحةً.
المؤلفون:	محمَّد صبحي عبس، عامر وليد السِّباعي، محمَّد سعيد الأبرش، مؤمن توفيق العنان.
المراجعون:	بكري شيخ أمين، فخر الدِّين قباوة، محمود مصري، مازن المبارك، علي حمد الله، محمود بَي.
النَّاشرُ:	جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفيَّة.
مكانُ الصُّدورِ وتاريخُه:	تركيا – إستانبول، 2022م.

3. 2. 2. تحليل المحتوى الصَّرفيّ في المستوى المتقدَّم (2)

توزَّع المحتوى الصَّرفيُّ في كتاب المستوى المتقدِّم الثَّاني على عددٍ من الدُّروس، تُسانده المهارات

اللُّغويَّة الأخرى، كما أُرفق بمجموعة من التَّدريبات المرتبطة به. وسيخضع هذا المحتوى للتَّحليل الكميّ والكيفيّ في ضوء المعايير المقترحة التي نصَّت عليها الدِّراسات السَّابقة المتخصِّصة في إعداد المحتوى التَّعليميّ، وذلك على النحو الآتي:

جدول (7) بيانات تحليل المحتوى الصَّرفي في المستوى المتقدِّم (2)

م	اسم الدَّرس	موضوع المحتوى الصَّرفيّ	رقم صفحة المحتوى
1	صفات نبيلة	مصادر الفعل فوق الثُّلاثي	5
2	ماليزية	–	–
3	التِّقنيَّات الحديثة	أسلوب التَّوكيد	34
4	علماء ومتعلِّمون	–	–
5	الإعلام	اسم التَّفضيل	54
تدريبات عامَّة			58
6	الشِّعر العربي	التَّصغير	71
7	الفنون الشَّعبيَّة	–	–
8	الطِّب	–	–
9	قصص قصيرة	الجامد والمشتقّ	109
تدريبات عامَّة			112

نتائجُ الجدولِ السَّابق:

– نُلاحظ من الجدول السَّابق أنَّ هناك خللًا في توزيع المحتوى الصَّرفي وتدرُّجه على عددِ دروس الوحدات الدَّرسيَّة التِّسع؛ فقد جاء في الدرس الأول موضوع واحد، وفي الدرس الثاني صفر، وفي الدَّرس الثَّالث موضوع واحد، وفي الدَّرس الرَّابع صفر، وفي الدَّرس الخامس موضوع واحد، وفي الدَّرس السَّادس موضوع واحد، وفي الدَّرس السَّابع صفر، وفي الدَّرس الثَّامن صفر، وفي الدَّرس التَّاسع موضوع واحد؛ إذًا فإنَّ عُنصر التَّدرُّج مع الوحداتِ الدَّرسيَّة لم يُطبَّق، إضافةً إلى كثافة الموضوعاتِ في المتقدِّم الأوَّل كانت أكثر، فكان يُفضَّل أن تتوزَّع على بعض الدُّروس في المتقدّم الثَّاني.

– عنوان المحتوى: ورد في فهرس محتويات الكتاب في الوحدة الأولى عنوان المحتوى الصرفي: "مصادر الفعل فوق الثلاثي"، إلا أن هذا العنوان لم يُعتمد في متن الدرس ولا في القاعدة الصرفية؛ إذ عُرض المحتوى تحت عنوان: "مصادر الفعل الرباعي" و"مصادر الفعل الخماسي". ويُعد هذا التباين في تسمية الموضوع افتقارًا إلى الاتساق في تنظيم المحتوى، مما قد يُحدث لبسًا لدى الطالب، ويُوهمه بأن هذه العناوين تشير إلى موضوعات صرفية مستقلة. لذا، يُستحسن توحيد العنوان الرئيس ليكون "مصادر الفعل فوق الثلاثي"،

ثم تنظيم فروعه تحته وفق تصنيفاته الفرعية؛ بما يحقق الاتساق في عرض المحتوى، ويُيسر فهمه واستيعابه.

– نواقص: يتَّضح من الجدول السَّابق أنَّ الوحدة التَّاسعة تضمَّنت موضوعًا صرفيًّا واحدًا إلَّا أنَّها ضُمِّنت موضوعًا آخر لم يُثبتْهُ مؤلِّفو السِّلسلة في فهرس المحتويات، وهو اسم الآلة.

– التَّدريبات: اتَّصفت بالنَّموذجيَّة والنَّمطيَّة إضافة إلى شيء من القلَّة في عددها، وذلك كأنْ يُضافَ إليها سؤال اختر الإجابة الصَّحيحة أو استبعد الإجابة الخاطئة، ونحو ذلك من الأسئلة. ومن الجدول السَّابق نُلاحظُ أنَّه أُلحق بالوحداتِ الدَّرسيَّة تدريباتٌ عامَّة مرَّتين؛ الأولى بعد خمس وحداتٍ، والثَّانية بعد أربعِ وحداتٍ، وهذا الأمر مشابهٌ لما قامِ به المؤلِّفون في المستوى المتقدِّم الأوَّل، فكانَ من الأفضلِ لو أنَّهم ألحقوها بكلِّ ثلاثِ وحداتٍ لجاؤوا بتدريباتٍ متنوِّعة وذات عددٍ أكثر.

– مقارنة عامَّة: إذا قارنَّا بين عددِ الموضوعات الصَّرفيَّة في المستويين (1 – 2) نجد أنَّه بلغ عددها في المستوى المتقدِّم الأوَّل 12 موضوعًا، في حين بلغ عددها في المستوى المتقدِّم الثَّاني 6 موضوعاتٍ بما فيها اسم الآلة، فهذا يدلُّ على خللٍ كبيرٍ في توزيعها وتكثيفها في مستوًى أدنى من مستوى أعلى. فضلًا عن أنَّ الممعن في التَّدريبات العامَّة بين المستويين يجدُ كثرتها في المتقدِّم الأوَّل، وذلك بسبب كثافة الموضوعات الصَّرفيَّة فيه.

3. 2. 4. تحليل مجال المحتوى الصَّرفيّ في المتقدِّم (2)

سيُحلَّل مجالُ المحتوى الصرفيّ في المستوى المتقدّم الثاني أيضًا في ضوء مجموعةٍ من المعايير المقترحة المستندة إلى ما ورد في الدراسات السابقة المتخصّصة، وقد بلغ عددها (31) معيارًا، وهي على النحو الآتي:

جدول (8) نتائج مجال المحتوى الصَّرفيّ في المتقدِّم (2)

م	المعيار	درجة التَّقويم		
		0	1	2
1	يشتملُ المحتوى الصَّرفي على عنوانٍ داخلي واضح.	✓		
2	يُعبِّر العنوان الدَّاخلي عن مضمون المحتوى الصَّرفي.	✓		
3	تتدرَّج الموضوعات الصَّرفيَّة مع الوحدة الدَّرسيَّة.	✓		
4	تتناسبُ موضوعات المادَّة الصَّرفيَّة مع عمر الطَّالب.			✓
5	تتَّصف المادَّة الصَّرفيَّة بتنظيمٍ جيِّدٍ يُساعدُ الدَّارس على إيجادِ ما يريدُ بسهولةٍ.			✓

6	يتمَّ استقراء القواعد الصَّرفيَّة من المفردات والتَّراكيب الَّتي سبقَ تعلُّمها في سياقاتها الطَّبيعيَّة.		✓	
7	تقديم المصطلحات الصَّرفيَّة مناسبٌ.			✓
8	شرح المفاهيم والمصطلحات الصَّرفيَّة.			✓
9	تراعي المادَّة الصَّرفيَّة الفروق الفرديَّة.		✓	
10	عرضُ القواعد الصَّرفيَّة بطريقة واضحة وتبتعد عن الجمود في عرضها.		✓	
11	الاهتمام بالجانب الصَّرفي والصَّوتي.		✓	
12	عَرضُ الخصائص اللُّغويَّة وأنظمتها (النِّظام الصَّوتي، والصَّرفي، والنَّحوي، والدَّلالي، والكتابة العربيَّة).		✓	
13	يُمكِّنُ المحتوى الطَّالبَ من تصريف الأفعال.	✓		
14	يُعرِّفُ المحتوى الطَّالبَ بالفعل الصَّحيح والفعل المعتل.	✓		
15	يُمكنُ المحتوى الطَّالبَ من إتقان التَّصغير وأحكامه.			✓
16	يُمكنُ المحتوى الطَّالبَ من إتقان النَّسب.	✓		
17	يُعرِّفُ الطَّالبَ بالاسم المنقوص والمقصور والممدود والتَّفريق بينها.	✓		
18	يُفرِّقُ الطَّالبُ بين الاسم المشتقّ والاسم الجامد.			✓
19	يُمكِّن المحتوى الطَّالبَ من التَّفريق بين المصادر.		✓	
20	إتقان اشتقاق اسم الفاعل.	✓		
21	إتقان اشتقاق اسم المفعول.	✓		
22	إتقان اشتقاق صيغة المبالغة.	✓		
23	إتقان اشتقاق الصِّفة المشبَّهة.	✓		
24	إتقان اشتقاق اسم التَّفضيل.			✓
25	إتقان اشتقاق اسم الزَّمان واسم المكان.	✓		
26	إتقان اشتقاق اسم الآلة.			✓
27	معرفة جمع التَّكسير.	✓		
28	اشتمال فهارس الكتاب على عناوين المحتوى الصَّرفيّ ووضوحها فيه.		✓	
29	اشتمال مقدِّمةِ الكتاب على توضيح في إكساب المحتوى الصَّرفي للطَّالب.	✓		
30	اشتمال الكتاب على جداول تصريف الأفعال والأوزان.	✓		
31	اشتمال الكتاب على وسائل تعليميَّة خاصَّة بالمحتوى الصَّرفيّ.	✓		
المجموع الكلّي للدَّرجات		230		

نتائجُ الجدولِ السَّابقِ:

يتبيَّن من العرض السَّابقِ أنَّ عددًا ملحوظًا من المعايير لم تتوافر في المحتوى الصرفيّ في المستوى المتقدِّم (2)، إذ حصل (16) معيارًا على درجة (صفر)، وهذا يشير إلى غيابها التَّام. في حين حصلت (7) معايير على درجة (1)، وهو تحقُّقٌ جزئيٌّ محدود لا يرقى إلى المستوى المأمول. وتدلُّ هذه النَّتائج مجتمعةً على وجود قصورٍ واضح في المحتوى الصرفيّ، الأمر الَّذي يستدعي معالجته وتداركه في ضوء المعايير

المعتمدة.

3. 2. 5. تحليل مجال التَّدريبات والأنشطة في المتقدِّم (2)

سيُحلَّل مجالُ التَّدريبات في ضوء مجموعةٍ من المعايير المقترحة المستندة إلى ما ورد في الدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة، وقد بلغ عددها (12) معيارًا، وهي على النَّحو الآتي:

جدول (9) نتائج مجال التَّدريبات في المتقدِّم (2)

م	المعيار	درجة التَّقويم		
		0	1	2
32	عددُ التَّدريبات في المحتوى الصَّرفي مناسبةٌ.		✓	
33	تُناسبُ التَّدريبات عُمرَ الطَّالبِ.			✓
34	تعليمات التَّدريبات مناسبةٌ لمستوى الطَّالبِ.			✓
35	تخلو التَّدريبات من الحشو والتَّكرارِ.			✓
36	تتسلسل التَّدريبات مع الوحدة الدَّرسيَّة.	✓		
37	تُحقّقُ التَّدريبات أهداف المحتوى الصَّرفيّ.		✓	
38	تُمكّنُ التَّدريبات الطَّالبَ من معرفة عناصر المحتوى الصَّرفي.		✓	
39	يشيعُ في التَّدريبات الصَّرفيَّة استخدام ألفاظ غريبة لا دلالة لها.			✓
40	تنوُّع التَّدريبات الصَّرفيَّة وتعدُّدها.		✓	
41	تشيعُ التَّدريبات النَّمطيَّة.		✓	
42	يشتملُ الكتاب على واجبات منزليَّة في المحتوى الصَّرفيّ يقوم الطَّالبُ بها.	✓		
43	تشتملُ التَّدريبات على أسئلة اختباريَّة عن المحتوى الصَّرفي.	✓		
المجموع الكلّي للدَّرجات		130		

نتائجُ الجدولِ السَّابقِ:

يتّضح من العرض السابق أنّ بعض المعايير لم يتحقّق في تدريبات المحتوى الصرفيّ للمستوى المتقدّم (2)، إذ حصلت (3) معايير على درجة (صفر)، ممَّا يدلُّ على غيابها التَّامّ، في حين حصلت (5) معايير على درجة (1)، وهو تحقّق جزئيّ يُعدُّ في حدود المستوى المتوسِّط. وتشير هذه النَّتائج إلى وجود جوانب ضعف في مجالِ التَّدريبات، الأمر الَّذي يستلزم معالجتها وتدارك هذا القصور في الطَّبعات اللَّاحقة.

3. 2. 6. النَّتيجةُ الكليَّةُ للتَّحليلِ

جدول (10) يوضح النَّتيجة الكليَّة لتحليل المحتوى الصَّرفي في المتقدم (2)

م	المعاييرُ	عددُها	الدَّرجات
1	المعايير الَّتي حَصَلَت على درجة صفر (0):	19 × 0 =	0
2	المعايير الَّتي حَصَلَت على درجة (1):	12 × 1 =	12
3	المعايير الَّتي حصلت على درجتين (2):	12 × 2 =	24
4	النَّتيجة الكليَّة:	43 معيارًا	36 درجة

يمكنُنا تفسيرُ النَّتائج الكليَّة على النَّحو الآتي:

– بجمعِ درجاتِ معايير كلٍّ من المجالين يكون المجموع = (36) درجةً.

– للحصولِ على النِّسبةِ المئويَّةِ نقومُ بتطبيقِ الخطوتين الآتيتين:

أوَّلًا: (36 × 100= 3600). ثانيًا: (3600 ÷ 86) = (41.86%).

تشيرُ النِّسبة المئويَّة المشار إليها **(41.86%)** إلى انخفاضِ مستوى تحقُّق المعايير المقترحة للمحتوى الصَّرفيّ في المستوى المتقدِّم (2) انخفاضًا ملحوظًا، بما يعكس ضعفًا واضحًا في استيفاء المتطلَّبات المعياريَّة. وبناءً على ذلك، يمكن القول إنَّ المحتوى الصَّرفيّ وتدريباته لم يتحقَّقا بالصُّورة المرجوَّة من حيث الكفايةُ والجودةُ. ويُعدُّ هذا القصور أحد العوامل المؤثِّرة في ضعف بنية المحتوى في الكتاب التَّعليميّ، الأمر الَّذي قد ينعكس سلبًا على مستوى تحصيل الطَّلبة اللُّغويّ.

وبناءً على ما تقدَّمَ يكونُ البحثُ قد أجابَ عن السُّؤالِ الثَّالث من أسئلته، وهو: ما درجةُ توافر تلكَ المعايير في المحتوى الصَّرفيّ في كتاب سلسلة اللِّسان الأمّ في المستوى المتقدِّم (2)؟

الخاتمة

يتَّضح ممّا سبق أنَّ المحتوى الصرفي في كتابي المستوى المتقدم الأول والثاني من سلسلة اللسان الأم قد خضع للتَّحليل والتَّقويم في ضوء مجموعةٍ من المعايير المقترحة، المستندة إلى ما ورد في الدراسات العربيَّة والأطر العالميَّة المتخصِّصة في إعداد الكتب التعليميَّة وتقويمها. وقد بلغ عدد هذه المعايير (43) معيارًا، صُنِّفت ضمن مجالين رئيسين؛ هما: مجال المحتوى الصَّرفيَّ الَّذي اشتمل على (31) معيارًا، ومجال التَّدريبات

الَّذي تضمَّن (12) معيارًا. كما جرى تحليل نتائج كلّ مجال وتفسيرها بصورة مستقلَّة؛ بما أتاح تقويمًا أكثر دقة لجوانب القوَّة والقصور في كلٍّ منهما. وقد أسفر هذا التَّحليل عن النَّتائج الآتية:

أظهر تحليل كتاب المستوى المتقدم (1) توافقًا مع عددٍ من المعايير المستمدة من الدراسات الواردة في الإطار النظري، إلا أنه كشف في الوقت نفسه عن عددٍ من أوجه القصور، بلغت نسبتها **(48.34%)** من إجمالي المعايير المعتمدة. وتمثَّلت أبرز هذه الجوانب في: غياب عنوان فرعي داخلي واضح ينظم المحتوى الصرفي، وعدم تدرج الموضوعات الصرفية بما ينسجم مع تسلسل الوحدات الدرسية، فضلًا عن خلو مقدمة الكتاب من بيان أهداف المحتوى الصرفي ودوره في تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلِّم. كما لم يتضمن الكتاب جداول لتصريف الأفعال وأوزانها، ولم يُدعَّم المحتوى بوسائل تعليميَّة مخصِّصة لتيسير تعلُّم الموضوعات الصَّرفيَّة وتعزيز استيعابها.

وفيما يتعلَّق بالتَّدريبات، فقد أظهر التَّحليل أنَّها اتَّسمت بقدرٍ من النَّمطيَّة ومحدوديَّة التَّنوّع، ولم تُبنَ وَفْقَ تدرُّج يتناسب مع تسلسل الوحدات الدرسيَّة، كما أنَّها لم تُسهم بالقدر الكافي في تمكين الطَّالب من استيعاب عناصر المحتوى الصَّرفيّ والإحاطة بها. إضافةً إلى ذلك، خلا الكتاب من واجبات منزليَّة مخصَّصة لتعزيز تعلُّم المحتوى الصَّرفيّ، كما لم يتضمَّن أسئلة تقويميَّة أو اختبارات تقيس مدى تحقُّق أهدافه التَّعليميَّة، الأمر الَّذي قد يحدُّ من فاعليَّة التَّدريبات في ترسيخ المعرفة الصَّرفيَّة وتنمية مهارات المتعلِّمين.

أما نتائج تحليل كتاب المستوى المتقدم (2)، فقد أظهرت مستوى أقلّ من التَّوافق مع المعايير المستمدَّة من دراسات الإطار النَّظريّ مقارنةً بكتاب المستوى المتقدم (1)، إذ كشفت عن نسبة قصور بلغت **(41.86%)**. ويُعزى ذلك إلى عدم توافر عدد من المعايير التي سبق الإشارة إليها، إلى جانب جوانب قصور أخرى رصدها التحليل. وتؤكد هذه النتائج الحاجة إلى مراجعة الكتاب وتطويره من خلال معالجة أوجه القصور المكتشفة، بما يسهم في الارتقاء بجودة المحتوى الصرفي والتدريبات المصاحبة له، ويعزز من توافقه مع المعايير العلمية والتربوية في الطبعات اللاحقة.

وتخلص الدراسة إلى أن نتائج تحليل المحتوى الصرفي في كتابي المستوى المتقدم (1–2) أظهرت أن نسبة استيفائهما للمعايير المعتمدة لم تتجاوز نصفها، وهو ما يعكس وجود قصور واضح في بناء المحتوى الصرفي وتنظيمه وهيكليته. وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة إعادة النظر في المحتوى من حيث التخطيط والعرض والتدرج والتقويم، بما يضمن رفع مستوى جودته وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منه، ويزيد من

توافقه مع المعايير العلمية والتربوية في الطبعات المستقبلية.

ومن أبرز النَّتائج الَّتي توصَّلت إليها الدِّراسة أيضًا أنَّ أحد الأسباب الرئيسة لضعف المحتوى الصَّرفيّ وانخفاض مستوى استيفائه للمعايير يتمثَّل في غياب معايير مستقلَّة خاصَّة بتدريس علم الصَّرف؛ إذ إنَّ معظم الأطر والمعايير المعتمدة في بناء المحتوى التَّعليمي لم تفصل بين المحتوى الصَّرفي والمحتوى النَّحوي، بل أدرجت موضوعات الصَّرف ضمن معايير تدريس النّحو وأسس اختيار موضوعاته. ويُعدُّ هذا التَّداخل امتدادًا للمنهج التَّقليديّ الَّذي سلكه كثيرٌ من علماء العربيَّة القدامى في تناولهم لعلم الصَّرف بوصفه جزءًا من الدّراسات النَّحويَّة. وقد انعكس ذلك على بناء المعايير المعاصرة، الأمر الَّذي حدَّ من دقَّة تقويم المحتوى الصَّرفيّ وخصوصيَّته. ومن ثمَّ، فإنَّ إفراد معايير مستقلَّة لتدريس المحتوى الصّرفي وتقويمه من شأنه أن يُسهم في تحقيق نتائج أكثر دقَّة وموضوعيَّة، وأن ينعكس إيجابًا على جودة تصميم المناهج والكتب التَّعليميَّة وتطويرها.

التَّوصيات

في ضوء النَّتائج الَّتي أسفرت عنها الدّراسة، فإنَّ توصيات الباحث تتمثَّلُ في مجموعة من الأمور هي على النَّحو الآتي:

- إعادة النَّظر في توزيع المحتوى الصَّرفي في كتابي المتقدِّم الأوَّل والثَّاني من سلسلة اللِّسان الأمّ، بما يحقِّق الاتساق مع أهداف تعلُّم اللُّغة العربيَّة، ويراعي خصائص المتعلِّمين واحتياجاتهم اللُّغويَّة في هذا المستوى.
- الالتزام بالمعايير اللُّغويَّة المعتمدة عند إعداد المحتوى الصرفي في الكتب التعليمية، بما يضمن جودة بنائه، وسلامة تنظيمه، وفاعلية تقديمه للمتعلمين.
- مراعاة مبدأ التدرج في عرض الموضوعات الصرفية وتوزيعها على الوحدات الدراسية، مع تجنب تكديس عدد كبير من الموضوعات في الدرس الواحد، وتحقيق التوازن في توزيعها بين المستويات التعليمية المختلفة؛ بما يتناسب مع مستوى الصعوبة والتسلسل المنطقي للتعلم.
- إفراد معايير مستقلة لبناء المحتوى الصرفي وتقويمه، وعدم الاكتفاء بإدراجه ضمن معايير المحتوى النحوي؛ لما لذلك من أثر في تعزيز دقة التقويم، ورفع جودة المحتوى الصرفي، وتطوير الكتب التعليمية وفق أسس علمية وتربوية أكثر تخصصًا.
- الإفادة من نتائج الدراسة الحالية، ولا سيما قائمة المعايير التي توصَّل إليها الباحث في ضوء الدراسات

النظرية ونتائج التحليل، عند مراجعة الكتاب وتطويره؛ بما يسهم في معالجة جوانب القصور في الطبعات اللاحقة.

- يجب على مؤلِّفي الكتب التَّعليميَّة مراعاة التوازن بين المستويات التعليمية عند إجراء أي تعديلات على محتوى الكتاب، بما يضمن تحقيق التسلسل المنطقي والتدرج المناسب في عرض الموضوعات الصرفية.
- تنويع صيغ الأسئلة المرتبطة بالمحتوى الصرفي، والابتعاد عن النمطية في بنائها؛ بما يسهم في قياس مستويات معرفية ومهارية متنوعة، ويحقق أهداف تعلم المحتوى الصرفي بكفاءة أكبر.
- تنويع التدريبات الصرفية من حيث أنماطها ومستوياتها، وعدم الاقتصار على عدد محدود من الأنشطة، مع مراعاة تطورها تدريجيًا بما يتناسب مع تطور المستوى اللغوي للمتعلمين.
- تضمين الكتاب واجبات منزلية مرتبطة بالمحتوى الصرفي؛ لتعزيز تعلم المتعلمين، وترسيخ المفاهيم والمهارات الصرفية خارج البيئة الصفيَّة.
- إدراج اختبارات تقيس مدى تحقق نواتج التعلم، وتمكن المتعلمين من المحتوى الصرفي، وتوفر تغذية راجعة تسهم في تحسين عمليَّة التَّعلم.
- إرفاق الكتاب بجداول مرجعية لتصريف الأفعال وأوزانها؛ لتكون معينًا للمتعلمين في فهم القواعد الصرفيَّة وتطبيقها.
- تدعيم المحتوى الصرفي بوسائل تعليمية مناسبة، تسهم في تبسيط المفاهيم الصرفية وتيسير تعلمها، ولا سيما لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

*****

المراجع

حسن شحاتة، وآخرون. (2003). معجم *المصطلحات التَّربويَّة والنَّفسيَّة* (الإصدار 1). القاهرة: الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة.

رشدي أحمد طعيمة. (1985). *دليل عمل في إعداد المواد لبرامج تعليم العربية* (الإصدار د.ط). مكة المكرمة: معهد اللغة العربية جامعة أم القرى.

رشدي أحمد طعيمة. (1410). *تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها – مناهجه وأساليبه* (الإصدار د.ط). الرِّباط: إيسيسكو: منشورات المنظَّمة الإسلاميَّة للتَّربية والعلوم الثَّقافيَّة.

رشدي أحمد طعيمة. (د.ت). *المرجع في تعليم اللُّغةِ العربيَّةِ للنَّاطقين بلغاتٍ أخرى* (الإصدار د.ط، المجلد 2). مكَّة المكرَّمة، جامعة أم القرى: معهد اللُّغة العربيَّة، سلسلة دراسات في تعليم العربيَّة.

رشدي أحمد طعيمة، ومحمَّد علاء الدّين الشّعيبي. (2006). *تعليم القراءة والأدب* (الإصدار 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

صالح عياد الحجوري. (2017). معايير محتوى تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى. تأليف صالح عياد الحجوري، وعلي عبد المحسن الحديبي (المحرر)، *معايير تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى*. السّعودية، الرِّياض: دار وجوه للنَّشر والتَّوزيع.

عبد الله بن محمَّد آل تميم. (2019). معايير تصميم الأنشطة والتَّدريبات والتَّقويم في كتب اللُّغة العربيَّة المدرسيَّة. تأليف عبد الله آل تميم، وآخرون، عبد الله آل تميم (المحرر)، *معايير تصميم كتاب اللُّغة العربيَّة المدرسي*. السُّعوديَّة، الرياض: دار وجوه للنَّشر والتَّوزيع.

عمر الصديق عبدالله. (2013). قراءة تحليليَّة لكتب سلسلة اللِّسان. *العربيَّة للنَّاطقين بغيرها* (16).

عمر الصديق عبدالله، وآخرون. (1436). *وثيقة بناء منهج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها* (الإصدار 1). مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربيَّة.

فخر الدِّين قباوة. (1998). *تصريف الأسماء والأفعال* (الإصدار 3). بيروت: مكتبة المعارف.

فريق بناء معايير مناهج اللُّغة العربيَّة. (د.ت). *وثيقة معايير مناهج اللُّغة العربيَّة للصُّفوف 1–9* (الإصدار

1). سلطنة عمان: وزارة التَّربية والتَّعليم.

فؤاد محمَّد موسى. (2002). *المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)* (الإصدار 1). د.م: د.ن.

محمَّد السَّيِّد علي. (2011). *موسوعة المصطلحات التَّربويَّة* (الإصدار 1). عمَّان: دار المسيرة.

محمَّد بن إبراهيم الفوزان. (2016). تقويم محتوى كتاب تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها العربيَّة بين يديك من وجهة نظر المدرسين والطُّلاب بجامعة الملك سعود. *مجلّة الحكمة للدِّراسات النَّفسيَّة والتَّربويَّة*(7).

محمَّد صبحي عبس، وآخرون. (2022). *سلسلة اللِّسان – الكتاب المتقدِّم 1* (الإصدار 13). إستانبول: جامعة السُّلطان محمَّد الفاتح الوقفيَّة للنَّشر.

محمَّد صبحي عبس، وآخرون. (2022). *سلسلة اللِّسان – الكتاب المتقدِّم 2* (الإصدار 13). إستانبول: جامعة السُّلطان محمَّد الفاتح الوقفيَّة للنَّشر.

محمد صبحي عبس، وآخرون. (2022). *سلسلة اللِّسان – كتاب التَّمهدي 1* (الإصدار 15). إستانبول: جامعة السُّلطان محمَّد الفاتح الوقفيَّة للنَّشر.

محمود داود الرّبيعي. (2016). *المناهج التَّربويَّة المعاصرة* (الإصدار 1). عمَّان: دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع.

وفاء العويضي. (2019). المعايير اللُّغويَّة لتصميم كتب اللُّغة العربيَّة المدرسيَّة. تأليف وفاء العويضي، وآخرون، عبد الله آل تميم (المحرر)، *معايير تصميم كتاب اللُّغة العربيَّة المدرسي*. السعوديَّة، الرياض: دار وجوه للنَّشر والتَّوزيع.

القواعدُ النحويةُ والصرفية في سلاسلِ تعليمِ العربيةِ للناطقين بغيرها بينَ المنهجين التقليديّ والتواصليّ دراسةٌ تحليليةٌ مقارنة

د. محمد عبد الحليم عثمان أحمد*

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة طرائق عرض القواعد النحوية والصرفية في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتحليلها في ضوء المنهجين التقليدي والتواصلي، من خلال دراسة تحليلية مقارنة لكتابي العربية بين يديك، والعربية المشجعة. وينطلق البحث من الإشكالية المتمثلة في التباين القائم بين اعتماد بعض الكتب التعليمية أساليب تقليدية في تقديم القواعد، تركز على الشرح المباشر والبنية الشكلية، وبين الكتب التي تعتمد المنهج التواصلي القائم على ربط القاعدة بالسياق والاستعمال اللغوي الوظيفي.

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن، مستندًا إلى إطار نظري يستعرض خصائص المنهجين التقليدي والتواصلي في تعليم القواعد، في ضوء النظريات اللسانية والتربوية الحديثة، وما أفرزه الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) من توصيفات لمستويات الكفاية اللغوية. كما يوظّف البحث بطاقة تحليل أُعدّت خصيصًا لرصد أنماط عرض القواعد النحوية والصرفية داخل الوحدات التعليمية، من حيث موقع القاعدة، وطريقة تقديمها، ونوعية الأمثلة، وطبيعة التدريبات المصاحبة، ومدى ارتباطها بالسياق التواصلي. ويركّز التحليل على المستوى المبتدئ (A1– A2)، بما يتيح الوقوف على مدى ملاءمة محتوى القواعد للمستويات اللغوية المستهدفة، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين السلاسل المدروسة في تمثيلها للمنهجين محلّ الدراسة. كما يسعى البحث إلى تقويم مدى إسهام طرائق عرض القواعد في دعم اكتساب اللغة واستخدامها في مواقف تواصلية حقيقية.

ويُتوقع أن يسهم هذا البحث في إثراء النقاش العلمي حول تعليم القواعد في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأن يقدّم رؤية تحليلية يمكن الإفادة منها في تطوير كتب القواعد، من خلال تعزيز التوازن بين البعد الشكلي والبعد التواصلي، بما يخدم بناء الكفاية اللغوية والتواصلية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية :تعليم العربية للناطقين بغيرها، القواعد النحوية والصرفية، المنهج التقليدي، المنهج التواصلي، تحليل الكتب التعليمية.

* Dr. Öğr. Üyesi Mohamed Abdelhalim Uthman AHMED, Sinop Üniversitesi, Yabancı diller Yüksekokulu, https://orcid.org/0000-0002-8440-594X, mhaleam@gmail.com

Grammatical and Morphological Rules in Arabic Language Teaching Series for Non-Native Speakers between the Traditional and Communicative Approaches A Comparative Analytical Study

Abstract

This study aims to examine the ways in which grammatical and morphological rules are presented in Arabic language teaching series for non-native speakers and to analyze these approaches in light of the traditional and communicative methodologies. The research is based on a comparative analytical study of *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk* and *Al-Arabiyyah Al-Mushajji'ah*. It stems from the central issue of the divergence between some instructional materials that adopt traditional approaches to grammar instruction—emphasizing direct explanation and formal structures—and others that rely on a communicative approach that links grammatical rules to context and functional language use. The study adopts a descriptive, analytical, and comparative methodology, drawing on a theoretical framework that reviews the characteristics of both the traditional and communicative approaches to grammar teaching in light of modern linguistic and educational theories, as well as the proficiency level descriptors provided by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). To this end, the study employs an analytical checklist specifically designed to identify patterns of grammatical and morphological rule presentation within instructional units, focusing on the placement of the rule, methods of presentation, types of examples, the nature of accompanying exercises, and the extent to which these elements are connected to communicative contexts. The analysis concentrates on the beginner level (A1–A2), allowing for an assessment of the suitability of grammatical content to the targeted proficiency levels and for identifying similarities and differences between the examined series in their representation of the two approaches under study. The research also seeks to evaluate the extent to which grammar presentation methods contribute to supporting language acquisition and its use in authentic communicative situations. The study is expected to contribute to enriching scholarly discussion on grammar instruction in the field of teaching Arabic to non-native speakers and to offer an analytical perspective that may inform the development of grammar textbooks by promoting a balance between formal accuracy and communicative effectiveness, thereby supporting the development of learners' linguistic and communicative competence.

Keywords: Teaching Arabic to non-native speakers; grammatical and morphological rules; traditional approach; communicative approach; textbook analysis.

1- المقدمة

يُعَدُّ تعليمُ اللغة العربية للناطقين بغيرها من الحقول العلمية التي شهدت تطورًا ملحوظًا في العقود الأخيرة، سواء على مستوى الأهداف التعليمية أو المناهج والطرائق المعتمدة في التدريس. وتحتلُّ القواعد النحوية والصرفية مكانةً مركزية في هذا المجال؛ لما لها من دورٍ حاسمٍ في بناء الكفاية اللغوية، وتمكين المتعلّم من الفهم الصحيح والإنتاج السليم للغة في سياقاتها المختلفة. غير أنّ طرائق تقديم هذه القواعد واكتسابها ظلّت محلَّ جدلٍ تربويٍّ ولسانيٍّ بين الاتجاهات التعليمية المختلفة.

وتعتبر طريقة تدريس النحو فئة من الفئات الرئيسية عند تحليل كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتناول هنا عدة أمور منها : متى يبدأ تدريس النحو، وأسس اختيار موضوعات النحو، وتقديم المصطلحات النحوية: وطريقة تدريس القواعد النحوية وتوظيف التراكيب الجديدة.(الناقة & طعيمة، 1983، ص 15)

وقد تباينت مناهج تعليم القواعد بين المنهج التقليدي الذي يركّز على العرض الصريح للقواعد، وبين المنهج التواصلي الذي ينظر إلى اللغة بوصفها أداةً للتواصل، ويعمل على دمج القواعد النحوية والصرفية ضمن سياقات وظيفية طبيعية، دون عزلها عن مهارات اللغة الأساسية أو عن الاستعمال اللغوي الحقيقي.

وفي هذا السياق، برزت سلاسل تعليمية متنوّعة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، من أبرزها سلسلة «العربية بين يديك» التي تمثّل الاتجاه التواصلي الحديث، وسلسلة «العربية المشجِّعة» التي تميل إلى اعتماد الأسلوب التقليدي في تقديم القواعد النحوية والصرفية في وحدات مستقلة نسبيًا.

وانطلاقًا من ذلك، يسعى هذا البحث إلى تحليل طرائق عرض القواعد النحوية والصرفية في هاتين السلسلتين، والكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما في ضوء المنهجين التقليدي والتواصلي، مع تقويم مدى إسهام كل منهما في تحقيق الكفاية التواصلية لدى المتعلّمين. كما يهدف البحث إلى تقديم رؤية نقدية علمية يمكن أن تسهم في تطوير مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتحقيق قدر أكبر من التوازن بين الجانب البنائي والوظيفي في تعليم القواعد.

1-1 مشكلة الدراسة:

تتمثّل إشكالية البحث في اختلاف طرائق تقديم القواعد النحوية والصرفية في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها، بين منهجٍ تقليديٍّ يركّز على العرض الصريح للقواعد، ومنهجٍ تواصليٍّ يدمج القواعد في السياق

الوظيفي، وما يترتب على ذلك من أثر في اكتساب اللغة. وبناءً على ذلك فإن الدراسة تجيب عن الأسئلة التالية:

- كيف تُقدَّم القواعد النحوية والصرفية في سلسلة العربية بين يديك؟
- كيف تُقدَّم القواعد النحوية والصرفية في سلسلة العربية المشجِّعة؟
- ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين السلسلتين في معالجة القواعد؟
- إلى أي مدى تعكس كل سلسلة مبادئ المنهج التواصلي أو التقليدي؟
- ما أثر ذلك في تنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلّمين؟

1-2 هدف الدراسة:

- تحليل طرائق عرض القواعد النحوية والصرفية في السلسلتين.
- المقارنة بين المنهجين التقليدي والتواصلي في تعليم القواعد.
- الكشف عن مدى تحقيق التوازن بين الجانب البنائي والوظيفي للغة.
- تقديم توصيات لتطوير تعليم القواعد في مناهج العربية للناطقين بغيرها.

1-3 أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أنها تسهم في تقويم المناهج التعليمية المعتمدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. كما تدعم الدراسات المقارنة بين المناهج اللغوية في ضوء الاتجاهات الحديثة.

1-4 منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن الذي يقوم على جمع المعلومات من مصادرها للوصول إلى المعايير اللازمة لتحليل القواعد النحوية في كتابي العربية بين يديك، والعربية المشجعة، ثم المقارنة بينهما لرصد أوجه الاتفاق والاختلاف بين المنهجين التقليدي والتواصلي في تعليم القواعد لغير الناطقين بالعربية.

1-5 مصطلحات الدراسة:

يتناول الباحث المصطلحات المستخدمة في الدراسة، وهي:

1-5-1 تحليل المحتوى:

هو أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال(الناقة & طعيمة، 1983، ص 21)، ويُعتبر مِن أهم أساليب التقويم التربوي، خصوصا عند الحكم على محتوى أيَّة مادة تعليمية ومَدى تحقيق أهدافها، أو محتوى أيّ منهج دراسي؛ للحكم على مَدى جودة هذا المحتوى، ومَدى شموله، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنوطة به، ويُستخدم غالبا في تحليل الكتب الدراسية للحكم على مَدى جودة هذه الكتب بداية مِن الإخراج والطباعة، ومرورا بالأسلوب واللغة وانتهاء بكفاية ودقة المضمون العلمي لتلك الكتب. (شحاتة & النجار، 2003، ص 93)، ويُعرف إجرائيا بأنه: وصف كمي وكيفي لعنصر القواعد في كتابَي: العربية بين يديك، العربية المشجعة للمستوى المبتدئ مِن خلال معايير محددة.

1-5-2 المدخل:

المدخل في التدريس هو مجموعة من المسلمات أو المنطلقات والافتراضات المسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس، والتي تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة بعضها يرتبط بطبيعة المادة المتعلمة، وبعضها يرتبط بعمليتي التعلم والتعليم، وهو أعم من الطريقة؛ حيث إنه يتضمن أكثر من طريقة بينها جميعًا مجموعة من الأسس والتصورات والمبادئ، مع أن هذه الطرائق يضمها مدخل واحد (شحاتة & النجار، 2003، ص 261،262).

1-5-3 الإطار الأوروبي (CEFR):

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) هو وثيقة مرجعية تربوية وضعها مجلس أوروبا بهدف توحيد معايير تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها وتقييمها عبر الدول الأوروبية وخارجها. يقدّم الإطار وصفًا شاملاً للكفاية اللغوية بوصفها قدرة المتعلّم على استخدام اللغة في سياقات تواصلية حقيقية، لا مجرد معرفة قواعدها. ويتميز الإطار الأوروبي المرجعي المشترك بتقديمه مخططًا توصيفيًا شاملا للكفاءة اللغوية ومجموعة

مِن المستويات المرجعية المتدرجة التي أثبتت فعاليتها لأكثر من ربع قرن من الزمان في تصميم مناهج تعلم اللغات وتقييمها(الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها، 2016، ص 2، 39).

1-5-4 المعايير:

يُعرف المعيار بأنَّه: "عبارة تَصِف أو تحدِّد متغيرًا موضع الاهتمام والدراسة أو خاصية معينة تدخل في الاعتبار عند القيام بعمل مُعيَّن، وهو مِقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها، والمعايير تُمثل القواعد الأنموذجية أو الأُطر المَرجعية أو الشروط التي نحكم مِن خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات (شحاتة & النجار، 2003، ص 285)، وتُعرف إجرائيا بأنَّها: عبارات خبرية تَصف الشروط اللازمة لاختيار المفردات في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1-6 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الإطار النظري حول تعليم القواعد وتدريسها عبر المستويات اللغويَّة.

- الإطار التطبيقي الذي يتضمن تحليل ومقارنة القواعد اللغوية في كتابي العربية بين يديك والعربية المشجعة وفق عدد من المعايير العربيَّة.

1-7 أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على أداة تحليل محتوى؛ اشتملت على (40) معيارًا من معايير التحليل، وتم تصنيفها في (4) مجالات. (الخلف، 2022، ص 245).

1-8 الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات تناولت تحليل القواعد في بعض الكتب التي تُدرَّس للناطقين بغير العربية بشكل عام، ومنها ما تناول العربية بين يديك، والعربية المشجعة كل عل حدة بشكل خاص، سواء بالمقارنة، أو بالوصف والتحليل والتقويم؛ من هذه الدراسات:

1. دراسة (محمد الخلف) بعنوان: "تحليل القواعد وتقويمها في كتابي اللغة العربية لطلاب الصفين التاسع والعاشر في ثانويات الأئمة والخطباء في ضوء المعايير العربية"(الخلف، 2022، ص 236)، حيث

استعرض مفهوم القواعد ومكانتها وأهداف تدريسها، وناقش المشكلات التقنية والتربوية المرتبطة بها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخلص قائمة من المعايير العلمية لتحليل الكتابين والخروج بنتائج كمية وكيفية تعكس جوانب القوة والقصور، وقد أفاد البحث مِن هذه الدراسة في بناء قائمة المعايير.

2. دراسة (الكندي) بعنوان: "النحو في كتاب القواعد المشجعة لجامعة مرمرة قراءة تقويمية" (الكندي، 2018) تناول فيها أربعة محاور أساسية: ترتيب المحتوى التعليمي، ومدى دقة المصطلحات والمفاهيم اللغوية المستخدمة، بالإضافة إلى آليات عرض المادة العلمية والوسائل البصرية الموظفة. كما سلط الضوء على الجانب الوظيفي للقواعد، منتقدًا الاعتماد المفرط على الإعراب التقليدي.

3. دراسة (العصيمي، و أدروب) بعنوان: "التركيب اللغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها، العربية للناشئين نموذجًا (دراسة وصفية تحليلية)(العصيمي & أدروب، 2020)، حيث قدمت تقويماً شاملاً لمدى كفاءة المعايير اللغوية المستخدمة في سلسلة "العربية للناشئين"، مع التركيز بشكل خاص على التراكيب اللغوية الشائعة في الكتاب الأول ودليل المعلم المصاحب له. كما سعت الدراسة إلى قياس مدى تحقق ثمانية معايير تربوية أساسية، وعلى رأسها معيار الشيوع وتدرج بناء الجملة من النواة البسيطة إلى التراكيب الممتدة، بهدف تمكين المتعلمين غير الناطقين بالعربية من اكتساب الكفاية الاتصالية اللازمة للحياة اليومية.

أما هذه الدراسة التي بين أيدينا، فتختلف عن الدراسات السابقة من حيث إنَّها دراسة تحليلية مقارنة للقواعد في سلسلتين تتخذان منهجين متباينين، بحسب الإطار المرجعي الأوربي والمعايير العربية، ومدى موافقته لما جاء فيها من معايير ومجالات.

1-9 إجراءات الدراسة:

تنقسم الدراسة إلى إطار نظري وآخر تطبيقي؛ ويسير كلٌّ منهما على النحو الآتي:

الإطار النظري: يتضمَّن: مفهوم القواعد اللغوية ومداخل تعليمها وأهداف تدريسها ومعايير اختيارها.

الإطار التطبيقي: ويستعرضُ خطوات تحديد قائمة المعايير اللازمة لتحليل القواعد اللغوية، ويحلل القواعد في الكتابين ويرصد النتائج ويفسرها.

2- الإطار النظري:

إن القواعد النحوية والصرفية هي أحد فروع اللغة العربية وعند تأليف الكتب فإن مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستندون إلى عدد من المنطلقات. وهي قضايا افتراضية يتخذها المؤلف للمهارات اللغوية التي يجب أن ينميها عند الدارسين، والمواقف التي يجب أن تدور حولها دروس الكتاب والمستوى اللغوي والثقافي وطريقة تنظيم هذا المحتوى والتدريبات اللغوية، وأنواع الاختبارات وأساليب التقويم. ويمكن إجمال هذه المنطلقات في ثلاثة هي:

- المنطلق الأول: أن تعلم اللغة الثانية يشبه إلى حد كبير تعلم اللغة الأم؛ ولذا يجب أن يتعلم غير الناطقين باللغة العربية بالطريقة نفسها التي يتعلم بها العرب. وقد أغفلوا أن العربي لديه من الحصيلة والملكة اللغوية ما يمكنه من التصرف في لغته بما لا يستطيع غير الناطق بالعربية، وأغفلوا طرق تعليم اللغات الأجنبية التي يعرفها المشتغلون بهذا المجال.

- المنطلق الثاني: أن تعليم هذه اللغة يشبه إلى حد كبير تعليم القراءة للأميين العرب، حيث يتفق الأميون العرب وغير الناطقين بالعربية في العجز عن القراءة. وهذا تصور خاطئ كسابقه.

- المنطلق الثالث: أن تعليم اللغة للناطقين بها يختلف عن تعليمها لغير الناطقين بها وإن كان يتشابه معه في بعض الجوانب. إن تعليم اللغة الأجنبية ذو طبيعة خاصة، ومداخل معينة ينبغي أن يتميز بها. وهذا هو الصحيح لما أثبتته الدراسات في هذا المجال(الناقة & طعيمة، 1983، ص 29،130). وقبل أن ننتقل إلى مداخل تعليم العربية للناطقين بغيرها نتناول مفهوم القواعد اللغوية0

2-1 مفهوم القواعد اللغوية:

يستعمل مصطلح قواعد، ويراد به أحد أمرين: نظام كامن في عقل كل متكلم أصيل للغة ما، يتيح له فهم كل جمل لغته غير المحدودة عددًا وطولًا، وكذلك إنتاج جمل غير محدودة، وتمييزها من الجمل غير الصحيحة في لغته(شحاتة & النجار، 2003، ص 240)، وهذا النظام هو الذي يمنح متكلم اللغة القدرة على إنتاج وفهم الجمل التي لا تشبه أية جمل أخرى.

بناءً على ذلك، فإن مفهوم القواعد اللغوية لا يقتصر على القواعد الإعرابية التقليدية للجملة، بل يمتد ليشمل نظام اللغة كاملاً بدءاً من الصوت مرورًا بالكلمة والتعبير والجملة والفقرة ووصولاً إلى النص الكامل.

وقد ظهرت الحاجة الماسَّة لوضع النحو عندما اتسعت الفتوحات الإسلامية وانتشر الإسلام، مما أدى إلى اختلاط العرب بالأعاجم فانتشر اللحن، وقد دفع ذلك إلى وضع أوائل الكتب في علم النحو، وذلك عن طريق جمع اللغة ممن لم يختلطوا بالأعاجم، واستنبطوا من هذا المجموع قوانين وقواعد يقيسون عليها سائر الكلام ويُلحِقون الأشباه بالأشباه، واصطلحوا على تسمية هذه القوانين والقواعد بعلم النّحو(ابن خلدون، 1981، ص 754/1).

ومعنى ذلك أن القواعد استنبطت من اللغة، ووضعت لضبط ما يخالف النظام اللغوي الذي طُبع عليه العربي بفطرته دون تكلف. إذن فالقواعد النحوية وسيلة وليست غاية.

2-2 مداخل تعليم القواعد النحوية والصرفية:

تتعدد مداخل ومناهج تدريس القواعد، ومن هذه المداخل المدخل التقليدي، والمدخل البنيوي التركيبي، والمدخل التحويلي التوليدي، والمدخل التواصلي. ويركز البحث على المدخلين محلَّ الدراسة: المدخل التقليدي، والمدخل التواصلي.

2-2-1 المدخل التقليدي:

ويسمى أيضًا طريقة القواعد والترجمة استنادًا لطريقة التدريس التي يتبعها حيث يقوم هذا المنهج على تلقين المتعلم كمًا هائلاً من المعارف النظرية الجاهزة التي تقوم في مجملها على تقديم القواعد اللغوية المجردة وحفظها واسترجاعها عند الامتحانات، بعيدًا عن الاهتمام بأي شكل من أشكال التواصل الشفوي أو الكتابي(عريف & بوجميلين، 2015، ص 21،22)، وهو يعتمد على الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم، ويهتم بتدريس القواعد بأسلوب نظري، ويهتم بالتفاصيل النحوية والجزئيات الدقيقة والاستثناءات والشواذ والمصطلحات. بناءً على ذلك فإن هذه الطريقة في التعلم لا تعتمد على أسس نظرية لغوية أو تربوية فلسفية(زكريا & الترك، 2011، ص 300).

إن هذا المدخل يجعل القواعد غاية لا وسيلة، ويبتعد بالمتعلم عن الهدف من تعلمه للغة وهو بالدرجة الأولى التواصل، وهذا ما عبر عنه ابن جني بقوله: "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"(ابن جني، 1986، ص 34/1)، وإذا لم يستطع دارس اللغة أن يعبر عن حاجاته ورغباته وآرائه فما حاجته للغة إذن؟، وإذا كان يستطيع أن يفكر في جملة مثل التي وضعها الأستاذ تمام حسان: "حنكفَ المستعصُ بسقاحتهِ في

الكمظِ فعنَّذ التَّران تعنيذا خَسيلًا "(حسان، د.ت، ص 193)، تفكيرًا نحويًا فيعرب حنكف فعلا ماضيًا والمستعص فاعلًا ، على الرغم من أنها جملة لا معنى لها وإنما هي من تركيب الأستاذ ركبها على نسق التركيب النحوي للجملة، في حين أنه لا يستطيع التواصل مع الآخرين.

2-2-2 المدخل التواصلي:

ويسمى المنهج الوظيفي والاتصالي والتكاملي والانتقائي والفكري(الخلف، 2022، ص 257)، وهو ذلك المنهج الذي يستخدم فيه المعلم الأنشطة اللغوية الوظيفية التي تشجع وتسعى لتحقيق التفاعل والتواصل بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب بعضهم والبعض الآخر. كما أن التدريس التواصلي للغة هو ذلك الذي يعطي اهتمامًا متوازنًا للجوانب البنائية والوظيفية في اللغة، دامجًا هذين الجانبين في صورة تواصلية متكاملة(شحاتة & النجار، 2003، ص 261). ؛ فالتكامل اللغوي يستمد أسسه من كون الإنسان ينتج اللغة متكاملة، كما أنه أساس جوهري في طبائع الأشياء، وله أسسه الفلسفية والاجتماعية والنفسية، ويقصد به التآزر والتعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومكوناتها حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة(عوض، 2000، ص 22).

وقد أصبح الأخذ بهذا المنهج كمدخل لدراسة اللغة "من أهم الأسس التي تساعد المتعلم على التكامل الطبيعي، وعلى استمرار هذا التكامل عنده، وان يعني بالفائدة التي يجنيها المتعلم من المادة الدراسية، ويهتم بنماء المتعلم نموًا متكاملًا في مختلف النواحي لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية"(إبراهيم، 1985، ص 250). وعلى هذا فإن المنهج التواصلي ينظر إلى اللغة باعتبارها أداة للتواصل، ومن الضروري عدم فصلها عن السياق الاجتماعي لها، ويهتم بإتاحة الفرصة للمتعلمين لاستخدام اللغة بكل أشكالها، وخلق ظروف مناسبة ومشابهة للمواقف اللغوية خارج المدرسة.

2-3 معايير اختيار القواعد:

2-3-1 الأطر العالمية:

يضع الإطار المرجعي الأوروبي مقياسًا توضيحيًا للصحة النحوية عبر المستويات كما يلي:

جدول (1) مقياس الدقة النحوية عبر المستويات اللغوية

	الدقة النحوية
C2	يحافظ على الإتقان المستمر للقواعد النحوية عند استخدام اللغة المعقدة، حتى؛ وإن كان مشغولا (مثلا عند التخطيط المستقبلي، ومراقبة ردود أفعال الآخرين).
C1	يحافظ بشكل متسق على درجة عالية من الدقة النحوية. الأخطاء نادرة، ومن الصعب ملاحظتها.
B2	لديه تحكم جيد في القواعد النحوية. قد تحدث زلات عرضية، أو أخطاء غير منتظمة، أو ثغرات ثانوية في تركيب الجملة، ولكنها نادرة، وعادة ما تصحح عند الاستعادة والتأمل. يُظهر المتعلم درجة عالية نسبياً في التحكم في القواعد النحوية، ولا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء فهم.
B1	يتواصل بدقة معقولة في السياقات المألوفة، وله تحكم جيد في النحو بصورة عامة، مع تأثير ملاحظ للغة الام. تحدث الأخطاء، ولكن ما يود التعبير عنه يظل واضحا. يستخدم بحصافة، ودقة رصيداً من التعبيرات الراتبة، والمتكررة، والنماذج المرتبطة بالمواقف التي يمكن التنبؤ بها.
A2	يستخدم بعض التراكيب السهلة بصورة صحيحة، ولكنه يرتكب بعض الأخطاء الأساسية من حيث الترتيب. فينزع مثلاً إلى خلط الأزمنة اللغوية، وينسى المطابقة (بين الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر مثلاً). ومع ذلك يكون ما يود التعبير عنه واضحاً.
A1	يُظهر تحكماً محدوداً لبعض التراكيب النحوية السهلة، ولأنماط الجمل في الذخيرة التي تم تعلمها.

يظهر من الجدول السابق أنَ:

المتعلم يبدو ذا قدرةٍ عالية تمكنه مِن إتقان استخدام القواعد في المستوى المتقدم؛ بينما تنخفض تلك القدرة مع انخفاض المستوى اللغوي؛ فبينما يمتلك في المستوى المتقدم القدرَ المناسب الذي يمكنه من الاستخدام الصحيح والمناسب للقواعد، نجده في المستوى المبتدئ يظهر تحكمًا محدودًا، إضافة إلى أن المتعلم يرتكب الأخطاء بنسب متفاوتة تقل تدريجيًا إلى أن يصل إلى المستوى C2. كما يُلاحظ أن المُتعلم يظهر التحكم في استخدامه للقواعد بداية من المستوى B1 مع حدوث الأخطاء.

2-3-2 المعايير العربية:

اهتمت الدراسات التربوية ببناء المعايير اللازمة للتراكيب اللغوية في بناء المقرر النحوي في الكتب التعليمية، ومِن هذه الدراسات دراسة (داود عبده) التي حدد فيها عددًا من هذه المعايير، وعرَضَها في النقاط الآتية:

1. عدد محدود من التراكيب: حيث تدخل التراكيب والقواعد الجديدة بالتدرج، ويكون عددها في كل درس محدودًا. فإذا دخل الفعل الماضي مثلًا في أحد الدروس فلا نُدخل المضارع والأمر، ويكتفى ببعض صور الماضي.

2. اختيار التراكيب اللغوية الشائعة: ليس هناك خلاف في أنّ التراكيب الأكثر شيوعًا أحق بأن تقدم للطلاب قبل الأقل شيوعًا، وتستطيع أن تحكم على مدى شيوع كثير من التراكيب حكمًا صحيحًا، فليس هناك شك أن الفعل المعلوم أكثر شيوعاً من المجهول والمفرد أكثر شيوعًا من المثنى، وجملة: السماء صافية أكثر شيوعًا من: ما أجمل السماء.

3. استعمال التراكيب الجديدة في مفردات غير جديدة: لا مناص من أنّ التراكيب في الدرس الأول تكون في مفردات جديدة، ولكن في الدروس التالية يجب ما أمكن أن تدخل التراكيب في مفردات وردت في دروس سابقة، حتى لا يثقل العبء على كاهل المتعلم.

4. التكرار: من الضروري أن تتكرر التراكيب اللغوية مرات عديدة على أن يُكرر التركيب في الدرس الذي يُعطى فيه، وفي الدروس اللاحقة يكرر لتثبيته ولعدم إهماله ونسيانه.

5. نواة التركيب قبل التركيب الموسع: فلا يصح أن يبدأ بـ: هذا الطالب المنظم مجتهد، قبل: هذا الطالب مجتهد، وهذا بدوره لا يقدم قبل: الطالب مجتهد.

6. الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدّي نفس المعنى: إذا كان في اللغة تراكيب تؤدي معنى واحدًا، فالأفضل أن يكتفى بالتركيب الأشيع والأسهل.

7. إدخال التركيب من خلال كلمات تحتفظ بالجذر اللغوي دون تغيير: فلا يُدخل التركيب من خلال: أجاب، أجبتُ، أجبنا. والأفضل أن يدخل من خلال: ذهبَ، ذهبتُ، ذهبنْا، ذهبتم(عبده، 1985، ص 49،50).

3- الإطار التطبيقي

3-1 أداة التحليل:

تهدفُ أداة التحليل إلى تحليل القواعد النحوية في كتابي "سلسلة العربية بين يديك المستوى المبتدئ"، والعربية القواعد المشجعة المستوى الأول في ضوء المعايير العالمية والعربية. وقد اعتمدت هذه الدراسة على أداة تحليلٍ تمَّ تطبيقها مِن قِبل (محمد أحمد الخلف) في بحثه حول تحليل القواعد وتقويمها في كتابي اللغة العربية لطلاب الصفين التاسع والعاشر في ثانوية الأئمة والخطباء(الخلف، 2022، ص 263) ؛ حيث رأى الباحثُ صلاحية استخدام الأداة في هذه الدراسة بعد استشارة الخبراء في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك لتوافق الهدف والإجراءات بين البحث وهذه الدراسة التي بين أيدينا، وقد تضمنت أداة التحليل (4) مجالات و(40) معيارًا.

3-2 طريقة تقدير الدرجات:

- لتحليل عنصر القواعد في الكتابين محل الدراسة؛ قام الباحث باتباع طريقة (طعيمة) في إعطاء درجات لكل معيار كالآتي: (0-1-2) بحيث يحصل المعيار على (درجتين) في حال تحققه بشكل كامل، ويحصل على (درجة واحدة) في حال تحققه بشكل جزئي، ويحصل على (صفر) في حالة عدم تحققه تماما (طعيمة، 1985، ص 438-457).

- للحصول على النسبة المئوية قام الباحث بتطبيق المعادلة الآتية: (مجموع الدرجات× 100) وقسمة الناتج على (80)؛ لأنه يمثل أعلى درجة في التحليل.

3-3 طريقة تطبيق أداة التحليل:

يقوم الباحث بتحليل محتوى كتابي "سلسلة العربية بين يديك المستوى المبتدئ"، "القواعد المشجعة المستوى الأول" في عنصر القواعد، ثم يعطي تقديرًا لكل معيار، وبعد انتهاء التحليل يقوم بجمع الدرجات بهدف الوصول إلى حكم عام على عنصر القواعد في الكتابين، ويتم بناءً على هذا الحكم تحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف في الكتابين باعتبارهما يمثلان نموذجين لاتجاهين مختلفين في تعليم العربية للناطقين بغيرها: التقليدي، والتواصلي؛ ليتسنى معالجة أوجه القصور التي تُظهرها نتيجة التحليل.

3-4 نتائج التحليل وتفسيرها:

3-4-1 مجال البيانات العامة:

كتاب "العربية بين يديك": هو سلسلة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمن تزيد أعمارهم عن 16 عامًا، وهو من أشهر سلاسل تعليم العربية وأكثرها انتشارا واعتمادًا في معاهد تعليم العربية حول العالم. تعتمد المنهج التواصلي بوصفه أساسًا لبناء الكفاية اللغوية. تهدف إلى تمكين المتعلّم من استخدام العربية في مواقف الحياة اليومية استخدامًا عمليًا، من خلال تنمية مهارات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة بصورة متوازنة. تُقدَّم القواعد النحوية والصرفية ضمن النصوص والحوارات دون عزلٍ نظريٍّ مباشر؛ مما يسهم في ترسيخها وظيفيًا. تتميّز السلسلة بتدرّجها المنهجي من المستويات المبتدئة إلى المتقدمة. ويركز البحث على الدروس الخاصة بالقواعد النحوية والصرفية في المستوى المبتدئ: كتاب الطالب الأول عبارة عن جزأين يحتويان (16) وحدة تتألف كل وحدة من (9) دروسٍ من بينها درسٌ للتراكيب النحوية وتدريباتها، وهي محل الدراسة.

كتاب "العربية المشجعة": منهج تعليمي موجَّه لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يتميّز الكتاب بعنايته بتعليم النحو والصرف تعليمًا منظمًا في دروس مستقلّة نسبيًا، إلى جانب نصوص قرائية قصيرة وتمارين تطبيقية واضحة، ما يجعله مناسبًا للمتعلمين الذين يفضّلون الأسلوب التقليدي أو التحليلي في تعلّم اللغة. كما يراعي الكتاب وضوح اللغة التعليمية، وكثرة الأمثلة. جاءت القواعد النحوية والصرفية في العربية المشجعة في ثلاثة كتب للنحو، كتابين للصرف. ويركز البحث على كتاب: "القواعد المشجعة المستوى الأول" الذي جاء في كتابين: النحو1، الصرف1.

جدول (2) بيانات الكتابين

اسم الكتاب	سلسلة العربية بين يديك المستوى المبتدئ	القواعد المشجعة **كتاب النحو 1، كتاب الصرف1**
الفئة المستهدفة	غير الناطقين بالعربية، وتزيد أعمارُهم عن 16 عامًا	غير محددة (غير أنَّ الكتاب يُدرَّس في الجامعات لكن لم يذكر في مقدمته)
عدد الدروس	16 درسًا	42 درسًا

مدة التدريس	16 ساعة خلال 16 أسبوعاً تقريبًا[1].	غير محددة (غير أنه يمكن القول بأنها 128ساعة خلال 16 أسبوعاً[2] تقريبًا).
عدد الصفحات	64 صفحة (مخصصة للقواعد).	178 في كتاب النحو+ 210في كتاب الصرف
المؤلف	د. عبد الرحمن الفوزان. د. مختار الطاهر حسين. د. محمد عبد الخالق محمد فضل.	د. خليل إبراهيم قَجَار. د. علي بُولوط. د. يِلْمَاز أُوزْدَمِير
الناشر	(Tekin kitabevi) بتصريح من العربية للجميع.	منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمرة.
مكان النشر وتاريخه	قونيا، تركيا الإصدار الثاني، 2019م.	إسطنبول، تركيا، النحو: 2014م، ط 2 الصرف: 2015م، ط 3

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

– لم يذكر في مقدمة القواعد المشجعة الفئة العمرية المستهدفة، وعدد الساعات بينما ذكرت في العربية بين يديك.

– مدة التدريس في القواعد المشجعة ثمانية أضعاف مدة التدريس في العربية بين يديك.

–عدد الصفحات في القواعد المشجعة ستة أضعاف العربية بين يديك تقريبًا.

– عدد الدروس في القواعد المشجعة قارب ثلاثة أضعاف عدد دروس القواعد في العربية بين يديك.

–كلا الكتابين طبع في تركيا، وهذا يدل على انتشارهما في تركيا.

3-4-2 مجال محتوى القواعد النحوية والصرفية:

[1] اعتمادًا على عدد ساعات الكتاب ككل الموجودة في مقدمة كتاب العربية بين يديك (144) ساعة. الكتاب يضم 16 وحدة مقسمة لـ 9 دروس لكل درس ساعة واحدة. في كل وحدة درس مخصص للتراكيب النحوية.

[2] هذا غير موجود في الكتاب، ولكن بالنظر إلى طريقة التدريس في الجامعات التركية فالكتاب يدرس خلال الفصل الدراسي الأول من السنة التحضيرية 16 أسبوعًا، ويخصص لمادة النحو والصرف 8 ساعات أسبوعيًا.

جدول (3) محتوى القواعد النحوية والصرفية في كتاب: العربية بين يديك

الوحدة	المحتوى: سلسلة العربية بين يديك المستوى المبتدئ
الأولى	الاستفهامُ بِـ: هَلْ، مِنْ أَيْنَ، ما، اسما الإشارة: هذا، هَذِهِ.
الثانية	الاسْتِفْهامُ بِـ: مَنْ، أَيْنَ عَنِ الْأَفْرَادِ والأَشْياءِ.
الثالثة	الاستفهام بـ: ماذا + فِعْلٌ مُضَارِع – كَمْ.
الرابعة	الاستفهام بـ: مَتى، أَيْنَ + فِعْلٌ مُضَارِع. النَّفْي بلا. س (الاستقبال) + الفعل المضارع. ماذا + س.
الخامسة	الاسْتِجَابَةُ بِالنَّفْي لا + فِعْلٌ مُضَارِع وبِالإِيجَابِ (نَعَمْ). الفِعْلُ المضارِعُ المُسْنَدُ لِلمُخاطَبِ المُؤَنَّثِ (تَطْلُبِينَ – تَشْرَبِينَ). التَّعَجُّبُ بصيغة الاسْتِفْهَامِ مَا هَذَا؟ –النَّهْيُ.
السادسة	العطف بالواو. الاستفهام بـ: لماذا + فعلٌ مُضَارِع ولماذا + ضمير رفع مُنْفَصِل (أَنْتَ). فِعْلُ أَمْرٍ لِلْمُفْرَدِ المُذَكَّرِ (اسْتَيْقِظْ – ضَعْ). المُبْتَدَأُ والخبر.
السابعة	فِعْلُ الْأَمْرِ مِنَ الثُّلاثِيِّ الصَّحِيحِ + المَفْعُولُ بِهِ. س (للاستقبال) + كَانَ يَكُونُ) + خَبَرُ كَانَ. أو (للتخيير) قَرِيبٌ مِنْ، وَبَعِيدٌ عَنْ –في أي.. الفعل الماضي المُسْنَدُ لِتاءِ المُتَكَلِّمِ.
الثامنة	الاستفهامُ بِـ: هَلْ + فِعْلٌ مُضَارِع – أيضاً – الخَبَرُ المُقَدَّمُ (لي ....)
التاسعة	الاستفهام بـ: أيٌّ – هَذا – هَذِهِ + خَبَرٌ مُضافٌ وَمُضافٌ إِلَيْهِ أَو خَبَرٌ مُفْرَدٌ. الاسْتِفْهَامُ بِـ: بِكَمْ – المُبْتَدَأُ + الخَبَرُ شِبْهُ جُمْلَةٍ.
العاشرة	الاسْتِفهامُ بِـ كَيْفَ. الضَّميرُ المُتصلُ بِالفعْلِ المُضَارِع (تَرَكْتُهُ تَرَكْتُهَا). فِعْلُ الْأَمْرِ (اشرب). أسلوب النفي: لا + س + الفِعْلُ المُضارع + الضَّمِيرُ المُتَّصِلُ: لا، سَأَقْضِيها. الفعل الماضي الثلاثي ذَهَبَ الصَّيْفُ – يَذْهَبُ إلى – س + الفِعْلُ المُضَارِع + مَفْعُولٌ بِهِ + واوُ العَطْفِ (سَأُحْضِرُ الخَيْمَةَ وَالسَّجَادَةَ)
الحادية عشرة	الاستفهام بـ: لماذا+ فعل ماص. ما رَأيك في...؟ كَيْفَ. اسْتِخْدَامُ الحروفِ: في إلى مِنْ مَعَ.

الثانية عشرة	الضمير المُتَّصِلُ هـ: ها مَعَ النَّفْي (ما زُرْتُهُ، ما زُرْتُها) أَسْمَاءُ الإشارةِ هَذا: هَذِهِ مَعَ الخَبَرِ + صِفَة – الفِعْلُ المُضَارِعُ المُسْنَدُ إلى ياء المُخاطَبَةِ (تَخْتَارِينَ)، المُبْتَدَأُ المُضافُ (هوايتي القِراءَةُ)
الثالثة عشرة	قادِمٌ مِنْ – مِنْ أَيْنَ .... قَادِمٌ؟ النفي بلا. ماذا في .....؟
الرابعة عشرة	الاستفهامُ بِـ: مَتى + اسْم. كَيْفَ + فِعْلٌ مُضَارِع. بِمَ + فِعْلٌ ماضٍ. بمَ + فِعْلٌ مُضَارِع. أَيْنَ + فعل ماض. المُثَنَّى المَنْصُوبُ. العَدَدُ مِنْ ٣ – ١٠ وتمييزه.
الخامسة عشرة	الاستفهام بـ: لماذا + فعل ماض – حَضَرْتُ لِـ ... هَلْ لَدَيْكَ .... أَشْعُرُ بِـ – طَلَبَ مِنِّي.
السادسة عشرة	الاسْتِفْهامُ بِـ: كَمْ، أَيْنَ + س – فعلٌ مُضَارِعٌ مُسْنَدٌ لِواوِ الجَمَاعَةِ (أَيْنَ ستَقْضُونَ) – متى + يَكُونُ – شِبْهُ جُمْلَةٍ (جَانٌّ وَمَجْرُورٌ) + مُبْتَدَأٌ مُثَنَّى مُؤَخَّرٌ (في الإسلام عيدان) – نسافر إلى .....

من خلال الجدول يتضح الآتي:

– أن الوحدات تركّز على أساليب الاستفهام الأساسية (هل، من، أين، ما، ماذا، كم، كيف، متى، لماذا)، وهي أدوات تُعدّ من أكثر التراكيب تداولًا في التواصل اليومي. (الفوزان وآخرون، 2019، ص المقدمة)

– التدرّج الوظيفي والنحوي؛ إذ تبدأ السلسلة بتراكيب قصيرة وبسيطة (فعل مضارع مجرد، أدوات استفهام مفردة)، ثم تنتقل تدريجيًا إلى تراكيب أكثر تعقيدًا مثل: ربط الأزمنة، إدخال النفي، والعطف، وشبه الجملة، استخدام الضمائر المتصلة والمنفصلة. وبهذا يتجلّى المنهج التواصلي.

– تُعرض القواعد النحوية داخل سياقات حياتية مألوفة مثل: استخدام فعل الأمر في سياق التوجيه والنصيحة، النفي والإيجاب في سياق الإجابة عن الأسئلة، الضمائر في سياق الحديث عن الذات والآخر.
– التركيز على الكفاية التواصلية لا الكفاية الشكلية، ومراعاة حاجات المتعلم التواصلية المباشرة مثل: السؤال والاستفهام، والتعبير عن الزمن والمكان، الطلب والرفض والإجابة، التحدث عن الأنشطة اليومية والمستقبل القريب.

جدول (4) محتوى القواعد النحوية والصرفية في كتاب: القواعد المشجعة

الدرس	القواعد المشجعة: النحو1	القواعد المشجعة: الصرف1
1	الجملة المفيدة.	أقسام الكلمة

2	الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)	الاسم المذكر والاسم المؤنث.
3	الجملة الفعلية (الفاعل– تأنيث الفعل معه).	المفرد والمثنى والجمع.
4	الجملة الفعلية (المفعول به).	الاسم النكرة والاسم المعرفة.
5	حروف الجر.	أنواع الأفعال (الماضي، المضارع، الأمر)
6	إعراب المثنى وجمع المذكر السالم.	اسم الفاعل.
7	إعراب جمع المؤنث السالم وجمع التكسير.	اسم المفعول.
8	الإضافة وإعرابها	صيغ المبالغة.
9	الصفة.	الصفة المشبهة.
10	نصب الفعل المضارع.	المصدر
11	جزم الفعل المضارع (بعد لم، لا الناهية، لام الأمر).	اسم الزمان واسم المكان والمصدر الميمي.
12	الأفعال الخمسة.	مصدر المرة ومصدر الهيئة.
13	الضمير المنفصل.	المصدر الصناعي.
14	الضمائر المتصلة بالاسم.	اسم الآلة.
15	ضمائر الرفع المتصلة بالأفعال الصحيحة.	اسم التصغير.
16	ضمائر النصب المتصلة بالأفعال الصحيحة.	الاسم المنسوب
17	أدوات الاستفهام	اسم التفضيل.
18	اسم الإشارة	الفعل الصحيح والفعل المعتل.
19	الأسماء الموصولة	الفعل السالم وتصريفه
20	الاختبارات القصيرة	فعلا الأمر والنهي
21		مزيد الثلاثي بحرف واحد
22		مزيد الثلاثي بحرفين
23		مزيد الثلاثي بثلاثة أحرف
24		الاختبارات القصيرة

من خلال الجدول يتضح الآتي:

- الفصل الواضح بين النحو والصرف؛ حيث يُدرَّس كل منهما في مسار مستقل، وهو ما ينسجم مع الاتجاه التقليدي في تعليم العربية، لكنه يتعارض نسبيًا مع المنهج التواصلي الذي يدعو إلى دمج المستويات

اللغوية داخل سياق واحد يخدم المعنى والاستعمال. كما تُقدَّم المفاهيم النحوية والصرفية تقديمًا مباشرًا، مثل: المبتدأ والخبر، الجملة الفعلية، والمصادر المختلفة (قَجَار وآخرون، 2014، ص 4).

- محدودية السياق التواصلي؛ حيث تغيب الإحالة الصريحة إلى سياقات استعمال حقيقية (مواقف حياتية، حوارات، وظائف لغوية).

- التدرّج الشكلي لا الوظيفي (من الجملة إلى الإعراب، ومن المجرد إلى المزيد، ومن الاسم إلى الفعل)، دون ربط واضح بالحاجات التواصلية الفعلية للمتعلم غير الناطق بالعربية. فموضوعات مثل: المصدر الصناعي، اسم الآلة، والتصغير (قَجَار وآخرون، 2015، ص 4)، تُقدَّم في مراحل مبكرة نسبيًا، رغم محدودية توظيفها في التواصل اليومي للمستوى المبتدئ.

- التركيز على الكفاية الشكلية من خلال التمكن من القواعد، وضبط العلامات الإعرابية، والتمييز بين الصيغ المختلفة. غير أن هذا الهدف يأتي على حساب الكفاية التواصلية والتداولية التي يُعدّ بناؤها محورًا أساسيًا في المنهج التواصلي.

3-4-3 مجال اختيار التراكيب:

جدول (4) مجال اختيار التراكيب في الكتابين

المعايير	العربية بين يديك			القواعد المشجعة		
	0	1	**2**	0	1	**2**
1.تم بناء التراكيب اللغوية وفق مبدأ التدرج			✓			✓
2.يتم تقديم التراكيب بناء على مبدأ الشيوع			✓		✓	
3.عدد التراكيب الجديدة في الدرس الواحد مناسب			✓			✓
4.توازن عدد التراكيب بين الدروس			✓	✓		
5.تدريبات التراكيب كافية			✓	✓		
6.تقدم التراكيب الجديدة بمفردات مألوفة			✓			✓
7.تتكرر التراكيب المدروسة في دروس لاحقة			✓		✓	
8.مناسبة التراكيب للمستوى اللغوي للكتاب			✓		✓	
9.يقدم النحو بطريقة وظيفية			✓	✓		
10.عدم ذكر المصطلحات النحوية بشكل مباشر			✓	✓		

من خلال الجدول نلاحظ أن العربية بين يديك تتحقق لديه كل المعايير؛ حيث تم اختيار التراكيب بناء على الاستخدام التواصلي، بينما القواعد المشجعة على خلاف ذلك؛ فهو يحقق معيار التدرج لكنه تدرج في الشكل لا الوظيفة، وهو يقدم التراكيب الشائعة نسبيًا، ولا يقدم النحو بطريقة وظيفية، ويذكر المصطلحات بشكل مباشر.

3-4-4 مجال عرض التراكيب:

جدول (5) مجال عرض التراكيب اللغوية في الكتابين

المعايير	العربية بين يديك			القواعد المشجعة		
	0	1	**2**	0	1	**2**
11.البعد عن استخدام اللغة الوسيطة في العرض			✓			✓
12.استخدام وسائل مساعدة في العرض كالصور			✓	✓		
13.الانظلاق من القوالب الجاهزة في العرض			✓	✓		
14.الاعتماد على السياق الطبيعي في العرض			✓		✓	
15.استخدام التراكيب المناسبة للموضوعات			✓			✓
16.تساعد التراكيب اللغوية على الأداء الكلامي			✓		✓	
17.الانظلاق من المبدأ التواصلي في عرض التركيب			✓	✓		
18.بناء النصوص بناء على قوالب الاستعمال اللغوي			✓		✓	
19.خلو التراكيب المقدمة من الخطأ اللغوي			✓			✓
20.خلو التراكيب الموضوعة من الأخطاء الكتابية			✓			✓

من خلال الجدول يتضح أن الكتابين متفقان في عدم استخدام لغة وسيطة، واستخدام التراكيب المناسبة للدرس، خلوهما من الأخطاء اللغوية والكتابية، إلا أن القواعد المشجعة لا يستخدم الصور، ولا يوجد به عرض يُبنى عليه عرضُ التراكيب، وبالتالي فهي لا تساعد على الأداء الكلامي إلا بمقدار يزيد أو ينقص حسب التركيب ذاته.

3-4-5 مجال معايير تنظيم المنهج:

جدول (6) مجال معايير تنظيم المنهج في الكتابين

المعايير	العربية بين يديك			القواعد المشجعة		
	0	1	**2**	0	1	**2**
21.هناك علاقة رأسية بين خبرات المنهج			✓		✓	
22.تؤدي الخبرات اللغوية إلى إحداث أثر لدى المتعلم			✓		✓	
23.تدعم الخبرات المقدمة الخبرات السابقة			✓		✓	
24.تزيد التراكيب المقدمة في خبرات المتعلم			✓		✓	
25.ترتبط التراكيب السابقة واللاحقة ببعضها			✓		✓	
26.بناء التراكيب الجديدة في ضوء خبرات سابقة			✓			✓
27.تمهد التراكيب الجديدة لخبرات لاحقة			✓			✓
28.التراكيب ذات صلة قوية بحاجات المتعلم			✓		✓	
29.التراكيب تتكامل مع المهارات اللغوية الأخرى			✓		✓	
30.التراكيب تتكامل مع الصفوف الدراسية الأخرى			✓	✓		

من خلال الجدول يتضح أن الكتابين متفقان في الاعتماد في التراكيب الجديدة على الخبرات السابقة، والتمهيد لخبرات لاحقة، إلا أن الأثر الذي تحدثه القواعد المشجعة، ودعم الخبرات السابقة، والارتباط بحاجات المتعلم والتكامل مع المهارات اللغوية الأخرى كالتحدث والاستماع والقراءة أقل مما هو في العربية بين يديك.

3-4-6 مجال التدريبات:

جدول (7) مجال التدريبات في الكتابين

المعايير	العربية بين يديك			القواعد المشجعة		
	0	1	**2**	0	1	**2**
31.التدريبات النمطية مسيطرة على التدريبات في التراكيب			✓		✓	
32.تدريبات التكرار تغلب على غيرها		✓			✓	
33.تدريبات الاستبدال البسيط مسيطرة على التدريبات			✓		✓	
34.تدريبات الاستبدال المعقد مسيطرة على التدريبات		✓			✓	
35.الاعتماد على التدريبات التواصلية			✓	✓		
36.التدريبات الاتصالية مفتوحة الأجوبة		✓		✓		

37.تنوع الأنشطة الاتصالية محدودة المعلومات			✓	✓		
38. تنوع الأنشطة الاتصالية غير محدودة المعلومات		✓		✓		
39.تنوع التدريبات على التراكيب			✓			✓
40.يتضمن الكتاب تدريبات للمراجعة			✓	✓		

من خلال الجدول يتضح أن الكتابين متفقان في أن تدريبات التكرار تغلب على غيرها نسبيًا، وعدم سيطرة تدريبات الاستبدال المعقد، وعدم الاعتماد على نوع واحد من التدريبات، غير أن القواعد المشجعة لا يعتمد على التدريبات والأنشطة التواصلية.

3-4-7 النتيجة الكلية للتحليل:

جدول (8) النتيجة الكلية للتحليل

المعايير	العربية بين يديك المستوى المبتدئ		القواعد المشجعة	
	العدد	الدرجة	العدد	الدرجة
المعايير التي حصلت على صفر	0	0	13	0
المعايير التي حصلت على درجة	4	4	17	17
المعايير التي حصلت على درجتين	36	72	10	20
المجموع	40 معياراً	76 درجة	40 معيارًا	37 درجة

يمكن تفسير النتائج فيما يلي:

- **العربية بين يديك:** بجمع درجات كل مجالات التحليل الرئيسة والفرعية يكون المجموع= (76) درجة.

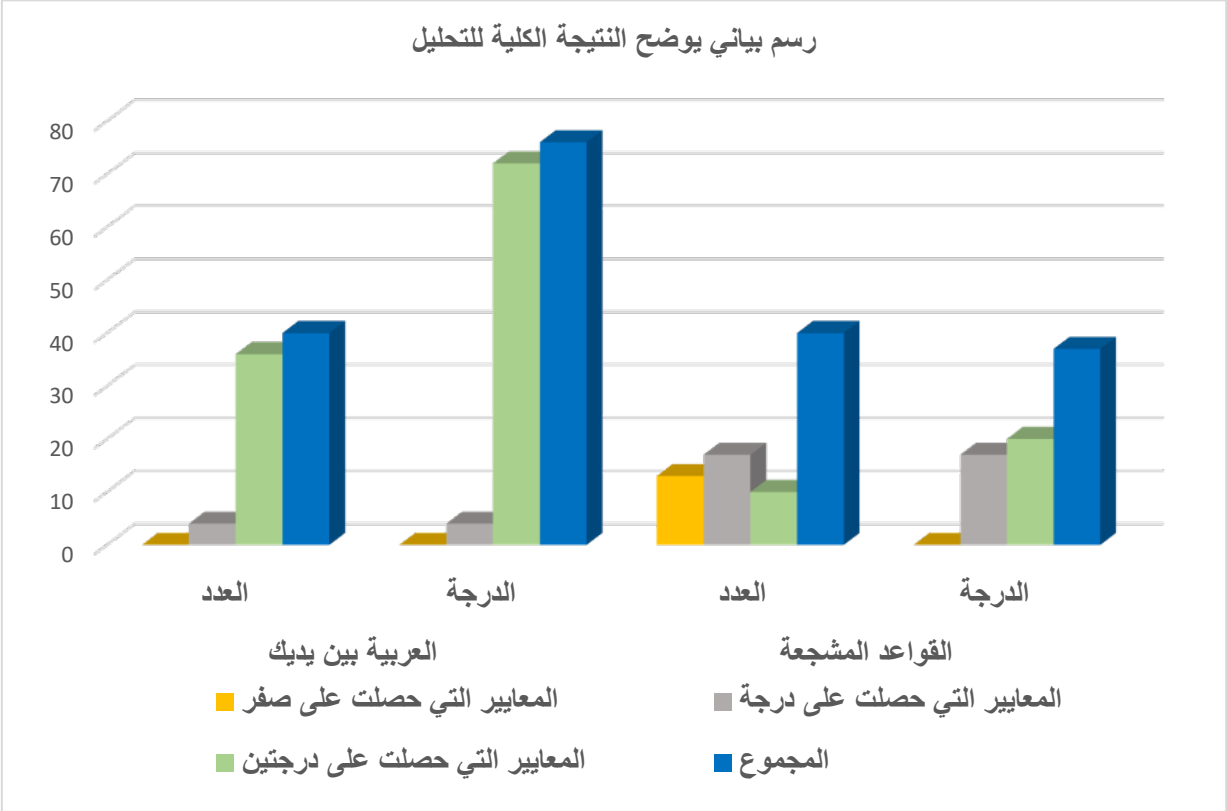
للحصول على النسبة المئوية: 73×100= 7600 ÷80 (الدرجة الكلية للمعايير) = **%95**

-**القواعد المشجعة:** بجمع درجات كل مجالات التحليل الرئيسة والفرعية يكون المجموع= (37) درجة.

للحصول على النسبة المئوية: 36×100= 3700 ÷80 (الدرجة الكلية للمعايير) = **%46.25**

معنى هذا أن المعايير المقترحة للتراكيب متوفرة في العربية بين يديك بنسبة **(95%)**، وفي القواعد المشجعة بنسبة **(46.25%)**.

شكل (1) النتيجة الكلية للتحليل



3-4-8 تعليق على نتائج المقارنة بين الكتابين بوصفهما نموذجين للمنهج التقليدي والمنهج التواصلي في تدريس القواعد:

- اتفقت نتائج التحليل مع مواصفات الإطار المرجعي الأوربي للغات فيما يخص الكفاية النحوية للعربية بين يديك، بينما لا يتوفر ذلك في القواعد المشجعة.

- أظهر التحليل أن المنهج التقليدي يقدم القواعد ومصطلحاتها في وقت مبكر؛ حيث نجد درسًا مثل: الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر) ترتيبه الثاني من دروس النحو في القواعد المشجعة، بمعنى أنه قد يكون في الأسبوع الأول من الدراسة، بينما نجد المصطلح نفسه في المنهج التواصلي لم يرد في المستوى المبتدئ، وإنما ورد مستخدمًا في سياق تواصلي.

إن تقديم المصطلحات النحوية (فاعل، مفعول به، ظرف.. الخ) مشكلة تواجه معلمي العربية كلغة ثانية. ونود أن نقول: إنه ليس هناك رأي قاطع في المجال فلكل موقف ظروفه، ولكن يمكن تقديم التوجيهات الآتية: ينبغي بشكل عام تأجيل عرض المصطلحات النحوية، فلا تقدم للطلاب إلا في أواخر المستوى الابتدائي.

والبحث يفضل أن تقدَّم المصطلحات النحوية، بعد فترة من بدء المستوى الابتدائي للطلاب الذين تعلموا النحو في لغاتهم الأولى، إذ يفترض أنهم على وعي بالمفاهيم النحوية التي تعبر عنها هذه المصطلحات. ويستطيع المعلم الذي يتبنى اتجاه الاستعانة بلغة وسيطة أن يذكر للطلاب ترجمة مصطلحات النحو العربي مع ذكر أمثلة عليها من لغاتهم. كما ينبغي تأخير عرض المصطلحات النحوية حتى المستوى المتوسط، بالنسبة للطلاب الذين لم يتعلموا النحو في لغاتهم الأولى. سواء أكانوا كباراً غير متعلمين أم كانوا أطفالا؛ إذ تعتبر المصطلحات النحوية مشكلة حقيقية لهم سواء من حيث اسم المصطلح أو من حيث المفهوم الذي يعبر عنه(طعيمة، 1989، ص 202). وهذا ما نجده في المنهج التواصلي ممثلاً في "العربية بين يديك"؛ إذ يقدم المصطلحات النحوية بدءًا من المستوى المتوسط.

- من خلال التحليل تبين أن المنهج التواصلي (العربية بين يديك) يُشرك المتعلم في مواقف تواصلية نشطة، تجعله مستخدمًا للغة منذ الدروس الأولى، في حين يضع المنهج التقليدي (القواعد المشجعة) المتعلم في موقع المتلقّي للقاعدة، ويؤخر الاستخدام التواصلي إلى مراحل لاحقة أو يتركه لاجتهاد المعلم.

- كشف التحليل أن المنهج التقليدي لا يستخدم وسائل مساعدة في العرض كالصور، ولا ينطلق من القوالب الجاهزة يدرب المتعلم عليها لتتكون لديه الحصيلة اللغوية المناسبة.

الخاتمة:

هدفت الدراسةُ إلى المقارنة بين المنهجين التقليدي والتواصلي أو التكاملي في تدريس القواعد للناطقين بغير العربية في مستواهم المبتدئ، ولتحقيق هذا استخدمت أداة التحليل التي تضمنت أربعين معيارًا وشملت أربعة مجالات هي: اختيار التراكيب، وعرضها، وتنظيم المنهج، والتدريبات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كشفت المقارنة عن تفوق المنهج التواصلي في تحقيق الكفاية النحوية طبقًا لما جاء في الإطار المرجعي الأوربي للغات. كما كشفت عن تحقق المعايير العربية لاختيار التراكيب في المنهج التواصلي بنسبة أكبر مما هي عليه في المنهج التقليدي؛ حيث حصل الأول على: (95%)، والثاني على (46.25%).
- توصلت الدراسة أن استخدام المصطلحات النحوية يفضل أن يكون في المستوى المتوسط وهذا ما يطبقه المنهج التواصلي أو التكاملي.

- اعتمدت الدراسة التعريف الشامل للقواعد اللغوية حيث تشمل النظام الكامل للغة بداية من الصوت وصولاً إلى النص الكامل.

- تُظهر المقارنة أن سلسلة العربية بين يديك تمثل نموذجًا أقرب إلى المنهج التواصلي من حيث الوظيفة، والسياق، والتدرّج، ومركزية المتعلم، في حين يمثّل كتاب القواعد المشجعة نموذجًا للتوجه القواعدي التقليدي، الذي يركّز على البنية قبل الاستعمال. وعليه، فإن توظيف القواعد المشجعة ضمن إطار تواصلي فعّال يقتضي إعادة تصميم الأنشطة وربط القواعد بسياقات تواصلية حقيقية، بينما تنسجم العربية بين يديك بطبيعتها مع أهداف تعليم العربية للناطقين بغيرها وفق المنهج التواصلي.

التوصيات:

-توصي الدراسة المعلمين والمؤسسات التعليمية بالتوسع في تأليف الكتب وتصميمها وفق المنهج التواصلي التكاملي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

-عقد الدورات التدريبية المستمرة لتدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتنمية مهاراتهم التدريسية في التعامل مع المنهج التواصلي التكاملي.

- الاستفادة من خبرات وضع الكتب والتدريس في اللغات الأجنبية، مع مراعاة خصوصية اللغة العربية.

المراجع

إبراهيم، مجدي عزيز. (1985). قراءات في المناهج، ط2، مكتبة النهضة المصرية.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1986). الخصائص. (د. ط). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1981). تاريخ ابن خلدون. تحقيق: خليل شحاذة، ط1، دار الفكر.

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعلّم اللغات وتعليمها وتقييمها. ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير. (2016). مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الخلف، محمد أحمد. (2022). تحليل القواعد وتقويمها في كتابي اللغة العربية في الصفين التاسع والعاشر في ثانويات الأئمة والخطباء في ضوء المعايير العربية. في: أحمد حسن. تحليل الكتب العربية وتقويمها في ثانويات الأئمة والخطباء في ضوء المهارات اللغوي. ص 236–292. أنقرة: صون جاغ.

العصيمي، عارف بن شجعان– أدروب، عوض أحمد. (2020). التراكيب اللغوية الشائعة في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها. مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية، العدد الرابع.

الفوزان، عبد الرحمن– وآخرون. (2019). العربية بين يديك (الإصدار الثاني). قونيا، Tekin kitabevi.

الكندي، خالد بن سليمان بن مهنا. (2018). النحو في كتاب القواعد المشجعة لجامعة مرمرة: قراءة تقويمية. مجلة البحث العلمي في الآداب، العدد السادس، المجلد التاسع عشر.

الناقة، محمود كامل– طعيمة، رشدي. (1983). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (د.ط). مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

حسان، تمام. (د.ت). مناهج البحث في اللغة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

زكريا، عبد الوهاب– الترك، ريم عادل. (2011). طرق تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية الطريقة الانتقائية نموذجًا، مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاته. ماليزيا.

شحاتة، حسن– النجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

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

طعيمة، رشدي. (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها. مناهجه وأساليبه. ط1، المغرب: الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم الإيسكو.

عبده، داود. (1985). التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها. المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد الأول، المجلد الرابع، ص: 49–58.

عريف، هنية– بوجميلين، لبوخ. (2015). المداخل الحديث في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة. مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

عوض، أحمد عبده. (2000). مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية. ط1، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

قَجَار، خليل إبراهيم– وآخرون. (2014). القواعد المشجعة (نحو1). ط3. منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمرة، تركيا.

قَجَار، خليل إبراهيم– وآخرون. (2015). القواعد المشجعة (صرف1). ط3. منشورات وقف كلية الإلهيات بجامعة مرمرة، تركيا.

معايير تدريس الصرف والنحو واختيار موضوعاتهما في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين أصول التراث العربي ومعاصرة الأطر المرجعية

مصطفى عرابي عزب [1]

الملخص

هدف البحث إلى تحديد معايير تدريس الصرف والنحو واختيار موضوعاتهما في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء التكامل بين التراث العربي ومعايير الأطر المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية، ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال تحليل محتوى بعض مصادر التراث الصرفي والنحوي وكذلك الأطر المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية، كما تم إعداد استبانة بمعايير الصرف والنحو المناسب تدريسهما للناطقين بغير العربية، وبعد العرض على الخبراء توصل البحث إلى مجموعة من معايير الصرف والنحو المناسبة وكذلك قائمة بالموضوعات النحوية والصرفية موزعة على مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية

معايير تدريس الصرف والنحو – مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها– التراث العربي – الأطر المرجعية

[1] مصطفى عرابي عزب أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية المشارك بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2244-8071 Email, mostafa.orabi@cu.edu.eg

Standards for Teaching Arabic Morphology and Grammar and Selecting Their Content in Arabic Language Curricula for Non-Native Speakers: Between the Foundations of the Arabic Heritage and Contemporary Reference Frameworks

Abstract

The research aimed to identify standards for teaching morphology and syntax and to select their topics in the curricula for teaching Arabic to non-native speakers in light of the integration between the Arabic heritage and the standards of the reference frameworks for teaching foreign languages. To achieve this goal, the descriptive analytical method was followed by analyzing the content of some sources of the morphological and syntactic heritage as well as the reference frameworks for teaching foreign languages. A questionnaire was also prepared with the appropriate standards for teaching morphology and syntax to non-native speakers of Arabic. After presenting it to experts, the research arrived at a set of appropriate standards for morphology and syntax as well as a list of syntactic and morphological topics distributed across the levels of teaching Arabic to non-native speakers. In light of the research results, some recommendations and suggestions were presented.

Key Words: standards for teaching morphology and syntax - curricula for teaching Arabic to non-native speakers - Arabic heritage - reference frameworks

المقدمة

تعد قواعد اللغة العربية صرفا ونحوا من أهم مقومات الاتصال اللغوي إذ لا يحدث الاتصال السليم، إلا باللغة السليمة، الخالية من أخطاء في بنية الكلمات، أو اللحن في الإعراب وضبط أواخر الكلمات؛ وذلك لأن الخطأ يؤثر في نقل المعنى المقصود، ويؤدي إلى اضطراب في الفهم، بل قد يقلب معنى العبارة، ويسيء إلى هدف صاحبها منها ولذا ستظل للقواعد اللغوية أهميتها، في صون اللسان والقلم من أن ينطق الأول أو يَخُطُّ الثاني، ما لا يتفق مع قواعد الضبط الصحيح، مما لا يصل بالقارئ أو السامع عن المعنى المقصود.

فالقواعد العربية وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا في الاهتمام بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها، والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا على المتعلمين ظنا منهم أن في ذلك تمكينا لهم من لغتهم، وإقدارا على إجادة التعبير والبيان.

ويشهد ميدان تعليم اللغات الأجنبية تطورا ملحوظا لاسيما على مستوى الأطر المرجعية التي تهدف إلى تنظيم تعليم اللغات الأجنبية من خلال معايير واضحة تنظم العملية التعليمة، ومن المعلوم أن التقعيد للنظام اللغوي العربي بدأ على يد أبي الأسود الدؤلي لضبط ألسنة العجم ومن اختلط بهم من العرب من اللحن، وتعد القواعد الصرفية والنحوية ميزان الممارسة الصحيحة للمهارات اللغوية، فعلم الصرف يدرس البنية الداخلية والخارجية للكلمات العربية وما يصيبها من تغيير لاعتبارات تركيبية، وأما النحو فلم يقف النحويون العرب عند حدود الشكل، بل كانوا على وعي كامل باللسانيات الحديثة؛ فلم تكن الصناعة النحوية عندهم بمعزل عن المعاني، بل عولوا على المعنى كثيرا، وقد بدا ذلك في تعريف (ابن جني، ت392هـ، ص108) للجملة، وهو ما دفع (ابن هشام، ت761هـ) ليقول: "وأول واجب على المعرِب أن يفهم معنى ما يعربه مفردا أو مركبا".

مشكلة البحث

تحددت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال البحثي ونصه: ما معايير تدريس النحو والصرف العربي للناطقين بغيرها في ضوء معايير التراث والأطر المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية.

هدف البحث

هدف البحث إلى تحديد معايير تدريس النحو والصرف العربي للناطقين بغيرها في ضوء معايير التراث والأطر المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية.

الإطار النظري للبحث

أولا: مفهوم اللغة ومعايير الكفاءة اللغوية

عرف (يونس، 2004م، ص34) اللغة بأنها نظام يحكمه مجموعة من القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية يهدف إلى التواصل. وفي ضوء ذلك عرف (مدكور، 2016، ص 57) الكفاءة اللغوية بأنها: معرفة المتعلم بالنظام الذي يحكم اللغة، وتطبيقه له دون تفكير واعٍ، وهو تعريف يتفق كثيرا مع تعريف (ريتشاردز وآخرون، 2007، 377) الذين عرفوا الكفاءة اللغوية بأنها: مهارة الشخص في استخدام لغة ما استخداما صحيحا.

في ضوء التعريفات السابقة فإن تمكن المتعلم من هذه القواعد يشكل قدرة المتعلم على القيام بأداء لغوي صحيح يساعده على إتمام عملية التواصل مع المتحدثين بتلك اللغة؛ وذلك لأن المتحدثين بها عند تمكنهم من هذه الأنظمة فإنهم يمكنهم أن ينتجوا تراكيب لغوية لم يسبق لهم الاستماع إليها، وهو ما أكده تعريف تشومسكي للغة حين عرفها بأنها مجموعة من الجمل غير محدودة العدد، على الرغم من كونها مصوغة من عناصر محدودة.

وإذا كان لكل لغة نسقها الخاص على المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي؛ فاللغة العربية لها ما يميزها، فما أهم المبادئ اللغوية التي ينبغي أن يضعها الإطار المعياري المقترح، وهذا ما أكده تمام حسان من كون اللغة تمثل نظاما عاما يتضمن أنظمة فرعية، وكل نظام من هذه الأنظمة يعمل بطرق خاصة، لكنه في الوقت ذاته يؤثر ويتأثر بالأنظمة الأخرى؛ لذلك أكد (مدكور، 2016، ص48) أن أنظمة اللغة متشابكة والحدود بينها غير واضحة.

تتشابه اللغات جميعها في كثير من الأشياء؛ وذلك لأن البشر الذين يستعملونها متشابهون؛ ولأن أي إنسان قادر على اكتساب أية لغة إنسانية من لغات البشر المتنوعة، ومع هذا التشابه الموجود بين اللغات؛ إلا أن اللغة العربية تتميز ببعض الخصائص يهتم الإطار المقترح بذكرها؛ لأنها تؤثر تأثيرا مباشرا في نجاح التخطيط لعمليات تعليمها وتعلمها؛ فإن الانطلاق من خصائص اللغة العربية مراعاتها في عملية تعليم اللغة للناطقين بغيرها أحد أهم الأساليب التي تضمن

للغات عموما أربعة أنظمة: (صوتي، وصرفي، ونحوي، ودلالي)، ولكل نظام من هذه الأنظمة قواعد للعمل تختلف من لغة لأخرى، وبالرغم من ذلك فإن هذه الأنظمة الأربعة متشابكة ومتماسكة ومتآلفة؛ لتحقيق الهدف الأسمى من اللغة وهو التواصل، وفيما يلي تفصيل لهذه الأنظمة، ومبادئ عملها، تمهيدا لاشتقاق المعايير الخاصة بكل نظام في ضوء مبادئ عمله.

ولقد اهتم اللغويون القدماء بتعليم القواعد عناية شديدة حيث أكد (عمر، 2000، ص78) أن العلماء العرب أسهموا على مر العصور في نشر اللغة العربية وتعليمها، وألفوا العديد من الكتب والمراجع لتحقيق هذه الغاية السامية، مدفوعين برغبة صادقة وعزيمة قوية للحفاظ على لغة القرآن الكريم من التحريف أو الخطأ.

وأشارت دراسة (المطيري، 2025، ص186) إلى أنه من أبرز هذه الجهود المنهج اللغوي الذي اتبعه التبريزي (ت502هـ) الذي كان يعتمد على تكامل الجوانب الصوتية والنحوية والصرفية، ويُظهر بوضوح كيف يمكن للدرس النحوي أن يكون أداة لفهم النصوص الأدبية على مستوى أعمق وأدق؛ حيث أسهم التبريزي في ربط الدراسة النحوية والصرفية بالجانب الأدبي، حيث ركز على أهمية دراسة النصوص الأدبية وفهم تراكيب الجمل والصيغ والأصوات في تفسير المعنى بشكل دقيق، مما يعكس الفهم العميق والواعي للغة العربية كأداة تعبير عن الفكر والشعور.

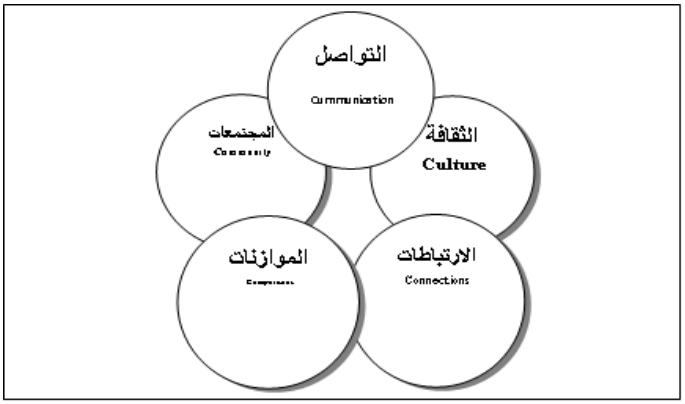
كان التبريزي في شروحه لا يقتصر على النظر إلى اللغة باعتبارها مجموعة من القواعد الجافة بل كان يسعى إلى فهم وظيفة كل قاعدة في بناء المعنى وتحقيق الدلالة المرادة من النصوص الأدبية، وهو ما يميز منهجه في التعليم. ففي تفسيره لظواهر لغوية مثل الإدغام والإبدال والقلب، كان يربط هذه المسائل بمستوى المعنى الذي يطرحه النص الشعري، وهذا ما يُعتبر خطوة متقدمة في تاريخ التحليل اللغوي.

اعتمد التبريزي (ت502هـ) على تحليل الظواهر الصوتية والنحوية والصرفية لتوضيح البناء اللغوي للنصوص الأدبية وتوجيه المعنى بشكل دقيق. يُظهر البحث أن التبريزي كان يشدد على أهمية فهم المعنى النحوي واللغوي للنصوص الأدبية، إذ كان يرى أن معرفة القواعد النحوية هي الأساس لفهم أعمق للنصوص وتحليلها بشكل سليم. كما كان يتجنب التبريزي استخدام المفاهيم الفلسفية المعقدة أو التأثر بالفلسفة اليونانية والمنطق الأرسطي، حيث كان يميل إلى تبسيط وتحقيق الأغراض التعليمية للمتعلمين من خلال أسلوب سهل وواضح.

في ضوء ذلك فإن الغاية الأساسية من تعليم القواعد العربية تتمثل في استخدام اللغة العربية استخداما صحيحا خاليا من اللحن في الكلام والخطأ في الكتابة ومن ثم فأية قاعدة تؤدي إلى غير ذلك تعد تطويلا وحشوا يصرف المتعلم عن الغاية الأساسية، ولكي يتقن المتعلمون اللغة العربية، ويسيطرون على فنونها الأربعة، يجب أن يكونوا مؤهلين لدراسة الصرف والنحو، وأن يطبقوها بطريقة تلقائية.

ولم تغفل الأطر المرجعية لتعليم اللغات الأجنبية أهمية القواعد في إتمام عملية التواصل والوصول بالمتعلمين إلى مستوى الكفاءة اللغوية حيث إشار الإطار المرجعي الأوربي المشترك غي نموذجه للكفاءة اللغوية إلى عدة كفاءات كان من أبرزها الكفاءة اللغوية بما تتضمنه من كفاءة صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، ففي الفصل الخامس من الإطار بعنوان (كفاءات مستخدمي اللغة) أكد الإطار على أن المهام الاتصالية التي سيقوم بها الدارسون تحتاج إلى تنمية مجموعة من الكفاءات لديهم كالكفاءات الشخصية، والكفاءات اللغوية الاتصالية التي تتضمن جوانب لغوية وجوانب اجتماعية وأخرى برجماتية

بعد ظهور الإطار الأوربي قام المركز الأمريكي للغات الأجنبية ACTFL عام 1996م بتحديد خمسة مجالات أساسية تعلم في ضوئها اللغات الأجنبية في القرن الحادي والعشرين هي: التواصل Communication، والثقافة Culture، والعلاقات أو الارتباطات Connections، والموازنات Comparisons، والمجتمعات Community، وتلا ذلك ظهور ما يسمى بإرشادات الكفاءة اللغوية للمركز الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية عام2012م (ACTFEL PROFICIENCY GUIDLINS 2012) والشكل التالي يوضح المجالات الخمسة والعلاقات التي تربط فيما بينها



شكل(1) مجالات تعليم وتعلم اللغات الأجنبية التي حددها المركز الأمريكي

لقد كان هدف إطار المركز الأمريكي الإجابة عن سؤالين مهمين هما: س1: ماذا ينبغي أن يعرف الطلاب الأمريكيون عن اللغة الثانية؟ ، و س2: ما الذي يستطيعون القيام به عن طريق تلك اللغة؟

في ضوء الإجابة عن هذين السؤالين تم تحديد مجموعة من المعايير والمؤشرات التي ترتبط بكل مجال من المجالات الخمسة السابقة، والتي تم اتخاذها أساسا لوصف مستويات تعليم اللغات الأجنبية، ومواصفات الأداء اللغوي للمتعلم في كل مستوى، وجدير بالإشارة هنا إلى أن الإطار الأمريكي قد أعطى الأولوية لنجاح التواصل عن الصحة اللغوية، ويقصد بالتواصل التفاعل المباشر بين الأشخاص الذين توجد بينهم صلات شخصية سواء أكان شفهيا أم كتابيا، ففي معظم اللغات يستطيع المتعلمون تعلم بعض العبارات بسرعة كبيرة تسمح لهم بالتفاعل بين بعضهم البعض، وخلال فترة الدراسة سوف تنمو قدراتهم على التحدث بطريقة تتلاءم مع ثقافة اللغة.

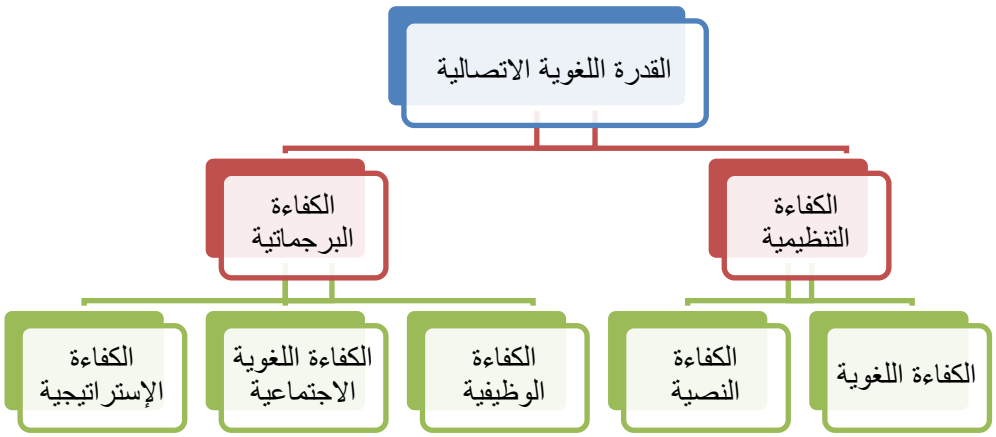
في ضوء ما سبق يمكن القول إن الإطار الأمريكي اكتفى بالحديث عن التواصل، وذلك من منظور أن التواصل يتضمن مهارات اللغة، وهذا يعني أن الإطار الأمريكي يرى الكفاءة التواصلية أعم من الكفاءة اللغوية، خاصة إن كان الهدف من تعلم أية لغة هو التواصل، والتواصل لا يكون إلا بلغة شفهية أو مكتوبة، وهذا الأمر إن كان يتناسب مع اللغة الإنجليزية التي يمكن التعبير بها من خلال نظام الإلصاق والسوابق واللواحق، فإنه يصعب قبول ذلك في تعليم اللغة العربية ذات النظام الاشتقاقي الإعرابي الدلالي، فكل نظام من أنظمة اللغة العربية الأربعة يحتاج إلى معايير خاصة به تمكن المتعلمين من اكتساب هذه الأنظمة، فمن خلال خبرة الباحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها لاحظ أن المتعلمين رغم كفايتهم التواصلية مع الآخرين؛ إلا أن نسبة كبيرة منهم لا تزال تخطئ في النظام الصوتي، أو الصرفي، أو النحوي، أو الدلالي، مما يجعلهم يشعرون بالإحباط من إمكانية تمكنهم من أنظمة تلك اللغة.

وظهرت المعايير الكندية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية English Language Learning Standersعام 2001، ثم تم تطوير تلك المعايير عام 2012م بواسطة المجلس الكندي للمعاير اللغوية ليظهر الإطار الكندي والذي سُمي بالنقاط المرجعية اللغوية الكندية (اللغة الإنجليزية لغة ثانية للكبار) Canadian Language Benchmarks (English as a second Language for Adults)، والنقاط المرجعية هنا أقرب إلى معنى المعيار فهي تعني مجموعة من العبارات الوصفية عن المستويات اللغوية المتتابعة، فهي درجة وصفية للغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وتعكس مؤشرات التقدم للجانب المعرفي،

والمهاري للمتعلم في المستويات المختلفة، فهي تصف الكفاءة اللغوية، والاتصالية، ومهام الأداء التي يظهر المتعلم من خلالها قدراته اللغوية.

وأبدى الإطار الكندي اهتماما واضحا بالكفاءة اللغوية حيث أكد أن القدرة اللغوية تطلب تكامل المعرفة اللغوية ومهاراتها وإستراتيجياتها وأنها تعني استخدام اللغة أو الأداء اللغوي أي القدرة على التواصل والتفاعل والتعبير والتفسير والتفاوض حتى يصل الأمر إلى إبداع خطاب في سياقات اجتماعية ومواقف متنوعة.

وجعل الإطار الكندي للقدرة اللغوية الاتصالية أركان خمسة تندرج تحت مجالين اثنين، فالاتصال اللغوي الناجح يحتاج إلى معرفة لغوية، وكفاءة نصية، وكفاءة لغوية اجتماعية، وكفاءة وظيفية لتحقيق الهدف من التواصل، وكفاءة إستراتيجية لتوظيف الكفاءات الأربعة السابقة في إتمام تواصل لغوي ناجح والشكل التالي يوضح نموذج القدرة اللغوية التواصلية كما يراها الإطار الكندي.



شكل (2) مكونات القدرة اللغوية الاتصالية في الإطار الكندي

ويلاحظ على الإطار الكندي أنه أدرك الأهمية الكبيرة للكفاءة اللغوية في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، وهو ما لم يلق الأهمية ذاتها في الإطار الأمريكي، غير أن الإطار الكندي قد جعل الكفاءة اللغوية مجالا من مجالات الكفاءة التنظيمية، والتي تمثل أحد محوري القدرة اللغوية الاتصالية مع الكفاءة البرجماتية.

وأما الإطار الرابع فهو الإطار المعياري المقترح لعلي أحمد مدكور الذي أكد في مقدمته أن السمة المميزة للإطار المعياري العربي هي التكامل بين فنون اللغة ومهاراتها، وعلومها وثقافتها؛ حيث اعتمد الإطار المعياري العربي على تنمية الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية.

أكد (مدكور، 2016، ص9) أن اللغة في أمس الحاجة إلى منظور جديد يعيد النظر في المنظومة اللغوية من جذورها إلى فروعها، وخلص من ذلك إلى أن للغة مكونات تتصل ببنيتها من (أصوات، وصرف، ونحو، ودلالة) ومكونات تتصل بالبنية المعرفية للمتعلم مثل: (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والثقافة).

أكد الإطار المعياري المقترح لمدكور أن تنمية الكفاءة اللغوية بما تتضمنه من أصوات وصرف ونحو ودلالة بالتوازي مع الكفاءة الاتصالية متمثلة في الفهم السمعي والقرائي، والإنتاج الشفهي والتحريري، والكفاءة الثقافية، ومواءمة السياق الاجتماعي الذي بدأت معاييره في الظهور من المستوى المعياري المبتدئ الثاني A2، من الأسس التي ينبغي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوئها.

يتضح مما سبق أن لكل إطار معياري من الأطر الأربعة السابقة فلسفة ينطلق منها، وتتبع تلك الفلسفة من تصور لوظائف اللغة الأجنبية، واحتياجات المتعلمين لأداء لغوي يسهم في التواصل بشكل فعال مع أهل هذه اللغة، وإذا كان للغة العربية خصائص تميزها عن سائر اللغات، وإن كانت المجتمعات العربية تختص بمفاهيم ثقافية واجتماعية تختلف عن غيرها من المجتمعات؛ ولذلك كانت الحاجة ماسة إلى وجود تصور عربي المنبع يبرز شخصية هذه اللغة، ورؤية علمائها الأوائل في تعليم قواعدها بما يضمن القيام بتواصل ناجح خالٍ من اللحن والخطأ وهو هدف إليه هذا البحث .

الإطار العملي للبحث

حدود البحث: اقتصر البحث على بعض الدراسات التراثية التي اهتمت بفلسفة تدريس القواعد الصرفية والنحوية مثل: ابن جني، والتبريزي، وبعض الدراسات العربية الحديثة مثل: أحمد مختار عمر، وعلي مدكور، وبعض الأطر المرجعية الحديثة مثل: الإطار المرجعي الأوربي، والإطار المرجعي الأمريكي، والإطار المجعي الكندي، والإطار المرجعي العربي لعلي مدكور.

منهجية البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل أدبيات النحو والصرف من أصول التراث العربي، وكذلك لتحليل الأطر المرجعية الحديثة، وذلك للتوصل لمعايير تدريس القواعد الصرفية والنحوية واختيار موضوعاتهما في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

أدوات البحث: استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى، وكذلك الاستبانة للتحقق من مناسبة المعايير من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

إجراءات البحث: للتوصل لنتائج البحث قام الباحث بالإجراءات التالية:

1- الاطلاع على الدراسات السابقة من كتب التراث الصرفي والنحوي.
2- الاطلاع على الأطر المرجعية الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية.
3- تحليل محتوى الدراسات السابقة والأطر المرجعية.
4- استنباط مجموعة المعايير الضابطة لتدريس الصرف والنحو للناطقين بغير العربية.
5- تحديد أبرز الموضوعات الصرفية والنحوية في المستويات المختلفة.
6- إعداد استبانة بالمعايير والموضوعات النحوية.
7- عرض الاستبانة على الخبراء والمتخصصين للتحقق من مناسبتها.
8- التوصل إلى المعايير في صورتها النهائية.

نتائج البحث

تأسيسا على الإطار النظري للبحث وبعد القيام بتحليل محتوى معايير الصرف والنحو في الدراسات التراثية والأطر المرجعية توصل البحث للنتائج التالية:

أولا: معايير تدريس القواعد الصرفية بين التراث والأطر المرجعية وتم التوصل إلى ما يلي:

1. **خصائص النظام الصرفي للغة العربية:** يعتمد النظام الصرفي للغة العربية على محورين أساسيين هما: التصريف والاشتقاق، وعلى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إتقان استعمال هذين المحورين وتطبيقاتهما، وتدريب المتعلمين على ذلك، كما أن للمنهج التعليمي دورا مهما في إيضاح هذين المحورين وتدريب المتعلمين على تطبيقاتهما استماعا، وتحدثا، وقراءة، وكتابة.

2. **معايير اختيار العناصر الصرفية وفق المستويات اللغوية.وتتمثل فيما يلي:**

أ- **الوضوح والسهولة:** أي وضوح المورفيم من حيث التكوين والوظيفة وسهولة ملاحظته واستعماله.

ب- **الشيوع والتكرار:** ويعني كثرة استخدام المورفيم في فنون الأداء اللغوي.

ج- **قابلية التعلم والتعليم:** أي أن المورفيم يكون قابلا للشرح والتفسير والفهم، وإن كان هذا المعيار يرتبط أكثر بطرق التعليم والتعلم ومهارات المعلم في عرض الموضوع.

د- **قابلية التوظيف والتطبيق:** أي أن الناطق بغير العربية يمكنه بسهولة أن يوظف العناصر الصرفية العربية التي تعلمها في أدائه اللغوي بحيث يحقق التواصل الناجح والتعبير الصحيح.

3. **طرق تنظيم القواعد الصرفية داخل المنهج اللغوي:** اتفقت الدراسات على وجود طريقتين أساسيتين لتقديم القواعد الصرفية في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وهاتان الطريقتان هما: **الطريقة الأولى:** تقديم مجموعة من الصيغ الصرفية المختلفة في كل مستوى من المستويات الثلاثة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (المبتدئ – المتوسط – المتقدم) وفقا للمعايير الأربعة السابقة، ووفقا لخصائص المتعلمين اللغوية في هذه المستويات. **والطريقة الثانية:** أن يتم تقديم الصيغ نفسها في المستويات الثلاثة بحيث يكون عرضها متناسب مع طبيعة المستوى فيكون في المستوى الأعلى أكثر تفصيلا وعمقا، وهو يتماشى مع مبدأ التدرج.

4- **معايير تعليم النظام الصرفي وتعلمه للناطقين بلغات أخرى:** ومن تلك المعايير: اتخاذ الفعل أصلا للمصادر والمشتقات – الاهتمام بالجانب الدلالي للصيغ الصرفية – الانطلاق من الفعل إلى الاسم، ومن المجرد إلى المزيد – تقديم الفعل السالم على المهموز والمضعف والمعتل – تدريج القواعد بما يتناسب مع طبيعة المستوى اللغوي – الحذر من أخطاء القياس التي يقوم لها المتعلمون – الاقتصاد وعدم الإسهاب في ذكر العلل وأسباب التغيرات الصرفية – مصاحبة الأوزان الصرفية بأنماط لغوية حية مستعملة.

مما سبق فإن البحث الحالي يقترح المعايير التالية للكفاءة الصرفية: تعرف المورفيمات الصرفية العربية – استنتاج الوظائف الصرفية للمورفيم – استنتاج تغيرات المورفيم الناتجة عن الوظائف النحوية – تحديد المعاني المختلفة للمورفيم – والجدول التالي يوضح المعايير الأربعة واحتمالات تمثيلها في المستويات التعليمية الثلاثة.

جدول(1) يوضح معايير الصرف للناطقين بغير العربية في المستويات الثلاثة

المعيار	المستويات اللغوية المناسبة		
	المبتدئ	المتوسط	المتقدم
يتعرف المورفيمات الصرفية العربية.	√	√	√

يستنتج وظيفة المورفيم الصرفية.	√	√	√
يستنتج تغيرات المورفيم الناتجة عن الوظائف النحوية.		√	√
يحدد المعاني المختلفة للمورفيم.		√	√

جدول(2) يوضح معايير الصرف ومواصفات الأداء اللغوي المشتقة منها

مجال اللغة / **معايير الصرف**	**مواصفات الأداء اللغوي في المستويات الثلاثة**			**الفنون اللغوية**
	المبتدئ	**المتوسط**	**المتقدم**	
يتعرف المورفيمات الصرفية	يتعرف المذكر والمؤنث من الأسماء، فيما يقرأ أو يستمع ، ويتعرف الماضي والمضارع من الأفعال، كما يستطيع تعرف حروف المضارعة الأربعة، وتمييز النكرة والمعرفة، والمفرد والجمع.	يتعرف علامات التأنيث في الأسماء والأفعال فيما يستمع إليه أو يقرؤه، ويمكنه تعرف أنواع الضمائر المتصلة بالأفعال، ودلالة المشتقات وأوزان الأفعال المتنوعة.	يمكنه تعرف المؤنث الحقيقي والمجازي،كما يمكنه تعرف الوظائف المختلفة لصيغ الاسم والفعل المتنوعة فيما يستمع إليه أو يقرؤه، تمييزما بالنص من إعلال وإبدال، وتصغير وقلب مكاني، وجموعة القلة والكثرة.	**الاستماع والقراءة**
	يستطيع أن يبرز في كتابته وتحدثه بين تأنيث الاسم والفعل وتذكيرهما، وصلا ووقفا ويمكنه التعبير بالنكرة والمعرفة والمفرد والجمع في مواضعهما المناسبة	يستطيع توظيف الأفعال بتصريفاتها وأوزانها المتنوعة في حديثه وكتابته، كما يمكنه تنويع المشتقات من الأسماء بما يتناسب والهدف من النص.	يراعي في كتاباته وأحاديثه قواعد الإعلال والإبدال، والتصغير والقلب المكاني، وجموعة القلة والكثرة، وتوظيف المورفيمات الصرفية لتحقيق الهدف من النص.	**التحدث والكتابة**
يستنتج وظيفة المورفيم الصرفية.	يستطيع استنتاج وظائف المورفيمات المباشرة كمورفيم التأنيث أو التعريف أو التثنية والجمع، أو	يستطيع استنتاج وظائف المشتقات من حيث المعنى والزمن، وكذلك يمكنه	يمكنه استنتاج الأسباب الداعية للإعلال والإبدال والقلب المكاني، والتنويع في جموع التكسير	**الاستماع والقراءة**

	النسب أو موريفمات الزمن كالسين للمستقبل .	استنتاج دلالة أوزان الأفعال وعلامات الإعراب والبناء.		
	يستطيع توظيف المورفيمات المباشرة كمورفيم التأنيث أو التعريف أو الجمع، أو النسب أو موريفمات الزمن كالسين للمستقبل، توظيفا صحيحا لتحقيق الهدف من النص المكتوب أو المتحدث به.	يستطيع توظيف المشتقات وأوزان الأفعال وعلامات الإعراب والبناء توظيفا يخدم الهدف من النص المكتوب أو المتحدث به على مستوى البنية والمعنى.	يستطيع توظيف قواعد الصرف العربي: الإعلال والإبدال، والتصغير والقلب المكاني، وجموعة القلة والكثرة في تحقيق أغراض بلاغية في الخطاب الشفهي أو التحريري	**التحدث والكتابة**
يستنتج تغيرات المورفيم الناتجة عن الوظائف النحوية		يستطيع ملاحظة التغيرات التي تحدث للمورفيمات المباشرة كالتأنيث والتعريف والجمع في حالات الوقف والوصل، وكذلك للمشتقات وأوزان الأفعال؛ نتيجة لتغير موقعها الإعرابي داخل الجملة.	يستطيع استنتاج أصل الكلمات العربية التي يقرؤها أو يستمع إليها، وتحديد أسباب الإعلال والإبدال فيها، كما يستطيع استنتاج أسباب استخدام جموع القلة والكثرة في النص المسموع أو المقروء.	**الاستماع والقراءة**
		يستطيع تعزيز حديثه وكتاباته بمورفيمات صرفية مباشرة كالتأنيث والتعريف والجمع في حالات الوقف والوصل، وبتغييرات اشتقاقية للأسماء، وتصريفات متنوعة للأفعال نتيجة لتغير موقعها الإعرابي داخل الجملة.	يستطيع تعزيز حديثه وكتاباته باشكال مختلفة للأسماء والأفعال وفق قواعد الإعلال والإبدال في اللغة العربية، بما يتناسب مع المواقع الإعرابية لها.	**التحدث والكتابة**

تحديد المعاني المختلفة للمورفيم		يمكنه أثناء الاستماع/القراءة التمييز بين دلالات المفرد والجمع والمؤنث والمذكر وبعض أحرف المضارعة، وأحرف الاستقبال في الفعل المضارع، كذلك يميز بين الأعداد والأعداد الترتيبية، وبين أنواع ال، ومعاني المشتقات المختلفة، ودلالات أوزان الأفعال المختلفة، ودلالات أحرف المضارعة، وعلامات الفعل الماضي والتغيرات التي تطرأ عليه.	يمكنه أثناء الاستماع/القراءة التمييز بين المعاني المختلفة للمورفيمات الصرفية مثل: واو الجماعة وواو جمع المذكر السالم، واو العطف وواو الحال، بين ياء المخاطبة وياء الملكية، بين نون النسوة ونون التوكيد، بين همزة القطع وهمزة المضارعة وهكذا، انواع أنْ وما المختلفة.	**الاستماع والقراءة**
		يستطيع تعزيز حديثه وكتاباته بمورفيمات صرفية مناسبة للسياق والتركيب النحوي مثل: استخدام المفرد والجمع في مواضعه الصحيحة، وكذلك المؤنث والمذكر والمشتقات المناسبة، وتصريفات الأفعال المناسبة، وأحرف المضارعة مع الضمائر المناسبة، والفعل الماضي مع الضمائر المختلفة.	يميز في حديثه وكتاباته معاني المورفيمات الصرفية المختلفة ويبرزها، فيظهر على سبيل المثال: استفهامية (ما) من شرطيتها من نفيها من مصدريتها من خلال ما يستكمل به الجملة من كلمات.	**التحدث والكتابة**

ثانيا: معايير القواعد النحوية بين التراث والأطر المرجعية

تأسيسا على الإطار النظري للبحث وبعد القيام بتحليل محتوى معايير النحو في الدراسات التراثية والأطر المرجعية توصل البحث للنتائج التالية:

1- أسس النظام النحوي للغة العربية.

أ- أصل علم النحو قائم على الانتحاء أي التقليد والاتباع، ليلحق من لا ينطق باللغة العربية بأهلها المتحدثين بها، وهذا يترتب عليه كثير من المسئل المرتبطة بطرائق تعليم القواعد النحوية.

ب- يتم البدء بتدريس الأسماء وقد برر ذلك (ابن جني ت392هـ) بأن للأسماء قوة في النفس والرتبة، تجعلها مغنية عن ذكر كثير من الأشياء في الجملة، فقد تستغني الجملة عن الفعل والحرف ولكنها لا يمكن أن تستغني عن الاسم، ويمكن الاستفادة من هذا الأساس في تحديد مجموعة من الأسئلة المرتبطة بنوعية الأسماء المقدمة والمفاهيم النحوية المنتقاة في المستويات المختلفة

ج- الإعراب هو الإبانة عن المعاني مع وجود دليل يؤكد ذلك المعنى وهو ما يعرف بالقرائن وتتنوع القرائن ما بين لفظية ومعنوية.

د- لكل قاعدة نحوية وظيفة تداولية ينبغي على معلم اللغة العربية أن يبرزها ويجعلها الهدف الأسمى من تدريس التراكيب النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

2- معايير النحو في المستويات اللغوية الثلاثة: المبتدئ والمتوسط والمتقدم وتتضمن:

أ- المحاكاة القائمة على الفهم للدلالات التركيبية بداية من المستوى المبتدئ.

ب- التوظيف حيث ينبغي أن يحقق الوظيفة الأسمى للغة وهي القدرة على الفهم والتعبير والتواصل، فالنحو يساعد المتعلم على ضبط لغته وفهم ما يقوله الآخرون.

ج- حسن الانتقاء للقواعد والتراكيب المناسبة لكل مستوى من المستويات.

ومن المعايير التي أقرتها الدراسات السابقة للقواعد النحوية لكل مستوى من المستويات المعايير التالي:

أ- أن يناسب التركيب المستوى اللغوي من حيث الطول.

ب- وضوح التركيب من حيث البنية والمعنى.

ج- البساطة الفكرية.

د- نوع الجملة من حيث البساطة والتركيب والتعقيد.

هـ- تباعد مكونات الجملة عن بعضها.

و- نوع الإحالة داخل الجملة.

3- المفاهيم النحوية المناسبة لمستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

توصل البحث إلى قائمة بالمفاهيم النحوية التي يمكن تقديمها للناطقين بغيرها في المستويات الثلاثة المبتدئ والمتوسط والمتقدم وقد اكتفى الباحث بالإشارة إلى هذه النتائج بعموميتها لأن مقام الورقة البحثية لا يتسع لذكر تفاصيل كل مفهوم من هذه المفاهيم

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- إعداد دليل إجرائي لموضوعات علم الصرف والنحو وتدريسها في المستويات المختلفة.

2- إعداد دليل معلم يجمع إستراتيجيات متنوعة لتدريس الصرف والنحو للناطقين بلغات أخرى.

3- إعداد دليل أنشطة تعليمية تعلمية لموضوعات الصرف والنحو يمكن توظيفها مع منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث وتوصياته فإن الباحث يقترح البحوث التالية:

1- تقويم محتوى الصرف والنحو في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء التكامل بين معايير التراث والأطر المرجعية الحديثة.

2- تطوير محتوى الصرف والنحو في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيره في ضوء التكامل بين معايير التراث والأطر المرجعية الحديثة.

المراجع:

ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت392هـ): **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب)، ط5، 2010م، ج1.

ابن هشام (ت761هـ): **مغني اللبيب**، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية)، ج2.

عمر، أحمد مختار (1974). البحث اللغوي عند العرب. القاهرة دار الكتب العلمية.

الشريف، أحمد مختار 1417هـ: تصميم برامج تعليم الصرف لغير الناطقين بالعربية، **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، ع18، ص ص 175 – 195.

الحدقي، إسلام يسري 2018م: مراجعة كتاب: الإطار المعياري العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها (تَعْليم – تَعَلُّم – تقويم.)، **مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبدالله بن عبد لعزيز**، ع6، يناير2018م.

التبريزي، يحيى بن علي (2005). مقدمة تهذيب إصلاح النطق. القاهرة. دار الكتب العلمية

حسان، تمام 1979م: **اللغة العربية معناها** ومبناها، ط2، القاهرة، دار المعارف.

حسان، تمام 1984م: **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية رقم4)، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ص ص92 – 95.

ريتشاردز، جاك سي وجون بلات، وهايدي بلات، سي .إن. كاندلين2007م: **معجم تعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**، ترجمة : د. محمود فهمي حجازي، د. رشدي أحمد طعيمة، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1.

فندريس، جوزيف: **اللغة**، ترجمة عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، المركز القومي للترجمة، 2014م.

شحاتة، حسن سيد ، والنجار، زينب2003م: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1.

طعيمة، رشدى أحمد 2006م: **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوبتها**، القاهرة، دار الفكر العربي.

ـــــ 1986م: **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية،(18)، 1986.

ـــــ 1981م: **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(مناهجه وأساليبه)**، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط.

ـــــــــــ ، ومحمود الناقة 2006م: **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة –إيسسكو–.

المطيري، سلمى (2025). منهج التربيزي في شرح القواعد اللغوية (دراسة تحليلية)، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، المجلد(6)، الإصدار (64)، فبراير، ص ص 182– 194.

مدكور، علي أحمد 2016م: **الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(تعليم– تعلم– تقويم)**، القاهرة، دار الفكر العربي.

يونس، فتحي علي 1978م: **تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب**، القاهرة، دار الثقافة.

يونس، محمد محمد 2004م: **مدخل إلى اللسانيات**، لبنان، دار الكتاب الجديد.

المراجع الأجنبية

ACTFL2012: **ACTFL Proficiency Guidelines –Arabic Language**,P1

American Council On The Teaching of Foreign Language (ACTFL) 2012: **ACTFEL PROFICIENCY GUIDLINS**–Arabic Language-2012

American Council On The Teaching of Foreign Language1996: **Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the21st Century**, Yonkers, National Standards In Foreign Language Education Project.

American Council On The Teaching of Foreign Language1986: **ACTFL Proficiency Guidelines**, ACTFL Inc, February, 1989.

American Council On The Teaching of Foreign Language: **Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the21st Century**, Yonkers, National Standards In Foreign Language Education Project, 1996, P1

California State Board of Education2003: **Foreign Language Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve,** Published by the California Department of Educatio.

Center for Canadian Language Benchmarks 2012: **Canadian Language Benchmarks (English as a second Language for Adults**, Minister of citizenship and immigration, October 2012 Edition.

Edwards,W. & Scott,S2011.: **ACTFL's Standards of foreign Language Learning and Principles of Universal Design for Instruction**, Project LINC, Longwood University,

اختيار المحتوى الصرفيّ في سلاسل تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها

المعايير والمؤشّرات

نادر مندريس [1]

الملخّص:

ما يزال مجال تعليم العربيّة للناطقين بغيرها يحتاج مزيدًا من الأبحاث والدراسات العلميَّة ولا سيّما في مجال تأليف المقرّرات التعليميَّة والمعايير التي تُبنى عليها. وما يزال المشتغلون في هذا المجال ولا سيّما المدرّسون يشكون من عدم مناسبة المقرّرات التعليميّة للأهداف التعليميّة المرجوّة. وتكمن أهمّيّة الأبحاث التي تتناول أسس بناء المقرّرات، ومعايير انتقاء المحتوى من كونها تساعد المؤلّفين على تطوير المقرّرات التعليميّة.

ويدرس هذا البحث القواعد الصرفيَّة في ثلاثة من المقرّرات التعليميَّة المصمَّمة للناطقين بغير العربيَّة، وأسباب اختلاف المحتوى بين هذه المقرّرات، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، مستندًا إلى تحليل المحتوى بوصفه أداةً لجمع البيانات وتصنيفها ومقارنتها. وتتألّف هذه الورقة من مبحثين؛ في المبحث الأوّل حُلّلت القواعد الصرفيّة في ثلاث من السلاسل التعليميَّة المصمّمة للناطقين بغير العربيّة، وعُقدت بينها مقارنةٌ من حيث عناوين الموضوعات ومحتواها، وأُشيرَ إلى الفروق بينها، وتبيّن أنّ هناك فروقًا كبيرة بين السلاسل على مستوى العناوين والمحتوى. ويعود ذلك إلى أسباب عدّة، أبرزها غيابُ المعايير الدقيقة التي تحكم عمليّة الانتقاء، واعتماد مؤلّفي السلاسل التعليميّة على تجاربهم وخبراتهم الشخصيّة في تحديد القواعد الصرفيّة التي يحتاجها المتعلّمون، ممّا أدّى إلى اختلاف المحتوى الصرفيّ بين السلاسل التعليميّة تبعًا لاختلاف المؤلّفين. أمّا في المبحث الثاني فقد اقتُرحتْ مجموعة من المعايير التي ينبغي مراعاتها من قِبل المؤلّفين عند اختيار القواعد الصرفيّة، كما وُضعَ لكلّ معيار عددٌ من المؤشّرات التي يُقاس بها مدى تحقّق المعايير المقترحة في القاعدة الصرفيّة.

الكلمات المفتاحية: القواعد، الصرف، تعليم العربيّة، الناطقون بغير العربية، معايير.

---

[1] نادر مندريس، أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية بكليّة الشريعة في جامعة غازي عينتاب الإسلاميّة للعلوم والتكنولوجيا.
أوركيد: 0000-0003-3054-9099، البريد الإلكترونيّ: nadir.menderes@gmail.com

Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Sarf İçeriğinin Seçimi: Ölçütler ve Göstergeler

Nadir MENDERES*

Özet

Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi alanı, özellikle öğretim materyallerinin hazırlanması ile bu materyallerin dayandığı ilke ve ölçütlerin belirlenmesi bakımından hâlen daha fazla bilimsel araştırma ve çalışmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu alanda çalışanlar, özellikle de öğretmenler, mevcut öğretim materyallerinin içeriklerinin hedeflenen öğrenme amaçlarıyla tam olarak örtüşmediğinden sıklıkla yakınmaktadır. Bu nedenle Arapça öğretim materyallerinin hazırlanmasına ilişkin ilkeleri, içerik seçimi ve düzenlenmesine yönelik ölçütleri ele alan bilimsel araştırmalar büyük önem taşımaktadır; zira bu tür çalışmalar öğretim materyallerinin geliştirilmesi sürecinde yazarlara yol göstermektedir. Bu araştırmada, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik hazırlanmış üç farklı öğretim serisinde yer alan sarf kuralları incelenmekte; bu seriler arasındaki içerik farklılıklarının nedenleri ile yazarların içerik seçimi sürecinde dayandıkları ölçütler ele alınmaktadır.

Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik hazırlanmış üç öğretim serisinde yer alan sarf kuralları analiz edilmiş ve konu başlıkları ile içerikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, sarf konularının başlıkları ve içerikleri bakımından seriler arasında önemli farklılıkların bulunduğu görülmüştür. Bu farklılıkların başlıca nedenlerinden biri, içerik seçimini yönlendiren açık ve belirli ölçütlerin bulunmaması; bir diğeri ise öğretim serilerinin yazarlarının, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu sarf kurallarını belirlerken büyük ölçüde kendi deneyim ve kişisel birikimlerine dayanmış olmalarıdır. Bu durum, yazarların farklı yaklaşımlar benimsemeleri nedeniyle öğretim serileri arasında sarf içeriğinin farklılaşmasına yol açmıştır. İkinci bölümde ise, sarf kurallarının seçimi sırasında yazarlar tarafından dikkate alınması gereken bir dizi ölçüt önerilmiş ve her bir ölçüt için, seçilen sarf kuralının bu ölçütlere ne ölçüde uygun olduğunu değerlendirmeye yarayacak göstergeler ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dil bilgisi, Sarf, Arapça öğretimi, Yabancı dil, Ölçütler.

* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep İslam Bilm ve Teknoloji Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belâgati. Orcıd: 0000-0003-3054-9099, E-posta: nadir.menderes@gmail.com

المقدمة

تتنوّع السلاسلُ التعليميّة المخصّصة لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها تنوّعًا كبيرًا، وتتوزّع بين سلاسل يغلب عليها الطابع الدينيّ كسلسلة العربيّة بين يديك، وأخرى أُعدّت لفئة عمريّة معيّنة كسلسلة أحبّ العربيّة للأطفال. وبرغم هذا التنوّع، فإنّ القواعد الصرفيّة ظلّت قاسمًا مشتركًا لا تخلو منه أيّ سلسلة؛ لأنّ لها دورًا مهمًّا في إنتاج اللغة، فالتغيّر في المبنى يتبعه تغيّر في المعنى، ومعرفة المباني بأشكالها المختلفة تساعد المتعلم على اختيار المبنى المناسب للمعنى الذي يودّ التعبير عنه (العبد الله، 2019، ص 126)، كما تُعينه على فهم النصوص واستثمار الجذر الواحد لاشتقاق مفردات عديدة، والتعبير عن معانٍ متنوّعة. أمّا ضعف المتعلّم في هذا المجال فيؤدّي إلى أخطاء شائعة، مثل: (أنا يكتُبُ)، (أحمد كبير من عليّ)، (فاطمة طالبٌ مجتهدٌ). ومن هذا المنطلق تبرز أهمّيّة هذا البحث الذي يتناول القواعد الصرفيّة في سلاسل تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، ومعايير اختيارها، من خلال دراسة ثلاثٍ من هذه السلاسل وتحديد القواعد الصرفيّة فيها، والكشف عن أسباب التباين الواضح بين هذه السلاسل في هذا المجال.

ومعلوم أنّ اللغة العربيّة تمتلك نظامًا صرفيًّا مرنًا يساعد على التفريق بين المعاني الدقيقة، ممّا جعلها غنيّة جدًّا بالصيغ الصرفيّة؛ فالأسماء منها المذكّر والمؤنّث، والمثنّى، وجمع المذكّر السالم، وجمع المؤنّث السالم، وجموع التكسير المتنوّعة، واسم الفاعل، ومبالغته، واسم المفعول، واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة، واسم التفضيل، والصفة المشبّهة، والاسم المنسوب، والاسم المصغّر، وصيغ الأعداد الترتيبيّة، والمقصور والممدود والمنقوص، والجامد، والمشتقّ، والمصدر الصناعيّ، وإضافة الاسم إلى ضمائر المتكلّم (ي، نا) والمخاطب (كَ، كِ، كما، كم، كنَّ)، والغائب (ه، ها، هما، هم، هنَّ). وأمّا الأفعال فمنها الثلاثيّ والرباعيّ والخماسيّ، والمجرّد والمزيد، ومنها المعلوم والمجهول، والصحيح والمعتلّ، وللثلاثيّ ستّة أبواب، وللرباعيّ عدّة أوزان، ولكلّ منها مصدر صريح، ومصدر مرّة، ومصدر هيئة، ومصدر ميميّ، وكلّ الأفعال السابقة تأتي على ثلاث صيغ؛ ماضٍ ومضارع وأمر، وكلّ صيغة منها تُسند إلى أربعة عشر ضميرًا، ممّا يعني أنّ كلّ جذر لغويّ في العربيّة يمكن استخدامه بكمّ هائل من الصيغ. وعلى سبيل المثال يمكننا أن نستخرج ما يلي من الجذر (ر ع ي):

من الأسماء: راعٍ، راعيان، راعُون، رُعاة، رِعاء، رُعيان، راعية، راعيتان، راعيات، مَرعى، مَراعٍ، مَرْعِيّ، مَرْعِيّان، مَرْعِيّة، مَرْعِيّتان، مَرْعِيّات، ومُراعٍ، مُراعِيان، مُراعُون، مُراعِية، مُراعِيتان، مُراعِيات، مُراعًى، مُراعَيان، مُراعَوْن، مُراعَاة، مراعَيتان، مراعَيات. ومن الأفعال: رَعَى، رُعِيَ، يَرعى، يُرْعى، اِرْعَ، رَعْيٌ، رَعْيةٌ، رِعْيةٌ، راعَى،

رُوعِيَ، يُراعِي، يُراعَى، راعِ، مراعاةٌ، وارتعى، ارتُعِيَ، يَرتعِي، يُرتعَى، ارتَعِ، ارتياع، واسترعى، استُرعِيَ، يسترعي، يُسترعَى، استرعِ، استرعاء، وكلّ الأفعال السابقة تُسند إلى أربعة عشر ضميرًا ثمّ المضارع والأمر منه مبنيّة للمعلوم والمجهول. أي إنّه يمكننا إنتاج كمّ هائل من الصيغ الصرفيّة من هذا الجذر، والتي تُعدّ بالمئات. ولا شكّ في أنّ هذه المرونة الصرفيّة ميزةٌ لغويّةٌ تُثري العربيّة وتوفّر لها خياراتٍ تعبيريّةً واسعة، وتزيد – في الوقت نفسه – من دقّة التعبير عن المعاني المتنوّعة، كما أنّها تمنح المتعلّم القدرة على تحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لعدد كبير من المعاني (عبد الرحيم، 2023، ص 324). لكنّ هذه المرونة تؤدّي في المقابل إلى كثرة الصيغ الصرفيّة، ومن ثَمّ إلى صعوبة يواجهها متعلّم العربيّة عند تعلّم هذه الصيغ المتعدّدة وتمييز مواطن استخدامها. وتُشكّل في الوقت نفسه تحدّيًا لمؤلّفي سلاسل تعليم العربيّة للناطقين بغيرها؛ إذ إنّهم يجدون أنفسهم مضطرّين – أمام هذا الكمّ الواسع من القواعد – إلى اختيار بعض الموضوعات الصرفيّة لتضمينها في المقرّر التعليميّ، وهنا تكمن المشكلة الحقيقيّة التي يعالجها هذا البحث؛ فغالبًا ما يستند مؤلّفو السلاسل التعليميّة إلى خبراتهم الشخصيّة واجتهاداتهم الفرديّة لاختيار القواعد الصرفيّة، وهم مضطرّون لذلك في ظلّ عدم وجود معايير دقيقة، وغيابٍ للدراسات التي تحدّد حاجة الناطقين بغير العربيّة من القواعد الصرفيّة. ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث الذي يسعى إلى وضع معاييرَ يمكن الاعتماد عليها عند اختيار موضوعات الصرف لإدراجها في سلاسل تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وستكون المعايير المقترحة مبنيّة على نتائج تحليل القواعد الصرفيّة في ثلاثٍ من السلاسل التعليميّة المصمّمة لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها هي: سلسلة اللسان الأمّ (عبس وآخرون، 2017)، والعربية بين يديك (الفوزان وآخرون، 2014)، ومفتاح العربية (الرهبان وآخرون، 2022)، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، مستندًا إلى تحليل المحتوى بوصفه أداةً لجمع البيانات وتصنيفها ومقارنتها.

المبحث الأوّل: تحليل القواعد الصرفيّة في السلاسل التعليميّة

إذا نظرنا إلى واقع القواعد الصرفيّة في سلاسل تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، نجد بينها تفاوتًا كبيرًا على الرغم من أنّها تستهدف الفئة نفسها من المتعلّمين؛ فبعض هذه السلاسل قدّم القواعد الصرفيّة كما هي في المقرّرات المصمَّمة للمتعلّمين العرب من غير تغيير يُذكَر، في حين حاولت سلاسل أخرى إعادة ترتيب هذه القواعد، بينما عمدت سلاسل أخرى إلى انتقاء بعض الموضوعات الصرفيّة. ونتيجة لذلك لا نكاد نجد مقرَّرين اتّفقا في اختيار الموضوعات الصرفيّة، ولا في ترتيبها (إدلبي، 2020، ص 189).

كما نلاحظ أنّه غاب عن بعض السلاسل بأنّها موجَّهة إلى فئة لا تعرف العربيّة؛ فتعمّقت في شرح القاعدة، واستغرقت في استثناءاتها، واسترسلت في التمثيل على حالاتها الشاذّة. وفي المقابل أغفلت سلاسل

أخرى الاهتمام بالمعاني، بل ربّما لم تذكرها أصلًا، في ظلّ تركيزها على الصياغة والأوزان وشروط الاشتقاق وما إلى ذلك. ومن هنا تبرز أهمّيّة وضع معايير علميّة واضحة لضبط عمليّة اختيار القواعد الصرفيّة وربط هذه القواعد المختارة بأهداف تعليميّة محدّدة بناء على معايير واضحة، وقد أكّد صاري (2001) على أنّنا ما نزال حتّى الآن نفتقر إلى مادّة تعليميّة مناسبة للمتعلّمين الناطقين بغير العربيّة تُعرَض عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس العلميّة.

وفي هذا المبحث سنحلّل القواعد الصرفيّة التي تضمّنتها ثلاث من السلاسل التعليميّة، والتفاصيل التي اشتملت عليها كلّ قاعدة. ويهدف هذا التحليل إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل اتّفقت السلاسل الثلاث في القواعد الصرفيّة التي تضمّنتها؟
- هل اتّفقت السلاسل الثلاث في التفاصيل التي اشتملت عليها كلّ قاعدة صرفيّة؟
- هل توجد معايير اعتمدت عليها هذه السلاسل في اختيار القواعد الصرفيّة وتفاصيلها؟

أوّلًا– القواعد الصرفيّة التي تضمّنتها السلاسل الثلاث:

تضمّنت السلاسل التعليميّة الثلاثُ ثلاثةً وأربعين موضوعًا صرفيًّا، بعضها مشترك في السلاسل الثلاث، وبعضها غير مشترك. وفي الجدول الآتي نعرض الموضوعات الصرفيّة التي تضمّنتها السلاسل الثلاث، وهي:

موضوعات الصرف المتّفق عليها في السلاسل الثلاث			
1	المذكّر والمؤنّث	10	إسناد المضارع للضمائر
2	إسناد الاسم إلى الضمائر	11	إسناد الأمر للضمائر
3	المثنّى	12	اسم الفاعل
4	جمع المذكر السالم	13	اسم المفعول
5	جمع المؤنث السالم	14	اسم الزمان والمكان
6	جمع التكسير	15	اسم الآلة
7	بناء الفعل للمجهول	16	اسم التفضيل
8	الفعل المعتل وأنواعه	17	الاسم المنسوب
9	إسناد الماضي للضمائر	18	المجرّد والمزيد

يُلاحَظ من الجدول أنّ عدد الموضوعات التي اشتركت السلاسل التعليميّة الثلاث يبلغ ثمانية عشر موضوعًا من أصل ثلاثة وأربعين موضوعًا تضمّنته هذه السلاسل؛ أي إنّ الموضوعات المشتركة لا تصل إلى نصف مجموع الموضوعات، وتمثّل نسبة 42%. أمّا الموضوعات الباقية، وعددها خمسة وعشرون موضوعًا فتشكل نسبة 58%. ويكشف هذا التفاوت الكبير بين سلاسل تعليميّة موجَّهة إلى الفئة نفسها من المتعلّمين عن أنّنا لم نتمكّن حتى الآن من تحديد القواعد التي يحتاج إليها المتعلّمون تحديدًا دقيقًا. كما يدلّ على أنّ اختيار القواعد الصرفيّة في المقرّرات التعليميّة لا يقوم – في كثير من الأحيان – على معايير واضحة. وممّا يزيد من تداعيات هذه المشكلة أنّ المتعلّم يدرس عادةً سلسلةً تعليميّةً واحدة، لا جميع السلاسل؛ وهذا يعني أنّه قد يحتاج إلى بعض القواعد الصرفيّة فلا يجدها في المقرّر الذي يدرسه، وفي المقابل قد يتعلّم قواعد أخرى لا تلبّي حاجة حقيقيّة له.

كما يُلاحَظ من الجدول أنّ معظم الموضوعات المشتركة بين السلاسل الثلاث هي ممّا يحتاج إليه المتعلّم فعلًا، مثل: المؤنّث، والجموع، والمثنّى، وبناء الفعل للمجهول، وغيرها. غير أنّ بعض الموضوعات تستدعي إعادة النظر في مدى حاجة المتعلّم إليها؛ ومن ذلك اسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة. فعلى الرغم من أنّ هذه الموضوعات قد وردت في السلاسل الثلاث فإنّها نادرة الورود في النصوص التي يدرسها المتعلّم. وتُعدّ هذه مشكلة منهجيّة؛ لأنّ القواعد تُدرَّس أساسًا لتساعد المتعلّم على فهم النصوص التي يقرؤها ويتعامل معها (مندريس، 2024، ص 55).

وفي الجدول الآتي نعرض الموضوعات الصرفيّة التي وجدت مكانًا لها في سلسلتين فقط من السلاسل الثلاث، وهي:

موضوعات الصرف التي اتّفقت على تدريسها سلسلتان			
1	إسناد الأفعال إلى ضمائر النصب	7	أبواب الثلاثيّ المجرّد
2	الصفة المشبهة	8	الفعل الرباعيّ
3	مصدر الأفعال الثلاثيّة	9	الفعل الصحيح
4	مصدر الأفعال الرباعيّة	10	المقصور
5	مصدر الأفعال الخماسيّة والسداسيّة	11	المنقوص
6	التصغير	12	الميزان الصرفي

يُلاحَظ من الجدول أنّ الموضوعات الصرفيّة التي اشتركت فيها سلسلتان تمثّل 28% من مجموع الموضوعات. ومن بين هذه الموضوعات ما يحتاج إليه المتعلّم بدرجة كبيرة، مثل إسناد الأفعال إلى ضمائر النصب ومصادر الأفعال؛ غير أنّ هذه الموضوعات – على الرغم من أهميّتها – وردت في سلسلتين فقط، ومن المستغرب غيابها عن السلسلة الثالثة. وفي المقابل، يشتمل هذا القسم من الموضوعات على بعض القواعد التي لا تمثّل حاجة حقيقيّة للمتعلّم؛ إمّا لعدم الحاجة إليها في تعلّم العربيّة أساسًا، مثل قاعدة الصفة المشبّهة، أو لقلّة استخدامها وندرة ورودها في النصوص التي يدرسها المتعلّم، مثل صيغة التصغير. فالصفة المشبّهة ذات أوزان متعدّدة يصعب على المتعلّم حفظها، كما أنّها تُشتقّ – في كثير من الأحيان – من أفعال لا تَرِدُ في كتاب الطالب، ومن أمثلة ذلك الصفة الشائعة في النصوص: جميل، وهي مشتقّة من الفعل جَمُلَ، وهو فعل غير شائع الاستعمال في النصوص. ويثير هذا إشكالًا تعليميًّا واضحًا؛ إذ كيف يُتوقَّع من المتعلّم أن يشتقّ هذه الصفة من فعل لا يعرفه أصلًا؟

وينطبق هذا الأمر على كثير من الصفات، مثل: قصير، نحيف، شجاع، صعب، سهل، لذيذ، نشيط، جديد. فالأفعال التي اشتُقّت منها هذه الصفات هي قَصُرَ، نَحِفَ، شَجُعَ، صَعُبَ، لذَّ، نَشِطَ، جدَّ، وهذه الأفعال لا ترد في كتاب المتعلّم، وحتّى لو تعرّف المتعلّم إلى الفعل، فسيبقى أمامنا سؤال آخر: على أيّ وزن يشتقّ الصفة منه، والصفة المشبّهة لها أوزان كثيرة؟ فقد يُنتِج من الفعلِ شَجُعَ صيغًا غير صحيحة مثل: شاجع، شَجيع، شَجوع، شَجِع بدل شُجاع. وهنا يبرز السؤال: ما المعيار الذي سيعتمد عليه المتعلّم لاختيار الوزن الصحيح؟ والواقع أنّ المتعلّم لا يشتقّ هذه الصفات اشتقاقًا، بل يحفظها بوصفها مفردات مستقلّة، شأنها شأن كلمات أخرى مثل: باب، طاولة، كتاب، ولا يملك في ذلك خيارًا آخر. أمّا صيغة التصغير فهي قليلة الاستخدام في السلاسل التعليميّة (مندريس، 2023، ص 57) وفي الاستعمال اليوميّ على السواء، ومن ثَمّ لا تمثّل حاجة ملحّة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها.

وفي الجدول الآتي نعرض الموضوعات الصرفيّة التي لم نجدها إلا في سلسلة واحدة من السلاسل الثلاث، هي:

	موضوعات الصرف التي انفردت بتدريسها سلسلة واحدة	**اسم السلسلة**
1	إسناد ليس إلى الضمائر	مفتاح العربيّة
2	إسناد كان إلى الضمائر	مفتاح العربيّة

3	إسناد المعتلّ إلى الضمائر	مفتاح العربيّة
4	إسناد المضعّف إلى الضمائر	مفتاح العربيّة
5	الجامد والمشتق	اللسان
6	مبالغة اسم الفاعل	العربيّة بين يديك
7	مصدر المرّة	اللسان
8	مصدر الهيئة	اللسان
9	المصدر الصناعيّ	اللسان
10	الفعل في الزمن المستقبل	مفتاح العربيّة
11	حروف المضارعة	العربيّة بين يديك
12	الممدود	العربيّة بين يديك
13	اسم الجمع	العربيّة بين يديك

يُلاحَظ من الجدول السابق أنَّ الموضوعات التي انفردت بها سلسلة تعليميّة واحدة عددها ثلاثة عشر موضوعًا، وتشكِّل 30% من مجموع الموضوعات، وبعضها يحتاج إليه المتعلِّم لأنَّه مستخدم وموجود بكثرة في النصوص، كإسناد الفعل المعتلّ وكذلك الفعلين ليس وكان إلى الضمائر، فهذه الموضوعات موجودة في النصوص التعليميّة منذ المستوى المبتدئ، لكنَّنا مع ذلك لم نجدها سوى في سلسلة واحدة!

ثانيًا– تفاصيل القواعد النحويّة في السلاسل الثلاث:

لا يقتصر الاختلاف بين السلاسل التعليميّة في اختيار القواعد الصرفيّة على عناوين الموضوعات فحسب، بل يمتدّ أيضًا إلى تفاصيل هذه القواعد، وإذا كانت السلاسل قد اتّفقت في اختيار 42% من القواعد الصرفيّة، فإنّها لم تتّفق في تفاصيل هذه القواعد؛ إذ تبيّن أنّها تختلف اختلافًا كاملًا في التفاصيل. ومن أبرز الأمثلة على ذلك موضوع التأنيث؛ إذ هو من الموضوعات المشتركة بين السلاسل الثلاث إلا أنّ هذه السلاسل لم تتّفق في تحديد ما يحتاج إليه المتعلّم في هذا الموضوع. فقد تضمّنت سلسلة المفتاح في الكتاب الأوّل علامتي تأنيث الاسم وهما التاء المربوطة في مثل مدرسة، والألف الممدودة في مثل حمراء (الرهبان وآخرون، 2022، ص 133). أمّا سلسلة العربيّة بين يديك في الكتاب الثالث فقد أضافت إلى هاتين العلامتين الألف المقصورة كما في ذكرى، كما أضافت علامتي تأنيث الأفعال، وهما تاء التأنيث الساكنة في الفعل الماضي في مثل: هي كَتَبَتْ، وتاء المضارعة في مثل: هي تَكتبُ (الفوزان وآخرون، 2014، ص 175). وفي المقابل نرى أنّ سلسلة اللسان في الكتاب المبتدئ قد اكتفت بذكر التاء المربوطة علامةً لتأنيث الأسماء ولم تذكر العلامتين

الأخريين، كما أنّها تتعرّض للحديث عن تأنيث الأفعال، وبدلًا عن ذلك تضمّنت هذه السلسلة معلومات إضافيّة، مثل الإشارة إلى أنّ بعض الأسماء مؤنّثة بطبيعتها من غير تاء مربوطة، مثل شمس، وأنّ هناك أسماء مذكّرة لا تُؤنّث مثل جدار، وأسماء مؤنّثة لا تُذكَّر مثل قرية (عبس وآخرون، 2017، ص 60). وهذا المثال لا يمثّل سوى نموذج واحد من مظاهر التباين في تفاصيل القواعد الصرفيّة في السلاسل التعليميّة؛ فقد تبيّن من خلال الدراسة أنّ السلاسل الثلاث لم تتّفق في تفاصيل أيٍّ من الموضوعات الصرفيّة التي تناولتها. ويثير هذا التباين سؤالًا مهمًّا: لماذا تختلف السلاسل التعليميّة في اختيار تفاصيل القواعد الصرفيّة؟ وما المعايير التي استندت إليها في ذلك؟ الواقع أنّ السبب الرئيس لهذا الاختلاف يعود إلى غياب الدراسات العلميّة التي تحدّد بدقّة حاجات المتعلّمين من القواعد الصرفيّة ومن تفاصيلها (إدلبي، 2020). كما لا توجد – في حدود ما اطّلعنا عليه – دراسات تحدّد معايير واضحة لانتقاء هذه القواعد، ولهذا وجد مؤلّفو المقرّرات أنفسهم مضطرّين للاعتماد على تقديراتهم الشخصيّة وخبراتهم الذاتيّة، من غير الاستناد إلى معايير علميّة دقيقة. وقد نبّه صاري (2009) إلى أنّ تحديد القواعد وإدراجها في المقرّرات التعليميّة يجب أن يقوم على أبحاث علميّة منهجيّة، لا على التقدير الشخصي أو الخبرة الفرديّة. ومن هنا تتأكّد الحاجة إلى وضع معايير واضحة تنظّم عمليّة اختيار القواعد الصرفيّة، سواء في عناوينها أم في تفاصيلها. وهو ما سنسعى إلى تقديمه في المبحث الثاني من هذه الدراسة.

المبحث الثاني: المعايير والمؤشّرات في اختيار القواعد النحويّة

في ظلّ غياب الدراسات العلميّة التي تضبط عمليّة اختيار القواعد الصرفيّة، وما نتج عن ذلك – كما تبيّن في المبحث السابق – من تباينٍ كبير بين السلاسل التعليميّة، تبرز الحاجة إلى وضع معايير تُرشد مؤلّفي المقرّرات إلى القواعد التي يحتاج إليها المتعلّم الناطق بغير العربيّة. ولذلك اقترحنا مجموعة من المعايير، وجعلنا لكلّ معيار عددًا من المؤشّرات التي يمكن من خلالها قياس مدى تحقّق ذلك المعيار في قاعدة معيّنة. وقبل عرض هذه المعايير، يجدر التوقّف عند مفهوم كلٍّ من المعيار والمؤشّر.

مفهوم المعيار:

المعيار في اللغة مشتقّ من الجذر عَيَرَ، وعَيَّرَ الدينارَ: وازَنَ بِهِ آخَرَ، وعَيَّر الْمِيزَانَ وَالْمِكْيَالَ وعاوَرَهما وعايَرَهُما وعايَرَ بَيْنَهُمَا مُعايَرَةً وعِياراً: قدَّرَهما وَنَظَرَ مَا بَيْنَهُمَا، قَالَ اللَّيْثُ: العِيَار مَا عايَرْتَ بِهِ الْمَكَايِيلَ، فالعِيَار صَحِيحٌ تامٌّ وافٍ. وتَقُولُ: عايَرْتُ بِهِ أَي سَوَّيْتُه، وَهُوَ العِيَار والمِعْيار (ابن منظور، 1414هـ)، وعرّفه مجمع اللغة العربيّة بأنّه "نموذج متحقِّق أو مُتَصوَّر لما ينبغي أن يكون عليه الشيء" (المعجم الوسيط، 2004). أمّا

في الاصطلاح فتعرّف قزادري (2019، ص 136) المعايير بأنّها بنود أو عبارات تصف أو تحكم عمليّة تصميم مقرّرات التعلّم وإنتاجها بما يضمن جودتها. والمعيار بحسب الحسينيّ (2010، ص 173) "بيانٌ بالمستوى المُتوقَّع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معيّن يراد الوصول إليه، ويحقّق قدرًا منشودًا من الجودة والتميّز"، ويعرّف عليّ (2022، ص 15) المعايير إجرائيًّا بأنّها عبارات خبريّة تصف الشروط اللازمة لتحقيق الأهداف، وانطلاقًا من هذه التعريفات، يمكننا تعريف المعايير المنشودة في بحثنا هذا بأنّها مجموعة الشروط والخصائص التي ينبغي أن تتوفّر في القاعدة الصرفيّة لتكون مؤهّلة لإدراجها في المقرّر التعليميّ المصمّم للناطقين بغير العربيّة. ويمكن قياس مدى تحقّق هذه المعايير من خلال مؤشّرات تُصاغ في صورة أداءات محدّدة قابلة للقياس.

مفهوم المؤشّر:

المؤشّر في اللغة مأخوذ من الجذر شَوَرَ. وأَشارَ إليه: أَوْمأَ بِالْيَدِ أو الرأْس (ابن منظور، 1414هـ). ويعرّف إبراهيم (2009، ص 848) المؤشِّرات اصطلاحًا بأنّها مجموعة إحصائيّة تشير إلى تحقّق ظاهرةٍ ما. وغالبًا ما يكون لكلّ معيارٍ عددٌ من المؤشّرات، إذ توفّر هذه المؤشّرات بيانات كمّيّة أو نوعيّة تساعد في قياس درجة تحقُّق المعيار (مجاهد، 2008). ويمكن التمييز بين نوعين من المؤشّرات؛ كمّيّة تكون على شكل أرقامٍ أو نِسَبٍ (الحريريّ، 2011)، وكيفيّة تكون على شكل عبارات تمكّننا من إصدار الأحكام (الغرابيّ، 2025).

المعايير المقترحة:

من أجل تحديد القواعد الصرفيّة التي يحتاج إليها المتعلّم الناطق بغير العربيّة، نقترح أربعة معايير تمثّل الخصائص التي ينبغي توفّرها في القاعدة الصرفيّة لإدراجها في المقرّر التعليميّ، ونضع هذا المعايير لتسهم في مساعدة مؤلّفي المقرّرات التعليميّة على اختيار القواعد الصرفيّة اختيارًا أكثر منهجيّة ودقّة. وفيما يأتي عرضٌ لهذه المعايير مع مؤشّراتها:

المعيار الأوَّل – الوظيفيّة:

نقصد بالوظيفيّة أن تتضمّن القاعدة الصرفيّة وظيفةً لغويّةً تعليميّة تمكّن المتعلّم من استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا، أو تساعده على تجاوز الأخطاء التي قد يقع فيها، فلا تكون القاعدة مجرّد معرفة نظريّة منفصلة عن الاستخدام التطبيقيّ للغة. ومن ثَمّ ينبغي أن تسهم القاعدة في تقويم لسان المتعلّم وتصحيح أخطائه،

أو تمكّنه من أداء وظائف لغويّة محدّدة. ولتوضيح هذا المعيار سنتناول موضوعَين هما الفعل المعتلّ، وأبواب الفعل الثلاثيّ؛ إذ يظهر من خلال تحليل بعض السلاسل التعليميّة أنّ معيار الوظيفيّة لا يتحقّق في هذين الموضوعين. فتعليم المتعلّم أنّ حروف العلّة ثلاثة، وأنّ وجودها في الفعل يجعله فعلًا معتَلًّا، ثمّ تقسيم الفعل إلى أنواع بحسب موضع حرف العلّة (المثال، والأجوف، والناقص، واللفيف) لا يقدّم للمتعلّم فائدة عمليّة مباشرة في أثناء استخدام اللغة، بل يظلّ في إطار المعلومات النظريّة. أمّا الفائدة الحقيقيّة فتتحقّق عندما يتعرّف المتعلّم على التغيّرات البنيويّة التي تطرأ على هذه الأفعال عند إسنادها إلى الضمائر، ويُدرَّب على استخدامها في السياقات المختلفة. غير أنّنا نجد أنّ سلسلة العربيّة بين يديك – على سبيل المثال – تكتفي بتقديم معلومات نظريّة عن حروف العلّة وأنواع الفعل المعتلّ، بل إنّ التمارين نفسها تطلب من المتعلّم تحديد نوع الفعل: أهو مثال أم أجوف أم ناقص، من غير أن تدرّبه على إسناد هذه الأفعال إلى الضمائر، ومن ثمّ فإنّ معيار الوظيفيّة لا يتحقّق في هذه القاعدة. وينطبق الأمر نفسه على أبواب الفعل الثلاثيّ؛ إذ يتعلّم الطالب أنّ للفعل الثلاثيّ ستّة أبواب تُحدَّد بناءً على حركة عين الفعل في الماضي والمضارع، غير أنّ هذه المعرفة لا تفيده في أثناء الاستخدام الفعليّ للغة؛ فالمتعلّم يظلّ مضطرًّا إلى حفظ الأفعال حفظًا، مثل: كَتَبَ، لَعِبَ، كَبُرَ، ولا يستطيع – اعتمادًا على قاعدة الأبواب الستّة – أن يعلم حركة عين الفعل في هذه الأفعال أو غيرها. ولذلك نرى أنّ معيار الوظيفيّة لا يتحقّق في هذه القاعدة أيضًا. ويمكن وضع ثلاثة مؤشّرات لقياس تحقّق هذا المعيار في أيّ قاعدة صرفيّة:

1- أن تكون القاعدة تطبيقيّة لا نظريّة محضة.

2- أن تساعد القاعدةُ المتعلّم على استخدام اللغة.

3- أن تساعد القاعدةُ المتعلّم على تجاوز الأخطاء.

وهناك كثير من القواعد الصرفيّة التي يتحقّق فيها هذا المعيار بوضوح، مثل قاعدة إسناد الفعل إلى الضمائر، فهي قاعدة تطبيقيّة لا نظريّة، تمكّن المتعلّم استخدام الأفعال مع الضمائر استخدامًا صحيحًا، وعدم الوقوع في الخطأ، ومن ثمّ فإنّ المؤشّرات الثلاثة السابقة تدلّ على تحقّق معيار الوظيفيّة في هذه القاعدة.

المعيار الثاني – قابليّة التطبيق:

نقصد بهذا المعيار قدرة المتعلّم على تطبيق القاعدة الصرفيّة التي يتعلّمها؛ أي تمكّنه من إنتاج صيغ صرفيّة جديدة اعتمادًا على ما تعلّمه من القاعدة. وإلا يصبح إدراج القاعدة في المقرّر التعليميّ موضع نظر. ومن الأمثلة على ذلك قاعدة الصفة المشبّهة؛ إذ يدرس المتعلّم أوزانها ويطّلع على عدد من أمثلتها، غير أنّه – بعد انتهاء الدرس – يعجز في الغالب عن اشتقاق صفات جديدة من الأفعال. ويرجع ذلك إلى أسباب عدّة؛ منها أنّ الأفعال التي تُشتقّ منها الصفة المشبّهة ليست شائعة الاستعمال في نصوص السلاسل التعليميّة. فمن ذلك الصفة قصير من الفعل قَصُرَ، وبعيد من الفعل بَعُدَ، وصَعْب من الفعل صَعُبَ، لكنّنا لا نعثر على الأفعال في نصوص السلاسل التعليميّة في الغالب على الرغم من أنّ الصفات المشتقّة منها مستخدمة بكثرة. يضاف إلى ذلك أنّ أوزان الصفة المشبّهة كثيرة ومتنوّعة، مثل: فعيل، فعول، فاعل، فعَل، فعِل، فعْل، فَعْلان، فَعال، فُعال وغيرها، الأمر الذي يجعل تحديد الوزن المناسب للاشتقاق أمرًا صعبًا على المتعلّم. ولهذا لا نكاد نجد متعلّمًا يشتقّ الصفات من أفعالها، بل يحفظها كما يحفظ غيرها من المفردات. وينطبق الأمر نفسه على اسم الآلة؛ إذ إنّ ترك اشتقاقه للمتعلّم قد يؤدّي إلى إنتاج صيغ غير صحيحة؛ فمثلًا قد يشتقّ المتعلّم من الفعل غَسَلَ كلمة مِغسَل على وزن مِفْعَل وهو يريد غسّالة، أو يشتقّ من الفعل بَرَدَ كلمة مِبرَدة على وزن مِفْعَلة وهو يريد برّادًا. ومن هنا يتّضح أنّ معيار قابليّة التطبيق لا يتحقّق في مثل هذه القواعد؛ لأنّ المتعلّم لا يستطيع توظيفها في إنتاج صيغ صرفيّة جديدة. ويمكن وضع مؤشّرين لقياس تحقّق هذا المعيار:

1- أن تكون القاعدة قابلة للتعميم.

2- أن يتمكّن المتعلّم من إنتاج صيغ جديدة صحيحة بناء على القاعدة.

ومن القواعد الصرفيّة التي يتحقّق فيها معيار قابليّة التطبيق بوضوح اسم التفضيل؛ إذ يستطيع المتعلّم بعد أن يتعلّم قاعدته أن يطبّقها على عدد كبير من الصفات، وأن يصوغ اسم التفضيل صياغة صحيحة بسهولة، مثل: كبير: أكبر، صغير: أصغر، جميل: أجمل، سريع: أسرع، قريب: أقرب، وغيرها. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ كُتُب الصرف تشير إلى أنّ اسم التفضيل يُصاغ من الفعل الثلاثيّ بشروط كثيرة... وهذا صحيح بالتأكيد، لكنّه لا يناسب المتعلّمين الناطقين بغير العربيّة، بل ينبغي ربط صياغة اسم التفضيل بالصفة لأنّ اسم التفضيل – واقعيًّا – يوجد حيث توجد الصفات فيُقال هذا صغيرٌ، وذاك أصغرُ، وهذا يوفّر على المتعلّم معرفة كثير من شروط اشتقاق اسم التفضيل (مندريس، 2024، ص 158).

المعيار الثالث – مراعاة المستوى:

نقصد بهذا المعيار أنْ تكون القاعدة الصرفيّة مناسبة للمستوى اللغويّ للمتعلّم، فلا تُعرض القاعدة قبل أن يصل المتعلّم إلى مستوًى لغويٍّ يمكّنه من فهمها وتطبيقها لأنّها ستتحوّل إلى عبء معرفيّ يربك المتعلّم، وكذلك لا تُؤخَّر إلى مرحلة يكون المتعلّم قد تجاوز الحاجة إليها. فليس من المناسب تقديم قاعدة إسناد الفعل المعتلّ إلى الضمائر لمتعلّمٍ في المستوى المبتدئ، وذلك لأنّه لم يتمكّن بعدُ من إسناد الفعل الصحيح إلى الضمائر. وعلى العكس من ذلك، إذا أُخِّرت القاعدة كثيرًا فإنّها تفقد كثيرًا من قيمتها التعليميّة لأنّ المتعلّم يكون قد اكتسب مهارات لغويّة تمكّنه من استخدامها دون الحاجة إلى تفسيرها، فليس من المناسب تقديم قاعدة مصدر الفعل الرباعيّ لمتعلّمٍ في المستوى المتقدّم لأنّ من وصل إلى هذا المستوى اللغويّ يكون قد تعامل مع عدد كبير من الأفعال الرباعيّة في أثناء قراءته للنصوص واستعماله للغة، ومن ثَمّ أصبح قادرًا على استخدام أفعالها ومصادرها استخدامًا صحيحًا. ومن هنا يتبيّن أنّ مراعاة المستوى في أثناء اختيار القواعد الصرفيّة عنصر أساسي في بناء المقرّرات التعليميّة. ولقياس مدى تحقّق معيار مراعاة المستوى في القاعدة الصرفيّة يمكن اعتماد المؤشّرات الآتية:

1- أن تراعي القاعدةُ المعلوماتِ اللغويّة السابقةَ لدى المتعلّم.

2- أن تساعد القاعدةُ المتعلّم على تصحيح أخطائه الشائعة.

3- أن ترتبط القاعدة بالمفردات والنصوص التي يدرسها المتعلّم في ذلك المستوى.

ومن القواعد الصرفيّة التي يتحقّق فيها معيار مراعاة المستوى بوضوح تدريس قواعد التذكير والتأنيث، وإسناد الفعل إلى الضمائر، وأزمنة الأفعال (الماضي والمضارع والأمر) في المستوى المبتدئ؛ إذ يحتاج المتعلّم إلى هذه المواضيع في هذا المستوى، وترد كثيرًا في النصوص التي يدرسها.

المعيار الرابع – الشيوع:

نقصد بهذا المعيار أنْ تكون الصيغة التي تضبطها القاعدة الصرفيّة متكرّرة في النصوص التعليميّة، ومن هذه الصيغ الشائعة في النصوصِ الأفعال الثلاثيّة المجرّدة والمزيدة، بأنواعها الماضي والمضارع والأمر، والأسماء مضافة إلى الضمائر، والاسم المؤنّث، والجموع، والمصادر، والصفة المشبّهة، وغيرها... أمّا الصيغ غير الشائعة في نصوص السلاسل التعليميّة فهي من مثل: الفعل الرباعيّ المجرّد والمزيد، والخماسي المجرّد

والمزيد، واسم الزمان المصاغ من الفعل فوق الثلاثيّ، وصيغة التصغير، ومصدر المرّة والهيئة، وغيرها ممّا يندر وروده في النصوص التي يدرسها الطالب. ويمكن أن نقيس تحقّق هذا المعيار في القاعدة الصرفيّة من خلال المؤشّرين الآتيين:

1- أن تظهر أمثلة الصيغة الصرفيّة في النصوص المتنوّعة شفهيّة أو مكتوبة.

2- أن تتكرّر أمثلة الصيغة كثيرًا في النصوص التعليميّة.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ معيار الشيوع لا يقتصر على القاعدة بعنوانها الكبير بل يشمل تفاصيلها؛ فالصفة المشبّهة شائعة في النصوص، لكنّها تأتي على صيغ كثيرة ليست كلّها شائعة، فمثلا صيغتها على وزن فعيل مثل (كريم، سعيد، حزين، كبير، سمين...) شائعة جدًّا، أمّا صيغتها على وزن فَعِل مثل (شَرِس، نَهِم) فهي غير شائعة، وكذلك الأمر في إسناد الفعل إلى الضمائر؛ فالإسناد إلى ضمير المتكلّم شائع جدًّا بينما الإسناد إلى نون النسوة فغير شائع، لذلك ينبغي مراعاة هذا المعيار في القواعد وتفاصيلها على حدّ سواء.

وبهذا نكون قد انتهينا من عرض المعايير والمؤشّرات المقترحة التي نلخّصها في الجدول الآتي:

المعايير والمؤشّرات لضبط عمليّة اختيار القواعد الصرفيّة			
	المؤشّر الأوّل	المؤشّر الثاني	المؤشّر الثالث
المعيار الأوّل: الوظيفيّة	أن تكون القاعدة تطبيقيّة لا نظريّة	أن تساعد القاعدةُ المتعلّم على استخدام اللغة	أن تساعد القاعدةُ المتعلّم على تجاوز الأخطاء
المعيار الثاني: قابليّة التطبيق	أن تكون القاعدة قابلة للتعميم	أن تمكّن المتعلّم من إنتاج صيغ جديدة	
المعيار الثالث: مراعاة المستوى	أن تراعي القاعدةُ المعلوماتِ اللغويّة السابقةَ لدى المتعلّم	أن تساعد القاعدةُ المتعلّم على تصحيح أخطائه	أن ترتبط القاعدة بالمفردات والنصوص التي يدرسها المتعلّم
المعيار الرابع: الشيوع	أن تظهر أمثلة الصيغة في النصوص المتنوّعة الشفهيّة والمكتوبة	أن تتكرّر أمثلة الصيغة في النصوص التعليميّة	

أمثلة تطبيقيّة:

ولتوضيح طريقة اختبار تحقّق المعايير في قاعدة ما نقدّم هنا مثالين تطبيقيّين؛ فمن القواعد التي قد تتحقّق فيها المعايير الأربعة قاعدة الاسم المؤنّث، فالمعيار الأوّل وهو الوظيفيّة متحقّق فيها لأنّها تضمّ معلومات وظيفيّة يحتاجها المتعلّم وهي تأنيث الفعل والصفة واسم الإشارة والضمير مع الاسم المؤنّث. وكذلك يتحقّق في هذه القاعدة المعيار الثاني وهو قابليّة التطبيق، فالمتعلّم يستطيع بعد تعلّم القاعدة أن يحوّل عددًا كبيرًا من الأسماء والصفات من المذكّر إلى المؤنّث. ويتحقّق فيها كذلك المعيار الثالث وهو الشيوع، فأمثلة المؤنّث متكرّرة كثيرًا، ولا نكاد نجد نصًّا لغويًّا يخلو من اسم مؤنّث، ويتحقّق المعيار الرابع وهو ملاءمة المستوى إذا دُرّست للمتعلّم في المستوى المبتدئ.

وأمّا القواعد الصرفيّة التي لا تتحقّق فيها معظم المعايير السابقة فيمكن أن نمثّل عليها بقاعدة اسم الآلة؛ فالمعيار الأوّل الوظيفيّة لا يتحقّق في هذه القاعدة لأنّها لا تساعد المتعلّم على استخدام اللغة وفهمها، وكلّ أسماء الآلة تُحفظ حفظًا كبقيّة المفردات، وكذلك المعيار الثاني قابليّة التطبيق لا يتحقّق في هذه القاعدة لأنّ المتعلّم لا يستطيع تحديد الوزن المناسب لصياغة اسم الآلة من فعل ما، فلو طلبنا من المتعلّم اشتقاق اسم الآلة من الفعل طرق فقد يقدّم أمثلة غير مستخدمة مثل: طرّاق، مِطراق، طرّاقة... وكذلك لا يتحقّق المعيار الثالث وهو الشيوع، فلو نظرنا في أيّ سلسلة تعليميّة فلا نجد إلا بضعة أسماء آلة في جميع نصوصها. وهكذا يتّضح بأنّه ينبغي عدم إدراج هذه القاعدة الصرفيّة في المقرّر التعليميّ للناطقين بغير العربيّة.

الخاتمة

تناولت هذه الدراسة ثلاث سلاسل تعليميّة مصمَّمة لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وقارنت بينها من حيث عناوين القواعد الصرفيّة ومحتواها. وقد أظهر التحليل وجود تباين ملحوظ في الموضوعات الصرفيّة التي تضمّنتها هذه السلاسل؛ إذ تبيّن أنّ الموضوعات المشتركة بين السلاسل الثلاث لا تمثّل سوى 42% من مجموع الموضوعات الصرفيّة الواردة فيها، في حين وردت 28% من الموضوعات في سلسلتين فقط، بينما ودت 30% من الموضوعات في سلسلة واحدة فقط. والنِّسب آنفة الذكر تشير إلى درجة الاتفاق والاختلاف في عناوين القواعد فحسب، أمّا على مستوى تفاصيل القواعد ومحتواها فقد تبيّن أنّ السلاسل الثلاث تختلف فيما بينها اختلافًا تامًّا؛ فبعد تحليل محتوى هذه السلاسل لم نجد قاعدةً واحدة اتّفقت فيها السلاسل الثلاث على

عرض تفاصيلها وتفرّعاتها بالطريقة نفسها. وقد أرجعنا هذا التباين بين السلاسل التعليميّة – على الرغم من استهدافها الفئة نفسها من المتعلّمين – إلى غياب المعايير التي تضبط اختيار القواعد الصرفيّة في كتب تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وكذلك إلى قلّة الدراسات العلميّة التي تحدّد حاجات هذه الفئة من المتعلّمين من القواعد الصرفيّة، الأمر الذي اضطَرَّ واضعي السلاسل التعليميّة لاختيار القواعد التعليميّة بناء على تجاربهم واجتهاداتهم الشخصيّة، ممّا أدّى إلى الاختلاف الكبير بين السلاسل التعليميّة.

وانطلاقًا من ذلك، اقترحت هذه الدراسة أربعة معايير يمكن الاسترشاد بها في اختيار القواعد الصرفيّة في سلاسل تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وهي: الوظيفيّة، وقابليّة التطبيق، وملاءمة المستوى، والشيوع. وتساعد هذه المعايير مؤلّفي المقرّرات التعليميّة على تحديد القواعد الصرفيّة التي يحتاج إليها المتعلّمون، ومن ثمّ تسهم في تنظيم عمليّة اختيارها على نحوٍ أكثر منهجيّة ودقّة. كما دعمت الدراسة كلّ معيار بعدد من المؤشّرات التي يمكن من خلالها قياس مدى تحقّق المعيار في القاعدة الصرفيّة. ولم تقتصر الدراسة على عرض هذه المعايير عرضًا نظريًّا، بل طبّقتها على بعض الأمثلة الصرفيّة.

وفي الختام نأمل أن تسهم هذه المعايير والمؤشّرات في مساعدة مصمّمي المقرّرات التعليميّة للناطقين بغير العربيّة على اختيار القواعد الصرفيّة، كما نرجو أن تكون هذه الدراسة خطوةً أولى تمهّد لدراسات لاحقة في هذا المجال، تُعنى بتطوير هذه المعايير وتقويمها في ضوء البحوث التطبيقية، بما يسهم في تحسين تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، والله وليّ التوفيق.

المراجع

إبراهيم، م. ع. (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم*. القاهرة: عالم الكتب.

إدلبي، ن. (2020). منهجيّة كتب القواعد العربيّة المخصّصة للمتعلّمين الأتراك: دراسة نقديّة. في *كتاب أبحاث مؤتمر ماردين الدولي الرابع للأبحاث العلميّة*. ماردين، تركيا: دار الفارابي للنشر.

الحريري، ر. ع. (2011). *الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس*. عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحسيني، ف. (2010). تصوّر مقترح لتطوير أداء معلّم الدراسات الاجتماعيّة بالمرحلة الابتدائيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلّة الجمعيّة التربويّة للدراسات الاجتماعيّة*، (27)، 162–190.

الرهبان، أ.، المحنّي، ر.، حمد، م. (2022). *سلسلة مفتاح العربيّة* (ط6). إسطنبول، تركيا: منشورات أكدم.

صاري، م. (2001). تيسير النحو: ترف أم ضرورة. *مجلّة الدراسات اللغويّة* 2(2)، 143–183.

صاري، م. (2009). الأسس العلميّة واللغويّة لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربيّة. *سجلّ المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها*. الرياض: جامعة الملك سعود.

عبد الرحيم، م. (2023). الترجمة من اللغة العربيّة وإليها بين كفايات المترجم والتكامل المعرفيّ. *مجلّة آيدن للدراسات العربيّة* 2(5)، 311–338.

العبد الله، ر. خ. (2019). المفاهيم الصرفية المناسبة للإنتاج اللغوي ومدى تضمّنها في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. *مجلة بحوث التربية الدينية التركية* (8)، 123–157.

عبس، م. ص.، السباعي، ع.، الأبرش، م.، العنان، م. (2017). *سلسلة اللسان*. إسطنبول، تركيا: منشورات جامعة السلطان محمّد الفاتح.

علي، أ. ح. م. (2022). *تحليل كتب اللغة العربيّة وتقويمها في ثانويّات الأئمّة والخطباء في ضوء المهارات اللغويّة*. أنقرة، تركيا: دار صونجاغ للنشر.

الغالي، ن.، الشمراني، ح.، آل شريدة، ع.، محمد فضل، م. (2010). *سلسلة العربيّة للعالم*. الرياض: جامعة الملك سعود.

الغرابي، ق. (2025). *واقع ممارسة معلّمي الاجتماعيّات في المرحلة الابتدائيّة للمعايير المهنيّة المعاصرة من وجهة نظر مديري المدارس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ميسان، كليّة التربية، العراق.

الفوزان، ع. ب. إ.، حسين، م. ط.، محمد فضل، م. ع. (2014). *العربيّة بين يديك* (ط2). الرياض: العربيّة للجميع.

قزادري، ح. (2019). ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الإلكتروني. *مجلّة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح* 13(7)، 119–148.

مجاهد، م. ع. (2008). *ثقافة المعايير والجودة في التعليم*. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

مجمع اللغة العربيّة. (2004). *المعجم الوسيط* (ط4). القاهرة: مكتبة الشروق الدوليّة.

مندريس، ن. (2024). *معايير تصميم مقرّرات القواعد للناطقين بغير العربيّة*. أنقرة، تركيا: دار صونجاغ للنشر.

تطبيقات التقييم والتقويم عبر الإنترنت في تدريس قواعد اللغة العربية: دراسة حالة كلية أحمد كليش أوغلو للاهوت، جامعة نجم الدين أربكان

Sabriye MOHAMMADI*

الملخص:

يُعَدُّ تقويم الكفاية النحوية وقياسها في تعليم العربية للناطقين بغيرها من العناصر الأساسية التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا في جودة العملية التعليمية. غير أن الاختبارات التقليدية تعاني من جملة من القيود فيما يتصل بالموضوعية وإتاحة التغذية الراجعة. يهدف هذا البحث إلى دراسة نظام يُعرَف باسم نظام الاختبارات الإلكترونية القائم على الويب(WTSS) ، والمُعتمد أداةً للتقويم في الصفوف التحضيرية بكلية الإلهيات في جامعة نجم الدين أربكان، وبيان إسهاماته في تقويم الكفاية النحوية .وقد طُبِّق هذا النظام منذ عام 2011 في عدد من الجامعات، ويتمتع بمرونة تُمكِّنه من التكيّف مع الخطط الدراسية المختلفة وكثافة المقررات. ويتيح الجمع بين أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة المقالية، وبناء بنك أسئلة منظَّم تصنيفًا وفق المقررات والأسابيع الدراسية، فضلًا عن تحديد مستويات الصعوبة لكل سؤال. كما أن دعم الأسئلة بوسائط متعددة – نصية ومرئية وسمعية ومرئية–سمعية – يُضفي على عملية التقويم طابعًا متعدد المستويات، ويُمكِّن من قياس مهارات لغوية متنوعة . تُصحَّح أسئلة الاختيار من متعدد تصحيحًا آليًّا داخل النظام، في حين تُقيَّم الأسئلة المقالية وفق معايير محددة وبآلية تصحيح مُعمّى بين المدرسين، مما يُسهم في تقليل الفروق الذاتية في تقدير الدرجات. ويُوفِّر النظام كذلك بيانات تحليلية مفصَّلة على المستويين الفردي والجماعي، تُعين على تحليل الأخطاء وإعادة تنظيم العملية التعليمية وتحسينها. وتخلص الدراسة إلى أن نظام (WTSS) يُمثِّل مقاربةً موضوعيةً ومستدامةً وتقويمًا بنائيًّا فعّالًا في مجال تعليم القواعد النحوية العربية.

الكلمات المفتاحية: تعليم النحو والصرف العربيين، القياس والتقويم، أنظمة الاختبارات المعتمدة على الويب، الكفاية النحوية والصرفية، التقويم التكويني.

*Sabriye MOHAMMADI, Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, sabriyemohammadi@outlook.com
ORCID: 7089-5430-0002-0000

Arapça Dilbilgisi Öğretiminde Web Tabanlı Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları (WTSS): Necmettin Erbakan Üniversite Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi Örneği

ÖZ

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde dilbilgisi kazanımlarının sağlıklı biçimde ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen temel unsurlardan biridir. Ancak geleneksel sınav uygulamaları, nesnellik ve geri bildirim imkanları bakımından çeşitli sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça hazırlık sınıflarında ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılan ve Web Tabanlı Sınav Sistemi (WTSS) olarak adlandırılan bir sistemi ele almakta, söz konusu sistemin dilbilgisi yeterliğinin değerlendirilmesine sunduğu katkıları incelemeyi amaçlamaktadır. 2011 yılından bu yana farklı üniversitelerde aktif olarak kullanılan WTSS, kurumların müfredat yapısı ve ders yoğunluklarına göre esnek biçimde uyarlanabilmektedir. Sistem; çoktan seçmeli ve açık uçlu sınavların birlikte uygulanmasına, ders ve hafta bazlı olarak yapılandırılmış, sistematik bir soru havuzu oluşturulmasına ve soruların zorluk derecelerine göre sınıflandırılmasına imkan tanımaktadır. Soruların metin, görsel, ses ve video gibi medya unsurlarıyla desteklenebilmesi, ölçme sürecini çok katmanlı bir yapıya kavuşturmakta ve farklı dilsel yeterliklerin ölçülmesine olanak sağlamaktadır. Çoktan seçmeli sorular sistem tarafından otomatik olarak değerlendirilirken, açık uçlu sorular rubrik temelli ve kör değerlendirme esasına göre öğreticiler arasında paylaştırılmaktadır. Bu uygulama, puanlama tutumları arasındaki öznel farklılıkları asgariye indirmektedir. Ayrıca WTSS, bireysel, sınıf ve ders düzeyinde ayrıntılı veriler sunarak hata analizine imkan tanımakta ve öğretim sürecinin yeniden yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak bu çalışma, WTSS'nin Arapça dilbilgisi öğretiminde nesnel, sürdürülebilir ve biçimlendirici bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arapça dilbilgisi öğretimi, Ölçme ve değerlendirme, Web tabanlı sınav sistemleri, Nahiv ve sarf yeterliği, Biçimlendirici değerlendirme

1. Giriş

Eğitim, mahiyeti itibarıyla süreklilik arz eden bir süreçtir. (Ertürk, 1966, s. 10) Bu süreç, bireyin kendi yaşantıları vasıtasıyla davranışlarında meydana gelen değişimi ifade eder. (Ertürk, 1966, s. 11) Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, sürecin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde dilbilgisi, dilsel doğruluk ve ifade yeterliliği bakımından merkezi bir öneme haizdir. Ancak mevcut uygulamalarda ölçme-değerlendirme çoğunlukla sonuç odaklı sınavlarla sınırlı kalmakta, öğrenme sürecini izleyen ve veriye dayalı geri bildirim üreten yaklaşımlar yeterince kurumsallaşmamaktadır. Halbuki eğitim bir süreç olarak ele alındığında, değerlendirme de öğrenme tecrübesini görünür kılan ve davranış değişimini destekleyen işlevsel bir mekanizma hüviyeti kazanır. Eğitim teknolojilerindeki gelişmeler, özellikle web tabanlı sistemler aracılığıyla öğrencinin performansını anlık olarak izleme ve sistemli geri bildirim sunma imkanı sağlamaktadır. Bununla birlikte Arapça dilbilgisi öğretimi bağlamında bu tür uygulamaların müesses ve sistematik örnekleri sınırlıdır. Bu çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'nde geliştirilen Web Tabanlı Sınav Sistemi (WTSS) uygulamasını inceleyerek dijital ölçme-değerlendirme süreçlerinin pedagojik işlevini ve katkılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. (Tasa vd., 2012)

2. Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Dilbilgisi Yeterliğinin Ölçülmesi

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde dilbilgisi yeterliği, öğrencinin dili doğru, tutarlı ve bağlama uygun biçimde kullanabilmesinin temel göstergelerinden biridir. Dilbilgisi, sözlü ve yazılı üretimde yapısal doğruluğun temini bakımından belirleyici bir unsurdur. Bu sebeple dilbilgisi yeterliğinin ölçülmesi, öğretim sürecinin vazgeçilmez bir merhalesi olarak telakki edilmelidir. Ölçme faaliyeti, öğrencinin hangi kuralları bildiğini tespit etmesinin yanında bu kuralları kullanım düzeyinde ne ölçüde içselleştirdiğini de ortaya koymalıdır. Nitekim dil öğrenimi, davranışta kalıcı değişim meydana getiren bir süreçtir ve bu değişimin sağlıklı biçimde izlenmesi, doğru ve güvenilir değerlendirme araçlarını gerekli kılar. Bununla birlikte uygulamada, dilbilgisi yeterliğinin çoğu zaman belirli soru tipleri üzerinden ve sınırlı araçlarla ölçüldüğü görülmektedir. Bu durum, ölçme-değerlendirme anlayışının mahiyetini ve imkanlarını yeniden müzakere etmeyi zaruri kılmakta ve özellikle geleneksel uygulamaların kapsamı ve sınırlılıkları üzerine eğilmeyi gerektirmektedir.

2.1. Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Sınırlılıkları

Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin intizamlı biçimde yürütülmesi açısından temel bir işlev görür. Nitekim sınıftaki öğretimin sağlıklı biçimde sürdürülebilmesi için öğrenci başarısının belirli aralıklarla ölçülüp değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Turgut, 1984, s. 4). Bu çerçevede ölçme, öğrenme düzeyine ilişkin verilerin sistematik biçimde toplanmasını; değerlendirme ise bu verilerin belirli ölçütlere göre yorumlanmasını ifade eder. Bir gözlemin ölçme adını alabilmesi için sayı ve sembollerle ifade edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yılmaz & Sünbül, 2000, s. 229). Dolayısıyla geleneksel uygulamalarda başarı, çoğu zaman puan, not ve benzeri nicel göstergeler üzerinden tanımlanmakta ve öğrenme performansı sayısal çıktılarla temsil edilmektedir.

Bu uygulamalar, özellikle yabancı dil olarak Arapça öğretiminde dilbilgisi yeterliğinin ölçülmesi bağlamında bazı sınırlılıklar içermektedir. Ölçme işleminin çoğunlukla yazılı sınavlar ve belirli soru tipleriyle sınırlandırılması, öğrencinin kural bilgisini anlık ve sonuç odaklı biçimde tespit edebilmekte fakat kullanım yeterliğini ve süreç içindeki gelişimini bütünüyle yansıtamamaktadır. Ayrıca geri bildirim mekanizmasının gecikmeli işlemesi, öğrenme sürecine anlık müdahale imkanını zayıflatmaktadır. Bunun yanında geri bildirim çoğu zaman sınav sonrasına bırakılmakta ve gecikmeli olarak sunulmaktadır. Bu, öğrenme sürecine zamanında müdahale edilmesini güçleştirmekte ve değerlendirmeyi süreci besleyen bir araç olmaktan ziyade yalnızca sonuç bildiren bir mekanizmaya dönüştürmektedir.

Türkiye'de Arapça öğretiminde genel anlamda görülen temel sorun, öğretici, fizikî şartlar, öğrenci ve öğretim metodu olmak üzere dört başlıkta toplanmaktadır. Öğreticinin alan hakimiyeti ve pedagojik formasyon noksanlığı önemli bir problemdir. Dört temel dil becerisinde yeterlik eksikleri de süreci zaafa uğratmaktadır. Kalabalık sınıflar etkileşimi azaltmaktadır. Teknolojik altyapı yetersizliği başarıyı menfî yönde etkilemektedir. Öğrencide motivasyon ve hazır bulunuşluk çoğu zaman düşüktür. Öğrenme sorumluluğunu üstlenmede çekingenlik de dikkat çekmektedir. Yöntem bakımından nahiv odaklı ve teferruata boğulan öğretim dili ikinci plana itmektedir. Güncelliğini yitirmiş materyaller ilgiyi azaltmaktadır. Ölçme-değerlendirmenin ezbere dayanması ise dili kullanma kabiliyetini geliştirmemektedir.(Yıldız, 2020, s. 41)

Söz konusu sınırlılıklar, ölçme-değerlendirme anlayışının yeniden ele alınmasını ve özellikle süreç odaklı, anlık geri bildirim sağlayan alternatif yaklaşımların imkânını gündeme getirmektedir.

2.2. Dilbilgisi Ölçümünde Biçimlendirici Değerlendirme İhtiyacı

Değerlendirme, yalnızca ölçüm sonuçlarını kaydetmekten ibaret değildir. Bu ölçümlerden anlam çıkarmak ve ölçülen hususlar hakkında bir değer hükmüne ulaşmaktır. (Tekin, 1984, s. 39). Bu yönüyle değerlendirme, eğitimin tamamlayıcı bir parçası olarak telakki edilmiştir (Ertürk, 1966, s. 51). Öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleştiğini tespit etmek, öğrenciyi güdülemek ve onu bir üst öğretim basamağına hazırlamak bakımından değerlendirme vazgeçilmez bir işleve sahiptir (Binbaşıoğlu, 1983, s. 61). Ayrıca öğrencilerin hem eğitim süreçlerinde hem de mesleki yönelimlerinde sürekli rehberliğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir (Yıldırım, 1966, s . 23).

Bu çerçeve, özellikle yabancı dil olarak Arapça öğretiminde dilbilgisi yeterliğinin ölçülmesi bakımından biçimlendirici değerlendirme ihtiyacını daha görünür kılmaktadır. Zira dilbilgisi öğretimi, kural bilgisinin aşamalı biçimde inşa edildiği ve kullanım yoluyla pekiştirildiği bir süreçtir. Bu süreçte değerlendirme öğrenmenin seyrini izleyen, hataları teşhis eden ve öğretimi yeniden düzenlemeye imkan tanıyan bir rehberlik mekanizması olarak kurgulanmalıdır. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin mevcut performansına ilişkin anlık veri sağlayarak öğretim sürecine müdahale imkanı sunar. Bu sebeple Arapça dilbilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirme anlayışının, süreç temelli ve biçimlendirici bir perspektifle yeniden ele alınması zaruret arz etmektedir.

3. Web Tabanlı Sınav Sistemi (WTSS)

Bu çalışmada ele alınan Web Tabanlı Sınav Sistemi (WTSS), üniversite düzeyinde Arapça öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiş dijital bir ölçme-değerlendirme platformudur. Sistem, 2010–2011 akademik yılından itibaren güncel adıyla Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi tarafından aktif biçimde kullanılmaktadır. Bu süreklilik, uygulamanın geçici bir deneme niteliğinde olmadığını ve belirli bir tecrübe birikimine dayandığını göstermektedir**.**

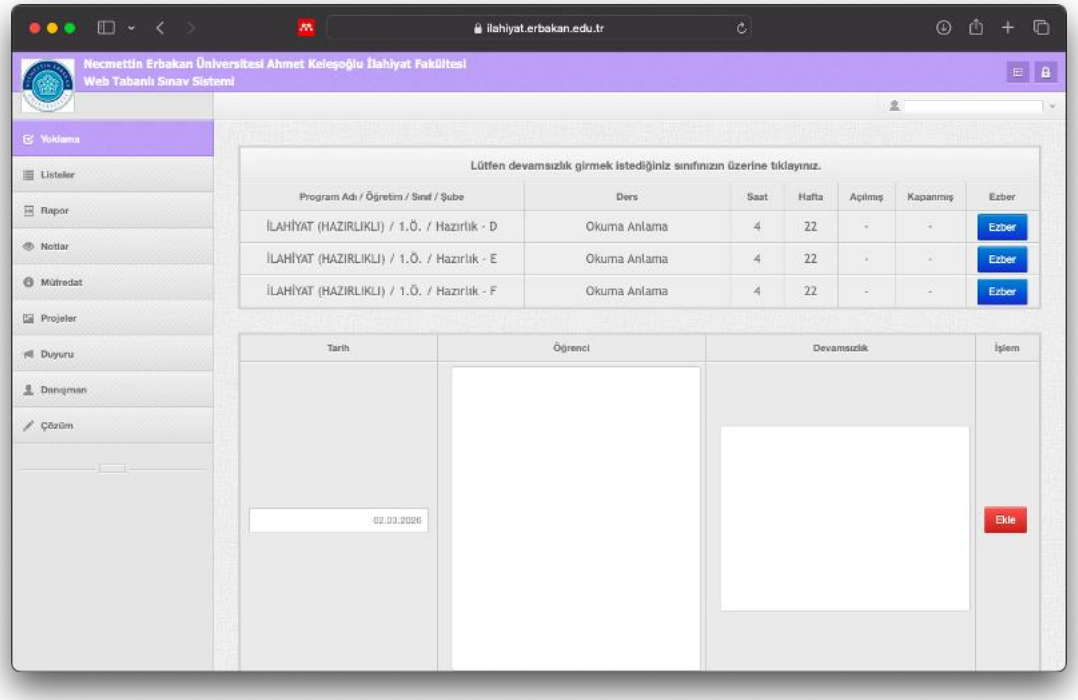
WTSS, TÜBİTAK SOBAG tarafından desteklenen 110K260 numaralı "Üniversite Düzeyinde Arapça Öğretiminde Kullanılmak Üzere Web Tabanlı Bir Ölçme-Değerlendirme Sistemi Geliştirilmesi" başlıklı proje kapsamında geliştirilmiştir. Projenin yürütücülüğünü Prof. Dr. Muhammet Tasa üstlenmiştir. Dolayısıyla sistem, bilimsel araştırma zemininde teşekkül etmiş ve proje çıktısı olarak kurumsal hüviyet kazanmıştır.

Sistem, İlahiyat Fakültesi web sunucusu üzerinde, Debian işletim sistemi tabanlı bir server altyapısında çalışacak şekilde geliştirilmiştir. MYSQL veri tabanı kullanılarak PHP programlama dili ile tasarlanmış ve ihtiyaç duyulan noktalarda Javascript ve Ajax gibi web teknolojilerinden istifade edilmiştir. Arapça dil desteği kapsamında sağdan sola yazım ve hareke özellikleri sisteme entegre edilmiştir. Ayrıca verilerin haricî veya dâhilî disk ortamına otomatik olarak yedeklenebilmesi, sistemin veri güvenliği ve sürdürülebilirliği bakımından önemli bir teminat teşkil etmektedir.(Tasa & Furat, 2012, s. 22)

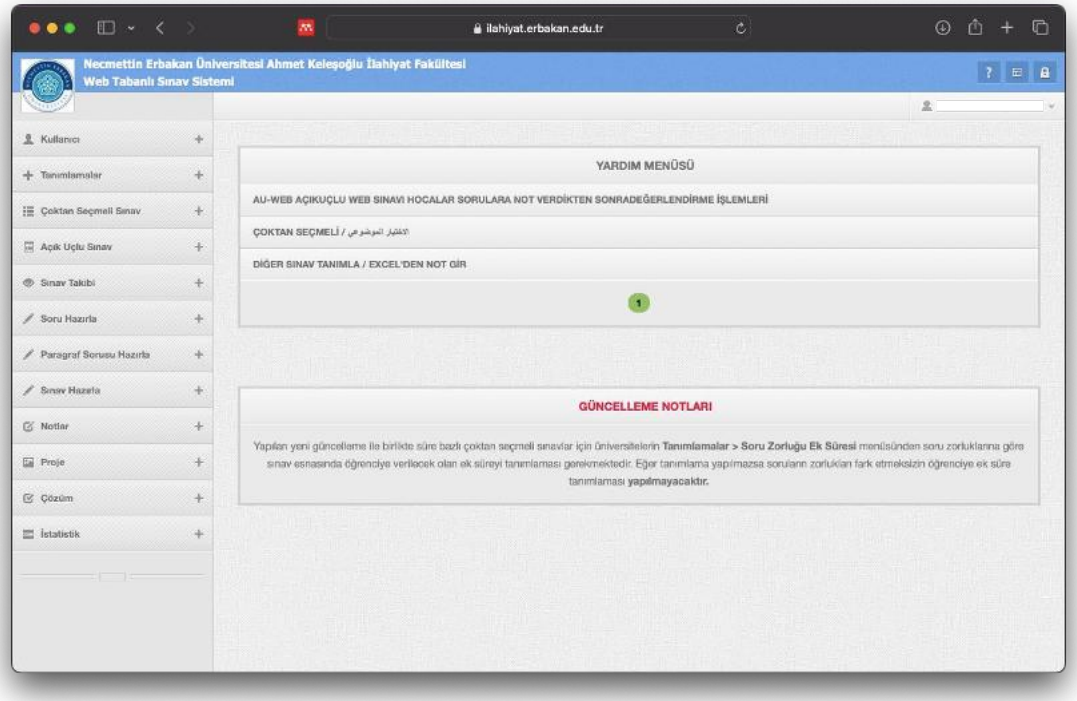
Uygulama alanı bakımından WTSS, farklı yükseköğretim kurumlarında kullanılmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi bünyesinde Yabancı Diller Yüksekokulu, YDS-Arapça birimi, Aile ve Gençlik Merkezi ile TÖMER'de uygulanmıştır. Bunun yanında Ankara, Bitlis Eren, Bursa Uludağ, Çorum Hitit, Karaman, Kocaeli, Marmara, Samsun Ondokuz Mayıs, Uşak, Van, Aksaray, Balıkesir, Erzurum, Karabük, Kütahya Dumlupınar, Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Siirt üniversitelerinin İlahiyat Fakülteleri ile Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği programında farklı dönemlerde kullanılmıştır. Ayrıca Viyana Eğitim Merkezi'nde de uygulama imkanı bulmuştur**.**

Bu yaygınlık, sistemin farklı kurumsal bağlamlarda işlerlik kazandığını ve Arapça öğretiminde ölçme-değerlendirme ihtiyacına cevap veren müesses bir altyapı sunduğunu göstermektedir. Bu çerçevede Arapça dilbilgisi öğretiminde WTSS'nin teknik yapısı ve ölçme mantığının incelenmesi önem arz etmektedir.

Web Tabanlı Sınav Sistemi (WTSS), işlevsel bakımdan iki temel modül üzerinden yapılandırılmıştır. Birinci modül, "Öğrenci Yoklama Sistemi" olarak adlandırılan kısımdır. Bu yapı, haftalık ders yoklamalarının dijital ortamda kaydedilmesini sağlamanın ötesinde, ilgili şube öğretim elemanlarına öğrencilerin sınav notlarını, proje ödevi performanslarını bütüncül biçimde izleme imkanı sunmaktadır. Aynı zamanda devamsızlık oranlarının sistematik olarak takip edilmesine ve dönem içi akademik verilerin düzenli biçimde raporlanmasını da sağlamaktadır. Bu yönüyle söz konusu modül, öğretim sürecinin idari ve akademik takibini kolaylaştıran bir altyapı arz etmektedir. Aşağıda bu modülün ana sayfasını gösteren bir görsel bulunmaktadır.



Bununla birlikte mevcut araştırma, WTSS'nin bu modülünü doğrudan konu edinmemektedir. Çalışmanın odak noktası, sistemin ikinci modülü olan ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin tasarlandığı "Sınav Mutfak" tarafıdır. Bu bölüm, soru bankasının oluşturulması, sınavların dijital ortamda kurgulanması, uygulanması ve sonuçların analiz edilmesi gibi işlevlerin yanında öğrenciye dair tüm istatistiksel verileri de kapsamaktadır. Detaylarını bu çalışmada ele alacağımız sınav modülünün ana sayfasını gösteren bir görsel aşağıya eklenmiştir.



Dolayısıyla sistemin genel mimarisini bütünlük içinde kavramak bakımından öğrenci yoklama ve takip modülüne kısaca temas edilmekle birlikte, bu çalışmada esasen sınav yönetim modülünün yapısı ve işleyişi üzerinde durulacaktır.

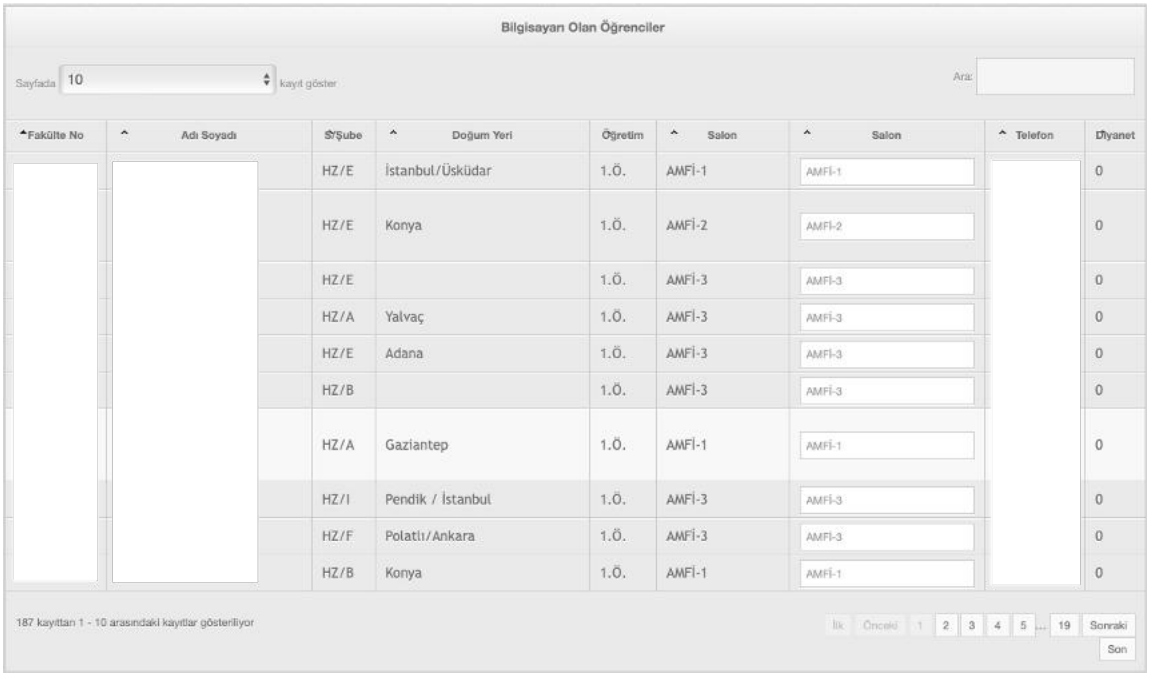
4. WTSS'nin Ölçme-Değerlendirme Boyutu

Ölçme araç ve yöntemlerinin kullanışlılığı değerlendirilirken ekonomi, hazırlama ve uygulama süresi, hazırlayıcı ve uygulayıcıların nitelikleri, cevaplayıcının özellikleri, uygulama ve puanlama kolaylığı ile puanların yorumlanabilirliği gibi ölçütlerin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Turgut, 1984, s. 44–46). WTSS'nin ölçme-değerlendirme boyutu bu kriterler çerçevesinde ele alındığında, sistemin işlevsel bir yapı sunduğu görülmektedir.

Ekonomi bakımından, WTSS kağıt, baskı ve fiziki arşiv maliyetlerini ortadan kaldırmakta ve sınav organizasyonunu dijital ortamda yürütmek suretiyle kaynak kullanımını asgari düzeye indirmektedir.

Hazırlama süresi açısından, sistemde oluşturulan soru bankası, tekrar kullanılabilir ve güncellenebilir niteliktedir. Bu durum, her sınav için yeniden soru üretme zorunluluğunu zamanla azaltmakta ve öğretim elemanına zaman tasarrufu sağlamaktadır**.**

Uygulama süresi ve kolaylığı bakımından, sınavların çevrim içi ortamda tanımlanması ve otomatik olarak öğrencilere atanması süreci önemli ölçüde hızlandırmaktadır. Sınav organizasyonu sınıf bazında planlanabilmekte ve sistematik biçimde yürütülebilmektedir. Ayrıca klasik sınav yöntemlerinde yer alan soru kâğıtlarının çoğaltılması, dağıtılması ve sınav sonunda toplanması gibi zaman alıcı ve idari yük oluşturan işlemler tamamen ortadan kalkmaktadır. Bu durum, hem uygulama süresini kısaltmakta hem de sınav sürecinin daha düzenli biçimde icrasını mümkün kılmaktadır. Bunun yanında sistem, öğrencilerin kişisel bilgisayara sahip olup olmadıklarını kayıt altına alabilmektedir. Bu veri sayesinde öğrenciler uygun sınav ortamlarına (örneğin farklı sınıf veya oturumlara) daha sağlıklı biçimde atanabilmektedir. Bilgisayara sahip olmayan öğrenciler fakültenin bilgisayar laboratuvarlarında sınava alınmakta ve böylece fırsat eşitliği gözetilerek uygulama süreci kesintisiz biçimde yürütülmektedir. Öğrenciler daha sonra bilgisayar temin ettiklerinde bu bilgiyi sistem üzerinden güncelleyebilmekte ve dolayısıyla organizasyon yapısı dinamik biçimde sürdürülebilmektedir. Bu özellik, sınav planlamasını ciddi ölçüde kolaylaştırmakta ve uygulamanın kurumsal düzeyde düzenli biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Hazırlayıcı ve uygulayıcıların nitelikleri bakımından, sistem kullanıcı dostu bir arayüze sahip olup ileri düzey teknik bilgi gerektirmemektedir.



Cevaplayıcının nitelikleri bakımından, öğrenciler sınavlara standart bir dijital ortamda katılmakta, soru dağılımı ve süre yönetimi sistem tarafından kontrol edilmektedir. Bu da ölçme sürecinde nesnelliği güçlendirmektedir.

Puanlama kolaylığı açısından, çoktan seçmeli ve benzeri kapalı uçlu sorular sistem tarafından otomatik olarak değerlendirilmektedir. Bu durum hem zaman tasarrufu sağlamakta hem de insan hatasını azaltmaktadır. Açık uçlu sorular ise her bir sorunun farklı bir öğretim elemanına atanması suretiyle kör değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Değerlendirme, önceden belirlenmiş bir rubrik çerçevesinde yapılmakta ve böylece puanlamada nesnellik ve tutarlılık temin edilmektedir.

Puanların yorumlanabilirliği bakımından ise sistem, öğrenci performansını dersler ve farklı yeterlilikler bazında analiz edebilmekle birlikte doğru-yanlış dağılımları ve başarı oranları üzerinden öğretim sürecine ilişkin veriler sunmaktadır.

Ayrıca pandemi döneminde kullanılan web tabanlı ölçme-değerlendirme sistemi, uzaktan eğitime geçişte eğitimin niteliğini muhafaza etmiştir. Sistem yaklaşık on yıldır uygulanıp geliştirildiği için intibak problemi yaşanmamıştır. İki haftada bir yapılan çevrim içi test ve açık uçlu sınavlar öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu diri tutmuştur. Test, klasik, paragraf ve doğru-yanlış gibi soru tipleri; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin ölçümünü mümkün kılmıştır. Her soruya güçlük derecesine göre süre tahsisi ve soruya yeniden girişin kapatılması sınav emniyetini artırmıştır. Yaklaşık yirmi bir bin çoktan seçmeli ve yedi bin açık uçlu sorudan müteşekkil soru bankası, güvenirlik ve objektifliği desteklemiştir. Sağdan sola yazım ile hareke desteği Arapça için mühim bir teknik kolaylık sağlamıştır. Sınav sıklığının ayarlanabilmesi ve telafi sınavlarının yürütülebilmesi, zaman ve maliyet bakımından pandemi gibi öngörülemeyen olaylarda dahi tasarruf üretmiştir.(Dereli, 2021, s. 101–117)

Bu yönleriyle WTSS, ölçme araçlarının kullanışlılığına dair klasik kriterler bağlamında değerlendirildiğinde, ekonomik, işlevsel ve pedagojik bakımdan sistemli bir altyapı sunmaktadır.

4.1. Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorularda Sınavlarda Ölçme

Ölçme araçlarının geçerli, güvenilir ve kullanışlı olması gerektiği belirtilmiştir (Yılmaz & Sünbül, 2000, s. 237). Bu ölçütler, Arapça dilbilgisi yeterliğinin değerlendirilmesinde soru türlerinin seçimini doğrudan etkilemektedir.

Çoktan seçmeli sorular, belirli kazanımları nesnel biçimde yoklamaya elverişlidir. Otomatik puanlama imkanı sayesinde güvenirlik artmakta; uygulama ve değerlendirme süreci ekonomik hâle gelmektedir. Bununla birlikte bu soru türü çoğunlukla tanıma ve ayırt etme düzeyini ölçmektedir.



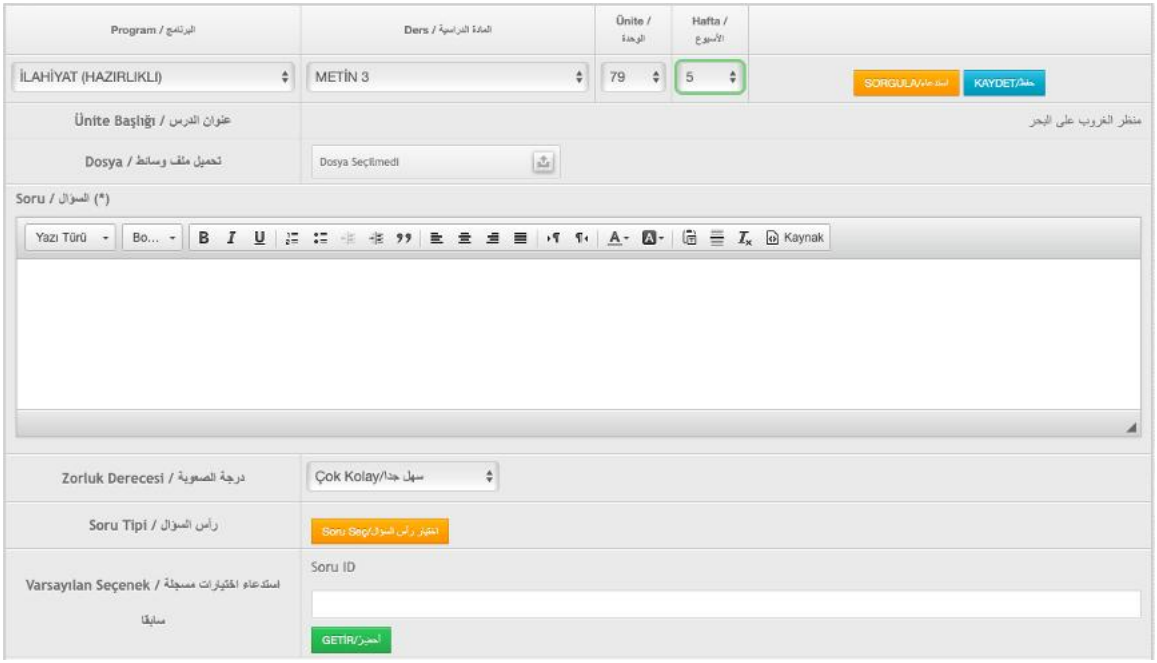
Açık uçlu sorular ise öğrencinin dilbilgisi yapıları bağlam içinde üretme becerisini ortaya koymaktadır. Rubrik temelli ve kör değerlendirme yöntemiyle puanlandığında geçerlilik ve güvenirlik güçlenmektedir. Ancak uygulama ve puanlama bakımından daha fazla emek gerektirmektedir.



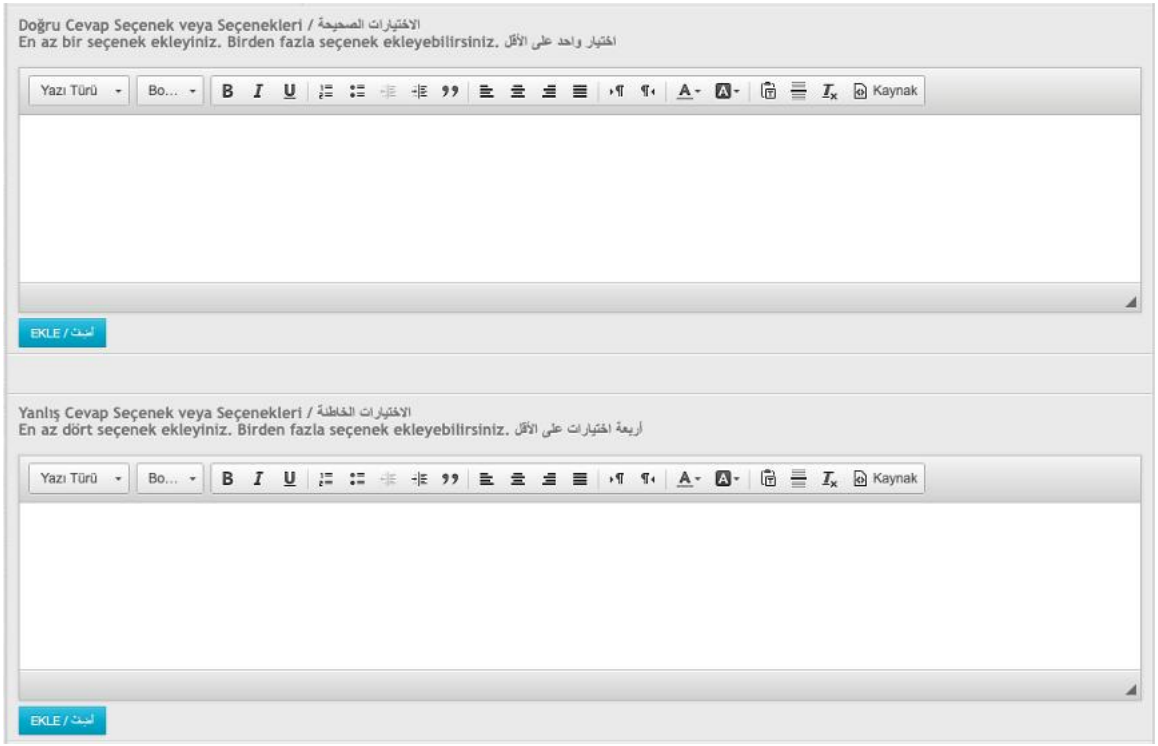
WTSS'de soru hazırlama modülü, sistematik ve sınıflandırılmış bir yapı üzerine kuruludur. Sorular hazırlanırken öncelikle farklı program türleri ve ders türlerine ait ünite bazlı müfredatlar sistemde önceden tanımlanmış durumdadır. Öğretim elemanı ilgili programı, dersi ve üniteyi seçerek soru kaydetme işlemine başlamaktadır. Böylece soru, daha baştan müfredat bağlamına yerleştirilmekte ve içerik bütünlüğü temin edilmektedir.

Sistemin en temel özelliklerinden biri, dil öğretiminde merkezi konuma sahip olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini farklı soru türleri aracılığıyla ölçmeye imkan tanımasıdır. Sorulara resim, ses ve görüntü dosyaları eklenerek farklı yeterlilikleri ölçmek mümkündür. (Tasa & Furat, 2012, s. 24)

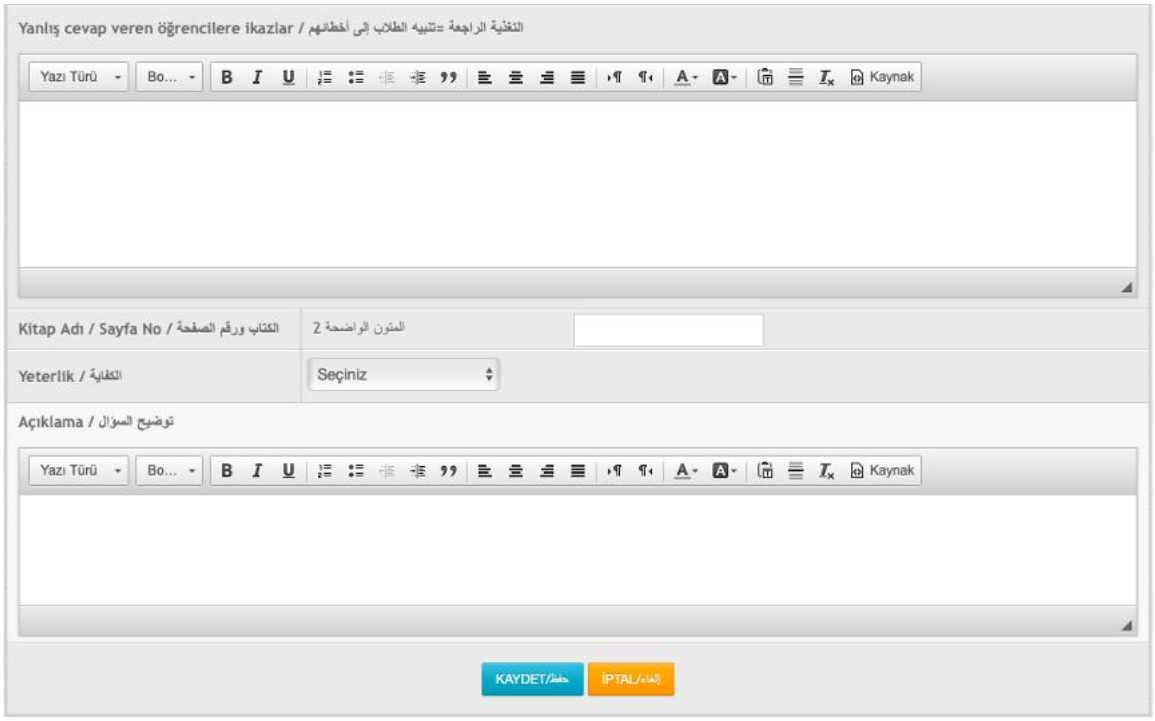
Sisteme tanımlanmış sık kullanılan soru kökleri, sorunun zorluk derecesi ve soru tipi yine aynı modül üzerinden belirlenmektedir. Sistem içinde hazır soru kökü şablonlarının bulunması, hazırlama sürecini hızlandırmakta ve vakit tasarrufu sağlamaktadır. Bununla birlikte mevcut şablonlardan biri tercih edilmeyecekse farklı bir soru tipi tanımlanarak özgün soru kökü de eklenebilmektedir.



Doğru cevap için bir seçenek, yanlış cevaplar için dört seçenek girildikten sonra yanlış cevap veren öğrenciler için sistem üzerinden uyarı mesajı tanımlanabilmektedir. Ayrıca sorunun ders kitabının hangi sayfasından alındığı da kaydedilmektedir. Böylece öğrenci yanlış cevap verdiğinde ilgili kitabın sayfasına dönerek hatasını kontrol edebilmekte ve ölçme süreci öğrenmeyi destekleyen bir yapıya dönüşmektedir.



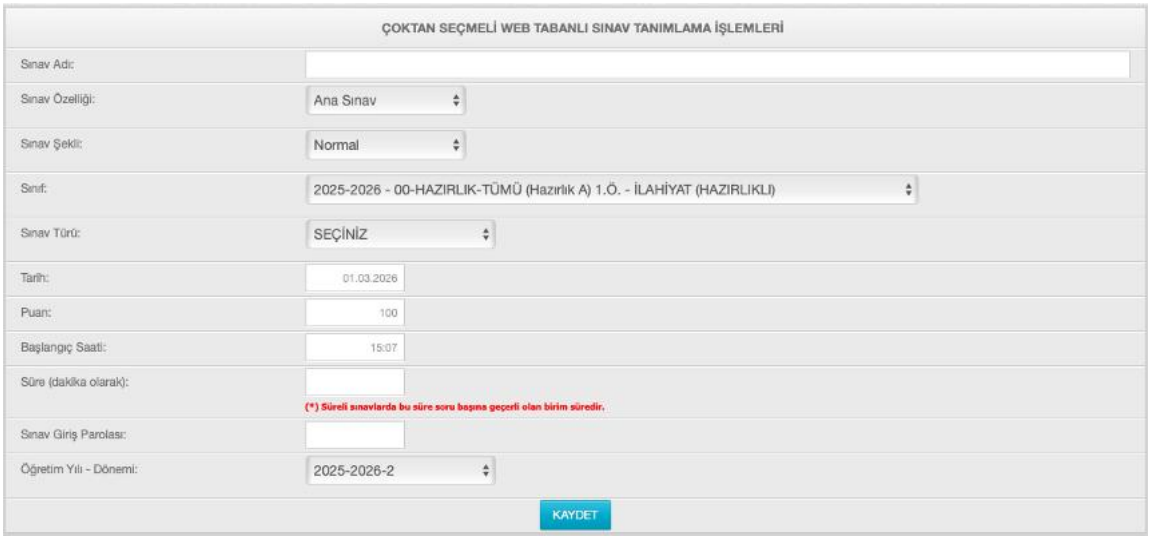
Buna ilaveten soru için açıklama bölümü ve yeterlik türü tanımlanabilmektedir. Bu ayrıntılı sınıflandırma, soru bankasının düzenli biçimde arşivlenmesini sağlamakta ve sınav oluşturma sürecinde hedeflenen kazanıma ve zorluk düzeyine uygun soruların seçimini kolaylaştırmaktadır.



WTSS'de sınav süreci, ayrıntılı tanımlama adımları üzerinden planlanmaktadır. Öncelikle sınavın niteliği belirlenmektedir. Ara sınav, muafiyet sınavı, telafi sınavı gibi farklı sınav türleri sistem üzerinden seçilebilmektedir. Bu tasnif, sınavın hem idari hem de akademik kaydının düzenli biçimde tutulmasını sağlamaktadır.

Bunun ardından sınavın tarihi, başlangıç saati ve süresi gibi temel parametreler tanımlanmaktadır. Sınavın hangi ders ve hangi öğrenci grubu için geçerli olduğu da sistem üzerinden belirlenmektedir. Bu yapı, uygulama sürecinin planlı ve kontrollü biçimde yürütülmesine imkân tanımaktadır.

Sınav güvenliği bakımından, sınav salonlarında görevli yürütücüler tarafından öğrencilere tek kullanımlık bir giriş kodu verilmektedir. Öğrenciler bu kod aracılığıyla sınava erişebilmektedir. Böylece sınavın yalnızca belirlenen zaman ve mekânda başlatılması sağlanmaktadır. Bu uygulama, sınav güvenliğini artıran önemli bir tedbir mahiyetindedir.



WTSS'de sınav süreci yalnızca tanımlama ve uygulama aşamasıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda anlık olarak izlenebilmektedir. Sistem üzerinden sınavın devam ettiği esnada canlı sınav dökümü görüntülenebilmekte, hangi öğrencinin sınava giriş yaptığı, hangi aşamada bulunduğu ve sınav süresinin nasıl ilerlediği takip edilebilmektedir. Bu durum, uygulama sürecine gerektiğinde müdahale edebilme imkanı sunmaktadır.



Güvenlik bakımından öğrencilerin sınava giriş yaptıkları IP adresleri sistem tarafından kayıt altına alınmaktadır. Sınavlar, bu amaçla oluşturulmuş müstakil bir Wi-Fi ağı üzerinden yürütülmektedir. Öğrencilerin sınava yalnızca bu ağ üzerinden erişmeleri

sağlanmakta ve farklı bir IP adresi kullanan girişler sistem tarafından tespit edilebilmektedir. Bu uygulama, sınav güvenliğini güçlendiren önemli bir tedbirdir. IP takibi ve ağ sınırlaması sayesinde sınavın belirlenen fiziki ortam dışında yürütülmesi engellenmekte, usulsüz giriş ihtimali minimize edilmektedir. Böylece sınavın akademik güvenilirliği teknik önlemlerle desteklenmiş olmaktadır.

4.2. Rubrik Temelli Kör Değerlendirilme

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde rubrik temelli kör değerlendirme yönteminin benimsenmesi, ölçmenin güvenirliği bakımından mühim bir işleve sahiptir. Kör değerlendirme usulünde değerlendirici, öğrencinin kimliğinden ve genel başarı durumundan bağımsız olarak yalnızca ilgili cevaba odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, öznel kanaatlerin puanlamaya sirayet etmesini asgariye indirmektedir**.**

Rubrik ise değerlendirme ölçütlerini önceden belirlenmiş ve açık biçimde tanımlanmış kriterlere bağlamaktadır. Böylece hangi performans düzeyinin hangi puana tekabül ettiği şeffaf hale gelmekte ve değerlendirme sürecinde tutarlılık temin edilmektedir. Özellikle Arapça dilbilgisi gibi üretim boyutu bulunan alanlarda, yapısal doğruluk, kullanım yerindeliği ve kavramsal isabet gibi unsurların sistemli biçimde ölçülmesi bu yöntem sayesinde mümkün olmaktadır.

Bu çerçevede rubrik temelli kör değerlendirme, açık uçlu soruların geçerlilik ve güvenirliğini güçlendiren, ölçme sürecini daha objektif ve standart bir zemine taşıyan bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

4.3. Veri Analizi ve Hata Tespiti

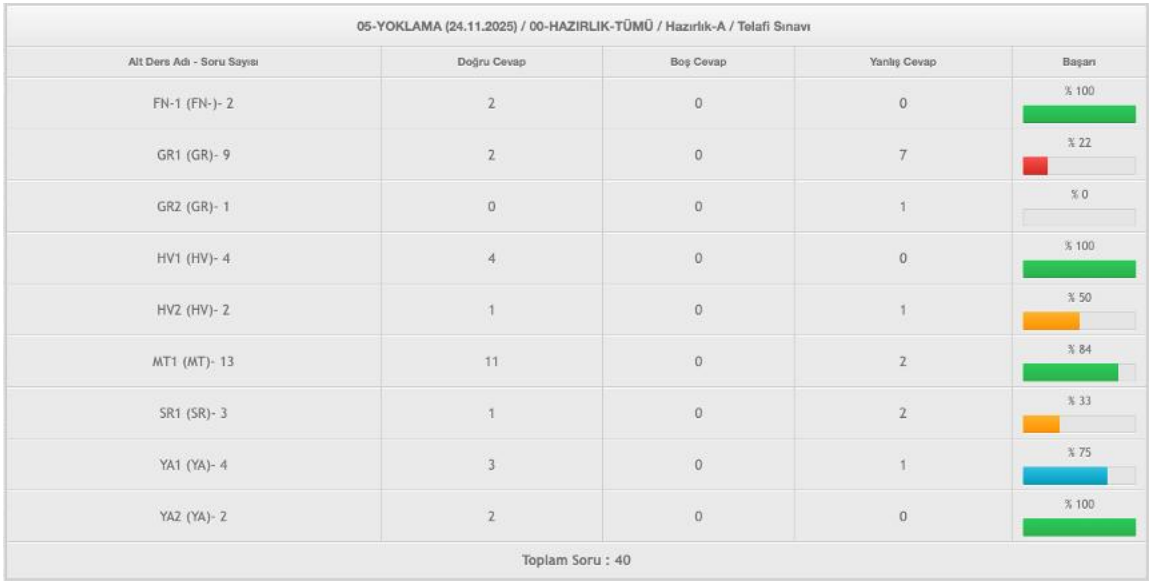
Bir araştırmada anlamlı sonuçlara ulaşabilmek için toplanan bilgilerin bütününe veri denilmektedir. Bu veriler kimi zaman sayısal değerler, kimi zaman sözel ifadeler yahut grafiksel gösterimler şeklinde ortaya çıkabilmektedir . (Erdoğan et al., 1984, s. 70). Ölçme-değerlendirme sürecinde elde edilen sınav sonuçları da bu kapsamda değerlendirilmelidir. Zira ham puanlar tek başına yeterli değildir. Bunların sistematik biçimde analiz edilmesi ve yorumlanması gerekmektedir.

ŞUBE BAŞARISI SORGULAMA

Sayfada 50 kayıt göster Ara:

Öğretim/ Şube	29.09.2025 (Tel) T	13.10.2025 (Tel) T	27.10.2025 (Tel) T	10.11.2025 (Tel) T	24.11.2025 (Tel) T	08.12.2025 (Tel) K	22.12.2025 (Tel) K	02.01.2026 (Tel) T	20.01.2026 (Tel) K	09.02.2026 (Tel) T	23.02.2026 (Tel) T	Ort	Dvm
1 / A	76	75	72	71	72	59	54	62	87	63	67	69	169
1 / B	71	69	67	67	66	55	54	66	86	67	67	67	132
1 / C	75	71	77	78	78	63	63	71	98	79	79	76	73
1 / D	77	70	72	70	68	58	57	67	91	69	71	70	88
1 / E	76	74	72	72	69	58	59	59	93	69	69	70	415
1 / F	79	71	73	76	76	66	66	67	96	72	74	74	91

WTSS, elde edilen verileri farklı düzeylerde sınıflandırma ve analiz etme imkanı sunmaktadır. Şube bazında ortalamalar, ders bazında başarı oranları ve sınavlara ilişkin genel performans dağılımları sistem üzerinden izlenebilmektedir. Bunun yanında öğrenci bazında ayrıntılı analiz yapılabilmekte, belirli bir öğrencinin bir sınavdaki performansının ders veya konu başlıklarına göre dağılımı grafiksel olarak görüntülenebilmektedir**.**



05-YOKLAMA (24.11.2025) / 00-HAZIRLIK-TÜMÜ / Hazırlık-A / Telafi Sınavı

Alt Ders Adı - Soru Sayısı	Doğru Cevap	Boş Cevap	Yanlış Cevap	Başarı
FN-1 (FN-)- 2	2	0	0	% 100
GR1 (GR)- 9	2	0	7	% 22
GR2 (GR)- 1	0	0	1	% 0
HV1 (HV)- 4	4	0	0	% 100
HV2 (HV)- 2	1	0	1	% 50
MT1 (MT)- 13	11	0	2	% 84
SR1 (SR)- 3	1	0	2	% 33
YA1 (YA)- 4	3	0	1	% 75
YA2 (YA)- 2	2	0	0	% 100
Toplam Soru : 40				

Bu yapı, yalnızca başarı düzeyini tespit etmekle kalmayıp hata örüntülerinin belirlenmesine de imkan tanımaktadır. Belirli bir konuya ilişkin yanlışların yoğunlaştığı görüldüğünde öğretim süreci yeniden gözden geçirilebilmekte, eksik öğrenmeler hedefli biçimde telafi edilebilmektedir. Böylece veri analizi, sonuç bildirimiyle sınırlı kalmamakta ve öğretim sürecini besleyen ve yönlendiren işlevsel bir araca dönüşmektedir.

WTSS, ölçme-değerlendirme sürecini yalnızca sınav sonuçlarının analiziyle sınırlı bırakmamakta, danışmanlık faaliyetleriyle de irtibatlandırmaktadır. Sistem üzerinden ilgili öğretim elemanı, danışmanı olduğu öğrencinin sınav notlarını, proje ve ödev performansını bütüncül biçimde aşağıdaki gibi görüntüleyebilmektedir.

Sınav Adı	Sınav Tipi	Test Puanı	Klasik Puan	Sınav Tarihi	Etki	Durum
1-YOKLAMA	Yoklama Sınavı (Quiz)	90	0	29.09.2025	Etkili	Girdi
02-YOKLAMA	Yoklama Sınavı (Quiz)	88	0	13.10.2025	Etkili	Girdi
03-YOKLAMA	Yoklama Sınavı (Quiz)	88	0	27.10.2025	Etkili	Girdi
04-ARASINAV	Yoklama Sınavı (Quiz)	80	0	10.11.2025	Etkili	Girdi
05-YOKLAMA	Yoklama Sınavı (Quiz)	90	0	24.11.2025	Etkili	Girdi
06-YOKLAMA	Yoklama Sınavı (Quiz)	0	81	08.12.2025	Etkili	Girdi
07-YOKLAMA	Yoklama Sınavı (Quiz)	0	78	22.12.2025	Etkili	Girdi
08-YOKLAMA	Yoklama Sınavı (Quiz)	85	0	02.01.2026	Etkili	Girdi
PROJE 1	Yoklama Sınavı (Quiz)	0	100	20.01.2026	Etkili	Girdi
09-YOKLAMA	Yoklama Sınavı (Quiz)	80	0	09.02.2026	Etkili	Girdi
10-YOKLAMA	Yoklama Sınavı (Quiz)	75	0	23.02.2026	Etkili	Girdi
				ORTALAMA (Arasınavlar, Yoklama Sınavları, Projeler):		85
				GENEL BAŞARIYA ETKİSİ (%):		0

Elde edilen veriler doğrultusunda öğretim elemanı, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek yönlendirmede bulunabilmekte, gerekli hallerde akademik tedbirler önerebilmektedir. Bu yönüyle sistem, değerlendirmeyi salt notlandırma işlemi olmaktan çıkararak rehberlik ve akademik takiple bütünleştiren bir yapı arz etmektedir.

5. Bulgular: WTSS'nin Pedagojik Katkıları

Araştırma bulguları, WTSS'nin Arapça dilbilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirme süreçlerini sistematik ve veriye dayalı bir zemine taşıdığını göstermektedir. Sistem, soru hazırlama aşamasından sınavın yürütülmesine ve sonuçların analizine kadar bütüncül bir yapı sunmaktadır. Müfredat temelli soru bankası, zorluk derecesi ve yeterlik türü gibi değişkenlerin tanımlanabilmesi, ölçmenin hedeflenen kazanımlara hizmet etmesini sağlamaktadır. Bu durum, geçerlilik ilkesini güçlendiren bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Çoktan seçmeli soruların otomatik değerlendirilmesi, açık uçlu soruların ise rubrik temelli kör değerlendirme yöntemiyle puanlanması, ölçme sürecinde nesnellik ve tutarlılığı artırmaktadır. Böylece hem zaman bakımından ekonomi sağlanmakta hem de güvenirlik temin edilmektedir.

Sınav güvenliğine ilişkin olarak müstakil ağ kullanımı, giriş kodu uygulaması ve bağlantı bilgilerinin kayıt altına alınması, sınavın belirlenen fiziki ortamda ve kontrollü biçimde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle sistem, teknik altyapı ile akademik güvenilirliği desteklemektedir.

Veri analizi boyutunda şube, ders ve öğrenci bazında performans dağılımlarının izlenebilmesi, grafiksel raporların alınabilmesi ve hata yoğunlaşmalarının tespit edilebilmesi, öğretim sürecinin yeniden düzenlenmesine imkan tanımaktadır.

Danışmanlık modülü ise öğrencinin bütüncül akademik takibini mümkün kılmaktadır. Öğretim elemanı, danışmanı olduğu öğrencinin not ve proje performansını sistem üzerinden izleyebilmekte, gerekli durumlarda rehberlikte bulunabilmektedir. Bu durum, değerlendirmeyi pedagojik yönlendirme ile irtibatlandıran bir katkı sunmaktadır.

Genel olarak WTSS, ölçme-değerlendirmeyi sonuç odaklı bir işlem olmaktan çıkararak süreç temelli ve veri destekli bir yapıya dönüştürmekte ve Arapça dilbilgisi öğretiminde pedagojik etkililiği artırmaktadır.

6. Sonuç, Öneriler ve Gelecek Çalışmalar

Bu çalışma, üniversite düzeyinde Arapça öğretiminde kullanılan WTSS'nin ölçme-değerlendirme süreçlerine sağladığı katkıları ortaya koymuştur. Sistem, geçerlilik, güvenirlik ve kullanışlılık ilkelerini birlikte gözeten bir yapı arz etmektedir. Müfredat temelli soru bankası, otomatik ve rubrik destekli puanlama, veri analizi imkanı ve güvenlik tedbirleri, dijital ölçme-değerlendirme uygulamalarının pedagojik açıdan işlevsel olduğunu göstermektedir**.**

Bununla birlikte sistemin etkililiğinin nicel ve nitel araştırmalarla daha ayrıntılı biçimde incelenmesi yararlı olacaktır. Öğrenci başarısına uzun vadeli etkisi, hata örüntülerinin öğretim tasarımına yansıması ve biçimlendirici değerlendirme boyutunun öğrenme motivasyonuna katkısı gibi hususlar, müstakil araştırmalara konu edilebilir**.**

Ayrıca açık uçlu soruların yapay zeka destekli ön analizlerle desteklenmesi, mobil uyumlu sınav uygulamalarının geliştirilmesi ve farklı yabancı dil öğretim alanlarına entegrasyon imkanlarının araştırılması, sistemin inkişafına katkı sağlayacaktır**.**

Netice itibariyle WTSS, Arapça dilbilgisi öğretiminde dijital ölçme-değerlendirme uygulamalarının kurumsal ve sürdürülebilir bir örneği olarak değerlendirilebilir. Bu tür sistemlerin yaygınlaştırılması, yükseköğretimde ölçme kültürünün veri temelli bir zemine taşınmasına katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Basım). Binbaşıoğlu Yayınevi.

Dereli, M. V. (2021). Küresel Salgın Döneminde Uzaktan Eğitimle Arapça Öğretimi -NEÜ İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Örneği-. M. Okumuşlar, O. Z. Çifçi, & S. Bayrakcı (Ed.), *Olağandışı Dönemlerde Ahlak Ve Vicdan Ekseninde Değişim, Süreklilik Ve Sürdürülebilirlik* (pp. 100–120). Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları.

Erdoğan, H., Ural, M., & Tüzün, M. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Basım). Emel Matbaacılık.

Ertürk, S. (1966). *Planlı Eğitim ve Değerlendirme* (H. Aytaç (ed.)). Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları.

Tasa, M., & Furat, A. Z. (2012). Arapça Öğretiminde Web Tabanlı Bir Ölçme Değerlendirme Sistemi Geliştirilmesi. *Marife*, *Bahar*, 9–24.

Tasa, M., Okumuşlar, M., Ergin, M. M., Başçiftçi, F., & Furat, A. Z. (2012). Üniversite Düzeyinde Arapça Öğretiminde Kullanılmak Üzere Web Tabanlı Bir Ölçme-Değerlendirme Sistemi Geliştirilmesi. *Tübitak Projesi, No: 110K260*.

Tekin, H. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Basım). Has-Soy Matbaası.

Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (3. Basım). Saydam Matbaacılık.

Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (1. Basım). Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları.

Yıldız, A. (2020). Türkiye'de Arapça Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. A. A. Çanakçı & A. H. A. Abdelghany (Ed.), *Yükseköğretimde Arapça Eğitimi 1* (1. Basım, s. 39–53). Palet Yayınları.

Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Mikro Basım-Yayım-Dağıtım.

المحـور الثالث :

تقويـم الكفاية النحوية والصرفية



تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية وأثرها في تطوير تقويم القواعد

(قراءة في فكر الدكتور: أحمد مختار عمر)

محمد إبراهيم بسطويسي(1)

الملخص:

يتناول هذا البحث قضية تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية وأثرها في تطوير تقويم القواعد من خلال قراءة تحليلية في فكر الدكتور: أحمد مختار عمر، بوصفه أحد أبرز اللغويين المعاصرين الذين ربطوا بين الدرس اللغوي النظري والتطبيق التربوي.

ويعتمد البحث المنهج الوصفي، مع الاستعانة ببعض أدواته من خلال وصف الأخطاء الصرفية والنحوية الشائعة لدى المتعلمين، وتحليل مظاهرها وخصائصها في ضوء الاستعمال اللغوي. وتتمثل أدوات البحث في تحليل نماذج مختارة من أخطاء المتعلمين، وتحليل نصوص من مؤلفات الدكتور: أحمد مختار عمر ذات الصلة بالخطأ اللغوي وتقويمه، بهدف الكشف عن الأسس الوصفية التي يمكن الإفادة منها في تطوير تقويم القواعد.

وانتهى البحث إلى اقتراح نموذج تقويمي يربط بين نوع الخطأ وسببه البنيوي وأداة التقويم المناسبة، ويعتمد التغذية الراجعة التفسيرية بوصفها جزءًا من عملية التعلم. وتؤكد النتائج أن توظيف تحليل الأخطاء يسهم في إعادة ترتيب أولويات تدريس القواعد، وتحسين فاعلية التقويم، وتقليل تكرار الأخطاء لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية:

تحليل الأخطاء، تقويم القواعد، الصرف والنحو، تعليم العربية، أحمد مختار عمر.

Dr. Mohammed Ibrahim Bastawisy, Lecturer of Linguistics at Al-Azhar University. 1
Email: dr.bastawesy@outlook.com . MohammedHasan2939.el@azhar.edu.eg
https://orcid.org/0009-0002-1243-3949

An Analysis of Morphological and Grammatical Errors and Their Implications for the Development of Grammar Assessment: A Critical Reading of the Thought of Professor Ahmad Mukhtar ‘Umar

Abstract

This research addresses the issue of analyzing morphological and grammatical errors and their impact on developing grammar assessment through an analytical reading of the thought of Dr. Ahmed Mukhtar Omar، one of the most prominent contemporary linguists who linked theoretical linguistic study with educational application.

This research employs a descriptive methodology، utilizing some of its tools to describe common morphological and grammatical errors among learners and analyze their manifestations and characteristics in light of their linguistic usage. The research tools consist of analyzing selected examples of learner errors and analyzing texts from the works of Dr. Ahmed Mukhtar Omar related to linguistic error and its correction، with the aim of uncovering descriptive principles that can be used to develop grammatical evaluation methods. The research concluded with a proposed assessment model that links the type of error to its structural cause and the appropriate assessment tool، and incorporates interpretive feedback as an integral part of the learning process. The results confirm that employing error analysis contributes to reprioritizing grammar instruction، improving assessment effectiveness، and reducing the frequencyoferrorsamonglearnes.

Keyword:

Error Analysis، Grammar Assessment، Morphology and Syntax، Arabic Teaching، Ahmad Mukhtar Omar.

المقدمة

شهدت الدراسات اللغوية والتربوية المعاصرة اهتمامًا ملحوظًا بمنهج تحليل الأخطاء، لما يتيحه من إمكانات تفسيرية تتجاوز الوصف السطحي للخطأ إلى الوقوف على أسبابه وأنماطه ووظيفته في عملية التعلّم. غير أنّ هذا الاهتمام ظل – في كثير من الأحيان – حبيس الجانب التشخيصي، دون أن يُستثمر استثمارًا منهجيًا في تطوير تقويم القواعد الصرفية والنحوية، التي ما تزال في معظم البيئات التعليمية تقويمًا تقليديًا يركّز على الإعراب المجرد، وحفظ القاعدة، وإصابة العلامة، مع إغفال واضح للبعد الوظيفي والاستعمالي للغة.

وفي هذا السياق، يبرز فكر الدكتور: أحمد مختار عمر بوصفه أحد أبرز الجهود اللغوية العربية المعاصرة التي سعت إلى إعادة النظر في طبيعة القواعد اللغوية، ومفهوم الصواب والخطأ، ووظيفة التقويم اللغوي، من منطلق يوازن بين أصالة النظام اللغوي العربي، وواقعية الاستعمال، وحاجات المتعلّم. فقد دعا في عدد من مؤلفاته إلى تجاوز القواعد المعقّدة غير الوظيفية، والاحتكام إلى الشيوع والاستعمال، والنظر إلى الخطأ بوصفه مدخلًا للفهم والتقويم لا مجرد نتيجة ينبغي إقصاؤها.

وانطلاقًا من ذلك، يسعى هذا البحث إلى الإفادة من منهج تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية، وربطه ربطًا إجرائيًا بتطوير تقويم القواعد، من خلال قراءة تطبيقية في فكر الدكتور: أحمد مختار عمر، لا تقف عند حدود العرض أو التحليل، بل تتجاوزهما إلى بناء نموذج تقويمي وظيفي يستند إلى الأخطاء الفعلية للمتعلمين.

إشكالية البحث: تتمثّل إشكالية البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما الأسس الإجرائية لبناء أداة تقويم نحوي وصرفي قائمة على تحليل الأخطاء في ضوء فكر أحمد مختار عمر ؟

تساؤلات البحث: يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما مفهوم الخطأ الصرفي والنحوي في الدراسات اللغوية الحديثة، وكيف تطوّر النظر إليه؟

– ما الأسس الفكرية التي يقوم عليها موقف الدكتور: أحمد مختار عمر من القاعدة النحوية والصرفية؟

– ما أبرز الأخطاء الصرفية والنحوية التي وقع فيها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

– ما أوجه القصور في أدوات تقويم القواعد التقليدية في ضوء نتائج تحليل الأخطاء؟

– كيف يمكن بناء نموذج تقويم نحوي وصرفي قائم على تحليل الأخطاء ومؤسَّس على فكر الدكتور: أحمد مختار عمر؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1– تأصيل مفهوم تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية في ضوء الدراسات اللغوية والتربوية الحديثة.

2– الكشف عن ملامح فكر الدكتور: أحمد مختار عمر في التعامل مع القاعدة والصواب والخطأ والتقويم.

3– تشخيص الأخطاء الصرفية والنحوية الشائعة لدى عينة الدراسة وتحليلها تحليلًا وظيفيًا.

4– بيان أوجه القصور في تقويم القواعد المعتمد على الإعراب والحفظ.

5– بناء مصفوفة تقويمية تربط بين نوع الخطأ والقاعدة وأداة التقويم المناسبة.

أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث فيما يأتي:

أولًا: الإسهام في ربط تحليل الأخطاء بتقويم القواعد ربطًا منهجيًا. وذلك بإعادة قراءة فكر الدكتور: أحمد مختار عمر قراءة تطبيقية تربوية، ودعم الاتجاه الوظيفي في تعليم القواعد العربية.

ثانيًا: تقديم نموذج تقويم قائم على تحليل الأخطاء الواقعية، وإفادة معلمي العربية ومصممي المناهج في تطوير أدوات التقويم، بالإضافة إلى الإسهام في تحسين أداء المتعلّمين والحد من الأخطاء المتكررة.

حدود البحث

1- يقتصر البحث على الأخطاء الصرفية والنحوية دون غيرها من الأخطاء اللغوية، مع التركيز على أثر هذه الأخطاء في تقويم القواعد.

2- يرتكز البحث على: نظرية تحليل الأخطاء في اللسانيات التطبيقية، والمنهج المعجمي والصوابي عند الدكتور: أحمد مختار عمر كما ورد في مؤلفاته الأساسية (النحو الأساسي، والعربية الصحيحة، ومعجم الصواب اللغوي).

3- يقتصر الجانب التطبيقي على بناء نموذج تقويمي مقترح، دون إجراء تجربة ميدانية واسعة النطاق، مع إمكانية تطوير النموذج في دراسات لاحقة.

القيمة المضافة (جِدّة الموضوع)

لا يقف هذا البحث عند رصد الأخطاء الصرفية والنحوية، بل يتجاوز ذلك إلى الإفادة منها في بناء نموذج تقويمي بديل، يستند إلى فكر الدكتور: أحمد مختار عمر في القاعدة الوظيفية، ويجعل من الخطأ معيارًا لإعادة ترتيب القواعد وأدوات تقويمها، وهو ما لم تُعالجْه – في حدود علم الباحث – الدراسات السابقة معالجةً منهجية تطبيقية.

منهج البحث: يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي، مع الاستعانة ببعض أدواته، وبما يتيحه من إمكانات مناسبة لطبيعة الدراسة التي تقوم على: وصف الأخطاء الصرفية والنحوية الشائعة لدى عينة الدراسة، وتحليلها تحليلًا لغويًا وتربويًا، ثم الإفادة من نتائج هذا التحليل في بناء نموذج تقويم مطوَّر للقواعد.

الدراسات السابقة

أفاد البحث من الدراسات التي تناولت تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها، ومن الدراسات التي اهتمت بفكر الدكتور أحمد مختار عمر في التصويب اللغوي وتقويم الاستعمال، ويمكن تصنيفها إلى محورين:

أولًا: الدراسات المتعلقة بتحليل الأخطاء الصرفية والنحوية، والتي منها:

1- دراسة العجرمي، وحسني (2015م) هدفت الدراسة إلى تحليل الأخطاء اللغوية لدى دارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات بالجامعة الأردنية، والكشف عن أكثر الأخطاء

شيوعًا في الكتابة. وانتهت إلى أن الأخطاء النحوية والصرفية تركزت في الإعراب، والمطابقة، واستعمال حروف الجر، والتذكير والتأنيث، وأرجعت ذلك إلى أثر اللغة الأم وضعف التمكن من النظام اللغوي العربي. وأفاد البحث من تصنيف الأخطاء الوارد فيها، ومن تفسير أسبابها، في بناء مصفوفة الأخطاء التي اعتمد عليها البحث الحالي.

2- دراسة سقباني ومحمد (2016م) تناولت الأخطاء الصرفية في مهارة الكتابة لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وهدفت إلى تصنيف الأخطاء وتحليل أسبابها. وأظهرت نتائجها أن أكثر الأخطاء تركزت في تصريف الأفعال، والاشتقاق، وصيغ الجموع. واعتمد البحث نتائجها في تحديد أكثر الظواهر الصرفية شيوعًا، وربطها بأدوات التقويم المقترحة.

3- دراسة درويش وأبو الرب (2018م) هدفت إلى تحليل الأخطاء النحوية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، والكشف عن أنماطها وأسبابها. وتوصلت إلى أن أخطاء التعريف والتنكير، وضبط العلامات الإعرابية، واستعمال أدوات الربط من أكثر الأخطاء تكرارًا، وأوصت بتطوير أساليب التدريس والتقويم.

وأفاد البحث من تصنيف الأخطاء ومن توصيات الدراسة المتعلقة بإعادة النظر في أدوات التقويم.

4- دراسة بني ذياب والشبل (2019م) بحثت الأخطاء التركيبية لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها، وانتهت إلى أن أغلب الأخطاء ترجع إلى ضعف إدراك العلاقات النحوية أكثر من كونها ناتجة عن نقص حفظ القواعد. ودعمت الدراسة الاتجاه الذي يتبناه البحث في الانتقال من حفظ القاعدة إلى توظيفها في الأداء اللغوي.

5- دراسة عبد الكريم (2021م) تناولت الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية بجامعة القصيم، وصنفتها إلى أخطاء صرفية ونحوية ودلالية، وأكدت ضرورة الانتقال من التصحيح المباشر إلى تفسير الخطأ وتحليل أسبابه. ودعمت الدراسة فكرة التغذية الراجعة التفسيرية التي يقوم عليها النموذج التقويمي المقترح.

6- دراسة إبراهيمي وآخرين (2024م) هدفت إلى دراسة الأخطاء النحوية لدى متعلمي العربية من الناطقين بلغة الهوسا، وبيان أسبابها وطرق علاجها. وأكدت النتائج تكرار الأخطاء في المطابقة والإعراب

واستعمال حروف الجر. وعززت نتائج الدراسة قاعدة البيانات التي استند إليها البحث في تحديد أكثر الأخطاء شيوعًا.

7- دراسة الشرع والعدوان (2025م) تناولت الأخطاء الكتابية والنحوية لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها، وانتهت إلى أن تكرار الخطأ ينبغي أن يكون مؤشرًا لإعادة ترتيب أولويات التدريس والتقويم، لا مجرد أساس للحكم على أداء المتعلم. وأفاد البحث من هذا التوجه في بناء النموذج التقويمي القائم على تحليل الأخطاء.

ثانيًا: الدراسات المتعلقة بتقويم القواعد وفكر أحمد مختار عمر، والتي منها:

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت جهود الدكتور أحمد مختار عمر في النحو والتصويب اللغوي وتيسير العربية، إلا أنها ظلت محصورة في إطار تحليل آرائه اللغوية ودراسة معجمه؛ دون أن تتجه -في حدود علم الباحث- إلى توظيف هذه المبادئ في بناء نموذج لتطوير تقويم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية. وتتميز الدراسة الحالية بنقل فكره من مجال الوصف والتصويب إلى مجال التقويم التربوي، وهو ما يمثل إضافتها العلمية. ومن هذه الدراسات:

1- دراسة الأقطش (2016م) : "منهجية الدكتور أحمد مختار عمر في تصحيح لغة الإعلاميين والمثقفين" تناولت الدراسة المنهج العلمي والعملي لأحمد مختار عمر في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى الإعلاميين والمثقفين، وبيّنت اعتماده على مرونة المعايير اللغوية، ومراعاة مقتضيات التواصل العصري، والتيسير دون إخلال بأصول العربية. وأفاد البحث منها في تأصيل الفلسفة العلاجية للخطأ وتطبيقها على الممارسات الاستعمالية الحية، مما أسهم في بناء تغذية راجعة شارحة تراعي سياق الاستعمال والتواصل المباشر لمتعلمي العربية.

2- دراسة ابن حميدة ووفاء (2021م) : "جهود أحمد مختار عمر في التصويب اللغوي من خلال كتابه معجم الصواب اللغوي: دليل المثقف العربي" هدفت الدراسة إلى بيان منهجه القائم على التيسير وتوسيع دائرة المقبول اعتمادًا على السماع والقياس والاستعمال المعاصر. وأفادت الدراسة الحالية من هذه الأسس بنقلها من نطاق التصويب اللغوي إلى نطاق تقويم القواعد.

3- دراسة عبد الله وهوني (2023م) : " النقد اللغوي عند أحمد مختار عمر في ميزان التحرر والجمود" ناقشت الدراسة موقف أحمد مختار عمر من قضايا الصواب والخطأ، وأوضحت رفضه الجمود وإجازته لما يسوغه القياس أو الاستعمال المعاصر. وأفاد البحث الحالي منها في تأصيل الانتقال من تقويم يكتفي باكتشاف الخطأ إلى تقويم يفسره ويستثمره في بناء الكفاية اللغوية.

4- دراسة جابر والسياب (2025م) : "التعليل الصرفي عند الدكتور أحمد مختار عمر في معجم الصواب اللغوي" ركزت الدراسة على منهج أحمد مختار عمر في التعليل الصرفي، وبيّنت اعتماده على السماع والقياس والسياق في تفسير الظواهر الصرفية والأحكام المتعلقة بها، مع إبراز الجانب التعليلي في معالجاته اللغوية. وقد أفاد البحث من هذه الدراسة في تدعيم الجانب التفسيري للأخطاء الصرفية، وربط تشخيص الخطأ بتعليله قبل إصدار الحكم التقويمي.

خطة البحث: قسمت البحث إلى مقدمة وأربعة مباحث، وخاتمة، وقائمة للمراجع.

تناولت في المقدمة إشكالية البحث، وأسئلته، وأهدافه، وأهميته، وحدوده، وقيمته المضافة، ومنهجه، وخطته، أما المبحث الأول فجعلته للتعريف بمفردات العنوان، وأمَّا المبحث الثاني: فقد جعلته لفكر الدكتور: أحمد مختار عمر إطارًا مرجعيًا لتطويرتقويم القواعد، والمبحث الثالث: عقدته لتوظيف تحليل الأخطاء في تطوير تقويم القواعد في ضوء فكر أحمد مختار عمر، والمبحث الرابع: ضمَّنته النموذج التقويمي المقترح، ثم ختمت البحث بالنتائج والتوصيات، والمقترحات.

المبحث الأول: الإطار النظري (المفاهيم الأساسية)

يهدف هذا المبحث إلى تأصيل المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها البحث، وذلك من خلال تناول مفهوم الخطأ اللغوي، وتحليل الأخطاء الصرفية والنحوية في ضوء الدراسات التراثية والحديثة، ثم بيان مفهوم تقويم القواعد ومشكلاته.

المطلب الأول: تعريف الخطأ وما يقاربه من مصطلحات

تطلق على دراسة الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية مصطلحات كثيرة، وسأبين فيما يلي مفهوم الخطأ اللغوي والمصطلحات التي تطلق على دراسة الأخطاء، لضبط المصطلح واختيار الأنسب منها.

1- مفهوم الخطأ في اللغة والاصطلاح

يدور معنى الخطأ في اللغة حول مقابلة الصواب، كما يقابل العمد من حيث القصد والنية.

فالخطأ يعني: العدول عن الصواب من غير قصدٍ إليه؛ أي أن الفاعل يريد الصواب، لكنه لا يوفَّق إليه، فيقع في غيره. ولهذا يقال: أخطأ الرجلُ إذا قصد إصابة الحق فلم يُصِبه (الجوهري، 1987م، ج47/1)، و(ابن منظور، 1414هـ، ج65/1).

أما تعريف الخطأ اللغوي في الاصطلاح يقصد به: تحديد المواضع التي يخالف فيها المتعلم الاستخدام اللغوي الصحيح (صيني، والأمين، 1982م، ص 140). أوهي: انحراف عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم، وانعكاس قدرة اللغة المرحلية لدى الدارس (براون، 1994م، ص204).

2- زلة اللسان في اللغة والاصطلاح

تدور مادة (ز ل ل) في اللغة حول الخطأ، والانحراف يقال: زلَّ في منطقه أو فعله أخطأ، وزلَّت سهمه انحرفت (الفراهيدي، 1985م، ج348/7)، و(الفيومي، 2000م، ص155).

وفي الاصطلاح: تُطلق على الأخطاء التي تصدر من أبناء اللغة عن غير قصد منهم أو تعمد، لأسباب فيزيقية كالمرض، أو الارهاق، أو نتيجة عدم انتباههم أو ترددهم، وتنتج-غالبًا- في حالات (الخوف-الغضب-الانفعال-....إلخ) (الراجحي، 1995م، ص50)، و(الكشو، 1436هـ، ص204).

3- الغلط في اللغة والاصطلاح الغلط في اللغة: مخالفة الصواب من غير عمد، لسهو أو نسيان، يُقال: غلط في الأمر، أو المنطق، أو الكتابة، أو الإعراب: لم يعرف وجه الصواب (ابن منظور، 1414هـ، ج363/7 و364) **وفي الاصطلاح:** وضع الشيء في غير موضعه، مع جواز أن يكون صوابًا في نفسه (العسكري، 1412هـ، ص55).

4- اللحن في اللغة والاصطلاح

تدور مادة (ل ح ن) حول: الانحراف والميل في الكلام أو الصوت أو الفهم. ومن ذلك: اللحن في الإعراب: الخطأ في ضبط أواخر الكلمات أو في التراكيب. ويُقال: لَحَنَ في كلامه إذا أخطأ في العربية.

وقيل اللَّحن: النغمة والطريقة في القراءة أو الغناء. ومنه اللحن (بالتحريك): الفِطنة وجودة الفهم. وفلان ألحن بحجته من صاحبه: أفطن وأقدر على تصريف الكلام (الجوهري، 1987م، ج2193/6 و2194).

وفي الاصطلاح: هو خروج الكلام عن مجرى الفصحى وضوابطها في مستوياتها المختلفة (الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية)؛ جراء شيوع استعمالٍ غير فصيح بين العامة ثم انتقاله إلى لغة الخاصة (عبدالتواب، 2000م، ص13)، و(أبوالرب، 2005م، ص33).

يتبيّن من خلال العرض السابق أن مصطلحات الخطأ، والزلة، والغلط، واللحن – على تقاربها الدلالي في أصلها اللغوي – تتمايز اصطلاحًا من حيث طبيعة الانحراف اللغوي. بيد أن الدراسة تعتمد مصطلح (الخطأ) بوصفه الأدق في سياق تحليل أخطاء المتعلمين وتقويمها.

المطلب الثاني: تعريف القواعد

في اللغة: تدل على الأساس الذي يُبنى عليه غيره ويستند إليه، والقواعد: جمع قاعد وهي: أصل الأس، والقواعد: الإساس، وقواعد البيت أساسه (ابن منظور، 1414هـ، ج361/3) .

وفي الاصطلاح هي: " قضية كلية منطبقة على جميع جزئياتها. والقاعدةُ من النساء: من قعدتْ عن الحيض والولد لِكبر سنِّه، والقاعدةُ من البيت: أساسُه" (عميم، 1986م، ص420).

المقصود بالقواعد في الدرس النحوي أوالصرفي: أصلٌ عامٌّ يُضبط به بابٌ من أبواب النحو أو الصرف، وتُقاس عليه فروعه.

التعريف الإجرائي لتقويم القواعد: مجموعة الأدوات والإجراءات التي يقترحها البحث لقياس أداء المتعلم في استخدام القواعد، في ضوء تحليل الأخطاء.

المطلب الثالث: مفهوم التقويم

في اللغة: يدور جذر (ق و م) في أصل دلالته حول معنى الانتصاب والاعتدال الحسيّ؛ فيُقال: قامَ إذا انتصب بعد قعود، وأقامَ الشيءَ إذا جعله قائمًا منتصبًا. والتقويم هو التعديل والتسوية (الفيومي، 2000م، ص309) . ويمكن ردّ مختلف استعمالات هذا الجذر إلى معنى محوريّ جامع هو: التحوّل من الاعوجاج إلى الاستقامة، ومن الوهن إلى التماسك، ومن الإهمال إلى تحمّل المسؤولية والاضطلاع بالأمر.

وفي الاصطلاح: إصدار حكمٍ منهجيٍّ على أداء المتعلِّم أو البرنامج التعليمي؛ بقصد تحسينه وضبط مساره في ضوء أهدافٍ محددة (أبو الفتوح، 2011م، ص6)، و(بيهقي وآخرون، 2025م، ص20). فالعلاقة بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي واضحة، لأن المعنى الاصطلاحي متفرّع عن الدلالة اللغوية الأصلية للجذر: إزالة الاعوجاج وإقامة الشيء على وجهه الصحيح.

أما التقويم اللغوي: فهو عملية نتعرف من خلالها مستوى الطلبة، ومقدار تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم، ونقاط ضعفهم في المهارات اللغوية (الموسى وآخرون، 1993م، ص 303:307).

المطلب الرابع: الخطأ في التراث واللسانيات الحديثة

أولًا: الخطأ اللغوي في التراث العربي

اهتمّ اللغويون العرب منذ وقت مبكر برصد الانحرافات اللغوية في إطار حماية الفصحى من اللحن، وظهر ذلك جليًا في كتب اللحن والتقويم. وقد ارتبط مفهوم الخطأ في التراث غالبًا بمخالفة السماع، أو الخروج عن القياس المقرّر عند النحاة (الضامن، 1987م، ص6).

ويُلاحظ أن التراث اللغوي تعامل مع الخطأ من منظور معياري، هدفه صون العربية وضبطها، لا تفسير الخطأ أو الوقوف على أسبابه النفسية أو التعليمية، وهو ما يتّضح في كتب مثل: ما تلحن فيه العامة للكسائي، وإصلاح المنطق لابن السكيت (عبدالتواب، 2000م، ص71).

وقد اعتمدوا في سبيل مقاومة اللحن على عدة عوامل:

1- جمع المادة. 2- تحديد الخطأ اللغوي. 3- تصنيف الخطأ. 4- وصف الخطأ. 5- شرح الخطأ، كما كان يفعل الجاحظ (الجاحظ، 1423هـ، ج12/1).

وهذا في حقيقته يمثل صورة مبكرة لما يُعرف في الدراسات الحديثة بـ (تحليل الأخطاء)؛ إذ يقوم على جمع المخالفات اللغوية، ووصفها، وتقويمها. فكتب اللحن والتصحيح تمثل الجذور التراثية لتحليل الأخطاء في الدرس اللغوي العربي، وإن اختلف الإطار النظري والمصطلحي.

ثانيًا: الخطأ اللغوي في اللسانيات الحديثة

شهد مفهوم الخطأ اللغوي تحوّلًا جذريًا مع ظهور اللسانيات التطبيقية، ولا سيما مع منهج تحليل الأخطاء، الذي نظر إلى الخطأ على أنه جزء طبيعي من عملية تعلّم اللغة، ودليل على بناء المتعلّم لنظام لغوي خاص به (صيني، 1982م، المقدمة (و)).

وأصبح تحليل الأخطاء يمكّن الباحث من فهم استراتيجيات التعلّم لدى الدارسين ، ويساعد في تطوير المناهج وطرائق التدريس والتقويم، إذ لم تعد الأخطاء ظاهرة سلبية ينبغي تحاشيها، بل أضحت مؤشرًا إيجابيًا يُشخّص مواطن الصعوبة، ويُوجّه تصميم المناهج والمواد التعليمية نحو معالجة أكثر فاعلية. (كوردر،1981م، ص36)، و(سليفيان جرانجر، 2002م، ص11).

وقد أكّد هذا الاتجاه أن الخطأ: ليس عيبًا عرضيًا، ولا مجرد فشل في التعلّم، بل مرحلة ضرورية في اكتساب اللغة.

وشهد العصر الحديث توسعًا ملحوظًا في حركة التصحيح اللغوي، حتى غدت من الظواهر البارزة في الدرس اللغوي المعاصر. وقد أسهم عدد من اللغويين في تحليل الأخطاء اللغوية وتصويبها، كما فعل الدكتور: أحمد مختار عمر في عدد من كتبه: العربية الصحيحة، وأخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، ومن قضايا اللغة والنحو، ومعجم الصواب اللغوي: دليل المثقف العربي.

وتُمثّل حركة التصحيح اللغوي أداةً منهجية لكشف الأخطاء الشائعة ورصدها، وتقعيد الصواب في مقابلها، كما تؤدي وظيفةً تقويمية تتمثل في مراجعة الطرائق التعليمية وتحليل قيمتها العلمية.

المطلب الخامس: تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية (الأنماط– الأسباب)

أولًا: مفهوم تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية

1– التصريف هو" علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم الّتي ليست بإعراب" (ابن الحاجب، 1995م، ص6). **ويُقصد بالخطأ الصرفي:** الخلل الواقع في بنية الكلمة أو صيغتها أو اشتقاقها.

2– أنماط الأخطاء الصرفية: يمكن تصنيف الأخطاء الصرفية إلى الأنماط الآتية: أخطاء في تصريف الأفعال، كاضطراب إسناد الفعل إلى الضمائر، وأخطاء في الجمع والتثنية، وأخطاء في الإعلال

والإبدال: وتظهر بوضوح في الأفعال المعتلة، نتيجة صعوبة القواعد الصرفية المتعلقة بها (أبو مغنم، 2012م، ص32).

3- النحو هو: " انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها " (ابن جني، 2011م، ج35/1) . **ويُقصد بالخطأ النحوي:** الخلل الواقع في تركيب الجملة أو العلاقات بين مكوّناتها، كالأخطاء في الإعراب الوظيفي، أو عمل العوامل، أو الرتبة.

4- أنماط الأخطاء النحوية من أبرز الأخطاء النحوية: أخطاء العدد، وأخطاء الإعراب، وأخطاء في بناء الجملة: كاضطراب ترتيب العناصر، أو حذف عنصر أساسي في التركيب. وأخطاء في التعدية واللزوم (الكشو، 1436هـ، ص225).

5- تحليل الأخطاء: شهدت سبعينيات القرن العشرين عنايةً واضحة بتحليل الأخطاء في إطار الدراسات اللسانية التطبيقية على يد مجموعة من اللغويين، ولا سيما في سياق تدعيم أبحاث التحليل التقابلي الذي يقوم على المقارنة بين لغتين بهدف التنبؤ بمواطن الصعوبة واحتمالات الوقوع في الخطأ (محمود صيني، 1982م، ص، (هـ، و)). غير أن تحليل الأخطاء يختلف من حيث المنطلق؛ إذ لا يبدأ من المقارنة النظرية بين نظامين لغويين، بل ينطلق من واقع الأداء اللغوي للمتعلمين داخل العملية التعليمية، فيدرس مدوّنة أخطائهم دراسةً وصفية تحليلية لاستنباط مشكلات تعلّم اللغة والكشف عن دوافعها وأسبابها (الكشو، 1436هـ، ص202).

ويُعرَّف تحليل الأخطاء بأنه: منهج علمي يقوم على رصد انحرافات المتعلمين اللغوية وتصنيفها، والوقوف على العوامل المؤدية إليها؛ لمعالجتها (منصور، 1982م، ص11). أو دراسة أخطاء المتعلمين، وتصنيفها، وتفسيرها، ثم الإفادة من نتائج ذلك في تطوير عمليتي التعليم والتقويم (الراجحي، 1995م، ص49 و50). أو إجراءات تتم بخطوات معيَّنة لجمع بيانات الأخطاء، وتصنيفها، وشرح أسبابها، وتصحيحها (عباسي، 2011م، ص49)، وهو بذلك يتجاوز مجرد الحكم على الخطأ إلى فهم بنيته ومصدره وتوظيفه في تحسين التعلم.

ويُعرَّف إجرائيًا بأنه: رصد أنماط الأخطاء الصرفية والنحوية المتكررة في الدراسات التطبيقية الخاصة بمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، للكشف عن المواطن الصرفية والنحوية وتصنيفها، وتحليل تكرارها، وتحويلها إلى مؤشرات بنيوية يُعاد على أساسها بناء تصور لتطوير تقويم القواعد.

وقد استقرّ البحث اللساني على جملة من القواعد المنهجية في تحليل الأخطاء، تتمثل في:

جمع المادة اللغوية من إنتاج المتعلمين، وتحديد مواضع الخطأ فيها، ثم تصنيف هذه الأخطاء وفق معايير لغوية محددة، وتفسير أسبابها تفسيرًا علميًا بِرَدِّها إلى العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ، والمصادر التي يُعزى إليها (صيني،1982م، ص27)، و(طعيمة، 2004م، ص308 و309)، وأخيرًا تصويبها وتقويمها تربويًا، وتقديم مادة ملائمة تسهم في تحسين طرائق التدريس وبناء أدوات تقويم أكثر فاعلية (الراجحي، 1995م، ص 57)، و(جاسم ، 2009م، ص55).

ثانيًا: أسباب الأخطاء الصرفية والنحوية

يمكن ردّ الأخطاء الصرفية والنحوية إلى جملة من الأسباب :

1- أسباب لغوية مثل: تعقيد النظام الصرفي والنحوي في العربية، وكثرة الاستثناءات والتفريعات، بالإضافة إلى التشابه بين بعض الصيغ أو التراكيب (صيني، 1982م، ص145 و146).

2- أسباب تعليمية كالتركيز على الحفظ دون الفهم والتطبيق الوظيفي، وضعف التدريب السياقي، واعتماد تقويم يختبر المعرفة النظرية أكثر من الأداء الفعلي (صيني، 1982م، ص145 و146).

3- أسباب نفسية ومعرفية كانتقال أثر اللغة الأم، ومراحل النمو اللغوي، والتعميم الزائد للقاعدة، والقلق من الخطأ وتأثيره في الأداء (صيني، 1982م، ص145و146)، و(الكشو، 1436هـ، ص235 : 239).

ثالثًا: أهداف تحليل الأخطاء

تهدف دراسات تحليل الأخطاء إلى كيفية تعليم اللغة من خلال الكشف عن استراتيجيات التعلّم، وتحديد ما ينبغي تعليمه، وتنظيم المحتوى وفق مبدأ التدرّج. كما تسهم في تطوير المقررات والبرامج التعليمية عبر تقويم ما يُدرج فيها أو يُحذف منها، وبناء مناهج قائمة على معالجة مواطن القصور. وتساعد كذلك في

تدريب الدارسين على إتقان القواعد الصرفية والنحوية، والكشف عن المشكلات اللغوية التي تواجههم، وقياس درجة صعوبتها من خلال رصد معدلات تكرار الخطأ (صالح، 2011م، ص162).

المطلب السادس: تقويم القواعد وعلاقته بتحليل الأخطاء

1- مبادئ التقويم: من أهم مبادئ تقويم الأخطاء :

- **العمومية:** حيث تُقاس درجة الخطأ بمدى ارتباطه بقاعدة نحويّة عامّة في بنية اللغة المتعلَّمة؛ فكلّما اتّصل الخطأ بحكمٍ نحويٍّ عالي العموميّة ازدادت خطورته، لِما يترتّب عليه من آثار في الاستعمال، أمّا إذا كان الحكم ضعيف العموميّة فإن مستوى الخطورة يكون أقلّ (أبو الرب، 2005م، ص105).

- **الشيوع:** تتحدّد خطورة الخطأ كذلك بمدى انتشاره وتكراره؛ فإذا شاع بين المتعلمين، وتداولوه في مفرداتهم وتراكيبهم حتى صار متكرّرًا في مختلف السياقات، عُدَّ أشدّ خطرًا من غيره. وتقدر درجة الشيوع بالرجوع إلى قوائم المفردات والتراكيب الأكثر تداولًا (أبو الرب، 2005م، ص105).

- **ومن معايير التقويم أيضًا:** سهولة الفهم، ودرجة الانزعاج الذي يُحدثه الخطأ لدى المتلقي، فضلًا عن مراعاة المنهج التعليمي، والتمييز بين الكفاية اللغوية والأداء اللغوي عند تقدير مستوى الخطأ والحكم عليه (أبو الرب، 2005م، ص106 و 107).

2- العلاقة بين تحليل الأخطاء وتقويم القواعد

تمثل العلاقة بين تحليل الأخطاء وتقويم القواعد علاقة تكاملية؛ إذ يوفر تحليل الأخطاء قاعدة بيانات واقعية تكشف مواطن الضعف في فهم القاعدة، ومواضع اللبس البنيوي، ومدى أثر اللغة الأولى. ومن دون هذا التحليل يصبح التقويم قائمًا على افتراضات نظرية لا على واقع الأداء. ومن ثم فإن الانتقال من التقويم المعياري إلى التقويم الوظيفي يقتضي:

1- قياس قدرة المتعلم على توظيف القاعدة في سياق تواصلي.

2- رصد تطور أدائه عبر الزمن. 3- تقديم تغذية راجعة.

وبذلك يتحول تحليل الأخطاء من إجراء تشخيصي إلى مدخل منهجي لتطوير تقويم القواعد، وهو ما يمهد للانتقال إلى دراسة فكر الدكتور: أحمد مختار عمر بوصفه إطارًا مرجعيًا يمكن الإفادة منه في بناء نموذج تقويمي أكثر واقعية ومرونة.

المبحث الثاني : فكر الدكتور: أحمد مختار عمر لتطويرتقويم القواعد

لا يمكن الحديث عن تطوير تقويم القواعد الصرفية والنحوية في الدرس العربي المعاصر دون الوقوف عند المشروع اللغوي للدكتور الدكتور: أحمد مختار عمر؛ إذ قدّم تصورًا متكاملاً للقاعدة، والصواب، والخطأ، قائمًا على الجمع بين الرؤية البنيوية، والتحقيق المعجمي، والوعي بالاستعمال المعاصر. ومن ثمّ فإن فكره لا يمثل مجرد حركة تصحيح لغوي، بل مشروعًا لإعادة ضبط العلاقة بين القاعدة والاستعمال والتقويم.

المطلب الأول: موقفه من القواعد النحوية والصرفية

1- دعا الدكتور: أحمد مختار عمر في عدد من مؤلفاته إلى تجاوز القواعد المعقّدة غير الوظيفية، والاحتكام إلى الشيوع والاستعمال (عمر، 1994م، ص5)، و(عمر، 1999م، ص5)؛ لأن الغرض الأساسي من تعلمه تكوين ملكة لسانية صحيحة، لا حفظ قواعد مجردة (جودة، 2009م، ص90).

2- الحكم بالصواب أو الخطأ ينبغي أن يستند إلى معايير ثلاثة: القياس، والشيوع، والسياق (عمر، 2008م، ص المقدمة).

3- أشار الدكتور: أحمد مختار عمر ضرورة إعادة ترتيب أبواب النحو وفق شيوع الاستعمال، وحاجة المتعلم، ودرجة الترابط بين الأبواب (عمر، 1994م، ص6). وهذا الموقف يتضمن نقدًا ضمنيًا للترتيب التراثي للأبواب، ويُمهِّد لبناء سلم صعوبة نحوي.

4- شدد على عدم الفصل بين الصرف والنحو في تعليمهما؛ لأن الفصل يوقع المتعلم في اضطراب بنيوي. إذ يرى أن الخلل غالبًا ما يكون نتيجة ضعف إدراك العلاقة بين المبنى والمعنى، لأن المستويات اللغوية –عنده– مترابطة (عمر، 1998م، ص44).

المطلب الثاني: منهج الدكتور: أحمد مختار عمر في معالجة الخطأ

يتجلى منهجه بوضوح في كتاب معجم الصواب اللغوي وفي كتاب أخطاء العربية المعاصرة:

أولًا: الرصد الميداني للأخطاء الشائعة: حيث جمع أخطاء متداولة في الكتابة المعاصرة والإعلام، وصنّفها، وبيّن أسبابها، واقترح بدائل صحيحة (عمر،1994م، ص4)، و(عمر، 2006م، ص1 : 17)، و(عمر، 2008م، ج7/1).

ثانيًا: التفسير البنيوي للخطأ: فلم يقتصر على بيان وجه الصواب ، بل حاول تفسير منشأ الخطأ، سواء أكان: تأثير الاستعمال العامي، أم سوء فهم القاعدة (عمر، 2008م، ج677/1).

ثالثًا: تقديم البديل الوظيفي: حيث يقدّم الصيغة الصحيحة في سياق استعمالي، لا في مثال مصنوع، مما يقرب التصويب من التقويم الوظيفي القائم على الأداء (عمر، 2008م، ج683/1).

يُفاد مما سبق إمكانية استنباط مجموعة من المبادئ والأسس المنهجية المستفادة من فكره، أهمها:

1- ضرورة الربط بين القاعدة والاستعمال. 2- تفسير الخطأ قبل الحكم عليه. 3- الانتقال من التصويب الجزئي إلى الفهم البنيوي. 4- مراعاة السياق في التقويم. 5- بناء مهام تقويمية قائمة على مواقف تواصلية. 6- بناء المناهج في ضوء أنماط الأخطاء. وهذه المبادئ تمثل أساسًا نظريًّا يمكن أن يُبنى عليها نموذج لتقويم القواعد الصرفية والنحوية قائم على تحليل الأخطاء الواقعية.

المبحث الثالث: توظيف تحليل الأخطاء في تطوير تقويم القواعد في ضوء فكر أحمد مختار عمر

المطلب الأول: منهجية جمع الأخطاء

اعتمد البحث في جمع مادته التطبيقية على تحليل ثانوي لمدونات الأخطاء الصرفية والنحوية الواردة في عدد من الدراسات المنشورة التي تناولت أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مستويات تعليمية متعددة. ولم يقتصر دور هذه الدراسات على كونها مراجعة أدبية، بل عُدَّت مصدرًا مباشرًا للبيانات التطبيقية التي أُعيد تصنيفها وتحليلها وبيناتها كالآتي:

1- الشرع، وآخرون (2025م). 2- إبراهيمي، وآخرون(2024م). 3- سعودي، سهام (2024م). 4- عبد الكريم، علاء رمضان (2021م). 5- بني ذياب، مصطفى، والشبل، عبير (2019م). 6- درويش، عبد العزيز موسى، وأبو الرب، محمد عبد الله (2018م). 7- محمد، يحيى، وسقباني، خلود (2016م). 8- العجرمي، منى، وحسني، هالة (2015م).

وقد شملت عينة الدراسات بحوثًا تناولت متعلمين من خلفيات لغوية متنوعة (كالكورية، والهوسا، وغيرها)، وفي سياقات تعليمية مختلفة، مما أتاح تكوين قاعدة بيانات موسعة لأنماط الأخطاء الصرفية والنحوية الأكثر شيوعًا.

وتم اختيار الدراسات السابقة بناء على مجموعة من المعايير المنهجية التي ضمنت ملاءمتها لأهداف البحث وطبيعته التطبيقية. وقد تمثلت هذه المعايير في الآتي:

1- الارتباط المباشر بموضوع الأخطاء الصرفية والنحوية: إذ اقتصر الاختيار على الدراسات التي عالجت أخطاءً لغوية محددة لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، معالجة تحليلية قائمة على أمثلة فعلية من إنتاجهم الكتابي أو الشفهي.

2- وضوح التصنيف الإجرائي للأخطاء: بحيث تتضمن الدراسة تقسيمًا منهجيًا لأنواع الأخطاء (صرفية، نحوية، تركيبية)، مع أمثلة تطبيقية تمكّن من إعادة تحليلها في ضوء الإطار النظري للبحث.

3- تنوع الخلفيات اللغوية للمتعلمين: وذلك لضمان شمول العينة لمتعلمين ينتمون إلى لغات أم مختلفة (كالكورية، والهوسا، وغيرها)، مما يسمح باستخلاص أنماط خطأ مشتركة تتجاوز أثر اللغة الأم وحدها.

4- تنوع المستويات التعليمية: إذ شملت الدراسات مستويات متعددة (مبتدئ، متوسط، متقدم)، بما يتيح تتبع تطور الخطأ وتحولاته عبر المراحل التعليمية المختلفة.

5- الحداثة النسبية للبحوث: فقد انحصرت في الفترة من (2015 : 2025م)، ضمانًا لتمثيل الاتجاهات المعاصرة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

6- توفر المادة التطبيقية القابلة لإعادة التحليل: أي احتواء الدراسة على أمثلة واقعية للأخطاء ونسب تكرارها – عند توفرها – بما يسمح بإدماجها في مصفوفة تحليل موحدة.

المطلب الثاني: تحليل أنماط الأخطاء المتكررة

باستقراء الدراسات التطبيقية تبين أن الأخطاء تتركز في أبواب تتسم بكثرة التفريعات كالاشتقاق والمطابقة، وحروف الجر، والعدد، بما يدل على أن الأمر يتجاوز أثر اللغة الأم إلى وجود مناطق تعقيد بنيوي في النظام اللغوي ذاته، أو في طرائق عرضه وتقويمه. وقد قرر عبده الراجحي أن تحليل الأخطاء مصدر أساسي لتحديد مواطن الصعوبة وتطوير المناهج (الراجحي، 1995م، ص57).

وفي هذا السياق يتكامل تحليل الخطأ مع التصور اللغوي عند الدكتور: أحمد مختار عمر، الذي جمع بين الرؤية البنيوية والتحقيق الصوابي والمنظور المعجمي؛ إذ أبرز البعد الدلالي للأوزان والتراكيب. ومن ثمّ فإن تكرار الأخطاء لا يُقرأ بوصفه قصورًا فرديًا، بل مؤشرًا إلى ضرورة إعادة بناء تقويم القواعد على أسس تشخيصية تراعي الاستعمال، وتربط بين التحليل النحوي والصرفي وبين الوعي المعجمي والدلالي. وبذلك يتحول تحليل الأخطاء إلى مدخل إصلاحي يحقق التكامل بين التحليل اللغوي والتطبيق التعليمي (عمر، 2008م، ج6/1 : 8).

أولاً: تفسير تكرار الأخطاء في ضوء طبيعة النظام اللغوي العربي

1- النظام الصرفي: تُعد العربية لغة ذات نظام صرفي اشتقاقي وإعرابي كثيف، يعتمد على الجذر والوزن، وعلى تغيّر أواخر الكلمات بحسب الموقع الإعرابي (عمر، 1998م، ص44 و45). وهذا النظام – من منظور تعليمي – يفرض عبئًا إدراكيًا عاليًا على المتعلم.

ويؤكد الدكتور: أحمد مختار عمر أن اللغة نظام تحكمه علاقات داخلية دقيقة، وأن فهم البنية الصرفية شرط لفهم الوظيفة النحوية. ومن ثم فإن اضطراب المتعلم في أحد المستويين يؤدي بالضرورة إلى خلل في الآخر؛ لأن الحدود بين هذه المستويات غير واضحة تمامًا ومتشابكة (عمر، 1998م، ص44 و45). وبناءً عليه، فإن تكرار الأخطاء في: ضبط العلامات الإعرابية، والمطابقة، والتذكير والتأنيث، وتصريف الأفعال، لا يرجع فقط إلى اختلاف الخلفية اللغوية، بل إلى طبيعة البنية العربية ذاتها بوصفها نظامًا عالي الترابط.

2- طريقة تقديم النحو

يؤكد الدكتور: أحمد مختار عمر على ضرورة إعادة تقديم أبواب النحو وفق شيوع الاستعمال، والسهولة واليسر، واقتصار تقديم القواعد النحوية على الجانب الوظيفي، وضرب أمثلة من اللغة المعاصرة (عمر، 2015م، ص48 و49)، لكن المناهج المعاصرة في تعليم العربية لغير الناطقين بها غالبًا ما تقدم القاعدة بوصفها بابًا مستقلًا، وكثيرا ما تعزل الصرف عن النحو، وتعتمد-أحيانًا- على أمثلة مفصولة عن السياق.

ثانيًا:- أثر تكرار الأخطاء في إعادة ترتيب القواعد

أ- إعادة ترتيب الأولويات النحوية

إذا كانت الأخطاء تتكرر في موضوعات بعينها (المطابقة بين الفعل والفاعل، المطابقة بين الصفة والموصوف، ضبط العلامة الإعرابية، تصريف الفعل مع الضمائر، فإن ذلك يقتضي:

تقديم هذه الموضوعات بوصفها محاور مركزية، وتوزيعها على مراحل متدرجة لا دفعة واحدة، وتقويمها وظيفيًا في سياق لغوي، لا في جمل معزولة. وهذا ينسجم مع الاتجاه الوظيفي الذي تبناه الدكتور: أحمد مختار عمر في تبسيط النحو وربطه بالاستعمال.

ب- الانتقال من التقويم النهائي إلى التقويم البنائي

تحليل الأخطاء المتكررة يسمح ببناء نظام تقويم يعتمد على:

التتبع المرحلي لتطور أداء المتعلم، وتقديم تغذية راجعة (سيلنكر، 1972م، ص114 : 116)، و(فيرث، 2002م، ص49 :72).

وبناء عليه، فإن ربط ظاهرة تكرار الأخطاء الصرفية والنحوية بفكر الدكتور: أحمد مختار عمر يكشف أن المشكلة ليست في المتعلم وحده، ولا في اختلاف لغته الأم، بل في طبيعة النظام العربي وطريقة تمثيله في المناهج وتقويمه في الاختبارات.

ومن ثم فإن تطوير تقويم القواعد ينبغي أن ينطلق من تحليل منظم للأخطاء المتكررة، وأن يُعاد بناء المنهج في ضوء سلم صعوبة مستمد من الواقع التعلمي، لا من الترتيب التراثي للموضوعات.

ثالثًا– مبررات الانتقال من التحليل إلى إعادة البناء التقويمي

لا يقتصر تحليل الأخطاء – في هذا البحث – على كونه إجراءً وصفيًا يرصد أنماط الانحراف اللغوي، بل يتجاوز ذلك إلى كونه أداة تشخيصية تكشف مناطق الصعوبة البنيوية في النظام النحوي والصرفي كما يتمثل في أداء المتعلمين. وإذا ثبت تكرار أنماط محددة من الأخطاء عبر خلفيات لغوية متعددة، فإن ذلك يدل على وجود خلل في تمثيل القاعدة في المنهج أو في طريقة تقويمها، لا في المتعلم وحده. ومن ثم فإن الاكتفاء بتفسير الخطأ دون إعادة النظر في أدوات القياس يُزيد الفجوة بين التحليل النظري والممارسة التعليمية.

ويستند الانتقال من التحليل إلى إعادة البناء التقويمي إلى ثلاثة مبررات رئيسة:

1– أن تكرار الخطأ يمثل مؤشرًا إحصائيًا لترتيب الأولويات التدريسية. 2– أن القاعدة التي يشيع الخطأ فيها لم تُختبر وظيفيًا بما يكفي في أدوات التقويم. 3– أن فكر الدكتور أحمد مختار عمر، القائم على ربط القاعدة بالاستعمال وتفسير الخطأ قبل الحكم عليه، يقتضي تحويل نتائج التحليل إلى بنود تقويمية تعكس واقع الأداء لا مجرد المعرفة النظرية.

وعليه، فإن إعادة البناء التقويمي ليست خطوة لاحقة للتحليل فحسب، بل نتيجة منطقية له، تُمكّن من تحويل الخطأ من ظاهرة تُرصد إلى معيار يُعاد في ضوئه تنظيم المنهج وأدوات قياسه.

المبحث الرابع: النموذج التقويمي المقترح

يهدف هذا المبحث إلى تقديم نموذج تقويمي مقترح يستند إلى تحليل الأخطاء المتكررة لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها، ويعيد توظيفها في بناء أدوات تقويم أكثر واقعية وفاعلية.

المطلب الأول: الأسس النظرية للنموذج: يرتكز النموذج على مجموعة من الأسس المتكاملة، وهي:

1– ينطلق النموذج من اعتبار الخطأ الصرفي أو النحوي انعكاسًا لنظام مرحلي يبنيه المتعلم، ومن ثم فإن تقويمه ينبغي أن يكون تشخيصيًا، يهدف إلى كشف بنية هذا النظام لا إلى إصدار حكم عليه.

2- لا تُقاس القاعدة بقدرة المتعلم على استرجاعها لفظيًا، بل بقدرته على توظيفها في سياق تواصلي.

3- تكرار الخطأ مؤشر ترتيب: يُعدّ تكرار نمط معين من الأخطاء مؤشرًا إلى وجود منطقة صعوبة بنيوية، مما يستوجب: إعادة ترتيب تدريس القاعدة، وزيادة التدريب السياقي، وتعديل أدوات التقويم.

المطلب الثاني: مراحل تنفيذ النموذج

1- يمر النموذج المقترح بخمس مراحل: المرحلة الأولى: جمع البيانات. والثانية: الرصد والتصنيف. والثالثة: التحليل البنيوي. والرابعة: أداة التقويم. المرحلة الخامسة: التغذية الراجعة.

المطلب الثالث: مصفوفة الربط بين الخطأ وأداة التقويم

م	نمط الخطأ	عدد الدراسات التي ظهر فيها الخطأ	موضعه البنيوي	سببه المحتمل	أداة التقويم المقترحة	نوع التغذية الراجعة
1	الإعراب	6	نظام الإعراب	تعميم/تبسيط	تحليل جمل في سياق	تفسير وظيفي
2	المطابقة	6	العلاقات النحوية القائمة على المطابقة	ضعف إدراك العلاقة، أو التأثر باللغة الأم	إعادة كتابة الفقرة	تعليل بنيوي
3	التعريف والتنكير	5	نظام الاسمية	نقل لغوي	تحرير النصوص	توضيح سياقي
4	تصريف الأفعال	5	البنية الصرفية	تعميم صيغة	تحويل الأزمنة داخل نص	شرح اشتقاقي
5	الجموع	4	نظام الصيغة	قياس خاطئ	بناء شبكة أوزان سياقية	تدريبات صرفية
6	العدد والمعدود	4	علاقة عددية	تداخل قاعدي	تمثيل داخل نص	توضيح تطابقي
7	حروف الجر	4	علاقة دلالية	التداخل اللغوي / تعميم استعمال حرف الجر	حوارات سياقية	تفسير دلالي
8	الاشتقاق	3	توليد الصيغة	التعميم، أو قياس خاطئ	اشتقاق سياقي	شرح صرفي

الأمثلة التطبيقية:

1- أخطاء الإعراب: تُعدّ من أكثر الأخطاء شيوعًا لدى متعلمي العربية؛ وتتمثل في ضعف توظيف العلامات الإعرابية بما يناسب الوظيفة النحوية. ومن أمثلتها: إعراب المجرور، نحو: «كثيرٌ من المصريونَ»، والصواب: «المصريينِ» بالجر بالياء. وإعراب خبر الحرف الناسخ، نحو: «شعرتُ أنَّ الجوَّ هنا حارًا جد»، والصواب: «حارٌّ جدًّا» (السعودي، 2024م، ص603). وإعراب خبر كان وصفته، نحو: «كنت طالب ذكي»، والصواب: «كنت طالبًا ذكيًا» (أبو بكر ومحمد، 2024م، ص347)، وتُعزى للتعميم الخاطئ للقواعد، أو ضعف إدراك العلاقات النحوية، والتأثر باللغة الأم. ويُقترح تقويمها بتحليل الجمل سياقيًا مع تغذية راجعة وظيفية تُبيّن سبب العلامة الإعرابية وعلاقتها بالمعنى.

2- أخطاء المطابقة (التذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع): نمط متكرر يشمل عدة علاقات تركيبية؛ كالمطابقة بين المبتدأ والخبر، نحو: «الترويح عن النفس مفيدة»، والصواب: «مفيد» (عبد الكريم، 2021م، ص3375). و«الطالبات يكتبون» والصواب «الطالبات يكتبن» (أبو بكر ومحمد، 2024م، ص341)، والموصوف والصفة، نحو: «من الكلمات الجدد»، والصواب: «الجديدة» (السعودي، 2024م، ص603). ومطابقة الضمير لمرجعه، نحو: «يعيش الإنسان حياتهم»، والصواب: «حياتَه» (عبد الكريم، 2021م، ص3375). وترجع لضعف إدراك العلاقات النحوية أو خلوّ اللغة الأم من نظام المطابقة. ويُقترح تقويمها بإعادة كتابة النصوص مع تقديم تغذية راجعة بنيوية تُعلّل الصيغة الصحيحة ودورها في تماسك الجملة.

3- أخطاء التعريف والتنكير: من أمثلة ذلك قول بعض المتعلمين: «حياةٌ في الأردن جيدةٌ»، والصواب: «الحياةُ في الأردن جيدةٌ»؛ لأن المقصود الحديث عن الحياة في الأردن بوجه عام، وهو معنى يقتضي التعريف بـ(أل)، لا التنكير؛ إذ إن التنكير يوحي بحياةٍ غير محددة، بينما التعريف يدل على الجنس المستغرق أو الحقيقة العامة (أبو الرب، ودرويش، 2018م، ص8).

ويُرجَّح أن يرجع هذا الخطأ إلى التأثر باللغة الأم لدى المتعلم، أو إلى ضعف إدراك الوظيفة الدلالية للتعريف والتنكير في العربية، ولا سيما أن كثيرًا من اللغات تختلف عن العربية في التعبير عن العموم والخصوص، أو لا تستعمل أداة تعريف مماثلة لـ(أل).

ومن ثمَّ، يقترح البحث أن يُقوَّم هذا النمط من الأخطاء من خلال تحرير النصوص وإعادة صياغتها في سياقات متنوعة، مع تقديم تغذية راجعة توضيحية سياقية تُبيِّن للمتعلم أثر التعريف والتنكير في توجيه المعنى، وتوضح أن اختيار أحدهما لا تحكمه القاعدة النحوية وحدها، بل يحدده المقام والسياق والغرض الدلالي، بما يسهم في تنمية الكفاية اللغوية والاستعمال الصحيح.

4- أخطاء حروف الجر: تُعدّ أخطاء استعمال حروف الجر من الأخطاء النحوية والدلالية الشائعة لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها؛ إذ تمثل نمطًا متكررًا في التعدية الخاطئة للأفعال، وتتمثل في اختيار حرف جر لا يتناسب مع المعنى المراد أو الوظيفة الدلالية للفعل، مما يؤدي إلى ركالة التركيب واختلال الدلالة. ومن أمثلة ذلك قول بعض المتعلمين: «أريد أن أعمل على الشرق الأوسط»، والصواب: «أريد أن أعمل في الشرق الأوسط» (أبو الرب، ودرويش، 2018م، ص9)؛ لأن المراد الدلالة على الظرفية المكانية ومكان ممارسة المهنة أو الوظيفة، وهو معنى يقتضي التعدية بحرف الجر (في)، بينما التعدية بـ (على) تفيد الاستعلاء أو الاشتغال على مشروع/موضوع محدد.

ويُرجَّح أن يرجع هذا الخطأ إلى التداخل اللغوي من اللغة الأم لدى المتعلم، أو إلى تعميم استعمال حرف الجر (على) مع أفعال مختلفة دون تمييز، فضلاً عن ضعف إدراك العلاقة الدلالية الدقيقة التي تربط الفعل بحرف الجر المناسب له.

ومن ثمَّ، يقترح البحث معالجة هذا النمط من خلال اختبارات الاختيار من متعدد السياقية؛ بحيث تُقدَّم عدة حروف جر داخل سياق واحد، ويُطالَب المتعلم بانتخاب الحرف الأنسب بحسب المعنى. مع تقديم تغذية راجعة توضح أن الفعل (عَمِلَ) إذا دلّ على مكان المهنة يتعدى غالبًا بـ (في) لِما تفيده من الظرفية، بينما تفيد (على) الاستعلاء أو معاني أخرى لا تتسق مع هذا المقصد.

5- أخطاء الاشتقاق: الخطأ: اشتقاق صيغة الماضي دائمًا من الوزن حيث يلجأ بعض الدارسين إلى اشتقاق الفعل بصيغة الماضي كلما طُلب منهم توليد فعل من وزن صرفي معين؛ لأنهم اعتادوا حفظ الأوزان الصرفية في صورة الماضي (مثل: فَعَلَ، فاعَلَ، أَفْعَلَ، تَفَعَّلَ)، فيعممون هذه الصيغة على جميع السياقات، ولو كان المقام يقتضي استعمال المضارع أو غيره. مثل: (واجه) بدل (يواجه) (سقباني، محمد، 2016م، ص587). فيرجع هذا الخطأ إلى التعميم الصرفي، إذ يربط المتعلم بين الوزن الصرفي وصيغة الماضي

ربطًا آليًا نتيجة تلقي الأوزان وحفظها بهذه الصيغة، فيغفل أن الوزن الصرفي قالب مجرد يمكن أن يُصاغ منه الماضي والمضارع والأمر بحسب مقتضى السياق .

ومن ثمَّ، يقترح البحث أن يُقوَّم هذا النمط من الأخطاء من خلال تمارين التصريف السياقي التي يُطلب فيها اشتقاق الفعل وفق الزمن الذي يفرضه السياق، لا وفق الوزن المجرد. لذا ينبغي تدريب المتعلمين على ربط كل وزن بصيغه المختلفة (الماضي، والمضارع، والأمر) داخل جمل وسياقات تواصلية، بدل الاقتصار على حفظ الأوزان في صورة الماضي، مع الإكثار من أنشطة التحويل والتصريف السياقي لترسيخ هذا الربط.

وبناءً على المصفوفة السابقة وما تضمنته من أمثلة تطبيقية، وفي ضوء الطرح العلمي للدكتور أحمد مختار عمر، لا يقتصر علاج هذه الأخطاء على مجرد تصويبها الظاهري، بل يمتد إلى تفسير أسباب وقوعها وتدريب المتعلم على استعمال الصيغ الصحيحة في سياقات تواصلية حية. ويُسهم هذا الإطار الشامل في الحد من الأخطاء المتكررة عبر المعالجة المبكرة، وتحسين تصميم الاختبارات النحوية والصرفية، وبناء بنك أخطاء معياري لمتعلمي العربية، وتطوير المناهج وفق سلم صعوبة واقعي؛ بما يحول التقويم من مجرد أداة قياس إلى أداة تطوير لغوي فاعلة.

نتائج البحث:

وبهذا يكون البحث قد عالج إشكالية تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية وعلاقتها بتطوير تقويم القواعد، في ضوء قراءة علمية لفكر أحمد مختار عمر. وتوصل إلى عدد من النتائج نجملها فيما يأتي:

1- أثبتت الدراسة أن أخطاء متعلمي العربية للناطقين بغيرها لا تمثل انحرافات عارضة، بل تعكس نظامًا لغويًا مرحليًا يبنيه المتعلم، مما يقتضي الانتقال من النظرة العقابية للخطأ إلى النظرة التشخيصية التفسيرية.

2- كشفت مدونات الأخطاء عن تكرار واضح في موضوعات محددة، أبرزها: المطابقة، والإعراب، وتصريف الأفعال، واستخدام حروف الجر، مما يتطلب معالجة تقويمية خاصة.

3- بيّنت الدراسة أن أدوات التقويم السائدة تركز على قياس المعرفة النظرية بالقاعدة أكثر من قياس الكفاية الوظيفية في سياق تواصلي، مما يحدّ من فاعلية المعالجة التعليمية للأخطاء المتكررة.

4- ثبت أن معدلات تكرار أنماط الخطأ يمكن اعتمادها مؤشرًا علميًا لبناء سلم صعوبة نحوي- صرفي، يُعاد في ضوئه ترتيب أولويات تدريس القواعد وبناء أدوات التقويم.

5- أظهرت القراءة التحليلية لفكر الدكتور: أحمد مختار عمر أن مبادئه القائمة على ربط القاعدة بالاستعمال، وتفسير الخطأ قبل الحكم عليه، واعتماد معايير القياس والشيوع والسياق، تمثل أساسًا نظريًا مناسبًا لبناء نموذج تقويمي وظيفي.

6- أكدت الدراسة إمكانية تحويل نتائج تحليل الأخطاء إلى مصفوفة تقويمية عملية تربط بين نوع الخطأ وسببه البنيوي وأداة التقويم المناسبة، مع اعتماد التغذية الراجعة التفسيرية بوصفها عنصرًا فاعلًا في تحسين الأداء وتقليل تكرار الأخطاء.

التوصيات: في ضوء النتائج يوصي الباحث بالآتي:-

1- اعتماد التقويم التشخيصي المصحوب بتغذية راجعة تفسيرية.

2-إعادة ترتيب تدريس القواعد وفق سلم صعوبة مستمد من الواقع التعلمي.

3-تطوير أدوات التقويم لتقيس توظيف القاعدة في سياقات حقيقية.

المراجع:

أولًا: الكتب العربية:

ابن جني، عثمان. (2011م). الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.الطبعة: الخامسة. القاهرة.

ابن الحاجب، عثمان بن عمر. (1995م). الشافية في علم التصريف. تحقيق حسن أحمد. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414هـ). لسان العرب. دار صادر. بيروت.

أبو الرب، محمد. (2005م). الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي. دار المسيرة. عمّان.

أبو الفتوح، محمد . (2011م). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. مكتبة الشقري. الرياض.

براون، دوجلاس. (1994م). أسس تعلم اللغة وتعليمها. دار النهضة العربية. بيروت.

بيهقي، وجندي، ونبيلة. (2025م). التقويم في تدريس اللغة العربية. مجلة العلوم التربوية. الرياض.

الجاحظ، عمرو بن بحر. (1423هـ). البيان والتبيين. دار ومكتبة الهلال. بيروت.

جودة، أحمد. (2009م). تعليم العربية لغير الناطقين بها بين الأسس القديمة ومعطيات علم اللغة المعاصر. حولية كلية اللغة العربية بالزقازيق. جامعة الأزهر.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987م). تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق: أحمد عبدالغفور. دار العلم للملايين. بيروت.

جاسم، على جاسم. (2009م). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الراجحي، عبده. (1995م). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

صالح، بلعيد. (2011م). دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومه للطباعة والنشر. الجزائر.

صيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحاق محمد. (1982م). التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الضامن، حاتم صالح. (1987م). أربعة كتب في التصحيح اللغوي.عالم الكتب.مكتبة النهضة. بيروت.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004م). المهارات اللغوية(مستوياتها....). دار الفكر العربي. القاهرة.

عبد التواب، رمضان. (2000م). لحن العامة والتطور اللغوي. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.

العسكري، أبو هلال. (1412هـ).الفروق اللغوية. تحقيق محمد إبراهيم. دار العلم والثقافة. القاهرة.

عمر، أحمد مختار. (1994م). النحو الأساسي. دار السلاسل. الكويت.

عمر، أحمد مختار. (1998م). أسس علم اللغة. الطبعة الثامنة . عالم الكتب. القاهرة.

عمر، أحمد مختار. (2006م). أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكُتّاب. عالم الكتب. القاهرة.

عمر، أحمد مختار. (2008م). معجم الصواب اللغوي: دليل المثقف العربي. عالم الكتب. القاهرة.

عمر، أحمد مختار. (2015م). العربية الصحيحة. عالم الكتب.الطبعة الثالثة. القاهرة.

عميم، محمد. (1986م) . قواعد الفقه. الصدف ببلشرز. كراتشي.

الفيومي، أحمد بن محمد. (2000م). المصباح المنير. دار الحديث. القاهرة.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (1985م). العين. تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي. مكتبة الهلال.

الكشو، رضا طيب. (1436هـ). توظيف اللسانيات في تعليم اللغات. مكة المكرمة.

منصور، عبدالمجيد. (1982م)، علم اللغة النفسي. الطبعة الأولى. عمادة شؤون المكتبة. جامعة سعود. الرياض.

الموسى، نهاد، والكخن، أمين، وطملية، فخري، والخباص، عبد الله، وأبو زينة، عواد (1993م). اللغة العربية. وطرائق تدريسها. الطبعة الأولى، منشورات جامعة القدس المفتوحة. الأردن.

ثانيًا: الكتب الأجنبية

-Corder، S. P. (1981). Error Analysis and Interlanguage، Oxford University Press.

-Ferris ، D .2002. Treatment of error in second language student writing.

Selinker، L. (1972) . Interlanguage. International Review of Applied Linguistics.

Granger، S. (2002). A bird's-eye view of learner corpus research. In S. Granger، J. Hung، & S. Petch-Tyson (Eds.)، Computer Learner Corpora، Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. John Benjamins Publishing Company.

ثالثًا: الأبحاث (المجلات)

أبو بكر، رابيو إبراهيمي، ومحمد سولونجي، عبد الرؤوف حسن. (2024م). الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغة الهوسا وطرق علاجها. مجلة الدراسات الإسلامية العالمية. القناطر.

أبو الرب، محمد عبد الله، ودرويش، عبد العزيز موسى. (2018م). الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: دراسة تحليلية تطبيقية. مجلة التعليمية.

أبو مغنم، جميلة عابد. (2012م). تحليل الأخطاء الصرفية لدى الناطقين بغير العربية في ضوء علم اللغة التطبيقي. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. عمان.

بني ذياب، مصطفى، والشبل، عبير. (2019م). الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية.

السعودي، سهام. (2024م). الأخطاء اللغوية الشائعة للناطقين بغيرالعربية.مركز بحوث الشرق الأوسط.

سقباني، خلود، ومحمد، يحيى. (2016م). تحليل الأخطاء الصرفية في مهارة الكتابة لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها. في أعمال مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني.

الشرع، إبراهيم أحمد، والعدوان، هلا محمود. (2025م). الأخطاء الكتابية والنحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة التربوية الأردنية.

عباسي، محمد بن عبد الله. (2011م). تحليل الأخطاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية.

عبد الكريم، علاء رمضان. (2021م). الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: طلاب جامعة القصيم نموذجًا. حولية كلية اللغة العربية للبنين بجرجا.

العجرمي، منى، وحسني، هالة. (2015م). تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/الجامعة الأردنية.

بعد أن أدلى الباحثون والخبراء بدلوهم في مؤتمر بورصا الأول «المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تحديات الواقع وآفاق التطوير» 2025، جاء هذا الكتاب ليواصل مسيرة التجدد والعطاء الإنساني في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها ليضم بين دفتيه (52) بحثًا جديدا ومتجددا، قدّمها باحثون من (16) دولة، من خلال مؤتمر بورصا الثاني الذي عقد خلال الفترة من 28 إلى 30 أبريل 2026، بمقر كلية الإلهيات بجامعة بورصا ألوداغ التركية، تحت عنوان : **«مقاربات حديثة وتطبيقات ذكية في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية»**.

جاءت بحوث المؤتمر الثاني لتسدّ ثغرات في تعليم هذه اللغة، وتقدم أفكارا جديدة، وأساليب متنوعة في تعليمها وتعلمها من خلال خمسة محاور رئيسة تناولت القواعد النحوية والصرفية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومشكلات تعليم تلك القواعد، واستراتيجيات حديثة في تعليمها من التلقين إلى التمكين، وصولا إلى تقويم الكفاية النحوية والصرفية، وتوظيف الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الحديثة في هذا المجال.

وإذ نضع بين أيدي القراء هذا العمل العلمي، فإننا نأمل أن يجدوا فيه مادة علمية نافعة، وأن يسهم في إثراء النقاش حول قضايا اللغة العربية، وتشجيع المزيد من الدراسات التي تستجيب للتحولات المعرفية والتكنولوجية والثقافية المتسارعة، بما يحفظ للغة العربية مكانتها ويعزز قدرتها على مواكبة المستجدات.

JOIN US ! انضموا إلينا REJOIGNEZ-NOUS