BURSA
ILAHIYAT VAKFI

إيسيسكو
ICESCO

كتاب أبحاث

مؤتمر بورصا الدولي الثاني

مقاربات حديثة وتطبيقات ذكية 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 : 2026MO6367
ردمك : 978-9920-480-72-7

BURSA
ILAHIYAT VAKFI

إيسيسكو
ICESCO

كتاب أبحاث

مؤتمر بورصا الدولي الثاني

مقاربات حديثة وتطبيقات ذكية 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 2 Cilt

28-30 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

الجزء الثاني
المحـور الرابع : استراتيجيـات حديثة في تعليم القواعد: من التلقين إلى التمكين

حسن إدريسي (المغرب) 15-321
من المعنى إلى البنية: توظيف المعجم التأليفي التفسيري للأفعال السيكولوجية في تعليم النحو الوظيفي للعربية لغير الناطقين بها

خالد عبد العظيم الباز (مصر) 34
نحو رؤية لتنمية مهارات النحو الوظيفي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط) في ضوء الأطر المرجعية

سُميّة حجي أوغلو (تركيا) 58
استراتيجية اللف والنشر من خلال نموذج (الصناديق الثلاثة) في تعليم النحو للناطقين بغير العربية - مقاربة مستلهمة من كتاب "شرح المغني في النحو"

سوزان زكريا شاهين (مصر) 74
استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تبسيط المفاهيم النحوية والصرفية للأطفال الناطقين بغير العربية

السيد عزت أبو الوفا (قيرغيستان) 92
من تلقين القاعدة إلى تمكين الاستخدام: نموذج مقترح لتدريس الجملة الفعلية بمدخل المهام (TBLT) للناطقين بغير العربية في ضوء مستويات إطار (CEFR) وإطار " إمتاع"

سيدي محمد غيتري بن بشير (الجزائر) 117
أثر التوجيه النحوي والمهارات الأدائية في تعليم النحو العربي للناطقين بغير اللغة العربية في ضوء التطبيقات الذكية

سيكو موري ناماكري (مالي) 133
فاعلية تدريس وتعلم القواعد وفق المقاربة بالكفايات في تكوين معلمي المرحلة الأساسية في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة في باماكو

ماجد حاج محمد- (تركيا) 155
İzzettin BİLGEHAN (تركيا)
فاعلية توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تطوير الكفاية النحوية لدى طلاب الصف التحضيري من الناطقين بغير العربية

مالك أسامة درويش (تركيا) 178
تبويب الموضوعات النحوية والصرفية حسب البعد الدلالي

محمود حسين (تركيا) 198
تصوّرٌ مُقترَحٌ لتدريسِ تَصريفِ الأفعالِ العربيّة لغيرِ الناطقينَ بها من خلالِ تطبيقاتِ تعليمِ اللّغة: تطبيقُ «علّمني العربيّة» أنموذجًا

محمود شوش (تركيا) 221
التعلم القائم على المشكلات (PBL) كمدخل لتعليم القواعد للناطقين بغير العربية

مروة أرسلان (تركيا) 240
نَمذَجَةُ أَنشِطَةِ القواعد النحوية وفق استراتيجية "التعلم القائم على المهام الرقمية" TBL وأثرها في تنمية الأداء التواصلي للناطقين بغير العربية

مفيدة فرشة (الجزائر) 258
تعليم القواعد النحوية لغير الناطقين بالعربية في ضوء المقاربة التواصلية

إبراهيم حبيبي (المغرب)- مولاي امحمد اسماعيلي علوي 275
نظام تعلم نحوي تكيفي قائم على الذكاء الاصطناعي للناطقين بغير العربية

هبة فكري الصباغ (مصر) 298
استراتيجية مقترحة لتعليم أنماط الجملة العربية (في المستوى المتوسط) في ضوء أسس النظرية النحوية العربية وعلم اللغة الحديث عبر توظيف المواضع النحوية والعمل والاستبدال

المحور الخامس 323-602

الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الحديثة في تعليم القواعد

أحمد علي لقم (عمان) 323
عقبات تفعيل الذكاء الاصطناعي الخادمة للغة العربية تصنيفها وحلولها المقترحة: دراسة وصفية تحليلية

بسمة زحاف (الجزائر) 341
آليات المقاربة العرفانية في تعليم قواعد العربية لغير الناطقين بها- إطار تصميمي لشريك لغوي افتراضي ذكي

حسين علي النحاس (مصر) 359
توظيف خوارزميات "المُعجِز" الذكية في تبسيط البنية الصرفية للناطقين بغير العربية

حسين لفته حافظ (العراق) 379
هندسة التلقين (Prompt Engineering) في الذكاء الاصطناعي ودورها في تعليم القواعد النحوية والصرفية

حومال يمينة (الجزائر) 398
فاعلية التطبيقات والمنصات التعليمية في تنمية الكفاية القواعدية

خديجة حاج مدني (الجزائر) 417
تطبيق "ابْنِ الكلمة" في تبسيط القواعد الصرفية لمتعلمي العربية غير الناطقين بها

خطاب أحمد خطاب (تركيا) 438
آثار الذكاء الاصطناعي في اللغة العربية بين السلبية والإيجابية دراسة تأريخية تحليلية

سارة دهاب (المغرب) 458
من "الآلة الصرافية" إلى المساعد الذكي: نمذجة تفاعلية لظاهرة الإعلال في العربية وتعليمها للناطقين بغيرها

مايا خليل (لبنان) 479
دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تقديم القواعد داخل كتاب Al-Kitaab: دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء معايير الإطار الأوربي

محمد إلياس (باكستان) 491
دور الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الحديثة في تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها

محمد يوسف معاذ (تركيا) 512
فاعلية النحو الوظيفي في تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية- تطبيق «ألف بي AlifBee » نموذجًا

ناصر أبوبكر (نيجيريا) 532
معالجة تحديات تداخل اللغات المحلية في تعليم القواعد العربية باستخدام نماذج الذكاء الاصطناعي: مقاربة حالية في جامعة بايرو كنو

549 ..... **Ahmet KAPLAN (Türkiye)**
Dilbilgisi Öğretiminde Sıklık: Bilişsel Bir Analiz

567 ..... **Feyzanur AYYILDIZ (Türkiye)**
Arapçada Sıfat ve İzafet Yapılarının Öğretimindeki Zorluklar ve Yapay Zekâ Çözüm Önerileri

582 ..... **Müfide AĞIRKAN (Türkiye)**
Dijital Filolojide Yeni Bir Standart: Birgivî'nin İzhâr el-Esrâr Eseri Üzerinden Geleneksel Nahiv Öğretiminin Yapay Zekâ ile Modernizasyonu

601-602 ..... **البيان الختامي**

الجزء الثاني

كتاب أبحاث

مؤتمـــر بورصـــا الدولـــي الثانـــي

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

المحـور الرابع :

استراتيجيات حديثة فـي تعليم القواعد : مـن التلقين إلى التمكين



من المعنى إلى البنية: توظيف المعجم التأليفي التفسيري للأفعال السيكولوجية في تعليم النحو الوظيفي للعربية لغير الناطقين بها

حسن إدريسي [1]

إشراف الدكتور علي بولعلام

الملخص

يواجه تعليم النحو العربي للناطقين بغيره إشكالا بنيويا يتمثّل في هيمنة المقاربة القاعدية التجريدية، التي تفصل بين المعنى والبنية وتقدّم القواعد في صورة صيغ معزولة عن الاستعمال الفعلي، مما يحدّ من قدرة المتعلّم على توظيفها في الإنتاج اللغوي السليم. وتزداد حدّة هذا الإشكال عند تدريس الأفعال السيكولوجية، لما تتّسم به من حساسية دلالية وتركيبية عالية، وتنوّع في أنماط التعدية وحروف الجرّ والتلازم.

وتنطلق هذه الدراسة من فرضية مفادها أن توظيف المعجم التأليفي التفسيري (Explanatory Combinatorial Dictionary – ECD) سيتيح نقل تعليم النحو من منطق الجرد القاعدي إلى مقاربة وظيفية قوامها الربط المنهجي بين المعنى والبنية. وتهدف الورقة إلى بيان كيفية استثمار مدخل (ECD) بما يتضمنه من تعريف تفسيري، وبنية فالِنسي، ووظائف معجمية في تعليم النحو الوظيفي من خلال الأفعال السيكولوجية، بوصفها مدخلا دلاليا غنيا ومناسبا لتكامل المعجم والنحو.

تعتمد الدراسة منهجا وصفيا تحليليا، يقوم على تحليل عيّنة من الأفعال السيكولوجية العربية، مع نمذجة إجراءات ديداكتيكية قصيرة قابلة للإدماج في درس العربية للناطقين بغيرها. ويُستعاض عن القياس الميداني بتوثيق تطبيقي يشمل مقارنة إجرائية مع نصوص تعليمية معتمدة، وتحكيما أوليا لبعض الخبراء، ونمذجة صفّية افتراضية توضّح إمكانات التفعيل.

وتخلص الورقة إلى أن اعتماد المعجم التأليفي التفسيري سيمكّن من تعليم القاعدة النحوية بوصفها نتيجة للاستعمال الدلالي والتلازمي، ويسهم في تعزيز دقة التعدية وحسن اختيار التراكيب، بما يدعم الانتقال من التلقين إلى التمكين في تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية.

الكلمات المفتاحية: المعجم التأليفي التفسيري (ECD)، الأفعال السيكولوجية، النحو الوظيفي، تعليم العربية للناطقين بغيرها، المعنى والبنية.

---

[1] حسن إدريسي أستاذ اللغة العربية الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين درعة تافيلالت – باحث بسلك الدكتوراه جامعة مولاي إسماعيل الكلية المتعددة التخصصات الرشيدية – المغرب.

ORCID: https: //orcid.org/0009-0007-9568-9718 morocco, has1idrissi@gmail.com

From Meaning to Structure: Employing the Explanatory Combinatorial Dictionary of Psychological Verbs in Teaching Functional Arabic Grammar to Non-Native Speakers

Abstract

Teaching Arabic grammar to non-native speakers faces a structural challenge stemming from the dominance of an abstract rule-based approach that separates meaning from structure and presents grammatical rules as isolated forms detached from actual language use. This situation limits learners' ability to apply grammatical knowledge effectively in authentic linguistic production. The difficulty becomes even more pronounced when teaching psychological verbs, given their semantic sensitivity, structural complexity, and the diversity of their transitivity patterns, prepositions, and collocational behavior.

This study is based on the hypothesis that employing the Explanatory Combinatorial Dictionary (ECD) framework can shift grammar instruction from a purely rule-listing approach toward a functional perspective grounded in the systematic relationship between meaning and structure. The paper aims to demonstrate how the ECD model-through its explanatory definitions, valency structures, and lexical functions-can be utilized in teaching functional grammar via psychological verbs, which provide a rich semantic entry point for integrating lexicon and syntax.

The study adopts a descriptive-analytical methodology based on the examination of a selected sample of Arabic psychological verbs. It also proposes short didactic procedures designed to be integrated into Arabic language lessons for non-native learners. Instead of large-scale empirical experimentation, the study relies on applied documentation that includes a procedural comparison with existing instructional materials, preliminary expert evaluation, and a simulated classroom model illustrating possible pedagogical applications.

The findings suggest that adopting the ECD framework allows grammatical rules to be taught as outcomes of semantic and collocational usage rather than as isolated formal prescriptions. This approach enhances learners' accuracy in selecting appropriate transitivity patterns and syntactic constructions, thereby facilitating a shift from rote instruction toward empowered and meaningful grammar learning in teaching Arabic to non-native speakers.

Keywords: Explanatory Combinatorial Dictionary (ECD), psychological verbs, functional grammar, teaching Arabic to non-native speakers, meaning and structure.

المقدمة

يعد تعليم النحو العربي من أكثر المباحث إشكالا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، لما يطرحه من تساؤلات تتعلق بطبيعة القاعدة ووظيفتها وطرائق تقديمها، ومدى قدرتها على الانتقال من مستوى الشرح النظري إلى مستوى الاستعمال الفعلي. ورغم الجهود المبذولة لتطوير مناهج تعليم العربية، ما تزال المقاربة القاعدية الصورية تهيمن على كثير من الكتب والبرامج التعليمية، حيث تُقدَّم القواعد في صورة صيغ تجريدية منفصلة عن سياقاتها الدلالية والتداولية، مما يدفع المتعلم إلى حفظ الأشكال اللغوية دون امتلاك القدرة على توظيفها في التواصل. وفي هذا السياق يرى طعيمة أن تقديم القواعد بصورة تجريدية مفصولة عن الاستعمال يؤدي إلى ضعف قدرة المتعلم على توظيفها في التواصل اللغوي (طعيمة، 1989، ص 215).

ويتجلى هذا الإشكال بوضوح عند تدريس الأفعال السيكولوجية، بوصفها فئة دلالية تعبّر عن حالات نفسية داخلية مثل: خاف من، ورغب في، واطمأن إلى، وقلق من، وفرح بـ. فهذه الأفعال لا تختزل في بنية صرفية بسيطة، بل تقوم على شبكة من العلاقات التلازمية وأنماط التعدية وحروف الجر الملازمة، مما يجعل الخطأ فيها شائعا لدى المتعلمين، حتى وإن أتقنوا القاعدة في صورتها المجردة فكثيرا ما ينتج المتعلم تراكيب مثل: خاف الشيء بدل خاف من الشيء، أو رغب الشيء بدل رغب في الشيء، وهو ما يدل على أن المشكلة لا تكمن في الجهل بالقاعدة، بل في ضعف الربط بين المعنى والبنية. وقد أكدت دراسات تعليم العربية للناطقين بغيرها أن الأخطاء المرتبطة بالتعدية وحروف الجر تعد من أكثر الأخطاء شيوعا لدى المتعلمين (الناقة، 2006، ص 187).

إن الفصل بين المعنى والبنية يؤدي إلى تصور النحو باعتباره مجموعة من القواعد الجاهزة التي تُحفظ وتُستعاد، بدل النظر إليه بوصفه نظاما وظيفيا يتشكل في ضوء المعنى والاستعمال. ومن ثمّ، فإن إعادة التفكير في تعليم النحو العربي تقتضي الانتقال من منطق الجرد القاعدي إلى منطق الربط الدلالي التركيبي، حيث تُفهم البنية بوصفها نتيجة للمعنى وليس قالبا شكليا مستقلا عنه.

وفي هذا السياق يبرز المعجم التأليفي التفسيري (Explanatory Combinatorial Dictionary – ECD) باعتباره إطارا نظريا يمكن أن يسهم في إعادة تنظيم العلاقة بين المعجم والنحو. فمدخل هذا المعجم لا يقتصر على تعريف الكلمة، بل يقدم توصيفا تفسيريا لبنيتها الدلالية، ويحدد بنيتها الفالنسية، ويكشف عن

وظائفها المعجمية، أي العلاقات التلازمية التي تربطها بوحدات لغوية أخرى. ومن هنا يمكن النظر إلى الفعل بوصفه مركزا لشبكة دلالية تركيبية يمكن استثمارها في تعليم النحو تعليما وظيفيا.

وعليه تتمثل إشكالية هذه الدراسة في السؤال الآتي: **كيف يمكن توظيف المعجم التأليفي التفسيري في إعادة بناء تعليم النحو العربي بوصفه نحوا وظيفيا قائما على الربط بين المعنى والبنية؟** ويتفرع عن هذا السؤال عدد من التساؤلات، من أبرزها: ما حدود المقاربة القاعدية التقليدية في تعليم النحو للناطقين بغير العربية؟ وكيف يمكن للمعجم التأليفي التفسيري تنظيم العلاقة بين المعنى والبنية الفالنسية للفعل؟ ثم كيف يمكن تحويل المدخل المعجمي إلى أداة ديداكتيكية قابلة للإدماج في درس العربية؟

وتتجلى أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى وصل اللسانيات المعجمية بالديداكتيك، من خلال البرهنة على أن المعجم ليس مجرد مخزون دلالي، بل إطار تنظيمي يمكن أن يسهم في إعادة بناء تعليم النحو. كما تهدف تربويا إلى تحسين طرائق تدريس القاعدة النحوية عبر ربطها بسياقها الدلالي، بما يعزز دقة الاستعمال وحسن اختيار التراكيب. أما منهجيا فتقترح تحويل القاعدة من صيغة تجريدية تلقَّن إلى نتيجة طبيعية للاستعمال الدلالي والتلازمي.

وعليه، فإن هذه الدراسة لا تسعى إلى إضافة قاعدة جديدة إلى منظومة النحو التعليمي، بقدر ما تروم إعادة النظر في منطق تقديمه، من خلال جعل المعنى نقطة الانطلاق والبنية نتيجة منظمة له. ومن هذا المنظور تمثل الأفعال السيكولوجية مجالا ملائما لاختبار هذا التصور، لما تتسم به من كثافة دلالية وتنوع تركيبي يكشف إمكانات التكامل بين المعجم والنحو في السياق التعليمي.

أولا: الإطار النظري

1. النحو الوظيفي وتعليم العربية لغير الناطقين بها

1.1. نقد المقاربة القاعدية التقليدية

أ) أثر العرض الصوري في تعليم العربية لغير الناطقين بها

إن تقديم النحو في صورة قواعد معزولة عن الاستعمال يفضي غالبا إلى تكوين معرفة صورية تظل محصورة في مستوى الوعي بالقواعد، ولا تتحول إلى كفاية تواصلية قادرة على توجيه الاستعمال اللغوي في المواقف الحقيقية. ويعود ذلك إلى أن الشكل اللغوي يُدرَّس بوصفه موضوعا مستقلا قائما بذاته، بينما يهمش

البعد الدلالي والوظيفي الذي يمنحه قيمته داخل الخطاب، فينصرف المتعلم إلى حفظ الصيغ والتصنيفات والقواعد المجردة، أكثر من انشغاله بفهم العلاقات الوظيفية التي تربط بين البنية النحوية والمعنى الذي تؤديه. فقد ينجح في استرجاع القاعدة أو تطبيقها في تمارين مقيدة، لكنه يجد صعوبة في توظيفها بصورة تلقائية عند التواصل أو إنتاج خطاب طبيعي.

وقد ميّز لونغ بين "**التركيز على الأشكال**"، حيث تُعرض العناصر اللغوية في تسلسل نحوي منفصل عن التواصل ويكون الاهتمام منصبا على تعلم القواعد في ذاتها، و"التركيز على الشكل" داخل نشاط موجَّه بالمعنى، حيث يُلفت انتباه المتعلم إلى الظاهرة النحوية أثناء انخراطه في مهمة تواصلية ذات دلالة. (Long, 1991, p. 45) كما أكد رفقة روبنسون أن تنظيم المنهج حول بنى نحوية منفصلة لا يضمن انتقال المعرفة من مستوى الوعي القاعدي إلى مستوى الأداء اللغوي الفعلي، لأن هذا الانتقال يقتضي إدماج القاعدة في مواقف استعمال حقيقية تسمح للمتعلم بربط الشكل بالوظيفة والمعنى. (Long & Robinson, 1998, pp. 15–16)

كما ترى لارسن فريمان أن عرض القواعد في صورة صيغ ثابتة يغفل الطبيعة الدينامية للغة، لأن البنية النحوية لا تُفهم بمعزل عن معناها ووظيفتها التداولية، بل تتحدد قيمتها من خلال السياقات التي تُستعمل فيها والعلاقات التي تقيمها مع المقاصد التواصلية للمتكلمين. لذلك فإن تعليم النحو ينبغي أن يربط بصورة مستمرة بين الشكل والمعنى والاستعمال، أن لا يكتفي بعرض القاعدة في صورتها المجردة. (Larsen-Freeman, 2003, pp. 34–36)

ويشير إليس، في الاتجاه نفسه، إلى أن تدريس الأشكال اللغوية خارج سياق دلالي حقيقي يضعف فعاليته التعليمية، لأنه لا يسهم في بناء معرفة ضمنية قابلة للتوظيف أثناء التواصل، وإنما ينتج معرفة صريحة قد تنجح في الاختبارات والتمارين المقننة، لكنها لا تنتقل بالضرورة إلى الاستعمال العفوي في مواقف التواصل الفعلية. (Ellis, 2002, pp. 30–31)

ويزداد هذا الإشكال وضوحا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، بالنظر إلى خصوصية النظام الإعرابي العربي، وتعدد أنماط التعدية، وغنى التراكيب الصرفية والنحوية، وما يرافق ذلك من تشابك بين البنية والدلالة. ولذلك قد ينجح المتعلم في حل التمارين المقننة أو اختيار الإجابة الصحيحة في الاختبارات، لكنه يتعثر عند إنتاج

جمل طبيعية أو عند توظيف التراكيب في سياقات تواصلية جديدة، لأن معرفته ظلت قائمة على استحضار القاعدة دون فهم منطقها الوظيفي.

لذلك فإن نقد المقاربة القاعدية التقليدية لا يعني الدعوة إلى إلغاء تعليم القواعد أو التقليل من أهميتها، وإنما يستهدف مراجعة منطق عرضها وتنظيمها، بحيث تُدمج داخل سياق دلالي وتواصلي يجعلها وسيلة لبناء المعنى لا غاية في ذاتها. ومن هذا المنطلق يصبح تعليم النحو قائما على تفسير العلاقة بين البنية والمعنى والاستعمال، وهو ما يتيح للمتعلم اكتساب القاعدة باعتبارها أداة لتنظيم الخطاب والتواصل، وليس مجرد معلومة نظرية تُحفظ ثم تُنسى.

ب) ضعف التوظيف وظهور عبارات صحيحة نحويا لكنها غير مقبولة وظيفيا

غالبا ما يؤدي العرض الصوري للقواعد إلى ضعف التوظيف اللغوي، لأن المتعلم يكتسب معرفة صريحة بالشكل النحوي دون أن يمتلك القدرة على توظيفه بصورة تلقائية في مواقف التواصل الفعلية. ولذلك قد ينجح في تمارين الضبط، أو الاختيار من متعدد، أو إكمال الفراغات، وهي أنشطة تقيس في الغالب مدى استحضار القاعدة، لكنه يتعثر عند الإنتاج الحر الذي يتطلب دمج المعرفة النحوية مع المعرفة الدلالية والتداولية في آن واحد. وعليه تظهر فجوة واضحة بين القدرة على التعرف إلى القاعدة والقدرة على استعمالها استعمالا صحيحا في سياقات لغوية جديدة.

كما قد ينتج المتعلم جملا تبدو سليمة من الناحية النحوية، لكنها تفتقر إلى الدقة الدلالية أو إلى سلامة التلازم المعجمي في الاستعمال الفعلي، لأن صحة التركيب لا تضمن بالضرورة صحة العلاقة بين الفعل ومتمماته. ويكشف هذا الأمر أن الكفاية النحوية وحدها لا تكفي لتحقيق الكفاية التواصلية، بل لا بد من فهم القيود الدلالية والمعجمية التي تحكم استعمال التراكيب في اللغة الطبيعية.

وتظهر هذه الإشكالية بوضوح في الأفعال المرتبطة بالتعدية واللزوم، ولا سيما الأفعال السيكولوجية، حيث لا تكفي معرفة كون الفعل لازما أو متعديا، بل يصبح من الضروري إدراك نمط التعدية الخاص بكل فعل، وحرف الجر الملازم له، والمتلازمات المعجمية الأكثر شيوعا في الاستعمال. فهذه العناصر ليست إضافات شكلية يمكن فصلها عن الفعل، وإنما تمثل جزءا من بنيته الدلالية ومن الطريقة التي ينظم بها علاقته بالمشاركين في الحدث. ولذلك قد ينتج المتعلم تراكيب مثل: "**خاف الشيء**" بدل "**خاف من الشيء**"، و"**رغب الشيء**" بدل

"**رغب في الشيء**"، و"**اطمأن الشيء**" بدل "**اطمأن إلى الشيء**"، وهي أخطاء لا تعكس جهلا بالقاعدة النحوية العامة فحسب، وإنما تكشف قصورا في إدراك العلاقة الدلالية التي تربط الفعل بمتمماته.

ولا يمكن معالجة هذه الأخطاء بمجرد زيادة الشرح القاعدي أو تكثيف التدريبات التقليدية، لأن مصدرها لا يكمن في نقص المعلومات النحوية وحده، بل في ضعف الربط بين المعنى والبنية الحجاجية للفعل، وعدم إدراك أن اختيار نمط التعدية أو حرف الجر يرتبط بطبيعة العلاقة الدلالية التي يعبر عنها الفعل. ومنه فإن تصحيح هذه الأخطاء يقتضي إعادة تنظيم عملية التعلم بحيث ينطلق المتعلم من تحليل المعنى قبل الانتقال إلى استنتاج البنية النحوية.

وهو ما يؤكد ضرورة معالجة الشكل النحوي داخل نشاط دلالي تواصلي، فيما يعرف بـ **التركيز على الشكل داخل المعنى (focus on form)**، وهو توجه يجعل الانتباه إلى الظاهرة النحوية جزءا من نشاط تواصلي ذي معنى بدلا من تقديمها في صورة قواعد معزولة عن الاستعمال. ويتيح هذا التصور تجاوز الفجوة بين معرفة القاعدة وتوظيفها الفعلي، لأنه يربط بين البنية النحوية ووظيفتها الدلالية والتواصلية، ويجعل اكتسابها قائما على الفهم والاستعمال معا، وليس على الحفظ والاستظهار وحدهما. (Long, 1991, p. 45)

1.2. مفهوم النحو الوظيفي في تعليم العربية لغير الناطقين بها

أ) النحو بوصفه علاقة بين المعنى والبنية

يقوم التصور الوظيفي للنحو على أن البنية النحوية لا تُفهم بوصفها شكلا مستقلا، بل باعتبارها أداة لتنظيم المعنى داخل السياق. فالقاعدة في هذا المنظور ليست صيغة مجردة، وإنما تمثيل منظم للعلاقات التي تربط العناصر اللغوية خدمة لوظيفة دلالية أو خطابية. وقد بلور هاليداي وماتيسن هذا التصور في إطار اللسانيات الوظيفية النسقية، حيث يُنظر إلى النحو باعتباره موردا لصناعة المعنى(a resource for making meaning)، أي نظاما يتيح للمتكلم اختيار البنى وفق مقاصد دلالية محددة (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 20–23).

وبناء على ذلك تُفهم البنى النحوية بوصفها اختيارات داخل شبكة من الإمكانات الدلالية، بحيث يعكس كل اختيار تموضعا معينا داخل الخطاب، وهو ما يجعل العلاقة بين المعنى والبنية علاقة تأسيسية لا يمكن فصل

أحد طرفيها عن الآخر. وقد أشار الحاج صالح إلى أن البنية اللغوية لا تُفهم بمعزل عن وظيفتها الدلالية داخل النظام اللغوي (الحاج صالح، 2012، ص 98).

وعند تطبيق هذا التصور في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تتضح قيمة المدخل الوظيفي في تنظيم تعليم النحو حول الحاجة التواصلية، حيث يُبنى التعلم على مواقف لغوية ذات معنى يلاحظ فيها المتعلم العلاقة بين البنية ووظيفتها الدلالية. ومن ثمّ تُفهم القاعدة باعتبارها تنظيما للوظيفة وليس كقالب شكلي مجرد، وهو ما ينسجم مع ما يؤكده مدكور من ضرورة ربط تعليم القواعد بسياقات الاستعمال الفعلي حتى تتحول المعرفة النحوية إلى قدرة تواصلية (مدكور، 2000، ص 243).

ب) القاعدة نتيجة للاستعمال وليس منطلقا للتلقين

يقوم التصور الوظيفي لتعليم النحو على إعادة ترتيب العلاقة بين القاعدة والاستعمال؛ فبدل تقديم القاعدة بوصفها منطلقا تجريديا سابقا على الممارسة، تُفهم باعتبارها تعميما يُستخلص من الأداء اللغوي داخل سياق دلالي موجّه. ولا يعني ذلك إلغاء القاعدة، بل إعادة موضعتها بحيث تكون نتيجة للوعي بالعلاقة بين الشكل والمعنى. وقد تبلور هذا الاتجاه في أدبيات تعليم اللغات من خلال مفهوم "**التركيز على الشكل**" (Focus on Form) الذي يوجّه انتباه المتعلم إلى العناصر اللغوية داخل نشاط تواصلي ذي معنى، خلافا لـ "**التركيز على الأشكال**" حيث تُدرّس البنى في صورة وحدات معزولة . (Long & Robinson, 1998, pp. 15–16) وفي هذا الإطار ينخرط المتعلم أولا في مهمة تواصلية، ثم يُوجَّه إلى ملاحظة البنية التي تسهم في بناء المعنى، وهو ما يؤكد أن تدريس القواعد في تعليم العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن يتم داخل أنشطة ذات معنى. (العصيلي، 2002، ص 156)

ويتقاطع هذا التصور مع ما ذهبت إليه لارسن فريمان من أن تعليم القواعد يقوم على تكامل الشكل والمعنى والاستعمال (form–meaning–use)، فلا تُفهم القاعدة إلا من خلال أدائها في السياق. (Larsen–Freeman, 2003, pp. 34–36) كما يرى إليس أن معالجة الشكل تكون أكثر فاعلية عندما تتم داخل نشاط دلالي تواصلي يدمج الانتباه إلى البنية دون فصلها عن وظيفتها. (Ellis, 2002, pp. 30–31) ويكتسب هذا التصور أهمية خاصة في تدريس الأفعال السيكولوجية في العربية، لأن حروف الجر الملازمة لها مثل **من** في "**خاف من**"، و**في** في "**رغب في**"، و**إلى** في" **اطمأن إلى**" فهي تمثل علاقات دلالية دقيقة بين الفعل وحججه، ولا يمكن فهمها عبر قاعدة شكلية مجردة. لذلك يصبح المدخل الوظيفي أكثر فاعلية عندما

يُدعَّم بأداة معجمية منظمة مثل المعجم التأليفي التفسيري **(ECD)**، الذي يقدّم تعريفا تفسيريا وبنية فالنسية وعلاقات تلازم منتظمة تساعد على تنظيم الربط بين المعنى والبنية.

2. المعجم التأليفي التفسيري (ECD) وأبعاده التعليمية

2.1. مكونات مدخل ECD

يقوم المعجم التأليفي التفسيري (Explanatory Combinatorial Dictionary – ECD) على تصور نظري ينظر إلى المدخل المعجمي بوصفه تمثيلا منظما للبنية الدلالية والتركيبية للوحدة المعجمية، وليس مجرد تعريف وصفي مختزل. وهو تصور منبثق من نظرية معنى–نص لإيكور ميلتشوك التي ترى أن اللغة منظومة تحويلية تنتقل من تمثيل دلالي عميق إلى تحقيق نحوي وصرفي وصوتي. (Mel'čuk, 1995, pp. 12–18)

ويتكون مدخل المعجم التأليفي التفسيري (ECD) من عدة عناصر مترابطة، أولها التعريف التفسيري الذي لا يقتصر على شرح تقريبي للمعنى، بل يقوم على إعادة صياغته بطريقة تحليلية تكشف بنيته المفهومية والمشاركين الدلاليين في الحدث .(Mel'čuk, 1995, pp. 54–58) وثانيها الفالنسي (Valency) التي تمثل البنية الحجاجية للفعل، أي عدد المشاركين الذين يقتضيهم معناه مع تحديد أدوارهم الدلالية، بينما يُعد التمثيل النحوي تحقيقا سطحيا لهذه البنية الدلالية الأعمق. (Mel'čuk, 1995, pp. 59–63; Mel'čuk, 2006, pp. 47–52)

أما العنصر الثالث فهو الوظائف المعجمية (Lexical Functions) التي تصف العلاقات النظامية بين الكلمات، مثل علاقة الشدة (Magn) أو السببية (Caus). ويؤكد بولغير أن هذه الوظائف تمثل آلية منهجية لتنظيم التلازمات المعجمية بصورة صريحة بدل تركها ضمنية في الاستعمال. (Polguère, 2014, pp. 85–92) ومن هنا لا يُنظر إلى تركيب مثل "**خاف خوفا شديدا**" بوصفه مثالا استعماليا فحسب، بل باعتباره تحقيقا لوظيفة دلالية منتظمة تعبّر عن درجة الانفعال المرتبطة بالفعل.

2.2. إمكاناته في تدريس النحو

إذا كانت المعاجم التقليدية تعرض الفعل ثم تذكر تعديته في عرض ملحق أو في إطار معلومات نحوية منفصلة عن بنيته الدلالية، فإن مدخل المعجم التأليفي التفسيري (ECD) يجعل البنية النحوية نتيجة مباشرة

للبنية الدلالية للفعل. فهو ينطلق من تحديد الفالنسي بوصفها بنية حجاجية تحدد المشاركين الدلاليين الذين يقتضيهم الحدث اللغوي، ثم يبين الكيفية التي تتحقق بها هذه العلاقات في البنية النحوية من خلال أنماط التعدية، وحروف الجر، والصيغ التركيبية المناسبة. وبهذا يصبح المتعلم قادرا على استنتاج القاعدة النحوية انطلاقا من فهم المعنى والعلاقات الدلالية، بدلا من تلقيها في صورة قواعد مجردة أو صيغ شكلية معزولة عن سياق الاستعمال. ومن الناحية الديداكتيكية ينسجم هذا التوجه مع التصور الذي يرى أن القاعدة النحوية تُبنى تدريجيا انطلاقا من الاستعمال الدلالي الموجَّه، وليس من الجرد الشكلي أو الحفظ الآلي للقواعد، وهو ما يعزز قدرة المتعلم على توظيفها في مواقف تواصلية حقيقية (Larsen-Freeman, 2003, pp. 34-36).

كما يتيح هذا المدخل دمج التعدية، وحروف الجر، والعلاقات التلازمية، والوظائف المعجمية داخل إطار وصفي واحد تتكامل فيه المستويات الدلالية والتركيبية. فحروف الجر في الأفعال السيكولوجية، مثل "خاف من"، لا تُعد عناصر اعتباطية أو مجرد مكونات نحوية ثابتة، وإنما تمثل تجسيدا تركيبيا لعلاقات دلالية تربط بين المجرِّب والمثير، وتعكس طبيعة العلاقة النفسية التي ينشئها الفعل. وبالمثل، تسهم الوظائف المعجمية في الكشف عن الألفاظ التي ترتبط بالفعل ارتباطا منتظما، مما يساعد المتعلم على اكتساب التراكيب الأكثر شيوعا واستعمالا في اللغة. وبهذا يجمع المعجم التأليفي التفسيري بين البنية الحجاجية (الفالنسي)، والنمط التركيبي (التعدية)، والعلاقات المعجمية المنتظمة في شبكة معرفية واحدة، تساعد المتعلم على إدراك الصلة الوثيقة بين المعنى والبنية، وتيسر عليه الانتقال من فهم الدلالة إلى إنتاج التراكيب الصحيحة، بدلا من تلقي هذه العناصر في أبواب نحوية ومعجمية متفرقة يضعف معها إدراك الترابط بينها.

ثانيا: الإطار التطبيقي

سيكون هذا الفصل بمثابة اختبار إجرائي لفرضية الدراسة التي انطلقنا منها، والتي تتمثل في إمكان توظيف المعجم التأليفي التفسيري (ECD) في إعادة تنظيم تعليم النحو الوظيفي على أسس دلالية ومعجمية أكثر تكاملا. وسيتحقق ذلك من خلال تحليل عينة ممثلة من الأفعال السيكولوجية العربية في ضوء مكوّنات هذا المدخل، ولا سيما التعريف التفسيري، والفالنسي، وأنماط التعدية، والوظائف المعجمية، بما يكشف عن الترابط بين البنية الدلالية والبنية النحوية. ثم تُحوَّل نتائج هذا التحليل إلى إجراءات ديداكتيكية عملية قابلة للتفعيل داخل الصف الدراسي، بما يتيح الانتقال من الوصف النظري إلى التطبيق التعليمي، ويبرز مدى قدرة هذا النموذج على الإسهام في بناء تعلم نحوي وظيفي قائم على فهم المعنى واستعمال اللغة في سياقاتها الحقيقية.

3.1. اختيار عينة الأفعال

تم اختيار عينة محدودة من الأفعال السيكولوجية الأكثر شيوعا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهي: **خاف، رغب، أحب، اطمأن.** وقد استندنا في اختيار هذه الأفعال إلى مجموعة من المعايير العلمية والمنهجية، من أبرزها أنها تعبّر عن حالات نفسية داخلية تمثل حقولا دلالية أساسية في التواصل اليومي، كما تتميز بتنوع أنماط تعديتها واختلاف حروف الجر المصاحبة لها، الأمر الذي يجعلها مناسبة لدراسة العلاقة بين البنية الدلالية والبنية النحوية. وينضاف إلى ذلك حضورها المتكرر في الكتب التعليمية والمقررات الموجهة لمتعلمي العربية، فضلا عن ارتباطها بشبكة من التلازمات والوظائف المعجمية المنتظمة التي يمكن تمثيلها وفق مبادئ المعجم التأليفي التفسيري. لذا فإن هذه العينة، –على محدوديتها– توفر مادة لغوية كافية لاختبار مدى فاعلية البنية الفالنسية والوظائف المعجمية كما تقترحها نظرية معنى–نص، ولتقييم إمكان الإفادة منها في بناء نموذج تعليمي يربط بين المعنى والاستعمال والتركيب النحوي في إطار متكامل واحد. (Mel'čuk, 1995, pp. 59–63)

3.2. تحليل الأفعال وفق مدخل المعجم التأليفي التفسيري (ECD)

أ) فعل "خاف"

يمكن صياغة تعريف تفسيري للفعل "**خاف**" بوصفه حالة انفعالية يشعر فيها شخص (X) بالخوف نتيجة توقع ضرر أو خطر من كيان أو حدث (Y)، وهو تعريف يكشف المشاركين الدلاليين وبنية الحدث المفهومية، انسجاما مع مبدأ التعريف التفسيري في نظرية معنى–نص. (Mel'čuk, 1995, pp. 54–58)

وفي ضوء تصور الفالنسي في هذه النظرية، يقتضي الفعل "**خاف**" وجود عنصرين دلاليين أساسيين : المُجرِّب (Actant I)، أي الشخص الذي يعيش حالة الخوف، والمثير أو مصدر الخطر (Actant II). وتتحقق هذه البنية دلاليا في العربية غالبا بالصيغة **(خاف X من Y)**، حيث تمثل "**من**" تحقيقا نحويا لعلاقة دلالية هي صدور الخطر من مصدر معين، مما يؤكد أن البنية النحوية ليست نقطة البداية بل انعكاسا سطحيا لبنية مفهومية أعمق. (Mel'čuk, 2006, pp. 47–52)

ولا يقتصر مدخل المعجم التأليفي التفسيري على وصف المعنى والفالنسي، بل يحدد كذلك العلاقات المعجمية المنتظمة التي تربط الفعل بكلمات أخرى، والمعروفة بـ الوظائف المعجمية (Lexical Functions)

(Polguère, 2014, pp. 85–92) فالفعل "**خاف**" يرتبط مثلا بعلاقة الشدة (Magn) كما في خاف خوفا شديدا، وبعلاقة البداية (Incep) التي يمثلها الفعل فزع، وبعلاقة السببية (Caus) كما في خوّف. ومن خلال هذه العلاقات يتحول المعجم من قائمة مفردات إلى شبكة دلالية تكشف انتظام الروابط بين الكلمات وتساعد على فهم أعمق للمعنى وتوليد التراكيب.

ب) الفعل رغب

يمكن تفسير الفعل "**رغب**" بوصفه فعلا سيكولوجيا يدل على ميل أو نزوع نفسي يصدر عن شخص (X) نحو الحصول على شيء أو تحقيق أمر (Y) يراه مرغوبا فيه أو ذا قيمة بالنسبة إليه. ولا يقتصر هذا الفعل على التعبير عن الرغبة بوصفها حالة وجدانية مجردة، بل يتضمن أيضا توجها قصديا نحو موضوع معين، مما يجعل العلاقة بين الفاعل والموضوع جزءا أساسيا من بنيته الدلالية. وانطلاقا من منظور نظرية معنى–نص، تقوم بنيته الفالنسية على عنصرين رئيسين: **الراغب (Actant I)**، وهو صاحب الحالة النفسية، و**المرغوب (Actant II)**، وهو الشيء أو الهدف الذي تتجه إليه تلك الرغبة. وتتحقق هذه العلاقة في اللغة العربية غالبا بالصيغة (**رغب X في Y**)، حيث يؤدي حرف الجر "**في**" وظيفة تركيبية تعبّر عن التوجه الإرادي نحو غاية أو هدف، ولا يعد مجرد عنصر نحوي يفرضه الاستعمال. فاختيار هذا الحرف يرتبط ارتباطا وثيقا بالبنية الدلالية للفعل، إذ يجسد العلاقة بين الراغب والمرغوب ويحدد طبيعة الاتصال بينهما. ومن هذا المنطلق فإن تمثيل هذا الفعل في المعجم التأليفي التفسيري لا يقتصر على بيان تعديته، وإنما يوضح الأساس الدلالي الذي يفسر اختيار هذا النمط التركيبي، بما يساعد المتعلم على إدراك الصلة بين المعنى والبنية النحوية، وييسر عليه استعمال الفعل استعمالا صحيحا في السياقات التواصلية المختلفة.

ج) الفعل أحب

يدل الفعل "**أحب**" على شعور إيجابي مستمر يصدر عن شخص (X) نحو شخص أو شيء (Y)، ويعبر عن حالة وجدانية تتسم بالميل والقَبول والارتباط العاطفي، بخلاف الأفعال التي تدل على انفعالات مؤقتة أو مرتبطة بموقف معين. ومن منظور نظرية معنى–نص، تتكون بنيته الفالنسية من عنصرين أساسيين: **المحب (Actant I)**، وهو صاحب الحالة النفسية، و**المحبوب (Actant II)**، وهو الشخص أو الشيء الذي تتجه إليه هذه المشاعر الإيجابية. ويتميز هذا الفعل بأن تحقيقه النحوي يتم غالبا بعلاقة مباشرة بين الفعل ومفعوله، دون الحاجة إلى وسيط من حروف الجر، كما في: (**أحب X Y**)، حيث يتصل المفعول بالفعل اتصالا

مباشرا يعكس طبيعة العلاقة الدلالية القائمة بين طرفي الحدث. ويكشف هذا النمط عن اختلاف واضح في تمثيل الفالنسي مقارنة بأفعال مثل "**خاف من**" و "**رغب في**"، التي تتطلب حروف جر لتجسيد العلاقة بين المجرِّب وموضوع الانفعال. ومن ثم فإن غياب حرف الجر في هذا الفعل ليس مجرد خاصية تركيبية، بل يمثل انعكاسا لبنية دلالية يكون فيها ارتباط المحب بالمحبوب ارتباطا مباشرا لا يحتاج إلى وسيط تركيبي. ويساعد هذا التمثيل في المعجم التأليفي التفسيري على توضيح العلاقة الوثيقة بين المعنى والبنية النحوية، وييسر على المتعلم إدراك أسباب اختلاف أنماط التعدية بين الأفعال السيكولوجية، بدلا من حفظها كقواعد منفصلة أو استثناءات لغوية.

د) الفعل اطمأن

يعبر الفعل "**اطمأن**" عن انتقال شخص (X) من حالة اضطراب أو شك أو قلق إلى حالة من السكون النفسي واليقين والاستقرار تجاه أمر أو شخص أو موقف (Y)، لذلك فهو يمثل فعلا سيكولوجيا يدل على تحول في الحالة الوجدانية، إذ لا يصف مجرد شعور ثابت، وإنما يعكس بلوغ حالة من الطمأنينة بعد زوال سبب القلق أو الخوف. ومن منظور نظرية معنى–نص، تتمثل بنيته الفالنسية في عنصرين رئيسين: **المطمئن (Actant I)**، وهو صاحب الحالة النفسية، و**الأمر المتعلق به (Actant II)**، وهو الموضوع الذي تتحقق نحوه الطمأنينة أو يرتبط بها. ويتحقق هذا الفعل في العربية غالبا بالصيغة **(اطمأن X إلى/على Y)**، حيث يؤدي حرف الجر "**إلى/على**" وظيفة تركيبية تعبر عن انتهاء التوجه النفسي إلى حالة من الاستقرار والقبول، ولا يقتصر دوره على الربط الشكلي بين الفعل ومتممه. فاختيار هذا الحرف يرتبط بالبنية الدلالية للفعل، إذ يجسد العلاقة القائمة بين المطمئن وموضوع الطمأنينة، ويعكس طبيعة التحول الذي يطرأ على الحالة النفسية. ومن ثم يبين تمثيل هذا الفعل في المعجم التأليفي التفسيري أن أنماط التعدية ليست ظواهر نحوية معزولة، وإنما هي امتداد للعلاقات الدلالية التي تحكم الفعل ومشارِكاته. وبذلك تكشف الأفعال السيكولوجية، مثل "**خاف**" و "**رغب**" و"**أحب**" و"**اطمأن**"، عن تنوع طرائق تحقيق الفالنسي في العربية؛ فمنها ما يتحقق بعلاقة مباشرة بين الفعل ومفعوله كما في "**أحب**"، ومنها ما يعتمد على حروف الجر لترميز العلاقة الدلالية كما في "**خاف من**" و"**رغب في**" و"**اطمأن إلى**"، وهو ما يبرز الصلة الوثيقة بين المعنى والبنية التركيبية التي يسعى المعجم التأليفي التفسيري إلى تفسيرها وإبرازها.

3.3. تحويل المدخل المعجمي إلى إجراء ديداكتيكي

لا يكتسب هذا التصور القائم على نظرية المعجم التأليفي التفسيري قيمته الحقيقية إلا إذا تُرجم إلى ممارسة صفية واضحة ومنظمة؛ إذ لا يُقدَّم تحليل الفالنسي والوظائف المعجمية للمتعلمين بوصفه معرفة نظرية مجردة أو غاية في ذاته، وإنما يُعاد تنظيمه في صورة إجراء ديداكتيكي استقرائي يجعل المتعلم يكتشف القاعدة بنفسه انطلاقا من فهم المعنى واستعمال اللغة في سياقاتها الطبيعية. وبهذا ينتقل تعليم النحو من التركيز على حفظ القواعد إلى بناء الكفاية اللغوية من خلال الربط بين الدلالة والتركيب، وهو ما ينسجم مع المبادئ الحديثة في تعليم اللغات التي تجعل الاستعمال اللغوي منطلقا لاكتساب المعرفة النحوية.

ويبدأ الدرس بتقديم سياق دلالي قصير يعكس موقفا تواصليا مألوفا، مثل:

"كان الطفل يخاف من الظلام، لكنه اطمأن إلى صوت أمه."

ويهدف هذا السياق إلى إبراز حالة نفسية تتطور من الخوف إلى الطمأنينة، بما يخلق لدى المتعلم حاجة حقيقية إلى فهم المعنى والعلاقات التي تربط بين الفعل ومتمماته، بدلا من التعامل مع الجملة على أنها مجرد مثال لتطبيق قاعدة نحوية. كما يسمح هذا السياق بملاحظة اختلاف الأفعال السيكولوجية في طريقة ارتباطها بحروف الجر، الأمر الذي يمهد للانتقال إلى مرحلة التحليل.

بعد ذلك يُوجَّه المتعلم إلى استخراج العلاقات الدلالية الكامنة في النص من خلال أسئلة موجهة، مثل: **من عاش حالة الخوف؟ وما سببها؟ وإلى أي شيء اطمأن الطفل؟ ولماذا استُعملت "من" مع فعل الخوف، في حين استُعملت "إلى" مع فعل الاطمئنان؟**

وتهدف هذه الأسئلة إلى لفت انتباه المتعلم إلى أن اختيار حرف الجر ليس أمرا اعتباطيا أو قاعدة تحفظ دون تفسير، وإنما يرتبط بطبيعة العلاقة الدلالية التي يقيمها الفعل مع متمماته. ومن خلال هذا الحوار يكتشف المتعلم أن لكل فعل بنية دلالية خاصة تحدد الكيفية التي تتحقق بها العلاقة في المستوى التركيبي.

ثم ينتقل الدرس إلى تحليل البنية النحوية بوصفها نتيجة مباشرة للبنية الدلالية، حيث يربط بين المستوى الدلالي الذي يتمثل في عناصر الفالنسي، مثل **المجرِّب** و**المثير** أو **موضوع الطمأنينة**، وبين المستوى التركيبي الذي يتمثل في أنماط التعدية وحروف الجر المستعملة مع كل فعل. وبهذا تصبح القاعدة النحوية نتيجة منطقية لفهم المعنى، وليست مجموعة من التعليمات الشكلية المنفصلة عن الاستعمال اللغوي، الأمر الذي يعزز قدرة المتعلم على تفسير الظواهر النحوية بدلا من الاكتفاء بحفظها.

وفي مرحلة الإنتاج الموجَّه يُطلب من المتعلم تكوين جمل جديدة باستعمال الأفعال المدروسة، أو استبدال أحد الأفعال بآخر مع المحافظة على العلاقة الدلالية المناسبة، وتفسير سبب اختيار حرف الجر أو نمط التعدية في كل حالة. كما يمكن تكليفه بالمقارنة بين أفعال مختلفة، مثل "**خاف**" و"**رغب**" و"**اطمأن**" و"**أحب**"، لاستنتاج أوجه التشابه والاختلاف في تمثيل الفالنسي وتحقيقها تركيبيا.

من خلال هذه الأنشطة ينتقل التعلم من مجرد حفظ القاعدة إلى فهم منطقها الداخلي، حيث تُستنتج القاعدة بوصفها تحقيقا نحويا لبنية مفهومية ودلالية، ويتحقق بذلك الربط المنهجي بين المعجم والنحو داخل الممارسة الصفية، بما يجعل تعلم التراكيب أكثر وعيا وفاعلية وقابلية للنقل إلى مواقف التواصل المختلفة.

3.4. مقارنة إجرائية

يُعرض الفعل غالبا في البرامج التعليمية التقليدية في صورة قائمة جاهزة للتعدية، مثل: "**خاف + من**"، و"**رغب + في**"، و"**اطمأن + إلى**"، ثم تُتبع هذه القوائم بتمارين من قبيل الإكمال، أو ملء الفراغ، أو التحويل، التي يُقاس من خلالها مدى قدرة المتعلم على استحضار حرف الجر المناسب وربطه بالفعل المطلوب. ويظل التركيز في هذا النمط من التدريس منصبا على حفظ النمط التركيبي بوصفه قاعدة شكلية ينبغي استدعاؤها عند الحاجة، دون أن يُطلب من المتعلم تفسير سبب اقتران فعل معين بحرف جر مخصوص، أو إدراك العلاقة الدلالية التي تحكم هذا الاقتران.

ونتيجة لذلك، يصبح تعلم التعدية قائما على الحفظ والاستظهار أكثر من اعتماده على الفهم والتحليل، وهو ما ينعكس سلبا على قدرة المتعلم على توظيف هذه التراكيب في سياقات تواصلية جديدة أو تفسير ما يطرأ عليها من اختلافات.

أمّا في المقاربة المستندة إلى المعجم التأليفي التفسيري، فإن نقطة الانطلاق لا تتمثل في حفظ النمط التركيبي، بل في تحليل المعنى وتحديد البنية الفالنسية للفعل من خلال التعرف على المشاركين الدلاليين والعلاقات التي تربط بينهم. وبعد تحديد هذه البنية يُفسَّر حرف الجر بوصفه تمثيلا نحويا لعلاقة مفهومية بين أطراف الحدث، وليس كمجرد عنصر لغوي ملازم للفعل بحكم العرف أو الاستعمال. وهكذا تُبنى شبكة من العلاقات الدلالية والتركيبية والوظائف المعجمية تُبرز انتظام هذه البنية، وتوضح الكيفية التي تنتقل بها العلاقات المفهومية إلى مستوى التعبير النحوي.

وبهذا المنظور يتحول تعليم التعدية من تقديم قوائم متفرقة من الأفعال وحروف الجر إلى بناء فهم منظم للعلاقات التي تحكمها، فيصبح المتعلم قادرا على تفسير اختيار حرف الجر المناسب انطلاقا من البنية الدلالية للفعل. كما يساعد هذا الأسلوب على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الأفعال السيكولوجية، وربطها ضمن منظومة واحدة تقوم على مبادئ مشتركة، بدلا من التعامل مع كل فعل على أنه حالة مستقلة. وبذلك ينتقل التعلم من استظهار أنماط التعدية إلى فهم العلاقات الدلالية المولِّدة لها، فتغدو القاعدة النحوية نتيجة طبيعية للفهم والاستعمال، وهو ما يعزز التعلم العميق ويجعل اكتساب التراكيب أكثر ثباتا وقابلية للتوظيف في مواقف تواصلية مختلفة.

ثالثا: النتائج

أسفرت المعالجة التطبيقية المقترحة عن إعادة موضعة القاعدة النحوية داخل منطق دلالي منظم ومتكامل؛ إذ لم تعد القاعدة تُقدَّم للمتعلم بوصفها صيغة شكلية جاهزة تسبق الاستعمال وتُفرض عليه من الخارج، بل أصبحت تُستنتج باعتبارها تحقيقا تركيبيا لبنية دلالية محددة تتولد عنها العلاقات النحوية بصورة طبيعية. فعندما يُحلَّل الفعل في ضوء بنيته الفالنسية، وتُحدَّد الأدوار الدلالية للمشاركين فيه، وتتضح طبيعة العلاقة بين المُجرِّب وموضوع الانفعال أو المثير، تصبح البنية النحوية انعكاسا مباشرا لهذا التنظيم الدلالي، وليس مجرد قاعدة معزولة تُحفظ بمعزل عن معناها أو عن السياقات التي تُستعمل فيها.

وينعكس هذا التصور بصورة واضحة على دقة اختيار حرف الجر المناسب؛ إذ لا يعتمد المتعلم على التذكر الآلي أو استحضار قائمة محفوظة من التعديات، وإنما يعتمد على فهم العلاقة الدلالية التي يشفّرها الحرف داخل السياق. فاستعمال "**من**" مع فعل "**خاف**" يرتبط بعلاقة مصدر الخوف أو المثير الذي يبعث الانفعال، في حين أن استعمال "**إلى**" مع فعل "**اطمأن**" يعكس توجها نفسيا ينتهي بحالة من الاستقرار والسكينة. ومن خلال هذا الفهم يدرك المتعلم أن اختلاف حروف الجر ليس اختلافا اعتباطيا، بل هو تمثيل نحوي لاختلاف نوع الصلة بين أطراف الحدث وطبيعة العلاقة الدلالية التي يقيمها الفعل مع موضوعه.

كما يتعزز وعي المتعلم بالبنية الحجاجية للفعل وتنظيمها الداخلي، فيدرك – على سبيل المثال – أن الفرق بين التركيبين "**أحبَّ زيدٌ الكتابَ**" و"**خاف زيدٌ من الظلام**" لا يكمن في وجود حرف الجر أو غيابه، بل يعكس اختلافا أعمق في تنظيم العلاقة الدلالية بين المشاركين. ففي الفعل "**أحب**" تتحقق العلاقة بين المحب والمحبوب مباشرة

دون وسيط تركيبي، أما في "**خاف**" فتُشفَّر العلاقة عبر حرف الجر "**من**" الذي يحدد طبيعة ارتباط المجرِّب بالمثير، وهو ما يكشف تنوع طرائق تحقيق الفالنسي في العربية.

وبذلك يتحقق تكامل فعلي بين المعجم والنحو داخل عملية التعليم؛ فلا يُنظر إلى المعجم على أنه مجرد مصدر لتعريفات منفصلة أو قوائم ألفاظ مستقلة، ولا إلى النحو على أنه مجموعة قواعد تجريدية منفصلة عن الاستعمال، بل يتداخل المستويان في شبكة واحدة من العلاقات تكشف أن البنية امتداد للمعنى، وأن تنظيم التراكيب النحوية ينبثق من تنظيم العلاقات الدلالية والمعجمية. ومن ثم يصبح تعليم القاعدة مرتبطا بتحليل المعنى وبفهم الكيفية التي تنتج بها الأفعال علاقاتها التركيبية، الأمر الذي يسهم في بناء تعلم أعمق وأكثر وعيا، ويجعل المتعلم قادرا على تفسير الظواهر النحوية وتوظيفها بمرونة في مواقف تواصلية مختلفة.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن الإشكال الرئيس في تعليم النحو العربي للناطقين بغيره لا يعود إلى صعوبة القواعد في حد ذاتها، بل إلى طريقة عرضها وتنظيمها. فعندما تُقدَّم القاعدة في صيغة شكلية معزولة عن بنيتها الدلالية، تتحول إلى معرفة صورية قد يحفظها المتعلم دون أن يستطيع توظيفها في سياق تواصلي. ومنه لسنا في حاجة إلى تبسيط القواعد بقدر ما نحن في حاجة إلى إعادة تأطيرها داخل شبكة دلالية تكشف منطقها الداخلي.

وقد أظهر تحليل عينة من الأفعال السيكولوجية أن مدخل المعجم التأليفي التفسيري (ECD) يوفر إطارا منهجيا لهذا التحول؛ إذ يربط بين التعريف التفسيري والبنية الفالنسية والوظائف المعجمية، ليكشف أن البنية النحوية ليست معطى مستقلا، وإنما هي تحقيق تركيبي لعلاقات دلالية أعمق. وبذلك ينتقل المتعلم من حفظ النمط إلى فهم العلاقة الدلالية التي يشفرها، فيغدو استعمال القاعدة نتيجة طبيعية لتحليل المعنى.

كما بينت المقارنة بين العرض التقليدي والعرض القائم على هذا المدخل أن الفرق بينهما لا يكمن في كمية المعلومات، بل في منطق تنظيمها؛ ففي المقاربة التقليدية يُطلب من المتعلم حفظ النمط، بينما يُطلب منه في المقاربة المقترحة تفسيره داخل شبكة العلاقات الدلالية للفعل. وبهذا يتحقق التكامل بين المعجم والنحو، حيث تُفهم القاعدة كامتداد للمعنى.

وفي ضوء ذلك توصي الدراسة بإدماج تحليل الفالِنسي والعلاقات الدلالية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتمكين المدرسين من توظيف مفهوم الوظائف المعجمية المنبثقة من المعجم التأليفي التفسيري لنظرية معنى–نص في شرح القاعدة، مع تطوير مواد تعليمية تنظم المفردات والأفعال في شبكات دلالية.

كما تقترح على الأعمال المستقبلية توسيع هذا النموذج ليشمل أصنافا دلالية أخرى، ورقمنة مداخل المعجم التأليفي التفسيري في شكل أدوات تعليمية تفاعلية، مع إجراء تجارب ميدانية لقياس أثر هذه المقاربة في تنمية الكفاية النحوية والمعجمية.

وبذلك تسهم الدراسة في ترسيخ تصور تكاملي لتعليم النحو العربي يعيد ربط البنية بالمعنى ويمنح المعجم دورا محوريا في بناء الفهم داخل تعليم العربية المعاصر.

قائمة المراجع:

أ) المراجع العربية:

الحاج صالح، عبد الرحمن.(2012) . **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية** .الجزائر: دار القصبة للنشر.

طعيمة، رشدي أحمد.(1989) . **تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه** .الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم.(2002) . ***طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مدكور، علي أحمد.(2000) . **تدريس فنون اللغة العربية (ط. 2)** .القاهرة: دار الفكر العربي.

الناقة، محمود كامل.(2006) . **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه –مداخله – طرائق تدريسه** .مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

ب) المراجع الأجنبية:

Ellis, R. (2002). **Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?** *Studies in Second Language Acquisition, 24*(2), 223–236. https://doi.org/10.1017/S0272263102002073

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). **Halliday's introduction to functional grammar** (4th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203783771

Larsen-Freeman, D. (2003). **Teaching language: From grammar to grammaring.** Heinle & Heinle.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), **Foreign language research in cross-cultural perspective** (pp. 39-52). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon

Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), **Focus on form in classroom second language acquisition** (pp. 15-41). Cambridge University Press.

Mel'čuk, I. (1995). **Phrasemes in language and phraseology in linguistics.** In M. Everaert, E. van der Linden, A. Schenk, & R. Schreuder (Eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives* (pp. 167-232). Lawrence Erlbaum.

Mel'čuk, I. (2006). **Aspects of the theory of morphology.** Mouton de Gruyter.

Polguère, A. (2014). **Lexical functions.** In I. Mel'čuk & A. Polguère, *Theory and practice of lexicography* (pp. 85-114). John Benjamins.

نحو رؤية لتنمية مهارات النحو الوظيفي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط) في ضوء الأطر المرجعية

خالد عبد العظيم عبد المنعم الباز [1]

الملخص

كثيرا ما نعزو قصور تعليم اللغة العربية – خاصة القواعد النحوية– لأبنائها وللناطقين بغيرها إلى الافتقار إلى مدخل تدريس وظيفي، أو منظور علمي تطبيقي لتعليمها وتعلمها، خلافًا لكثير من لغات العالم؛ خاصة تلك اللغات الواسعة الانتشار، التي أسست لتعليمها مداخل تدريسية معتمدة.

ويهدف هذا البحث تقديم رؤية علمية تطبيقية لتعليم وتعلم مهارات النحو الوظيفي؛ مما قد يسهم في تنمية هذه المهارات لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها – المستوى المتوسط. ولتحقيق هذا الهدف، يتبع البحث إجراءات علمية، تتبني المنهج الوصفي التحليلي، وتستخدم الأدوات المناسبة لهذا المنهج.

وسيؤدي بنا الحديث عن المدخل الوظيفي وتطبيقه في ميدان تعليم العربية – خاصة النحو– إلى أن نصل إلى ثلاثة مخرجات، أولها: واقع تعليم القواعد النحوية للناطقين بغير العربية، وثانيها: الأطر العربية والدولية التي اهتمت بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وثالثها: أسس المدخل الوظيفي وتطبيقاته، التي ينبغي أن تسود عمليات تعليم القواعد النحوية وتعلمها؛ وصولا في النهاية إلى رؤية علمية تطبيقية لتعليم القواعد النحوية وتعلمها، لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط).

الكلمات المفتاحية: النحو الوظيفي– تعليم العربية الناطقين بغيرها– المستوى المتوسط– الأطر المرجعية.

---

[1] خالد عبد العظيم عبد المنعم الباز – أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – جامعة العاصمة

Capital University, Helwan, Cairo, Egypt, kh20elbaz@yahoo.com

Toward a Framework for Developing Functional Grammar Skills among Intermediate Learners of Arabic as a Foreign Language in Light of Reference Frameworks

Abstract

Many of the shortcomings in teaching the Arabic language, particularly grammatical rules, to both native speakers and learners of Arabic as a foreign language, are often attributed to the absence of a functional teaching approach and an applied scientific perspective in its instruction. This contrasts with many widely spoken languages, that have established well-developed pedagogical approaches for their teaching and learning.

This study aims at presenting an applied scientific framework for teaching and learning functional grammar skills; in order to develop these skills among learners of Arabic as a foreign language at the intermediate level. To achieve this objective, the research adopts the descriptive–analytical method and employs appropriate tools consistent with this methodology.

The study discusses the functional approach and its application in teaching Arabic grammar and obtained three main outcomes: identifying the current state of teaching Arabic grammatical rules to non-native speakers; examining Arab and international frameworks, concerning with teaching Arabic as a foreign language; and outlining the foundations and applications of the functional approach, that must guide the teaching and learning of grammatical rules. Ultimately, the study proposes an applied framework for teaching Arabic grammar to intermediate-level learners of Arabic as a foreign language.

Keywords: Functional Grammar; Teaching Arabic to Non-Native Speakers; Intermediate Level; Reference Frameworks.

المقدمة

إن اللغة العربية هي أعظم اللغات على وجه الأرض، مصداقًا لقوله تعالى: "إنا أنزلناه قرآنًا عربيًا لعلكم تعقلون " (يوسف،2) فقد اختارها الله – سبحانه وتعالى – لتكون اللغة التي ينزل بها قرآنه الكريم، وحباها بخصائص عدة تميزها عن غيرها من مخارج للألفاظ وتعدد للمصطلحات، تستوفي به كل ما يحتاجه الإنسان للتواصل والتعبير عما يريد، وهي من أغنى اللغات بالنماذج الأدبية شعرًا.. ونثرًا ولأنها تتميز بجمال الأسلوب، وروعة الخيال، استطاع العرب، من خلالها، نقل تراثهم والحفاظ عليه، على مر العصور، وهي لغة متجددة تستوعب كل جديد وتتطور بتطور الزمان، لما لها من مرونة في استيعاب المصطلحات الجديدة.

ونظرًا لأهمية اللغة العربية، فقد حرصت الدول والمؤسسات على الاهتمام بها.. ويظهر هذا الاهتمام من خلال المعايير والأطر – الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– التي وضعتها كثير من الهيئات والمراكز البحثية الدارسين للغة العربية كلغة ثانية، ولعل من أهمها: الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الذي وضعه المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج عام 2023).

أما عن تدريس اللغة العربية وتنمية مهاراتها ؛ فقد اهتم كثير من الباحثين المتخصصين في مجال اللغة العربية، ممن قاموا باستخدام عديد من استراتيجيات التعلم لتنمية مهارات المتعلمين للغة العربية، ومنها: استراتيجيات التعليم الوظيفي، خاصة تلك الاستراتيجيات التي تعمل على استثمار الصور الذهنية وتوجيهها، عند المتعلم حول نشاط معين؛ مما ينتج عنها بنى معرفية جديدة، يتم التعبير عنها بالرسم أو المناقشة الشفوية (بيفرلي ، 1993، 7).

ورغم أهمية اللغة العربية كوسيلة للاتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل، والتعبير عن الذات، ورغم الاهتمام الذي توليه الدول العربية والإسلامية للحفاظ على اللغة العربية، وما تقدمه الجهات المسئولة من جهود في هذا المجال؛ خاصة مراكز تعليم اللغة العربية ومعاهدها للناطقين بغيرها، إلا أن الميدان مازال يشكو من النحو وصعوبته لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ خصوصًا لدى الدارسين في المستوى المتوسط؛ لعدم وجود برنامج أو مقرر محدد لتعليم النحو الوظيفي

2– الإحساس بالمشكلة: استشعر الباحث مشكلة البحث من خلال ما يلي:

- **أولاً– من خبرة الباحث وعمله:**

من خلال عمل الباحث منسقًا للوافدين بكلية التربية، وتكليفه بتدريس بعض المقررات في دبلوم إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وكذلك العمل مع بعض المنظمات الدولية (الإلكسو والإسسكو .. وغيرها) مدربًا لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بعض الدول الأفريقية، ومن خلال الاطلاع على طريقة تقديم موضوعات النحو في سلسلة (العربية بين يديك) لاحظ الباحث:

- جاءت موضوعات النحو، المقدمة في الكتابين الثالث والرابع، بعنوان قواعد اللغة، وتم عرضها بالطريقة الاستقرائية المعتادة (أمثلة ، ثم شرح الأمثلة ، وبعدها استخلاص القاعدة ، ثم أسئلة ...)
- ضعف مهارات النحو الوظيفي، ومنها مثلا : ضعف في كتابة الرسائل القصيرة دون أخطاء نحوية، وفي تكوين جمل أو عبارات باستخدام أدوات ربط مناسبة، وضعف وأخطاء في التحدث والقراءة الصحيحة دون أخطاء نحوية ... وغيرها . كما لاحظ أن الدارسين يعزفون عن دراسة النحو؛ لصعوبة القواعد الجامدة..

ثانياً– المقابلات الشخصية المفتوحة:

أجرى الباحث مقابلات مفتوحة مع عدد (12) معلمًا ومعلمة، من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها المستوى المتوسط؛ للتأكد من مستوى الدارسين –خاصة في النحو– والوقوف على أهم ما يواجههم من مشكلات؛ حيث أكدوا جميعا أن الدارسين لديهم عزوف عن موضوعات النحو، وتكاد تكون هناك شكوى عامة من صعوبة النحو، وأن الدارسين يعانون ضعفا في تطبيق قواعد النحو، فالدارس يحفظ القاعدة ثم يتكون لديه أخطاء نحوية في التحدث والقراءة والكتابة ....

ثالثا – الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق اختبار في الكتابة، تضمن: (كتابة موضوع تعبير بسيط، ورسالة قصيرة، وتعليق، وتلخيص فقرة) على عينة استطلاعية مكونة من (10) دارسين؛ لتحديد مستوى الدارسين في بعض مهارات النحو الوظيفي. وتبين من نتائج الاختبار أن (90%) من العينة لديهم ضعفٌ في الأداء اللغوى الكتابي؛ ظهر واضحًا في كتابتهم؛ حيث لم يتمكن أفراد العينة من الكتابة، دون أخطاء نحوية.

رابعاً: نتائج المؤتمرات والبحوث السابقة وتوصياتها:

أكدت نتائج بعض البحوث والمؤتمرا، ومنها: دراسة محمد موفق (2017)، ودراسة عبدالحليم محمد وقصي سمير (2009) ..أن تدريس النحو بواجه تحديات بنيوية ومنهجية، تظهر في الآتي:

- التركيز على التنظير: لا تزال كثير من الكتب تعتمد على القواعد الجافة والحفظ المجرد، بدلاً من الاستعمال اللغوي الحي.
- الانفصال عن السياق: غياب الربط الوظيفي بين القاعدة النحوية والمهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- طرق العرض (التدريس) التقليدية: هيمنة الطريقة القياسية (عرض القاعدة ثم الأمثلة) على حساب الطرق الاستقرائية، التي تشرك المتعلم في اكتشاف القاعدة وتوظيفها.
- أوصت الدراسات بتقديم القواعد النحوية للدارسين، بوصفها تراكيب وظيفية، بداية من المستوى الأول.

3- مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في: ضعف مهارات النحو الوظيفي، لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها – المستوى المتوسط – الأمر الذي دفع الباحث؛ للعمل على تقديم رؤية مقترحة لتعليم النحو وتعلمه، قد تسهم في تنمية مهارات النحو الوظيفي لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها –المستوى المتوسط – في ضوء الأطر المرجعية.

4- أسئلة البحث: يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

– ما مهارات النحو الوظيفي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها – المستوى المتوسط– في ضوء المعاييروالأطر المرجعية الدولية؟

– ما الرؤية المقترحة لتنمية مهارات النحو الوظيفي اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها –المستوى المتوسط– في ضوء الإطر المرجعية؟

5- أهداف البحث وأهميته: يهدف هذا البحث إلى:

– تحديد مهارات النحو الوظيفي اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها(المستوى المتوسط).

– الكشف عن رؤية مقترحة لتعليم مهارات النحو الوظيفي وتعلمه، اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها –المستوى المتوسط– في ضوء الأطر المرجعية.

وتكمن أهمية البحث في أنه قد يفيد فيما يلي:

- ✓ تقديم رؤية مقترحة، يسترشد بها المعلمون والباحثون المهتمون بتعليم العربية الناطقين وتعلمها بغيرها– المستوى المتوسط– في تنمية مهارات النحو الوظيفي.
- ✓ توجيه نظر القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ للاستفادة من مواقف تعليمية، يسترشدون بها عند وضع المناهج وتطويرها.

6- مصطلحات البحث:

أ- مفهوم النحو: اهتمت المعاجم العربية بمعنى النحو وتناولته بغزارة وسعة استقصاء، وجمعت لمعناه الكثير من التفاسير، فجاءت تلك المعاني من زوايا متباينة، ولكنها جميعا اتفقت على أن النحو هو القصد والطريقة، وأنه علم يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابًا وبناءً.

لقد جاء في المعجم الوسيط أن "النحو: القصد والطريقة يقال : نحوت نحوه قصدت قصده، وجمعه أنحاء ونحو، وهو علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابًا وبناء" (أنيس وآخرون،١٤١٠هـ، 908).

وعرف ابن جني النحو، بقوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتكسير، والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق مثلهم، وإن لم يكن منهم؛ وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها " (ابن جني،١٤٢٣هـ، ٨٨).

ويتضح من تعريف ابن جني أنه قد أعطى مفهومًا شاملا للنحو، يتفق عليه القدماء والمحدثون، فذهب في تعريفه إلى أبعد من كون النحو علمًا للإعراب فقط، بل يشمل التراكيب والأبنية والصيغ، وعلى هذا يكون علماؤنا القدماء مدركين لماهية النحو، وإن قصروه على الإعراب.

ويرى حسني عصر أن تعريفات النحو متعددة، ولكنها تدور حول معان ثلاثة:

- المعنى الأول: النحو علم بأحوال أواخر الكلمة.
- المعنى الثاني : النحو علم بقوانين، يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب، والبناء وغيرها، أو أنه علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده.
- المعنى الثالث : النحو علم دراسة الجملة.(عصر، 1998، ٢٨٩)

ب- مفهوم الوظيفية : جاء في لسان العرب لابن منظور، تحت مادة (و. ظ .ف) ما يلي:" الوظيفة من كل شيء: ما يقدر له في كل يوم من رزق، أو طعام، أو علف أو شراب، وجمعها الوظائف والوُظْفُ، ووظف الشيء على نفسه ووظف توظيفًا، ألزمها إياه، و قد وظفت له توظيفًا على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتاب الله عزّ وجل.(ابن منظور، مجلد 9 ، مادة و-ظ-ف)

وجاء في المعجم الوسيط أن "وظفه: عين له في كل يوم وظيفة، يقال وظف له الرزق، ولدابته العلف. ووظف على الصبي كل يوم حفظ آيات من القرآن :عيّن له آيات لحفظها. وجمعها وظائف ووظف. ويقال : للدنيا وظائف ووظف: أي نوب ودول" (أنيس وآخرون،١٤١٠هـ، ١٠٤٢).

والوظيفية تعني: " أن كل ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة، وعبر المناهج الدراسية المختلفة، يجب أن يستخدم في المواقف الحياتية التي تواجهه؛ بهدف التواصل والمعايشة مع الآخرين، وهي تقدم على أساس أن التربية هي الحياة، وليست الإعداد للحياة " (اللقاني والجمل 2003, ٦٢).

جـ- مفهوم النحو الوظيفي:

عُرف النحو الوظيفي بأنه : " مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة"(عبد العليم، 1996، 145-148).

ويعني أيضًا كل ما يعين على صحة الكلام والكتابة وسلامة الضبط، وتأليف الجمل تأليفًا خاليًا من الخطأ النحوي(سمك، ١٩٨٦، 765).

ويعرف أيضًا بأنه : "مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة، دون خوض في خلافات النحويين، أو تفريعات الباحثين، أو مفاضلة بين آراء المتحاورين، ومحاولة الترجيح بينها، فإن مجال ذلك هو الدراسات المتخصصة"(والي ، ١٤١٧ هـ، 19).

وبهذا يختلف النحو الوظيفي عن النحو التقليدي، في كونه لا يكتفي بدراسة الوظيفة التركيبية لبنية الجملة، بمعزل عن سياقها الدلالي و التركيبي.

لذلك يعد النحو الوظيفي وسيلة لعلاج القصور النحوي لدى الطلاب، بل إنه وسيلة لفهم النحو التخصصي؛ فمن لديه إلمام بالنحو الوظيفي، سهل عليه التوسع في أبواب النحو المتشعبة ومسائله المترابطة.

د- مفهوم مهارات النحو الوظيفي:

تعرف المهارة بأنها : "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيًّا وعقليًّا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف"(اللقاني والجمل، 2003، 310).

ويعرف الباحث مهارات النحو الوظيفي إجرائيًّا في هذا البحث بأنها" : قدرة دارسي اللغة العربية (الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط على تطبيق بعض القواعد النحوية (توظيفها) وتحليلها، وتكوين التراكيب اللغوية، واكتشاف أخطائها، وتقويم ما انحرف منها عن القواعد النحوية".

- منهج البحث وإجراءاته :

"- المنهج الوصـــفي: فيما يتصـــل بمراجعة الأدبيات التربوية والدراســـات الســـابقة؛ وإعداد الإطار النظري وللوصـــول إلى إعداد قائمة بمهارات النحو الوظيفي ، ومراجعة معايير اللغة العربية ووثائقها الناطقين بغيرها، وأسس تدريس قواعد اللغة العربية ومبادئها؛ والتي ينبغي الاستناد إليها في وضع رؤية مفترحة لتنمية مهارات النحو الوظيفي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط)، وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

الإطار النظري(الاتجاه الوظيفي ومهارات النحو)، وتضمن ثلاثة محاور:

أولا - الاتجاه الوظيفي: يتميز المنهج أو الاتجاه الوظيفي في تدريس اللغة بتركيزه على الاستعمال اللغوي في التحدث والكتابة، فيعرِّف المتعلم كيف يستعمل اللغة مع كل المحيطين به، وكيف يوظف اللغة في الحياة الاجتماعية. ويرتبط المنهج الوظيفي بمساعدة المتعلم على ممارسة أهم الوظائف، التي تؤديها اللغة، وتتمثل في وظيفة اللغة في التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر، وعبارات الرجاء وغيرها، ووظيفتها في العمل على تنظيم الأحداث، ووظيفتها في المحافظة على العلاقات الاجتماعية وتشمل: أساليب الخطاب واستخدام اللهجات أو اللغات الفنية الخاصة بفئة معينة أو الأشكال الرسمية وغير الرسمية من اللغة، والوظيفة الإعلامية أو الإخبارية، ووظيفة اللغة في التعبير عن الانفعالات الشخصية والتعبير عن الأمور الخيالية، والوظيفة التربوية التعليمية للغة (عوض،١٤٢١ هـ، ٧٨).

الاتجاه الوظيفي هو اتجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي، حيث إنه يهتم بسيكولوجية المتعلم من ناحية توفير اهتماماته واحتياجاته، ويشبع ميوله ورغباته، ففي عملية التعليم يبدأ بالمثير الذي يحفز الطالب نحو الدراسة، فيقبل عليها برغبة وشوق لإدراكه بأهميتها ودورها في حياته. (السليطي ، 1423 ،١١٧).

حدد كل من السليطي (1423)، وعوض(١٤٢١ هـ) وحسان (1973) مبادئ أساسية للاتجاه الوظيفي،هي:

1. أن المتعلمين يتعلمون الحقائق التي يدركون معناها، ويشعرون بأهميتها في مستقبلهم.
2. يجب أن تعرض لهم التطبيقات التي تتضمنها القواعد الأساسية والأفكار العامة بطريقة، تثير فيهم أقصى ما يمكن من الفهم والاستبصار.
3. يجب أن تكون المادة بسيطة ومتدرجة سواء في الكتب المدرسية أو في أثناء تدريسها، بحيث تكون مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بخبرات الطلاب في الحياة العملية (السليطي، ١٤٢٣ هـ، 118).

ويتم تدريس اللغة وظيفيًّا عن طريق ربط دروس اللغة العربية جميعها بالحياة، وربطها بموضوعات تتلاءم مع النمو العقلي والفكري لمتعلمها، وبهذا يرتبط نمو المتعلم اللغوي بأدوار نموه المختلفة من ناحية، وباحتياجاته ليتفاعل مع بيئته من ناحية أخرى (عوض، ١٤٢١ هـ،80).

أما إتقان النحو وظيفيّا فيتمثل في السلوك والأداء اللغوي، وفي مستويات اللغة وأنظمتها المختلفة (الصوت والصرف والنحو والمعجم والدلالة)، وإذا اتضح المعنى الوظيفي، أمكن إعراب الجملة دون حاجة إلى المعجم والمقام؛ لأن وضوح المعنى الوظيفي هو الثمرة الطبيعية (حسان، ١٩٧٣ م، ١٨٢).

وحدد (عوض) أهمية النحو الوظيفي في أن المتعلم أو الدارس إذا درس النحو تدريسًا وظيفيًّا، فإنه يوظف كل فروع اللغة العربية لخدمة اللغة، وهذا يقود إلى تكاملية اللغة ووحدتها، ويحقق أهداف دراسة اللغة بشكل عام، وهي : فهم اللغة المسموعة، وفهم اللغة المكتوبة، والتعبير السليم تحدثًا وكتابة.. كذلك يفيد النحو الوظيفي في التركيز على التطبيق على القاعدة، وليس حفظ القاعدة النحوية، وهنا يبرز دور المعلم في تنمية القدرة على التطبيق بدلًا من الاقتصار على مجرد حفظ القواعد، كما الإكثار من التطبيقات الشفهية والكتابية يسهم في عصمة اللسان من الزلل، وعصمة القلم من الخطأ.. (عوض ١٤٢١، هـ، ٨١)

لذلك حرص الباحث – في هذا البحث – على ربط النحو الوظيفي بمهارات الأداء الشفوي والكتابي.

ثانيا – معايير اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفقا للإطار المرجعي:

حدد الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المعايير اللُّغوية التي يمكن الاستناد إليها عتد تعليم القواعد النحوية وتعلمها :

يحقق البرنامج التعليمي وظائف اللُّغة:

- يحقِّق الوظيفةَ العقلية للُّغة (وسيلة للتفكر).
- يحقِّق الوظيفةَ الاجتماعية للُّغة (التواصُل مع الآخرين).

- يحقِّق الوظيفةَ النفسية للُّغة (التعبر عن المشاعر والانفعالات).
- يحقِّق الوظيفةَ الجمالبة للُّغة (تذوق الأدب شعرًا ونثرًا).
- يحقِّق الوظيفةَ النفعية للُّغة (تنفيذ المهمات، وقضاء الاحنياجات)(الإطار المرجعى، 2023، 118).

وحدد أيضا المعايير التالية في التراكيب اللغوية :

- يقدم البرنامج التراكيب اللُّغويّة بشكل مناسِب للمتعلمين.
- يوظف التراكيب اللُّغوية البعيدة عن التكلف والتصنع.
- يستخدم التراكيب سهلة الفَهْم. ويعتمد عى التراكيب الشائعة الاستعمال.
- يراعي اشتمال التراكيب اللُّغوية عى الظواهر الصوتية التي يعايشها المتعلم استماعًا وتحدُّثًا.
- يراعي اشتمال التراكيب اللُّغوية على الظواهر الكتابية التي التي يعايشها المتعلم قراءة وكتابةً. (الإطار المرجعى، 2023، 120).

مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري :

كما حدد الإطار المرجعى أيضًا مهارات الإنتاج الشفوي والتحريري التالية لدراسي المستوى المتوسط:

- يستطيع المتعلم، في هذا المستوى، أن يتواصل بعبارات وجمل متتالية.. وإن كانت غير مترابطة أثناءَ التعبير عن الاحتياجات الأساسية، وبعض التفاصيل المرتيطة بتلك الاحتياجات..
- عند التحدُّث أو الكتابة، تكون لغة المتعلمين في هذا المستوى مفهومة إلى حد ما للمستمعين أو القراء، الذين تعودوا لغة هؤلاء المتعلمين؛ لأنهم يبدأون في هذا المستوى السيطرةَ على الأنظمة اللغوية للغة العربية للُّغة العربية
- يستطيع المتعلم في هذا المستوى التعبير(الشفوي/التحريري) مع عدد محدود من المهام التواصلية البسيطة؛ مثل: الدراسة – العمل – التسوق – الصحة – قضاء العطلة ...إلخ.
- يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يصف الأشخاص والأماكن والوظائفَ والأشياء في مواقف الحياة اليومية المعتادة . مثل وصف أفراد الأسرة ومستواهم التعليمي ووظائفهم ببعبارات سهلة وبسيطة وموجزة
- يستطيع المتعلم في هذا المستوى أن يقيم حوارا بثقة أكر معتمدا على ما لديه من رصيد لُغويّ (مفردات – تراكيب) فيجيب عن أسئلة موجهة إليه بتفاصيل أكثر، مرتبطة بموضوع السؤال، كما يستطيع أن يكتب موضوعًا قصيرًا حول مواقف من الحياة اليومية (الإطار المرجعى ، 2023، 81).

ثالثًا– مهارات النحو الوظيفي :

يرى الناقة (٢٠٠١ م، ٧٠) أنه لابد أن ينقل تعليم اللغة العربية، من عملية شكلية روتينية متوارثة إلى عملية إجرائية هادفة، تحقق ثلاثة اتجاهات رئيسة، متمثلة في:

1. الاتجاه المهاري: أي تعليمها إلى الحد الذي يصبح استخدامها عند أبنائها مهارة، تؤدى بدقة وتلقائية.

2. الاتجاه الوظيفي: أي تعليمها تعليمًا يهدف استخدامها في مواقف الحياة، التي تضطرنا إلى استخدام اللغة.
3. الاتجاه التكاملي: الذي يرى أن تنمية أية مهارة، يعتبر تنمية للمهارة الأخرى، وذلك يتمثل في النحو الوظيفي، من خلال تطبيق قواعد اللغة واستخدامها.

لذلك كان اهتمام هذا البحث بالنحو الوظيفي ومهارته.. وللوقوف على مهارات النحو الوظيفي، اعتمد الباحث في ذلك على الدراسات، التي تناولت المهارات النحوية؛ حيث توصلت دراسة (عافشي، ١٤١٨ هـ، ١١٠) إلى أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها ثماني عشرة مهارة فرعية؛ كما يلي:

- ✓ المهارة الرئيسة الأولى: مهارة الإعراب، وتشتمل على ست مهارات فرعية
- ✓ المهارة الرئيسة الثانية: مهارة صياغة التراكيب النحوية الصحيحة، وتشتمل على خمس مهارات فرعية
- ✓ المهارة الرئيسة الثالثة: مهارة استخلاص القواعد النحوية، من خلال تركيب الكلمات والجمل، وتشتمل على أربع مهارات فرعية.
- ✓ المهارة الرئيسة الرابعة: عرض بعض التعليلات النحوية، وتشتمل على أربع مهارات فرعية

ومن خلال العرض السابق لمهارات النحو الوظيفي، ومراجعة أهداف النحو ، ومراجعة المعايير المحددة في الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، يرى الباحث أنها تتضمن أربعة مستويات من التفكير، تتمثل في: التطبيق، والتحليل، والتقويم، والتركيب ويمكن تصنيفها كما يلي:

مستوى التطبيق/ التوظيف – مستوى التحليل – مستوى التقويم – مستوى التركيب :

الجانب التطبيقي:

تضمن الجانب التطبيقي ثلاثة محاور(مهارات النحو الوظيفي، والرؤية المقترحة، واختبار النحو الوظيفي).

أولًا– تحديد قائمة مهارات النحو الوظيفي، ووضعها في صورتها النهائية:

بعد مراجعة معايير النحو وموضوعاته وأهدافه والمراجع والكتب، قام الباحث بتحديد مهارات النحو الوظيفي، وتكونت في صورتها الأولية من أربع مهارات رئيسة وعشرين مهارة فرعية، وتم عرض القائمة على المحكمين لإقرارها ، وكان من أهم آراء المحكمين ما يلي:

1– حذف بعض المهارات لأنها لا تناسب دارسي المستوى المتوسط أو للتكرار.

2– تم تعديل صياغة بعض المهارات؛ لتكون أكثر تحديدًا، وبما يتناسب مع طلاب المرحلة.

3– تم إضافة بعض المهارات من خلال الخبراء.

تم تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين، وتم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من (90%) وأصحبت القائمة في صورتها النهائية، تتكون من: أربع مهارات رئيسة، تتضمن اثنتي عشرة مهارة فرعية. يوضحها الجدول التالي :

جدول (1) قائمة مهارات النحو الوظيفي وعلاقتها بمستويات من التفكير في صورتها النهائية

م	مستويات من التفكير	مهارات النحو الوظيفي
1.	أولا:مستوى التطبيق/ التوظيف	توظيف القاعدة النحوية في كتابة جمل جديدة صحيحة نحويًّا، نطقًا وكتابة.
2.		ضبط أواخر الأفعال أو الكلمات في التراكيب اللغوية ضبطاً صحيحاً، نطقًا وكتابة.
3.		إعراب جملة ذات تركيب نحوي معين إعراباً صحيحاً أو كلمة في تركيب لغوي(الإعراب القائم على فهم العلاقة بين معنى الجملة وإعرابها).
4.	ثانياً: مستوى التحليل	استخراج ما يدل على القاعدة النحوية من فقرة أو جملة.
5.		تحديد موقع الكلمة أو موقع الجملة الإعرابي من خلال السياق.
6.		تحديد نوعية الأساليب والتراكيب اللغوية (النحوية) الواردة في الجمل أوالنصوص.
7.	ثالثاً: مستوى التقويم	اكتشاف الأخطاء النحوية في التراكيب اللغوية وتصحيحها،نطقًا وكتابة.
8.		إبداء الرأي في دقة التشكيل (أو صحة جملة أو عبارة).
9.		تحويل تراكيب لغوية إلى تركيب لغوية أخرى مع الضبط بالشكل...(وبيان السبب ..).
10.	رابعا: مستوى التركيب	تكوين (إنتاج) جملة أو أكثر بكلمة مناسبة نحويًّا، نطقًا وكتابة.
11.		تكوين (إنتاج) بعض التراكيب اللغوية، التي تحقق قواعد معينة، نطقًا وكتابة.
12.		تكوين (إنتاج) تراكيب لغوية جديدة عند دخول أو خروج أحد العوامل النحوية الموثرة (نطقًا وكتابة).

ثانيا– نحو رؤية لتعليم مهارات النحو الوظيفي وتعلمه لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها

أكد محمود الناقة أنه : قبل أن نَقوم بتقْديم أيِّ جُزْءٍ من القواعِد، علينا أن نسأل أنفسنا: هل ما نقدِّمه مفيدٌ ونافع للدَّارسين؟ هل يعد ضَروريًّا لتحْقيق أهدافهم من تعلُّم اللغة؟ هل هذا هو الوقْت المناسب لتقديمه؟ لماذا ندرس النَّحو بهذا المحتوى وبتلك الطَّريقة فقط دون غيرها؟ (الناقة، ، 1985م، 285).

لذلك يوضح الباحِث فيما يلي خطوات وإجراءات الرؤية المقترحة لتعليم قواعد النحو وتعلمها ؛ بهدف تنمية مهارات النحو الوظيفي ، فبعد أن قام الباحِثُ بالاطِّلاع على مَجموعةٍ من المصادر والأطر العربية والدولية والدراسات والبحوث السابقة في مجال تعْليم اللُّغات، استطاع أن يخلص إلى مجموعة مبادئ أو منطلقات أساسيَّة مهمَّة عند تعليم مهارات النَّحو العربي الوظيفي في برنامج تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها، ومن أهم هذه الدراسات دراسة : (عبدالحليم، وقصي ، 2017) التي حددت ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية

للناطقين بغيرها ، والتي تتلخص في: (الغائية، والتكامل، والتناسبية، والتطبيقية، والأمثلة، والسياقية، والإفادة، والضرورية، والتدرجية، والأهمية، والوضوح، والسهولة، والشيوع ..) وأوصى الباحثان بضرورة مراعاة هذه الملامح عند تقديم موضوعات النحو للناطقين بغير العربية.. ولعلَّ هذه الملامح والمواصفات تكون أُسسًا ومعاييرَ مفيدة يَبني عليها مؤلِّف كتاب النَّحو، أو مصمّم برامج تعليم العربية لغير النَّاطقين بها، وقد خلص الباحث إلى محاور وخطوات هذه الرؤية فيما يلي:

محاور الرؤية المقترحة وخطواتها:

المحور الأول : المبادئ والمنطلقات الأساسية لتعليم مهارات النحو الوظيفي وتعلمها:

1- **الاهتمام بمهارات النحو الوظيفي** : مراعاة مهارات النحو الوظيفي، وصياغتها في صورة مؤشرات أداء واضحة المعالم، والتي حددها الباحث في اثنتي عشرة مهارة فرعية، تتضمن عشرات المؤشرات التي يضعها المعلم حسب طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم.

2- **الاهتمام بالاتجاه المهاري:** أي تعليم مهارات النحو إلى الحد الذي يصبح استخدامها عند أبنائها مهارة تؤدى بدقة وتلقائية. وتصل إلى مستوى الإتقان .

3- **مراعاة الاتجاه الوظيفي:** أي تعليمها تعليما يهدف استخدامها في مواقف الحياة التي تضطرنا إلى استخدام اللغة، ويقصد هنا أيضا: أنَّ القواعد النحويَّة المدروسة يمكن تطبيقها في الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي، حيث يستطيع الدارس تطبيق القاعدة النحوية، ولا تكون مجرَّد قواعد نظرية تحفظ فقط.

4- **مراعاة الاتجاه التكاملي:** في هذا الصدد، وأكد حسن شحاته : إنَّه من المستحسن أن نستمدَّ من دروس القراءة والتَّعبير حافزًا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد، بأن ننتهِز فرصة خطأ نحوٍ شائع بينهم في القراءة أو التَّعبير، فنعجِّل بشرح قاعدة ذلك، والتَّطبيق عليها في الحصَّة الخاصَّة بالنَّحو، ولا نتقيّد بترتيب أبواب المنهج المدرسي. (شحاتة، ، 1992، 204)

5- **مراعاة السياقية والموقفية:** أي تقديم القواعد من خلال سياقات ومواقف حقيقية ، وضرورة وضع الأمثلة والتطبيقات النحوية في سياق لغوي : والمقصود بالسياق هنا: هو أنَّ أمثلة القواعد النحوية يجب أن تُوضع في سياقات لغويَّة أو جملة مناسبة .

كذلك يحب أن يكون التدريب والتطبيق على القواعد النحوية في مواقف تعلم حياتية واقعية ، ولقد اقترح النَّاقة وطعيمة مواصفات عامَّة لتدريبات القواعد النحوية واللغوية السياقية، منها:

- أن تتعدَّد أشكال التَّدريبات ، بحيث يعالج منها مهارات لغويَّة أو تذوقيَّة معيَّنة، وتحقق الاعتماد على النَّفس في عملية التعليم الذَّاتي ،ويخصّص بعضها للعمل الجماعي في مواقف تعلم واقعية ، وتوزيع المسؤوليَّات بين أكبر عددٍ من الدَّارسين.

-أن تجمع التدريبات التقويميَّة بين الاختبارات الموضوعيَّة واختبارات المقال... وأشكال الإنتاج اللغوي.
- (الناقة، ، 1985، 272)، (طعيمة ، 1989، 209 – 210).

6- **مراعاة الشمولية:** أي التركيز على التطبيق وليس فقط التحليل الإعرابي المعقد . والاهتمام هنا بالأمثلة الشاملة للقواعد النحوية. " وعند اختيار الأمثلة يجب أن نُراعي كذلك معيار السهولة من حيث الكلِمةُ والتَّراكيب، وأن نستبعِد الأمثلة التي فيها خلافات عند عُلماء النَّحو، والافتراضات التي لم تكن موجودة في اللغة؛ لأنَّه يجعل عمليَّة تعليم النَّحو صعبة "(عبدالسلام، 1996، 6).

7- **مراعاة المعايير**: (التي حددها الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) فيما يختص بمهارات الإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي، والتراكيب اللغوية.. (الإطار المرجعى، 2023، 81، 120،118),

8- **مراعاة تحديد الهدف من تعليم مهارات النحو وتعلمها :**

الهدف من النحو مساعدة المتعلم على فهْم التَّعبير الجيِّد وتذوُّقه وتدرُّبه على أن ينتج إنتاجًا لغويًّا صحيحًا بعد ذلك، وما فائدة النَّحو إذا لم يُساعد الطَّالب على قراءة النَّصّ فيفهمه، أو التَّعبير عن شيء فيجيد التَّعبير عنه؟! (طعيمة، 1989، ص20).

ومن المهم هنا مناسبة القواعد النحوية لمستوى الدارس والغرض من تعلم اللغة العربية (الأغراض الخاصة) ومراعاة الفروق الفردية؛ ولهذا فإنَّ موضوعات النحو لغير الناطقين يَجب أن تكون سهلة ومناسبة لمستوى الدارسن لغويًّا وكمِّيًّا..

9 – **مراعاة أن تكون القواعد النحوية مفيدة وضرورية ومهمة للدارس :**

في هذا الصَّدد: "علينا أن نختار من القواعد ما له أهمية وظيفيَّة وفائدة في عمليَّة الكلام، جاعلين من درس القواعد وسيلة محبَّبة تعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ، دون الإيغال في سرْد التَّفاصيل النحويَّة والشَّواهد اللغويَّة وحِفْظ المصطلحات" (الركابي، 1986، ص135).

أما **الأهمية** فيقصد بها: أنَّ القواعد النحويَّة المقدَّمة للدارسين لا بدَّ أن يكون تعليمها وتعلمها لغرض الاستِعْمال في الحديث اليومي وفي الكتابة أو التحدث حسب مستوى الدارس، فالدارس يسأل دائما: ما أهمية ما أتعلمه؟

10 – التدرج في تقديم القواعد النحوية :

أي تقدم الموضوعات النحوية: من السَّهل إلى الصَّعب وإلى الأكثر صعوبة، ومن الضَّروري إلى الأكثر ضرورة، وقد أشار داوود عبده إلى أن: اكتساب اللغة عند الأجانب قائمٌ على اكتِساب القواعد اللغوية، ويتمّ ذلك بتعلم التراكيب الأقلّ تعقيدًا أوّلاً، ثمَّ الأكثر تعقيدًا (عبده، 1984، 83-84)، ومن الأمثلة التطبيقة هنا: الوحدة الأولى المقررة على الطلاب : الجملة الاسمية والجملة الفعلية، ووفقا لهذا المبدأ.. لابد أن يبدأ المعلم بتدريس الاسم والفعل والحرف ... وهكذا ..

11 – مراعاة الوضوح والسهولة في تقديم موضوعات النحو: لقد تحدثت في بداية البحث أن كثيرًا من الدارسين يعزفون عن دراسة النحو بسبب صعوبته؛ فالحديث عن صعوبة النَّحو ظهر منذ قرون ماضية حتى الآن. وقد أكد حسن شحاتة أنَّ: "من أسباب صعوبة النَّحو العربي: كثرة الموضوعات في الكتاب المقرَّر التي يجب استِبْعادها في الحقيقة، والسَّبب الثاني يرجع إلى المدرّس نفسه؛ لأنَّ المدرّس يهتم بنظريَّاته دون الاهتمام بالجوانب التطبيقيَّة إلاَّ بقدر مساعدة الطَّلبة لفهم القواعد وحفْظها استعدادًا للامتحانالذب يقيس غالبا القدرة على الحفظ" (شحاتة،1992، 202) .

"فلنجعل شعارنا في تعليم القواعد ، كما قال إلياس ديب : البساطة والوضوح، فقليلٌ يفيد ويُستوْعَب ويُفهم ويُستخدم خيرٌ من كثير يُحفظ ويردَّد بدون فهم، ثمَّ يتلاشى كضباب كثيف خانق (ديب، 1981، 278) .

أي أنه ؛ يجب أن يقدم النحو سهلًا واضحًا خاليًا من الحشو والتكرار، ويكتفي بالمعلومات الأساسية، والابتعاد عن الشّروح الطويلة، والتركيز على التَّطبيقات الكتابيَّة والكلامية

12– مراعاة استخدام القواعد النحوية الأكثر شيوعًا:

عند اختيار موضوعات النحو، يجب مراعاة أن تكون شائعة الاستخدام لدى الدارسين؛ أي كثرة تكْرار استخدام موضوع النحو في لغة الكتابة والحديث، وإنَّ نسبة كثرة استِخْدام موضوع معيَّن تعتبر معيارًا؛ حيث يمكننا أن نضع هذا الموضوع في قائمة أوليات النَّحو التي لا بدَّ من تدريسها، ويعني هذا أيضًا أنَّه من الأحسن أن نؤجِّل تدريس النَّحو الذي هو أقلّ شيوعًا وأقلّ استِخْدامًا؛ لتجنُّب صعوبة النَّحو وكثْرة الموضوعات في الكتاب المقرَّر.

وأكد محمود الناقة ذلك بقوله: إنَّ أكثر التَّوابع شيوعًا هو النَّعت، وأقلّ التَّوابع شيوعًا التَّأكيد، وقال: إنَّ الفاعل أكثر المرفوعات شيوعًا، وضمير الغائب أكثر شيوعًا من ضمير المتكلّم والمخاطب، والمفعول به لعامل مذكور هو أكثر المنصوبات شيوعًا (الناقة ،1985، 23 – 24) .

خلاصة ما سبق: إنَّ النَّحو الذي نريد أن نقدّمه للدارسين هو نحو وظيفي تطبيقي، وليس نحوًا نظريًّا، حيث يستطيع الدارس بعد دراسة مجموعة من القواعد النحويَّة، تطبيقها كلامًا وكتابة وقراءة.

المحور الثالث – تحديد مقرر القواعد النحوية للمستوى المتوسط :

المستوى المتوسط (الثاني) : (أو ما يطلق عليه مستوى الكفاية) يتميز مستوى الكفاية بأنَّه مرحلة الأداء اللُّغويّ المحدود؛ حيث يتعامل متعلمو اللُّغة قي هذا المستوى مع عناصر منفصلة من الحياة اليومية قي ظروف يومية مشركة، يمكن التنبؤُ بها بشكلٍ كبير؛ وهي –عادةً– تنحصر في المواقف اليومية المتصلة بالحياة الشخصية في محيط أوسع من محيط (التهيئة)؛ لذلك فهذا المستوى يعدّ امتدادًا لمستوى الاستخدام الأولى للُّغة، وبداية لمستوى الاستخدام الذاتي للُّغة، ويستطيع متعلِّمُ اللُّغة العربية الناطقُ بِلُغاتٍ أخرى أن يبدأ دراسةَ هذا المستوى في أي مرحلة عمرية، فقد يبدأ المتعلم الأحنبيّ دراسةَ اللُّغة في عمر المتعلم

الذي يلتحق بالمدرسة الابتدائية أو المتوسطة(الإعدادية) أو برنامج مدرسي في المرحلة الثانوية، أو برنامج جامعيّ، أو ما بعد الجامعة (الإطار المرجعى ، 2023، 80).

مقرر القواعد النحوية للمستوى المتوسط :

في المستوى المتوسط لتعليم النحو العربي لغير الناطقين به، يتم التركيز على بناء الجملة، والإعراب الأساسي (رفع، نصب، جر، جزم)، وتصريف الأفعال مع الضمائر، والتثنية والجمع، والمفاعيل الخمسة، والظروف، والحال، والتوابع (النعت، العطف، التوكيد، والبدل)، واستخدام حروف الجر، والنواسخ (كان وأخواتها، إن وأخواتها) لبناء فقرات أطول وفهم النصوص بشكل أعمق.

وجاءت أبرز موضوعات النحو للمستوى المتوسط (B1–B2) كما يلي:

الوحدة الأولى: الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وتتضمن: الأسماء وأنواعها والمبتدأ والخبر (أنواعهما). النواسخ: (كان وأخواتها، إن وأخواتها، ظن وأخواتها) والجملة الفعلية ومكوناتها: الفعل والفاعل والمفعول به والأفعال الصحيحة والمعتلة,

الوحدة الثانية : الإعراب والبناء، وتتضمن: الإعراب والبناء وأنواع الأفعال، وعلامات الإعراب (الرفع و النصب والجر والجزم) والمضارع المنصوب والمجزوم.

الوحدة الثالثة:المفاعيل، وتتضمن:المفعول به والمفعول المطلق والمفعول لأجله والمفعول فيه والمفعول معه.

الوحدة الرابعة: التوابع، وتتضمن : النعت (الصفة) والمنعوت والعطف والتوكيد والبدل.

الوحدة الخامسة: الأساليب والتراكيب اللغوية، وتتضمن : الشرط والاستفهام والنداء والمشتقات وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة .

المحور الرابع– أهداف تدريس النحو للناطقين بغير العربية (المستوى المتوسط):

تعد الأهداف بمثابة البوصلة التي تنير الطريق لأي عمل كان، وهي نقطة الانطلاق في تحديد المنهج واختيار الفرص التعليمية والوسائل والأساليب التدريسية (فلاتة، ١٤١٣ هـ، ٤٦)

ويمكن القول بأن تعليم النحو العربي يسعى إلى تحقيق هدفين رئيسين:

الهدف الأول: الهدف النظري الذي يسعى إلى تعليم قواعد عامة شاملة عن اللغة، وهذه القواعد تعتبر ضوابط، يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة، إذا ما توافرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب.

الهدف الثاني: الهدف الوظيفي الذي يسعى إلى مساعدة الطلاب في تطبيق تلك التعليمات والحقائق، في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع (مجاور، ١٤١٨ هـ، ٣٦٦).

فمن خلال مراجعة الباحث لأهداف النحو للمستوى المتوسط، لغير الناطقين بالعربية، وجد أنها إلى تسعى إلى : تحويل القواعد من حفظ نظري إلى ملكة لسانية تضبط الكلام (نطقاً وكتابةً) وتقيه من اللحن، مع التركيز

على فهم النصوص وتذوقها، وأكد والي أن تدريس النحو يهدف إلى: تنمية القدرة على التطبيق، بدلًا من الاقتصار على مجرد حفظ القاعدة النحوية، وتمكين الطلاب من استخدام اللغة العربية استخدامًا جيدًا من خلال النطق السليم، والكتابة الصحيحة والفهم الجيد (والي، ١٤١٧ هـ،20).

ومما سبق، وضع الباحث تصنيفًا لأهداف النحو للمستوى المتوسط، كما يلي:

1- الكفاءة التواصلية: تطوير قدرات المتعلمين على التواصل بدقة تحدثا وكتابةً.

2- فهم النصوص واستيعابها: تطوير قدراتهم على قراءة المواد وفهمها والتجاوب معها، من خلال مجموعة متنوعة من المصادر، مع توظيف التراكيب والقواعد النحوية ف يفهم النصوص واستيعابها.

3- دقة الأداء اللغوي: تمكين الدارس من النطق والكتابة بشكل صحيح، والالتزام بالقواعد الأساسية في التعبير شفويًا وكتابيًا.

4- الوعي بالقواعد النحوية : فهم دور القاعدة النحوية في توضيح المعنى، بحيث يُفهم المعنى أولاً ثم تُعرب الجملة.، وفهم التركيب النحوي السياقي من خلال القدرة على التمييز بين الجمل الاسمية والفعلية (مثلا) ، وفهم دور الكلمات (فاعل، مفعول، مبتدأ، خبر) في الجملة.

5- تنمية مهارات التفكير والتذوق: تطوير مهارات التفكير العلمي الدقيق (فهم وتحليل وتطبيق ونقد وإبداع، مساعدة الطالب على تذوق النصوص من خلال فهم المعاني الدقيقة للنصوص المقروءة والمسموعة من خلال التحليل النحوي، كمعرفة الأزمنة والفاعل والمفعول... وغيرها.

6- التطبيق العملي: استخدام التراكيب النحوية في مواقف حوارية وكتابية، ثم التكرار والتدريب؛ أي تكرار الجمل والتعبيرات لترسيخ التركيب النحوي.

ولتحقيق أهداف النحو الوظيفي، يقترح سمك (١٩٨٦ م، ٧٦٦)، وطعيمة ومناع(١٤٢٠ هـ، ٥٤) وعاشور والحوامدة (١٤٢٤ هـ، ١٠٧)، الضوابط الآتية:

1. أن يقتصر في تعليم النحو على ما يتصل بحاجات المتعلمين أثناء الاستعمال العادي للغة.
2. مساعدة الطلاب على صحة الضبط، وإكسابهم القدرة على تأليف الجملة العربية تأليفًا صحيحًا.
3. التركيز على ممارسة المهارة من خلال وعرض مواقف لغوية، لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
4. التخفيف من النحو غير الوظيفي، أي النحو الذي لا يستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات، ويتأتى ذلك بالوقوف على الأبواب الوظيفية التي يمكن استغلالها في الحياة العملية.

المحور الخامس : تصميم موضوعات النحو بإستراتيجيات وإجراءات تطبيقية وظيفية :

أ- قام الباحث بوضع رؤية لتصميم الموضوعات المقررة باستراتيجيات وظيفية (وما تتطلبه من أنشطة وتطبيقات، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية)، روعي فيها توظيف التراكيب اللغوية والنحوية ، وبما يتناسب مع معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وبما يتوافق مع المعايير التي حددها الباحث، ويحقق أهداف النحو المحددةً .

ب- تم عرض الموضوعات على مجموعة من المحكمين لإقرارها، وتم إجراء بعض التعديلات والإضافات على الأنشطة والمواقف في ضوء آراء المحكمين، وأصبحت في صورتها النهائية – ملحق رقم (1).

خطوات سيناريو درس النحو: قام الباجث بوضع سيناريو التدريس، وقد راعى فيه الشروط التالية:

1. أن تكون الجمل قصيرة وغير مركبة بشكل، يسمح للمتعلم بالتفكير وبناء صور ذهنية صحيحة .
2. استخدم كلمات وأمثلة بسيطة وقابلة للفهم وفي مستوى المتعلمين، والابتعاد عن الكلمات التي يصعب على المتعلمين فهم معانيها أو يصعب تطبيقها.
3. تكرار الكلمة أو الفاعدة عدة مرات إذا احتاج الأمر.
4. الحرص على القيام بوقفات مريحة بين العبارات، ليتمكن المتعلمون من تكوين صور ذهنية لهذه العبارات.
5. تتاح للمتعلمين وقفة حرة قصيرة يترك فيها المجال للمتعلم؛ ليطبق ما تعلمه وفق قدراته واحتياجاته.
6. مخاطبة أكثر من حاسة من حواس المتعلم، بصياغة جمل تخاطب السمع والبصر والحركة.. وغيرها؛ بما بحقق التكامل في مهارات اللغة.
7. يجب أن يبتعد المعلم عن الكلمات الصعبة أو التعليقات المزعجة، مثل " لماذا.."، أو المقاطعة " لأنها قد تؤثر على تطبيق المعلم للقواعد، أو على حرية التعبير .
8. يخرج المعلم مع المتعلمين في تنفيذ تشاط خارج الصف لتطبيق ما تم تعلمه في مواقف حياتية.
9. عودة تدريجية إلى الصف أو قاعة التدريس (بعد الانتهاء من النشاط الخارجي).

أولا – البدء بأنشطة تهيئة تحضيرية: ويراعى فيها أن تكون مقاطع قصيرة لموقف بسيط من الحياة، هدفها مساعدة المتعلم للتهيؤ ذهنيًّا للنشاط التطبيقي الأساسي ولتمكين المتعلمين من التخلص من المشتتات، التي تمتلئ بها مخيلاتهم، والتي أحضروها معهم قبل دخول غرفة الصف.

وفي هذه الخطوة يتم الإعلان عن عنوان الموضوع واسم المهارة (مهارة الأداء الكتابي أو النحو الوظيفي) وشرحها وتوضيح الأهداف، وإعطاء أمثلة بسيطة على المهارة، مع توضيح موضع المهارة في موضوع الدرس.

ثانيا– تنفيذ الأنشطة التطبيقة الوظيفية:

1) تهيئة المتعلمين بتعريفهم بنشاط التطبيق، وبيان أهميته في تنمية قدرات التفكير لديهم، ومطالبتهم بالهدوء والتركيز ومحاولة بناء صور ذهنية لما سيستمعون إليه، فهناك كثير من المعلمين يتسرعون في البدء في النشاط التطبيقي.
2) يوجه المعلم طلابه إلى الهدوء والتركيز، ثم يعرض المهارة المستهدفة على الدارسين.
3) عرض النص (الذي يتضمن القاعدة والمهارة) مسموعًا ومكتوبًا على الدارسين.
4) يطلب المعلم – في هذه الخطوة – من المتعلمين القراءة بصوت عال وبطيء، مع توجيههم إلى تحديد القواعد الأساسية التي توجه المهارة، وكيفية البدء في استخدام المهارة، ثم الخطوات الأساسية لتوظيفها .
5) يوجه المعلم المتعلمين إلى الوقوف في مقدمة الصف، وتجنب الحركة الزائدة، أثناء الإلقاء أو التعبير الشفوي أو تطبيق المهارة؛ حتى يمنع التشتت، ويؤدي المهارة على أحسن وجه .
6) إعطاء كل وقفة حقها، خاصة في كل جزئية من جزئيات المهارة النحوية الوظيفية.
7) تجاهل تعليقات المتعلمين عند تطبيق الطريقة ؛ لأن هذه التعليقات البسيطة ستبدأ في الاختفاء شيئًا فشيئًا.

ثالثا – الأسئلة التطبيقية ومناقشتها:

بعد تنفيذ النشاط الرئيس، يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة على ، ويطلب منهم الحديث عن التراكيب اللغوية التي قاموا ببنائها أثناء النشاط، ويتم اتباع التعليمات التالية:

1) يمنح المعلم الدارسين وقتاً للحديث عما توصلوا إليه من إنتاج لغوي.
2) يطرح المعلم أسئلة عن الأفكار التي قاموا ببنائها، وليس عن المعلومات التي وردت في السيناريو، وإلا فإنهم سيركزون على ما ورد في السيناريو حرفيًا.
3) يرحب المعلم بكل الإجابات والأفكار، وهنا يستخدم المعلم الأسئلة أو التمارين أو التدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل واضح ومبسط، مع توجيه الدارسين للكتابة والتعبير بحرية.
4) يحاول المعلم التقليل من مستوى القلق عند الدارسين، من خلال تقبل الإجابات وعدم التعليق السلبي.
5) الحرص على أن يكتب الدارسون أفكارهم، مع مراعاة القاعدة النحوية ، مع إعطاء الطلاب الوقت الكافي للكتابة (أو إجابة التمارين في ورقة العمل) ويمكن للدارس أن يحل التمارين (الخاصة بتطبيق القاعدة أو المهارة) بشكل فردي، أو زوجي، أو جماعي، حسب طبيعة التمارين.
6) بعد الانتهاء من تعليم المهارة وإعطاء الأمثلة وحل التمارين ومناقشتها، ينتقل المعلم إلى مراجعة المهارة ومدلولها وأهدافها واستخدامها، ومساعدة الدارسين على التطبيق في مواقف أخرى، يمكن فيها استخدام

المهارة. أو ربطها بالمهارات الأخرى التي يمكن استخدام هذه المهارة فيها ، كما هو موضح بالتفصيل في خطوات سير الدروس وفقا للأنشطة المخططة. ملحق (1).

الخطوة السادسة – بناء اختبار النحو الوظيفي وفقاً للخطوات التالية :

- **الهدف من الاختبار:** قياس مهارات النحو الوظيفي لدى متعلمي اللغة الناطقين بغيرها – المستوى المتوسط "
- **مراجعة مفردات الاختبار:** تم مراجعة اختبار النحو الوظيفي، فكانت المفردات من نمط الاختيار من متعدد، والإجابات القصيرة، وتضمن الاختبار(4 أسئلة عامة، تضمنت 24 سؤالًا فرعيًّا) خصص لها (24) درجة، موزعة حسب الوزن النسبي للمهارات، وهذه الأسئلة تم صياغتها لقياس المهارات الفرعية (مع مراعاة الشروط والمعايير التي حددها الإطار المرجعي).

– كما تم صياغة صفحة الغلاف التي كتب عليها اسم الاختبار ومعده. وزمنه وبيانات الدارس ودرجات الاختبار، وصفحة التعليمات، وأمثلة لكيفية استخدامه. وقد تم وضع الاختبار في صورته المبدئية؛ تمهيدًا لعرضه على المحكمين لضبطه ووضعه في صورته النهائية. – **ضبط الاختبار:** تم ضبط الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

أ- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار والتحقق من أنه صالح لقياس مهارات النحو الوظيفي للدارسين، تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى: (صلاحية أسئلة الاختبار لقياس ما وضعت من أجله – مناسبة الأسئلة للمهارات – وضوح تعليمات الاختبار – سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة).

وقد جاءت معظم آراء المحكمين مؤكدة مناسبة الأسئلة وبدائل الإجابة لمستوى الدارسين، كما أبدوا عددًا من الملاحظات المتعلقة بإعادة ترتيب الأسئلة ومراعاة التعليمات، وأصبح الاختبار في صورته النهائية.

ب- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تجريب الاختبار بعد تعديله، في ضوء آراء المحكمين على عينة عشوائية مكونة من (10) دارسين (من أحد المراكز الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) بهدف:(التأكد من وضوح تعليمات الاختبار– وضوح الأسئلة وبدائل الإجابة–تحديد زمن الاختبار– حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار –حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار– حساب ثبات الاختبار).

– **وقد أسفر التجريب الاستطلاعي عما يلي:**

أ- **وضوح تعليمات الاختبار:** حيث تبين أن التعليمات كانت واضحة للدارسين.

ب- **وضوح صياغة الأسئلة وبدائل الإجابة:** تم تعديل كلمات وعبارات قليلة في الأسئلة، +وفقًا لنتيجة الاستفسارات التي أبداها الدارسون، أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.

ج- **زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار، من خلال تحديد متوسط زمن الإجابة لأول دارسين وآخر ، قاموا بتسليم ورقة الإجابة، وقد تحدد زمن الكلي للاختبار بـ (60 دقيقة).

د- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:** تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال النسبة المئوية، بين عدد المفردات الصحيحة إلى عدد المفردات الصحيحة

والخاطئة. وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار كافة، بين (0.33 – 0،65)، وهي نسب مقبولة.

هـ- **حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:** تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، من خلال حساب الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة في الإرباعي الأعلى، وعدد الإجابات الصحيحة في الإرباعي الأدنى لكل مفردة، مقسومًا على عدد الدارسين. وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (0،25 – 0،78)، وهي معاملات مناسبة لأغراض البحث.

و- **حساب ثبات الاختبار:** ثم حساب ثبات الاختبار من خلال ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (0،72)، كما تراوح ثبات مفردات الاختبار بين(0،68 – 0،78) وهي نسب جيدة ودالة على أن الاختبار يعطي النتائج نفسها، إذا استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. وبذا أصبح الاختبار في صورته النهائية، وقابلاً للتطبيق، ملحق (2) \

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته :

قدم الباحث في هذا البحث دراسة وصفية تحليلية لتدريس القواعد النحوية ومهارات النحو الوظيفي، وتوصل إلى ما يلي من نتائج :

1. **تصميم قائمة مهارات النحو الوظيفي اللازمة** لدارسي اللغة الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط) ؛ حيث تضمنت أربعة مستويات رئيسة ، تنقسم إلى اثنتي عشرة مهارة فرعية (جدول1)..
2. **تصميم اختبار النحو الوظيفي:** توصل الباحث إلى تصميم اختبار مقنن لقياس مهارات النحو الوظيفي، متوافق مع الأهداف التعليمية المرتبطة بالمعايير المحددة (في الأطر العربية والدولية) تضمن 24 فقرة اختبارية (ملحق 2).
3. **وضع رؤية لتنمية مهارات النحو الوظيفي:** اعتمدت على المعايير المحددة في الأطر المرجعية، وتضمنت هذه الرؤية: تحديد أهداف النحو الوظيفي للمستوى المتوسط، ثم تحديد قائمة المهارات وضبطها، ووضع مجموعة المبادئ العامة والمنطلقات، التي يستند إليها في تقديم موضوعات النحو، وبعد ذلك وضع الباحث تصورًا لخطوات وإجراءات تقديم موضوعات النحو واختتمت الرؤية باختبار لقياس مهارات النحو الوظيفي.

توصيات البحث ومقترحاته : بناءً على نتائج هذا البحث، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات الوظيفية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في جميع المستويات .
2. الحرص على تدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على تطبيق الاستراتيجيات الوظيفية المختلفة لتنمية مهارات اللغة العربية .
3. الاهتمام بتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بداية من المستوى المبتدئ، مع الحرص على تبسيط المادة العلمية المقدمة (النصوص، والأمثلة التطبيقية).
4. التخلي عن الطرق التقليدية للتدريس، واعتماد استراتيجيات المدخل الوظيفي كاستراتيجيات رئيسية من استراتيجيات التدريس الحديثة؛ لتفعيل التطبيق العملي للقواعد والمهارات اللغوية.

5. تبني الجامعات العربية إعداد المعلم المتخصص لتدريس العربية لغير الناطقين، باستخدام طرق التدريس الحديثة، وكذلك يتخصص في وضع المناهج وتصميمها.

بحوث مقترحة: يقترح الباحث ما يلي:

1. إجراء دراسات لتطبيق مبادئ الوظيفية بأنواعها؛ للتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة والقراءة الوظيفية باللغة العربية، لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها.
2. إجراء دراسات لتطبيق مبادئ الوظيفية بأنواعها ؛للتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات الاستماع والتحدث الوظيفي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها .
3. إجراء دراسات أخرى تتناول توظيف القواعد النحوية في تنمية مهارات التواصل الفاعل باللغة العربية، بداية من المستوى المبتديء وحتى المستوى المتقدم للناطقين بغيرها.
4. إجراء دراسات في اللغة العربية؛لإكساب الناطقين بغيرها المفاهيم الصرفية الوظيفية اللازمة لهم.

المراجع

القرآن الكريم

أحمد شيخ عبد السلام (1996). معايير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ورقة العمل التي قدمت في المؤتمر المنعقد في الجامعة الإسلامية الماليزية 24 – 26 من أغسطس سنة 1996.

ابتسام بنت عباس محمد عافشي(1418). المهارات النحوية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض وعلاقتها بالتحصيل في مقررات التخصص، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض.

إبراهيم أنيس وآخرون (1425هـ). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية.

ابن خلدون، (د/ ت) مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار الجيل.

ابن منظور (1998). لسان العرب (تحقيق : عبد الله الكبير، محمد حسب الله، وهاشم الشاذلي) مجلد 9، القاهرة، دار المعارف.

أبو عبد الله السعيد المندور (1994). مقدمة ابن خلدون، تصحيح و فهرسة، ط 1، م 2. مكة المكرمة :مؤسسة الكتب الثقافية.

أبي الفتح عثمان ابن جني (1423). الخصائص، المجلد الأول، ط ٢، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.

أحمد اللقاني، وعلى الجمل (2003). معجم المصطلحات التربوية. القاهرة: عالم الكتب،ط3.

أحمد المتوكل (2005). التركيبيات الوظيفية. قضايا و مقاربات دار الأمان الرباط.

أحمد عبده عوض (2001). في فضل اللغة العربية تعلمًا وتحدثًا والتزامًا معالجة قرآنية ونبوية وتراثية، ط ١، مصر الجديدة، مركز الكتاب.

أحمد محمد علي رشوان (1407). برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (2023). الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، الإمارات العربية المتحدة.

إلياس ديب (1981). مناهج وأساليب التربية والتعليم لتراكيب اللغة العربية: دراسة لغوية، بيروت، دار الكتاب اللبنانية.

بفرلي جالبين (1993). بصيرة العقل: التعلم من خلال التخيل، التخيلات الموجهة للناس من جميع الأعمار. (مترجم: خليل يوسف خليل وشفيق فلاح علاونة) عمان – معهد التربية. الأونرا/ اليونيسكو. (الكتاب الأصلي منشور عام 1988).

تمام حسان (1973). اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ثريا أحمد الشريف (1990). قياس أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية مبرمجة لطلاب الصف الثامن في التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

جودت الركابي (1986). طرق تدريس اللغة العربية، الرياض، دار الفكر.

حسن شحاتة (1992). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المصرية اللبنانية.

حسن شحاته (2007). إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العرب ، القاهرة: الدار المصرية للنشر والتوزيع

حسن شحاته (2008). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حسني عبد الباري عصر، (1998). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والمتوسطة، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.

حسين سليمان قورة (1986). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط ٣، مصر، دار المعارف

داود عبده (1984). دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، مطبوعة الجامعة.

داود عبده (1979). نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا، الكويت، مؤسسة دار العلوم للطباعة والنشر.

راتب عاشور، ومحمد الحوامدة (٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية، ط٢،الأردن : دار المسيرة.

رشدي أحمد طعيمة (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، الرباط، تونيس: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

رشدي أحمد طعيمة (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص638-661

رشدي أحمد طعيمة (2004) . المهارات اللغوية مستوياتها – تدريسها ، صعوباتها ،دار الفكر العربي ط1.

رشدي احمد طعيمة ومحمد مناع (2000). تدريس اللغة العربية في التعليم العام، القاهرة، دار الفكر العربي.

زكريا إسماعيل(1991). طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفية الجامعية

سعيد عبد الله لافي، ومصطفى رجب سالم (1999). استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد ٥٦

سليمان بن عبد الرحمن الحقيل (1415 هـ). أهداف وطرق تدريس قواعد النحو العربي في مراحل التعليم المختلفة، ط ٢، الرياض، مطابع التقنية للأوفست.

ظبية سعيد السليطي، (1423). تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

عابد توفيق الهاشمي (1987). الموجه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، مؤسسة الرسالة

عباس محجوب،(1986). مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات، الدوحة، قطر، (د/ط).

عبد الحليم محمد وقصي سمير عباسي(2009). ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، (د/ ن)

عبد الحميد فايض(1984). رائد التربية العامَّة وأصول التدريس، بيروت، دار الكتاب اللبنانيَّة..

عبد العليم إبراهيم (1969). النحو الوظيفي، القاهرة، مطابع دار المعارف.

عبده الراجحي (1998). التطبيق النحوي، ط ٢، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

علي أحمد مدكور (1984). تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح.

علي أحمد مدكور(2006). تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة، دار الفكر العربي

علي أحمد مدكور(2002). تدريس فنون اللغة العربية، الرياض،دارالفكر

عطية عبد المقصود يوسف (1993). أثر برنامج مقترح في النحو الوظيفي على بقاء أثر التعلم في النحو وانتقاله إلى التعبير والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، دكتوراة غير منشورة، تربية الزقازيق.

فاضل فتحي والي (1417هـ). النحو الوظيفي، ط ٢، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع السعودية.

فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة وعلي أحمد مدكور(1981). أساسيَّات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة.

فتحى علي يونس(2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث

فراس السليتي (2008) . فنون اللغة، إربد،ط١، عالم الكتب للنشروالتوزيع

فضلية عبد المحسن أبو سوادة (1419). تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريسهن النحو في ضوء النحو الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

فولد فيشر(1980) . معالجة القواعد في كتب تعليم اللغة العربية، (ندوة تأليف كتب تعليمية للغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط من 4 – 7 مارس ص 2.

محمد صالح سمك (1986). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعا ا المسلكية وأنماطها العملية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد صلاح الدين مجاور (2000). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمد موفق الحسن (2017). واقع تدريس النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها وآفاق تطويره في ضوء اللسانيات المعاصر، المؤتمر الدولي الأول "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " جامعة اوكان، اسطنبول ، تركيا .

محمود رشدي خاطر،محمد عزت عبد الموجود،رشدي طعيمة، يوسف الحمادي (1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة للنشروالتوزيع

محمود كامل الناقة، (1985). وقائع ندوات تعليم اللّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها، ج2، رياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

محمود كامل التاقة (1985). خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، في وقائع الندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

محمود كامل التاقة (1985). تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في مجلة العربية للدراسات اللغوية، ج3، السودان، معهد الخرطوم الدولي.

محمود كامل التاقة (1985). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى: أسسه ومداخله وطرق تدريسه، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى .

محمود كامل الناقة (2001). تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، كلية التربية، جامعة عين شمس

محمود كامل الناقة (2006). تعليم اللغة العربية في التعليم العام " مداخله وفنياته " الجزء الثاني، القاهرة. كلية التربية، جامعة عين شمس

ندى بنت إبراهيم الربدي(1425هـ). تطوير محتوى منهج قواعد النحو من منظور وظيفي لطالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض.

نعوم تشومسكي (1993). المعرفة اللغوية– طبيعتها وأصولها واستخدامها– ترجمة الدكتور محمد فتيح– دار الفكر العربي– القاهرة– الطبعة الأولى.

استراتيجية اللف والنشر من خلال نموذج «الصناديق الثلاثة» في تعليم النحو للناطقين بغير العربية – مقاربة مستلهمة من كتاب "شرح المغني في النحو"

سُمية حجي أوغلو [1]

الملخص

يعد تعليم القواعد النحوية من أكثر مجالات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها صعوبة بسبب انتشار الطرق التقليدية القائمة على الحفظ والتفرعات المتعددة لأبواب النحو، مثل باب المبني والمعرب، وباب المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، وغيرها، مما يؤدي إلى تشتت ذهن المتعلم وعدم استطاعته على بناء صورة واضحة ومتكاملة عن النحو، فضلًا عن صعوبة بناء خرائط ذهنية بسيطة ومترابطة للمفاهيم النحوية. ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث، الذي يقترح طريقة مختلفة لتعليم النحو انطلاقا من استراتيجية تعليمية مستوحاة من كتب النحو القديمة وتحديدًا من منهجية اللف والنشر الكامنة في كتاب "شرح المغني في النحو" للكاتب محمد بن عبد الرحيم الميلاني.

وتقوم هذه الاستراتيجية على تبسيط النحو وتنظيمه ضمن الأقسام الرئيسية للكلمة وهي: الاسم، والفعل، والحرف، واعتبار هذه الأسس الثلاثة قاعدة سيبنى عليها بقية القواعد. وبذلك سيتمكن المتعلم من فهم أن قواعد النحو تعود لنظام واحد متكامل يمكن تخيله بشكل مبسط ، بدل أن تبدو له دروسًا متفرقة. وتُطبَّق هذه الاستراتيجية من خلال ثلاثة صناديق تعليمية تفاعلية يوضع في كل صندوق ما يخصّه من القواعد والعناصر النحوية فعلى سبيل المثال، يضمّ صندوق الاسم خمسة عشر عنصرًا، وصندوق الفعل أحد عشر عنصرًا، وصندوق الحرف أربعة وعشرين عنصرًا، ونقوم بدعم الصناديق أيضًا بأنشطة تعليمية تفاعلية.

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالاستناد إلى خطوتين أساسيتين:

الأولى: دراسة كتاب "شرح المغني في النحو" للكاتب محمد بن عبد الرحيم الميلاني وتحليل محتواه، مع بيان استراتيجية "اللفّ والنشر" الكامنة فيه.

الثانية: هي تطبيق هذه الأفكار عمليًا من خلال تصميم نموذج «الصناديق الثلاثة» واستخدامه في التعليم، سواء كان ذلك بطريقة مادية أو بطريقة رقمية على السبورة الذكية.

---

[1] سُمية حجي أوغلو طالبة دكتوراه /جامعة بورصا أولوداغ _ قسم اللغة العربية والبلاغة.

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8697-3261,Türkiye, sumeyye.hacioglu11@gmail.com

من المتوقّع أن تساعد هذه الطريقة المتعلّم على تكوين صورة ذهنية واضحة ومنظّمة للنحو، بحيث يفهم القواعد بشكل أسهل وأكثر ترابطًا، ويقل لديه الشعور بالصعوبة أو التشتّت. كما يُنتظر أن تزيد رغبته في تعلّم النحو، وأن تتحسّن قدرته على استخدام القواعد في الكلام والتواصل اليومي، لا في الحفظ النظري فقط.

الكلمات المفتاحية: تعليم النحو– اللف والنشر– العربية للناطقين بغيرها– الصناديق الثلاثة– شرح المغني.

Arapça Ana Dili Olmayanlara Nahiv Öğretiminde "Üç Kutu Modeli" Yoluyla Leff ü Neşr Stratejisi – "Şerhu'l-Muğnî fi'n-Nahv" Kitabından Esinlenen Bir Yaklaşım

Sümeyye HACIOĞLU[2]

Özet

Nahiv kurallarının öğretimi، Arapçayı ana dili olarak konuşmayanlara yönelik dil öğretiminin en zor alanlarından biri kabul edilmektedir. Bunun başlıca sebeplerinden biri، nahiv öğretiminde hâlen yaygın olarak kullanılan ve ezbere dayalı geleneksel yöntemler ile nahiv konularının çok sayıda alt başlığa ayrılmasıdır. Mebnî ve mu'rab، merfû'ât، mansûbât ve mecrûrât gibi çeşitli başlıklar altında sunulan bu çok yönlü sınıflandırmalar، öğrencinin zihninde dağınıklığa yol açmakta ve nahiv hakkında açık ve bütüncül bir tasavvur oluşturmasını zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra، öğrencinin nahiv kavramları arasında basit ve birbirine bağlı zihinsel haritalar kurmasını da güçleştirmektedir.

Bu araştırmanın çıkış noktası da buradan hareketle ortaya çıkmıştır. Araştırma، nahiv öğretiminde farklı bir yöntem önermekte ve bu yöntemi klasik nahiv kitaplarından، özellikle de Muhammed b. Abdurrahim el-Meylânî'nin "Şerhu'l-Muğnî fi'n-Nahv" adlı eserinde örtük biçimde bulunan leff ü neşr yönteminden esinlenen bir öğretim stratejisi üzerine kurmaktadır.

Bu strateji، nahvi sadeleştirerek ve kelimenin temel üç türü olan isim، fiil ve harf çerçevesinde düzenleyerek öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu üç temel unsur،

[2] Sümeyye Hacıoğlu, Bursa Uludağ Üniversitesi –Arap Dili ve Belagati /Dr. öğrencisi.

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8697-3261,Türkiye, sumeyye.hacioglu11@gmail.com

diğer bütün kuralların üzerine kurulacağı ana yapı olarak ele alınmaktadır. Böylece öğrenci‹ nahiv kurallarının birbirinden kopuk dersler olmadığını‹ aksine tek bir sistem içinde yer aldığını daha kolay kavrayabilir ve zihninde daha basit bir şekilde tasavvur edebilir.

Bu strateji‹ "üç kutu modeli" adı verilen etkileşimli bir öğretim modeli aracılığıyla uygulanmaktadır. Her kutuya o kategoriye ait nahiv unsurları yerleştirilmektedir. Örneğin isim kutusunda on beş unsur‹ fiil kutusunda on bir unsur ve harf kutusunda yirmi dört unsur bulunmaktadır. Ayrıca bu kutular‹ öğrenmeyi desteklemek amacıyla çeşitli etkileşimli öğretim etkinlikleriyle de desteklenmektedir.

Araştırma betimsel-analitik yönteme dayanmaktadır ve iki temel aşamadan oluşmaktadır:

Birinci aşama‹ Muhammed b. Abdurrahim el-Meylânî'nin "Şerhu'l-Muğnî fi'n-Nahv" adlı eserinin incelenmesi ve içeriğinin analiz edilmesi; eserde yer alan leff ü neşr stratejisinin ortaya konulmasıdır. **İkinci aşama** ise bu fikirlerin uygulamaya aktarılmasıdır. Bu bağlamda "üç kutu modeli" tasarlanmış ve öğretimde kullanılabilecek bir araç olarak geliştirilmiştir. Model hem somut materyallerle hem de akıllı tahta gibi dijital araçlar üzerinden uygulanabilir şekilde tasarlanmıştır.

Bu yöntemin‹ öğrencinin nahiv hakkında daha açık ve düzenli bir zihinsel yapı kurmasına yardımcı olması beklenmektedir. Böylece kurallar daha kolay ve daha bağlantılı bir şekilde anlaşılacak‹ öğrencinin nahve yönelik zorluk ve dağınıklık hissi azalacaktır. Ayrıca öğrencinin nahiv öğrenmeye olan isteğinin artması ve kuralları yalnızca teorik olarak ezberlemek yerine günlük konuşma ve iletişimde kullanabilme becerisinin gelişmesi de beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Nahiv öğretimi – Leff ü neşr – Yabancılara Arapça öğretimi – Üç kutu modeli – Şerhu'l-Muğnî.

المقدمة

عند النظر إلى البنية اللغوية يمكننا اعتبار النحو القاعدة الأساسية لهذا البناء، إذ يمثل النظام الذي تنتظم فيه المفردات داخل الجملة، وتضبط من خلاله العلاقات بين عناصرها (ميلينا ولندرى، 2015، ص 27). وتكمن الأهمية الكبرى للقواعد النحوية في كونها ضوابط تنظّم استعمال اللغة، وتمكّن المتعلم من التعبير عن المعنى الذي يريده تعبيرًا صحيحًا؛ فامتلاك رصيد لغوي من المفردات لا يكفي لإيصال المعنى ما لم يدعم بمعرفة القواعد النحوية. وكثيرًا ما نجد متعلمًا يمتلك ثروة لفظية لا بأس بها، لكنه يعجز عن التعبير الدقيق بسبب ضعفه في القواعد، إذ إن الخطأ النحوي قد يغير المعنى أو يخلّ به. ومن هنا تنبع أهمية تعليم النحو للناطقين بغير العربية؛ لأن تعلم اللغة لا يتحقق من غير فهم نظامها اللغوي المتمثل في القواعد النحوية (إدلبي، 2020، ص 277–278).

ويجب أن لا ننسى بأن علم النحو من علوم تقويم اللسان والابتعاد عن اللحن، وهو مقياس صحة التراكيب في المفردات والجمل والعبارات، وعنصر أساس في فصاحة المتكلم. وقد قيل في النحو "من تبحر في النحو اهتدى إلى جميع العلوم"، في إشارة إلى مركزية هذا العلم في البناء المعرفي (Hank، 2025، ص 80) .

ومع هذه الأهمية البالغة، ظل النحو موضع شكوى مستمرة عبر العصور؛ فقد تصدى عدد من النحاة لتيسيره بالشرح والتوضيح تارة، وباختصار المطولات تارة أخرى، غير أن هذه المحاولات لم تُنهِ الشكوى من صعوبته. وفي العصر الحديث رأى بعض الباحثين أن سبب الصعوبة يعود إلى المنهج الذي قام عليه النحو، فدعوا إلى إعادة النظر فيه وقدموا نظريات جديدة، إلا أن النحو بصورته التراثية ظل صامدًا، واستمرت معه الشكوى (إدلبي، 2020، ص 278–279).

وتتضاعف هذه الإشكالية في سياق تعليم النحو للناطقين بغير العربية؛ لأن النحو غالبًا ما يُدرَّس لهم بالمنهج نفسه الذي يُدرَّس به للناطقين بالعربية، بفلسفته وتعليلاته ومصطلحاته، مما يزيد العبء المعرفي عليهم، ويجعل الحاجة إلى تيسيره أكثر إلحاحًا (إدلبي، 2020، ص279). ويشير بعض الباحثين إلى أن من أهم أسباب صعوبة تدريس النحو منهج القواعد نفسه وأسلوب تدريسه، حيث تفتقر المناهج إلى نظام منسجم واضح، ولا تستند إلى مبدأ وظيفي في تصنيف القواعد بحسب شيوعها أو قيمتها الاستعمالية، كما أنها لا تنبثق من نظرية تربوية محددة في التبويب (محمود نجم الدليمي، 2013، ص 46–49).

ويُلاحَظ أن كتب النحو – قديمًا وحديثًا – تلتزم في الغالب ترتيبًا شبه ثابت يبدأ بالمرفوعات، ثم المنصوبات، فالمجزومات، فالمجرورات، إلى جانب تقسيمات المبني والمعرب، وهو ترتيب يكاد يكون متكررًا منذ سيبويه إلى اليوم (ميلينا ولندرى، 2015، ص 28–30). كما أن كثرة القواعد النحوية هذه وتشعّب تفصيلاتها لا تساعد المتعلم على رسم خرائط ذهنية واضحة، وقد تؤدي إلى التشتت وضيق الأفق المفاهيمي. ويُضاف إلى ذلك أن كثيرًا من هذه الكتب لا يراعي شروط التربية وعلم النفس الحديث، ولا يعين الطالب على بناء تنظيم معرفي يسهل استحضار القاعدة عند الحاجة (محمود نجم الدليمي، 2013، ص 50). غير أن مناقشة هذه الجوانب التربوية العامة ليست من صميم موضوع هذا البحث، وإنما يُشار إليها هنا تمهيدًا للإشكالية التي ينطلق منها.

ومن جهة أخرى، تركز عناية بعض المعلمين على الجانب النظري المجرد، دون عناية كافية بالتطبيق الوظيفي، فيتحول تعلم النحو إلى حفظ قواعد لا تتجاوز غاية الامتحان. ويضاف إلى ذلك ضعف التمكن المنهجي لدى بعض المعلمين، مما يؤدي إلى بيئة تعلم غير محفزة، ويعزز لدى المتعلمين التصور السلبي عن النحو بوصفه علمًا صعبًا وجافًا، في حين أن النحو في حقيقته وسيلة لضبط اللغة وأداة من أدواتها، لا غاية في ذاته (ميلينا ولندرى، 2015، ص 27–28).

لذلك، فإن ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تُعَدّ من أعقد المشكلات التربوية؛ إذ أصبحت مادة القواعد من أكثر الموضوعات التي ينفر منها المتعلمون، ويرجع ذلك – في جانب منه – إلى كثرة القواعد وتشعبها وغياب التنظيم المبسط الذي يساعد على تثبيت المفاهيم في أذهانهم (ميلينا ولندرى، 2015، ص 29–30).

وانطلاقًا من هذا الواقع، يأتي هذا البحث في إطار المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، مع وصفها وصفًا يعكس طبيعتها بصورة كيفية. ويسعى البحث من خلال ذلك إلى تحليل طريقة تنظيم المادة النحوية في كتاب شرح المغني في النحو، واستلهام بنيتها في تقديم تصور تعليمي مبسط يقوم على نموذج «الصناديق الثلاثة»، بما يسهم في تنظيم المعرفة النحوية في ذهن المتعلم وبنائها بصورة أكثر وضوحًا وانسجامًا، ولا سيما لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.

الفصل الأول: اللفّ والنشر بوصفه بنية تنظيمية

أولاً: مفهوم اللفّ والنشر:

لن يتوسع هذا البحث في الجوانب البلاغية الدقيقة لمصطلح اللفّ والنشر، وإنما الاكتفاء بتوضيح المفهوم بشكل مبسط يخدم الدراسة. يُعدّ أسلوب اللفّ والنشر من الأساليب البلاغية التي تنبّه إليها العلماء منذ القدم، حيث أشار إليه المبرد (ت 285هـ) في كتابه الكامل، حيث لاحظ أن العرب تذكر شيئين مختلفين ثم تأتي بتفسيرهما جملة واحدة اعتمادًا على فطنة السامع وقدرته على ربط المعاني (المبرد، 1997، ص 166). ثم تناول ابن سنان الخفاجي (ت 466هـ) هذا الأسلوب في كتابه سر الفصاحة، لكنه لم يفرده بباب مستقل، بل عدّه من باب التناسب بين المعاني، مما يدل على أن المصطلح لم يكن مستقراً بعد. ومع تطور البلاغة، جعله السكاكي (ت 626هـ) من المحسنات المعنوية في مفتاح العلوم، وحدّد تعريفه بدقة، ثم توسع الخطيب القزويني (ت 739هـ) في الإيضاح في علوم البلاغة في أقسامه وأمثلته. وفي الدراسات الحديثة أعاد الدكتور بدوي طبانة صياغة تعريفه بصورة معجمية دقيقة، تؤكد اعتماد المصطلح على ذكاء السامع في ردّ كل عنصر إلى ما يناسبه (أحمد البله، 2022، ص 165; الميداني، 1996، ص 403–408).

- **أنواع اللفّ والنشر:** ينقسم اللفّ والنشر إلى نوعين رئيسين: (بن جضعان بن سمير العنزي، 2009، ص 24–25)

أولًا: اللفّ المفصل والنشر المفصل: وهو أن يُذكر المتعدد على جهة التفصيل، ثم يُذكر ما يخص كل واحد منه، وهذا النوع ينقسم إلى قسمين:

1. **مرتّب:** وهو أن يأتي النشر على ترتيب اللفّ نفسه. ومن أمثلته قوله تعالى: ﴿ وَمِن رَّحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [سورة القصص: 73]، حيث جاء ذكر الليل والنهار أولًا، ثم جاء ما يناسبهما على الترتيب.
2. **غير مرتب:** وهو أن يأتي النشر على غير ترتيب اللفّ. ومن أمثلته قول ابن حبوس:

كيف أسلوا وأنت حقف وغصن ... وغزال لحظًا وقدًّا وردفًا

فاللفّ في قول الشاعر: (حقف، غصن، غزال)، أما النشر فهو: (لحظًا، وقدًّا، وردفًا)؛ حيث يعود اللحظ إلى الغزال، والقدّ إلى الغصن، والردف إلى الحقف، فجاء النشر هنا على غير ترتيب اللفّ.

ثانيًا: اللفّ المجمل والنشر المفصل: وهو أن يُذكر المتعدد على جهة الإجمال، ثم يُذكر ما يخصّه بعد ذلك. ومن أمثلته قوله تعالى: ﴿ وَقَالُوا لَن يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَن كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَىٰ ۗ تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ ۗ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ [البقرة: 111].

فالضمير في (قالوا) يعود إلى أهل الكتاب من اليهود والنصارى، والمعنى: قالت اليهود لن يدخل الجنة إلا من كان هودًا، وقالت النصارى لن يدخل الجنة إلا من كان نصارى. فقد جُمِع القولان في الضمير (قالوا) على جهة الإجمال، ثم جاء النشر في قوله (هودًا أو نصارى) من غير تعيين، اعتمادًا على فهم السامع في ردّ كل قول إلى قائله، لما هو معلوم من التعادي بين الفريقين. وهذا النوع من اللفّ والنشر لا يقتضي ترتيبًا ولا عدم ترتيب.

- **الفوائد البلاغية لأسلوب اللف والنشر:** (أحمد البله، 2022، ص 166; بن جضعان بن سمير العنزي، 2009، ص 26)

يُعدّ أسلوب اللفّ والنشر من الأساليب البلاغية التي تتجاوز حدود الزخرف اللفظي إلى وظائف تأثيرية ومعرفية عميقة. فمن أبرز فوائده أنه يُسهم في **تحقيق الإقناع**؛ إذ لا يقدّم المعنى مكتملًا بصورة مباشرة، بل يدعو المتلقي إلى المشاركة في بنائه، من خلال ردّ كل عنصر من عناصر النشر إلى ما يناسبه من اللفّ. وهذه المشاركة الذهنية تُولّد نوعًا من التفاعل الداخلي مع النص، فيشعر المتلقي بأنه شريك في اكتشاف المعنى، لا مجرد متلقٍ سلبي له، وهو ما يعزّز قوة الإقناع وترسّخ الفكرة.

كما يجمع هذا الأسلوب بين **التفصيل والإيجاز** في آنٍ واحد؛ ففي حال اللفّ المفصّل يتحقق تفصيل بليغ يبيّن العناصر بوضوح قبل توزيعها، أما في اللفّ المجمل فيتحقق إيجاز بليغ، حيث يُجمع المتعدد في صيغة واحدة ثم يُكشف عنه لاحقًا، دون إطالة أو تكرار. وبهذا يحقق اللفّ والنشر توازنًا بين الاقتصاد في العبارة ووضوح الدلالة.

ومن فوائده أيضًا أنه يُسهم في **تقرير المعنى وتمكينه في الذهن**؛ لأن ترتيب العناصر ثم توزيعها يولّد نوعًا من التنظيم الداخلي للفكرة، فيستقر المعنى في النفس بصورة أوثق. فالمعاني حين تُعرض في نسق منظم يسهل استحضارها واسترجاعها، بخلاف ما لو وردت مبعثرة بلا رابط.

إلى جانب ذلك، يتضمن هذا الأسلوب قدرًا من **الإثارة والتنبيه**، إذ يثير في المتلقي توقعًا لما سيأتي بعد اللفّ، ويحفّزه على متابعة السياق ليرى كيف سيجري توزيع المعاني. وهذا الترقّب يوقظ الانتباه ويجعل النص أكثر حيوية.

وأخيرًا، فإن اللفّ والنشر يعمل على إعمال الفكر وجذب الانتباه؛ لأنه يقتضي من المتلقي أن يعقد صلات عقلية بين العناصر، وأن يمارس نوعًا من التحليل والتركيب. ومن ثمّ يتحول التلقي إلى عملية ذهنية نشطة، تتجاوز الفهم السطحي إلى إدراك العلاقات الدقيقة بين الألفاظ والمعاني.

ثانياً: البعد التنظيمي لأسلوب اللفّ والنشر وأثره في بناء المعرفة النحوية:

إذا تأملنا أسلوب اللفّ والنشر من زاوية تتجاوز التصنيف البلاغي، أمكن النظر إليه بوصفه آلية تنظيم معرفي قبل أن يكون مجرد محسن معنوي. فهو يقوم على مبدأ جمع العناصر في نسق واحد (اللفّ)، ثم توزيعها توزيعًا منظمًا يكشف العلاقات الكامنة بينها (النشر)، مع ترك مساحة للمتلقي ليمارس دوره في الربط والتحليل. وهذه البنية الثنائية — الجمع ثم التفصيل — تمثل صورة من صور التنظيم العقلي للمعلومات، حيث تُقدَّم المعطيات أولًا في إطار كلي، ثم يُعاد ترتيبها بصورة تكشف بنيتها الداخلية.

ومن هنا يمكن القول إن اللفّ والنشر يُجسّد مبدأً معرفيًا مهمًا في بناء الفهم، يقوم على الانتقال من الكل إلى الجزء، ومن الإجمال إلى التفصيل، أو من العرض المتعدد إلى التوزيع المنظم. وهذا النمط في العرض يساعد على تثبيت العلاقات بين العناصر في الذهن، ويقلل من التشتت؛ لأن المتعلم لا يتعامل مع معلومات مبعثرة، بل مع منظومة مترابطة يجري تفكيكها وإعادة توزيعها بصورة واعية.

كما أن اعتماد هذا الأسلوب على فاعلية المتلقي في ردّ كل عنصر إلى ما يناسبه يجعله قريبًا من مبادئ التعلم النشط، حيث لا يكون المتعلم متلقيًا سلبيًا، بل مشاركًا في بناء المعنى. فالربط الذهني الذي يتطلبه اللفّ والنشر ينمّي القدرة على التصنيف، والمقارنة، واستحضار العلاقات، وهي مهارات أساسية في تعلم القواعد اللغوية.

وانطلاقًا من هذا الفهم، يمكن الإفادة من البنية التنظيمية الكامنة في اللفّ والنشر في إعادة ترتيب المعرفة النحوية تعليميًا؛ بحيث تُعرض القواعد في إطار كلي جامع، ثم تُفصّل عناصرها داخل هذا الإطار بطريقة منظمة، بدل تقديمها أبوابًا متفرقة تُثقل ذاكرة المتعلم. وهنا تبرز إمكانية تحويل هذا المبدأ البلاغي إلى نموذج تعليمي معاصر، يُعيد بناء النظام النحوي في صورة بنية واضحة المعالم، وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة من خلال اقتراح نموذج «الصناديق الثلاثة».

الفصل الثاني: اللف والنشر في كتاب شرح المغني في النحو ونموذج «الصناديق الثلاثة» في تعليم النحو للناطقين بغير العربية

أولًا: كتاب شرح المغني في النحو:

يمكن اعتبار كتاب "شرح المغني في النحو" من المتون التعليمية المختصرة في الدرس النحوي، مؤلفه هو محمد بن عبد الرحيم بن حسين بن عمر الميلاني (ت 811هـ تقريبًا)، وهو من علماء القرن التاسع الهجري. ويتميّز كتابه باستراتيجية تعليمية واضحة تقوم على الاختصار والترتيب والتنظيم البنيوي.

يقوم الكتاب على تقسيم ثلاثي جامع لأقسام الكلمة في اللغة العربية، مما ساعد على تبويب محتوى علم النحو بطريقة سهلة ومبسطة وهي:

- **باب الاسم:** يحتوي على خمسة عشر صنفًا (اسم الجنس، العلم، المعرب، التوابع، المبني، المثنى، المجموع "الجموع" ،المعرفة، النكرة، المذكر، المؤنث، المصغر، المنسوب، أسماء العدد، الأسماء المتصلة بالأفعال) (بن عبد الرحيم الميلاني، 2023، ص 33–34)
- **باب الفعل:** يحتوي على أحد عشر صنفًا (الماضي، المضارع، الأمر، النهي، المتعدي وغير المتعدي، المبني للمفعول "المبني للمجهول"، أفعال القلوب، الأفعال الناقصة، أفعال المقاربة، فعلا المدح والذم، فعلا التعجب) (بن عبد الرحيم الميلاني، 2023، ص 279–280)
- **باب الحرف:** يحتوي على أربعة وعشرون صنفًا (حروف الإضافة، المشبهة بالفعل، العطف، النفي، التنبيه، النداء، التصديق، الاستثناء، الخطاب، الصلة، التفسير، المصدران، التحضيض، التقريب، الاستقبال، الاستفهام، الشرط، التعليل، الردع، اللامات، تاء التأنيث الساكنة، النون المؤكدة، هاء السكت، التنوين) (بن عبد الرحيم الميلاني، 2023، ص 337–339)

ويُلاحظ أن هذا التقسيم لا يخرج عن الإطار النحوي المعروف، مثل المرفوعات والمنصوبات والمجزومات والمجرورات والمبني والمعرب، لكنه يمتاز عند الميلاني بوضوح التنظيم، إذ عُرضت جميع أشكال الفعل المضارع ضمن قسم الفعل المضارع نفسه (بن عبد الرحيم الميلاني، 2023، ص 281–298)، بدل أن تُفصل إلى أبواب مستقلة لكل حالة، وكذلك باقي التصنيفات. وبذلك تصبح كل التفريعات موجودة ضمن نظام متكامل يسهل على المتعلم إدراكه وفهم العلاقات بين مكوناته دون تشتيت أو تكرار.

ثانيًا: المنهج في عرض القواعد:

يتضح من خلال تتبع بنية كتاب "شرح المغني في النحو" أن الميلاني يسير على منهج تعليمي منظم يقوم على تقديم الإطار الكلي أولًا، ثم تفصيل عناصره في داخله. فهو يبدأ بكل باب من أبواب الكلمة الثلاثة — الاسم، ثم الفعل، ثم الحرف — بوصفه أصلًا جامعًا، يُمثّل وحدة بنائية مستقلة، قبل أن ينتقل إلى تفريع أنواعه وتقسيماته الجزئية. وبهذا يمنح القارئ تصورًا عامًا عن المجال الذي سيدرسه، فلا يدخل في التفصيل قبل أن تتضح لديه الصورة الكبرى.

وعند الانتقال إلى التفريعات، لا يعرض الأنواع عرضًا عشوائيًا، بل يدرجها ضمن نظام داخلي يحافظ على صلتها بالأصل الذي تنتمي إليه. فالمسائل لا تُنتزع من سياقها لتُجعل أبوابًا مستقلة متباعدة، بل تظل متصلة بأصلها، الأمر الذي يرسّخ وحدة البناء النحوي في ذهن الدارس. ويظهر في ذلك حرص واضح على الاقتصاد في العرض، إذ يعتمد أمثلة موجزة غير متكلفة، تؤدي الغرض التعليمي دون إسهاب أو تشعّب.

كما يتجلى في منهجه انتقالٌ طبيعي من الإجمال إلى التفصيل؛ إذ تُعرض القاعدة في إطارها العام أولًا، ثم يُكشف عن جزئياتها تدريجيًا. وهذا المسار يجنّب القارئ الوقوع في التشتت الذي قد ينشأ من تتبع المسائل في أبواب متفرقة كما هو الحال في بعض المطولات النحوية. ومن ثم فإن طريقة الميلاني لا تقوم على تراكم المسائل بقدر ما تقوم على تنظيمها داخل بنية واضحة المعالم، تكشف عن وعي بنيوي في عرض المادة، وتُظهر ميلًا إلى الاختصار المنهجي دون الإخلال بجوهر القاعدة.

ثالثًا: تجليات اللفّ والنشر في الكتاب

يمكن قراءة منهج الكاتب محمد بن عبد الرحيم الميلاني في ضوء أسلوب اللفّ والنشر على النحو الآتي:

- اللفّ: جمع الأبواب النحوية في ثلاثة أقسام كبرى (الاسم، الفعل، الحرف).
- النشر: توزيع التفصيلات داخل كل قسم وفق نظام داخلي منضبط.

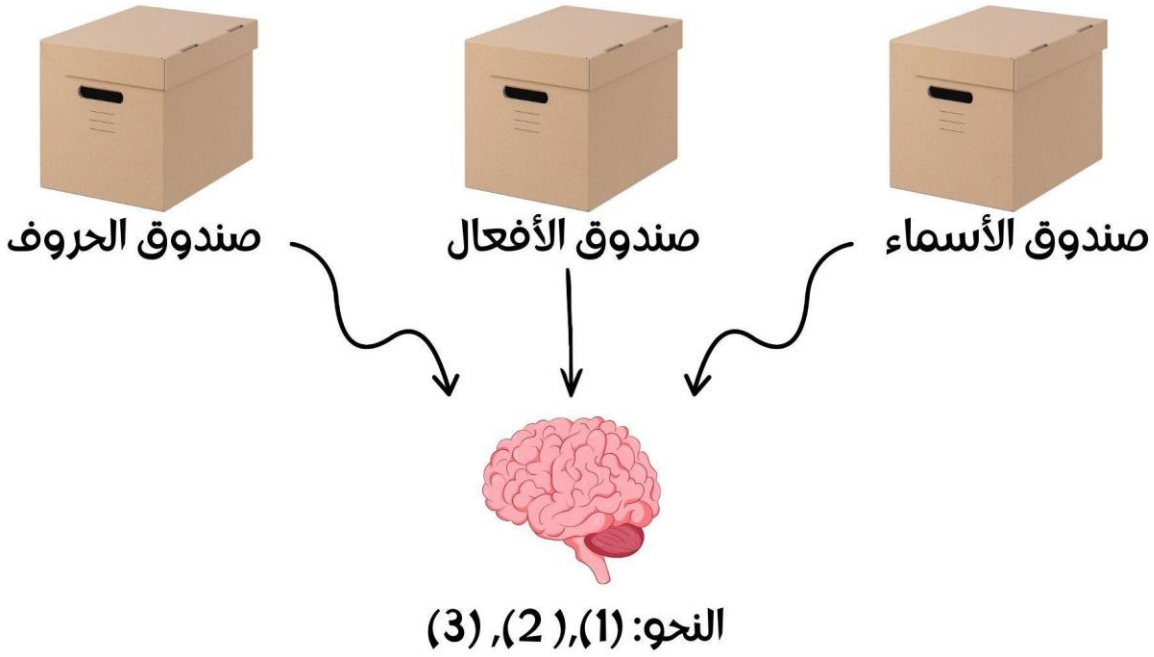
كما قام هذا الأسلوب بالحفاظ على وحدة الأصل مع تنوع الفروع، دون إخراجها عن إطارها الجامع. فالبنية العامة للكتاب تمثل لفًّا إجماليًا للنظام النحوي كله، ثم يأتي النشر في صورة تفريعات داخل كل قسم. وهذا يجعل الكتاب أقرب إلى تنظيم معرفي هرمي.

رابعًا: من التحليل النحوي إلى التصميم التعليمي – نموذج «الصناديق الثلاثة»

بعد تحليل المنهج التنظيمي في كتاب "شرح المغني في النحو"، يمكن الإفادة منه تربويًا في تعليم النحو للناطقين بغير العربية من خلال تحويل هذا البناء التراثي إلى نموذج تعليمي بصري وتنظيمي أُطلق عليه «الصناديق الثلاثة».

يقوم النموذج على تمثيل أقسام الكلمة في ثلاثة صناديق كبرى:

1. صندوق الاسماء
2. صندوق الافعال
3. صندوق الحروف



ويُدرج داخل كل صندوق ما يندرج تحته من أنواع وأحكام وقواعد نحوية، بحيث يرى الطالب النحو في صورة خريطة متكاملة لا في صورة أبواب متشعبة. ويمكن جمع بعض أوجه الإفادة التربوية من هذا التحويل بهذا الشكل:

- رسم خرائط ذهنية واضحة:

عندما يبدأ الطالب بالصورة الكلية (ثلاثة صناديق)، تتكون لديه بنية ذهنية مستقرة تُضاف إليها التفاصيل تدريجيًا.

- تقليل التشويش:

بدل الانتقال بين أبواب المرفوعات والمنصوبات والنواسخ والتوابع بطريقة قد تبدو متفرقة، يتم إدراج كل مسألة في أصلها الطبيعي.

- إمكانية التصميم الملموس أو الرقمي:

يمكن تجسيد الفكرة بصناديق تعليمية فعلية في الصف، أو عبر تصميم رقمي (عروض تقديمية، تطبيقات تفاعلية، خرائط مفاهيم)، بحيث ينقر الطالب على "الصندوق" فيظهر ما تحته من تفريعات.

- التدرج المنطقي في الشرح:

يبدأ المعلم بصندوق الاسم، ثم الفعل، ثم الحرف، مع ربط الأمثلة بالسياق التواصلي، إلى أن تتشكل في ذهن الطالب صورة كاملة للنحو. وبهذا الشكل يتحول البناء التراثي من مجرد تنظيم كتابي إلى تصميم تعليمي يُبنى عليه المنهج، دون التعمق في تفريعات قد تُربك المتعلم في مراحله الأولى.

الفصل الثالث: النتائج والتوصيات:

بناءً على التحليل الذي أُجري في هذه الدراسة، يمكن تسجيل النتائج الآتية:

يكشف تحليل «شرح المغني في النحو» عن وجود تنظيم واضح للمادة النحوية يقوم على ثلاثة أصول كبرى هي الاسم والفعل والحرف. يسمح هذا التنظيم بقراءة بنية الكتاب في ضوء مبدأ اللف والنشر؛ فالاسم والفعل والحرف يمثلان الإطار الجامع، بينما تمثل الفروع النحوية عملية النشر والتفصيل.

يمكن تحويل هذا التنظيم من بنية كتابية إلى نموذج تعليمي بصري من خلال «الصناديق الثلاثة». يقوم النموذج على الانتقال من الصورة الكلية إلى التفاصيل، ومن التصنيف إلى التطبيق. يمكن توظيف النموذج في أنشطة تعليمية متنوعة، مثل التصنيف والمطابقة وإعادة البناء واكتشاف الخطأ والإنتاج اللغوي والحوار.

لا تقتصر إمكانات النموذج على تنظيم المعرفة النحوية، بل يمكن ربط القواعد بالتواصل من خلال الانتقال من القاعدة إلى المثال ثم إلى الإنتاج والاستعمال. يوفر النموذج إطارًا يمكن تطويره إلى أداة رقمية تفاعلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. لا يمكن الجزم من خلال الدراسة الحالية بفاعلية النموذج في رفع التحصيل النحوي أو تحسين الكفاءة التواصلية؛ لأن إثبات ذلك يحتاج إلى تطبيق ميداني وأدوات قياس تجريبية.

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يأتي:

- الإفادة من نموذج «الصناديق الثلاثة» في تنظيم محتوى دروس النحو للناطقين بغير العربية، خاصة في المراحل التي يحتاج فيها المتعلم إلى تكوين تصور أولي عن النظام النحوي.
- عدم الاكتفاء بعرض الصناديق بوصفها تصنيفًا للمادة، وإنما ربط كل فرع بمجموعة من الأمثلة والأنشطة التطبيقية.
- توظيف أنشطة التصنيف والمطابقة والإنتاج والحوار؛ حتى ينتقل المتعلم من المعرفة النظرية إلى الاستخدام.
- تصميم نسخة رقمية تفاعلية من النموذج يمكن استخدامها في الصف وعلى السبورة الذكية.
- ربط تعليم القواعد النحوية بالمواقف التواصلية، وعدم حصر التقويم في قدرة الطالب على تعريف القاعدة أو إعراب الجملة.
- إجراء دراسة تجريبية تقارن بين استخدام نموذج «الصناديق الثلاثة» والطريقة التقليدية في تعليم النحو.
- استخدام اختبار قبلي وبعدي لقياس أثر النموذج في التحصيل النحوي.
- دراسة أثر النموذج في الإنتاج الشفهي والكتابي، إلى جانب التحصيل المعرفي.
- دراسة مدى ملاءمة النموذج لمستويات مختلفة من متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.
- تطوير النموذج بحيث لا يتحول التنظيم الثلاثي إلى تبسيط مخل بالمادة النحوية، وإنما يكون مدخلًا لتنظيم المعرفة ثم التوسع فيها تدريجيًا وفق مستوى المتعلم.

الخاتمة

عند النظر إلى نتائج هذا البحث نجد أن إعادة بناء المادة النحوية ضمن إطار بنيوي ثلاثي واضح يسهم إسهامًا مباشرًا في تقليل العبء المعرفي لدى المتعلم، ولا سيما الناطق بغير العربية. فبدل أن يواجه الطالب منذ البداية شبكة واسعة من المصطلحات والأبواب المتفرقة، يتعامل مع بنية محددة وثابتة يتم اختصارها في ثلاثة أصول كبرى، تندرج تحتها جميع التفاصيل اللاحقة.

ويتوقع أن هذا التنظيم يحقق جملة من الآثار التعليمية المهمة؛ فهو يختصر عدد المداخل الذهنية التي يحتاجها الطالب لفهم النظام النحوي، ويمنع التشتت الناتج عن الانتقال بين أبواب متباعدة ظاهريًا، كما يسهل عملية الاسترجاع من خلال ربط كل قاعدة بصندوقها الأصلي الذي تنتمي إليه. وبذلك ينتقل التعلم من نمط الحفظ المجزأ إلى الفهم القائم على العلاقات، حيث تُبنى المعرفة في صورة منظومة مترابطة لا في صورة معلومات متراكمة دون رابط.

وعليه يمكن القول إن تعلم النحو في ضوء هذا النموذج يتحول من عملية استقبال عشوائي إلى عملية تنسيق منظم، فتتنامى فيها المعرفة تدريجيًا داخل إطار ثابت، مما يعزز الاستقرار المعرفي ويخفف من الضغط الذهني المصاحب عادةً لدراسة القواعد.

ولا يقف أثر النموذج عند حدود التنظيم المعرفي، بل يمتد إلى دعم الكفاية التواصلية للمتعلم. فعندما يدرك الطالب أن الاسم يمثل محور الإسناد في الجملة، وأن الفعل يحمل معنى الحدث والزمن، وأن الحرف أداة ربط تُنشئ العلاقات بين المكونات، فإنه يبدأ في فهم الجملة بوصفها نظام علاقات متكامل، لا مجرد كلمات يُبحث عن إعرابها منفصلة.

هذا الإدراك البنيوي يعيد توجيه تعلم النحو نحو وظيفته الأصلية، وهي خدمة التعبير والفهم. كما أن اعتماد النموذج على تمثيلات بصرية في صورة صناديق أو خرائط ذهنية يسهم في تثبيت المفاهيم بصورة أوضح، ويُسهّل على المتعلم بناء الجملة بناءً سليمًا، ويزيد من ثقته في التعبير الشفهي والكتابي. وبهذا يتحول النحو من مادة نظرية تُدرس لذاتها إلى أداة عملية تعين على التواصل الصحيح والدقيق.

وكما تقوم نتائج هذه الدراسة على فتح المجال أمام تعميم نموذج «الصناديق الثلاثة» في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما في المراحل التأسيسية التي تتشكل فيها الصورة الأولى للنظام اللغوي. كما

يمكن تطوير النموذج عبر تحويله إلى وحدات رقمية تفاعلية، أو إدماجها في مناهج مهارية تجمع بين عرض القاعدة وتطبيقها في سياقات تواصلية واقعية.

ومن المقترح كذلك إجراء دراسات مقارنة تقيس أثر هذا التنظيم البنيوي في التحصيل مقارنة بالطرائق التقليدية، إلى جانب إمكان توسيعه ليشمل مستويات متقدمة من التحليل مع الحفاظ على الإطار الثلاثي الجامع.

وخلاصة القول إن نموذج «الصناديق الثلاثة» لا يمثل مجرد وسيلة إيضاح تعليمية، بل يعكس تصورًا منهجيًا لإعادة تنظيم المعرفة النحوية في ضوء بنية واضحة ومستقرة، تجمع بين روح التراث النحوي وآليات التنظير التربوي المعاصر، بما يحقق قدرًا أعلى من الفاعلية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أحمد البله، ا. ا. (2022). أسلوب اللف والنشر في النصف الأول من القرآن الكريم. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية.

إدلبي، ن. (2020). تدريس النحو للناطقين بغير العربية: المشكلات والحلول. مجلة التواصلية، 06(17)، 277–323.

المبرد، أ. ا. (1997). الكامل في اللغة والأدب: المجلد الأول. مؤسسة الرسالة.

الميداني، ع. ا. (1996). البلاغة العربية (أسلوبها وعلومها وفنونها) (الطبعة الاولى، الجزء الثاني). دار الرقم (دمشق) ودار الشامية (بيروت).

بن جضعان بن سمير العنزي، ع. ا. (2009). بلاغة اللف والنشر في النظم القرآني [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في البلاغة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

بن عبد الرحيم الميلاني، م. (2023). شرح المغني في النحو. دار الشفاء.

محمود نجم الدليمي، ك. (2013). أساليب تدريس قواعد اللغة العربية (الطبعة الأولى). دار المناهج للنشر والتوزيع.

ميلينا ولندرى، ا. (2015). أساليب المعلم ففي حل مشكلات الطلاب في دراسة النحو. مجلة تقدير، (العدد الأول).

N،Hank . (2025). الأثر السلبي لكثافة دروس القواعد النحوية على كفاءة تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. İlahiyat،(14) .

استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تبسيط المفاهيم النحوية والصرفية للأطفال الناطقين بغير العربية

د. سوزان شاهين [1]

الملخص

يُعَدّ تعليم القواعد النحوية والصرفية للأطفال الناطقين بغير العربية من أكثر جوانب تعليم اللغة العربية تحديًا، نظرًا لطبيعة النظام اللغوي العربي من جهة، وخصائص النمو المعرفي واللغوي للأطفال من جهة أخرى، فضلًا عن هيمنة الأساليب التقليدية القائمة على الشرح والتلقين التي لا تراعي حاجات المتعلمين الصغار ولا أنماط تعلمهم. وقد أسهم ذلك في ضعف الاستيعاب القواعدي، وتكرار الأخطاء، وانخفاض الدافعية نحو تعلم العربية كلغة ثانية.

اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست المفاهيم النحوية والصرفية باستخدام خرائط ذهنية رقمية مصممة خصيصًا للأطفال، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار للكفاية النحوية والصرفية، ومقياس لدافعية التعلم، وتحليل أخطاء المتعلمين قبل التجربة وبعدها.

وتوصل البحث إلى أن استخدام الخرائط الذهنية الرقمية أسهم بشكل ملحوظ في تحسين مستوى فهم الأطفال للمفاهيم النحوية والصرفية، وخفض معدل الأخطاء القواعدية، وزيادة قدرتهم على توظيف القواعد في الجمل البسيطة، كما كان له أثر إيجابي في رفع دافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية. ويؤكد البحث أهمية دمج الخرائط الذهنية الرقمية ضمن استراتيجيات تعليم القواعد للأطفال الناطقين بغير العربية، لما لها من دور في الانتقال من التلقين إلى التمكين، وتحقيق التعلم القائم على الفهم والاستخدام الوظيفي للقواعد.

ويوصي البحث بضرورة توظيف الأدوات الرقمية التفاعلية في تعليم القواعد، وإعداد المعلمين على استخدامها، وتضمينها في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، خاصة في المراحل العمرية المبكرة.

الكلمات المفتاحية:

الخرائط الذهنية الرقمية؛ تعليم القواعد النحوية والصرفية؛ الأطفال الناطقون بغير العربية؛ تعليم العربية لغة ثانية؛ التعلم التفاعلي؛ الكفاية النحوية؛ الكفاية الصرفية؛ الدافعية للتعلم؛ التطبيقات التعليمية الرقمية.

---

[1] **د. سوزان زكريا شاهين**

دكتور محاضر بجامعة مطروح ومعلم خبير اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم المصرية.

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2763-4129,Egypt, susanzakaria@hotmail.com

Using Digital Mind Maps to Simplify Grammatical and Morphological Concepts for Children Who Are Non-Native Speakers of Arabic

Abstract

Teaching grammatical and morphological rules to children who are non-native speakers of Arabic is considered one of the most challenging aspects of Arabic language education. This difficulty stems from the complexity of the Arabic linguistic system on the one hand, and from children's cognitive and linguistic developmental characteristics on the other, in addition to the dominance of traditional instructional methods based on explanation and rote learning, which fail to address young learners' needs and learning styles. As a result, learners often show weak grammatical comprehension, frequent errors, and low motivation to learn Arabic as a second language.

The study adopted a quasi-experimental design, in which the sample was divided into two groups: an experimental group that studied grammatical and morphological concepts using digital mind maps designed specifically for children, and a control group that studied the same content using traditional methods. The research instruments included a grammatical and morphological competence test, a learning motivation scale, and an analysis of learners' errors applied before and after the experiment.

The findings revealed that the use of digital mind maps significantly improved children's understanding of grammatical and morphological concepts, reduced the frequency of grammatical errors, enhanced their ability to apply rules in simple sentences, and had a positive effect on increasing their motivation to learn Arabic. The study emphasizes the importance of integrating digital mind maps into strategies for teaching grammar to children who are non-native speakers of Arabic, as they facilitate a shift from rote instruction to learner empowerment and support meaningful, functional learning of grammatical rules.

The study recommends employing interactive digital tools in teaching grammar, training teachers to use such tools effectively, and incorporating them into curricula for teaching Arabic to non-native speakers, particularly at early age levels.

Keywords:

Digital mind maps; teaching grammar and morphology; children who are non-native speakers of Arabic; Arabic as a second language; interactive learning; grammatical competence; morphological competence; learning motivation; digital educational applications.

المقدمة

يحظى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باهتمام متزايد في الدراسات اللغوية والتربوية المعاصرة، لما تمثله اللغة العربية من قيمة دينية وثقافية وحضارية، غير أن تعليم القواعد النحوية والصرفية للأطفال يظل من أكثر جوانب هذا المجال تعقيدًا. ويرجع ذلك إلى طبيعة النظام النحوي والصرفي العربي القائم على التجريد وكثرة القواعد والضوابط، فضلًا عن الخصائص المعرفية والنمائية للأطفال المتعلمين للعربية كلغة ثانية، والذين تختلف لغاتهم الأم في بنيتها الصوتية والتركيبية عن اللغة العربية (الناقة وطعيمة، 2003،2008 ,).

وفي هذا الإطار، تؤكد شاهين (2025) في كتابها **(الخرائط الذهنية وتنمية الذكاء اللغوي للطفل)** أن الخرائط الذهنية تمثل مدخلًا تربويًا فعالًا لتنمية الذكاء اللغوي، من خلال مساعدة الطفل على إدراك العلاقات بين المفردات والتراكيب، وتنظيم المعرفة اللغوية بطريقة تسهّل الاستدعاء والاستخدام الوظيفي، وهو ما يجعلها أداة مناسبة لتعليم المفاهيم النحوية والصرفية للأطفال، سواء كانوا ناطقين بالعربية أو متعلمين لها كلغة ثانية.

الإطار النظري

يستند هذا البحث الى مجموعة من الاسس النظرية والتربوية التي تفسر طبيعة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مرحلة الطفولة، وتوضح دور الادوات البصرية الرقمية في تبسيط المفاهيم اللغوية وتنمية الكفاية النحوية والصرفية. وينطلق الاطار النظري من ثلاث محور رئيسة هم الخرائط الذهنية بوصفها مدخلا تعليميا معاصرا، وسيكولوجية الطفل في تعلم اللغة الثانية والمفاهيم النحوية والصرفية لدى الاطفال الناطقين بغير العربية.

المبحث الاول: الخرائط الذهنية الرقمية وابعادها التربوية في تعليم اللغة:

تعد الخرائط الذهنية من الادوات التعليمية التي تقوم على تمثيل المعرفة في صورة بصرية منظمة تنطلق من فكرة مركزية وتتفرع منها مفاهيم فرعية ترتبط فيما بينها بعلاقات واضحة. ويؤكد بوزان ان الخرائط الذهنية تحاكي الطريقة الطبيعية التي يعمل بها الدماغ البشري من حيث الربط والتداعي والتفكير الاشعاعي، مما يسهم في تعزيز الفهم والتذكر وتنظيم المعلومات بشكل فعال (Buzan, 2018:67).

وفي هذا السياق تشير شاهين الى ان الخرائط الذهنية تمثل اداة فاعلة في تنمية الذكاء اللغوي لدى الطفل، حيث تساعده على تنظيم المفردات والتراكيب وربطها بسياقات ذات معنى، بما يسهل استدعاءها واستخدامها في المواقف اللغوية المختلفة (شاهين، 2025: 23). وتؤكد ان تقديم المفاهيم النحوية والصرفية في صورة خرائط ذهنية يخفف من تجريد القواعد ويجعلها اكثر قربا من ادراك الطفل، خاصة عند توظيف الصور والالوان والامثلة المرتبطة بحياة المتعلم.

ومع التحول الرقمي في التعليم اكتسبت الخرائط الذهنية بعدا جديدا من خلال التطبيقات الرقمية التي اتاحت التفاعل والتعديل والدمج مع الوسائط المتعددة، مما جعلها اكثر ملاءمة لتعليم الاطفال الناطقين بغير العربية. وتشير الجرف الى ان الخرائط الذهنية الرقمية تسهم في جعل تعلم القواعد اكثر تشويقا، وتساعد المتعلم على تصحيح اخطائه ذاتيا من خلال التغذية الراجعة الفورية (Al-Jarf, 2020:34). ويعزز هذا التوجه فكرة الانتقال من التلقين الى التمكين، ومن المعرفة النظرية الى الاستخدام الوظيفي للقواعد.

ابتكر Tony Buzan الخرائط الذهنية لاستخدامها كمخططات لترتيب وتصنيف الأفكار والمهام، وللمساعدة على القراءة وحل المشكلات واتخاذ القرارات (Christodoulou,2010:11). وقد كان الدافع عند بوزان لابتكار الخريطة الذهنية ادراكه أن الأنظمة التعليمية تركز بالدرجة الكبرى على توظيف جانب واحد من الدماغ وهو الجانب الأيسر والمسئول عن استخدام المنطق واللغة والحساب والتسلسل، ودراسة التفاصيل. وهناك إهمال للجانب الأيمن وعدم الاستفادة من امكاناته المتمثلة فى استخدام الصور والخيال والعواطف والألوان والنظرة الكلية للموضوعات (Murley,2007:29) .

فالخرائط الذهنية تعمل على توظيف الدماغ بشقيه الأيمن والأيسر عن طريق استخدام الكلمات والصور والألوان فى إعدادها، حيث يوضع العنوان الرئيس فى المركز، وتبدأ الأفكار الفرعية في التشعب في جميع الاتجاهات بتسلسل إشعاعي عن طريق التفكير المشع أو المتوهج (Radiant thinking) ويصف هذا المفهوم كيفية تعامل الدماغ البشري مع الأفكار والمعلومات المختلفة ويرتبط بينها بعلاقات، باستخدام الألوان والصور الدالة على الأفكار إضافة إلى استخدام كلمات مفتاحية لكل مفهوم. ويتم الربط بين هذه المفاهيم باستخدام روابط منحنية تبعد المتعلم عن الملل والرتابة (Buzan & Buzan, 1996 ; Siriphanic & laohawiriyano, 2010; Al-Jarf,2009)

وتتفاوت في شدتها ، حيث تقل شدتها كلما ابتعدنا عن المركز دلالة على الانتقال من الفكرة العامة إلى الفكرة الجزئية الخاصة (توني بوزان، 2008: 37).

تعريف الخريطة الذهنية:

طرح مصطلح الخريطة الذهنية أو (Mind Map) لأول مرة بوزان فى نهاية الستينات، وقد عرفها (Buzan, 1996:13) بأنها أداة فكرية مثالية لتنظيم الأفكار، كما أنها تقوم بتصنيف وتنظيم الحقائق والأفكار حيث تستخدم الألوان وتتكون من مفهوم محورى فى مركز الخريطة تتشعب منه مفاهيم رئيسة ثم مفاهيم فرعية أخرى، ويتم تحديدها إما بكلمات، أو رموز، أو صور، حيث تعكس أسلوب عمل دماغ الإنسان واستثمار طاقات الدماغ كاملة بنصفيه الأيمن والأيسر إضافة إلى تزويد الأطفال بطرق جديدة ممتعة لحفظ

واستدعاء المعلومات، واستعمالها لتحسين الذاكرة، وزيادة التركيز والابداع، باحياء التخيل، فهى توفر أفضل السبل لاستخدام موارد الطفل الذهنية.

- **تعريف الخرائط الذهنية إجرائيا:** هي استراتيجية تعليم وتعلم يستخدمها المعلم لتنظيم المعلومات للطفل وتبسيطها بشكل شيق ومثير، وبالتالى تساعده على تنظيم بناؤه المعرفى ورفع استعداده ورغبته فى التعلم، حيث تتمركز الفكرة الرئيسة فى المنتصف وتتفرع منها الفكر الفرعية مستخدمين الألوان والصور والرموز.

النظرية التي استندت إليها الخرائط الذهنية (التعلم ذي المعنى لأوزبل):

وتبرز هنا نظرية التعلم ذي المعنى لأوزبل (Ausubel,1968) وهو أحد رواد النظرية البنائية التي نصت على أن كل متعلم يمتلك تسلسلا فريدا من خبرات العلم ثم يستقبل المعلومات والمعارف في المواقف التعليمية الجديدة ، ويربطها مع ما يمتلكه من معرفة وخبرة سابقة ليتكون تصور خاص ومعنى ذو دلالة للمتعلم.

ويرى أوزبل أن التعلم يتوقف على إدراك العلاقات واستنتاج المبادئ والقوانين، وليس على الربط العشوائي بين المثيرات والاستجابات فقط، وإدراك المفاهيم والعلاقات يجب ان يكون مبنيا على استراتيجيات منظمة لجعل هذه المفاهيم والعلاقات ذات معنى (عبدالمجيد نشواتي،2003: 56) وعندما يتمكن المتعلم من ربط خبرات التعلم الجديدة مع الخبرات المتعلمة سابقا، يحدث ما يسميه أوزبل التعلم ذي المعنى. ويعتمد نجاح هذه العملية على الأنشطة العقلية التي يبادر بها المتعلم تجاه المادة التعليمية، وكيفية تنظيم المادة على نحو يجعل منها ذات معنى وقابلة للفهم، وتقديم المادة بطريقة تساعد المتعلم على استحضار التعلم القبلي، وإدراك العلاقة بين هذا التعلم والتعلم الجديد (عماد الزغلول ،2015: 34) .

- **أسس استخدام الخريطة الذهنية كاستراتيجية تعلم للطفل :**

تزيد الخريطة الذهنية المستخدمة كمعالجة تدريسية متكاملة للأطفال الصغار في مرحلة مبكرة من السلم التعليمي على ثبات أثر التعلم في ذاكرة الطفل من خلال صورة بصرية يتمثل فيها المحتوى، مما يعين عقل الطفل على الاندماج الحسي الذي توفره زيادة التقاطعات الترابطية في الامتدادات العصبية في قشرة الدماغ مما يتحقق معه ثبات المحتوى التعليمي في ذهن الطفل مما يمكنه فيما بعد من البناء عليه والاشتقاق منه . وتعد تدريبا للطفل على التفكير التأملي حيث تتضمن عملية بنائها تداعي الأفكار وضما لبعضها البعض وتفريقا مرة أخرى، وينظر إلى ذلك كرياضة فكرية لشحذ أذهان الأطفال.

الخريطة الذهنية تستغل فصي المخ استغلالا كاملا، فهي تستغل الفص الأيمن الذي يعني بالصور والرسوم والألوان والتخيل، إلى جانب استغلالها للفص الأيسر الذي يعني بالبيانات والتحليل والأرقام والمنطق،

لذا فهي توفر لمستخدمها سرعة أكبر في تذكر المعلومات بالإضافة إلى ما في استخدامها من متعة كبيرة للعقل.

المبحث الثاني: الطفل وسيكولوجية تعلم اللغة الثانية:

يخضع تعلم اللغة لدى الطفل لجملة من العوامل النفسية والمعرفية والنمائية التي تؤثر في قدرته على اكتساب اللغة الاولى او الثانية. ويؤكد علماء علم النفس اللغوي ان الطفل يمتلك استعدادا فطريا لتعلم اللغة، الا ان هذا الاستعداد يتأثر بالبيئة التعليمية وبالاساليب المستخدمة في تقديم المحتوى اللغوي (Brown, 2014: 23-29).

ويمر النمو اللغوي للطفل بعدة مراحل تبدأ بالاستماع والفهم ثم الانتاج اللغوي التدريجي، حيث تتكون الجملة البسيطة قبل المركبة، ويكتسب الطفل التراكيب قبل القواعد المجردة. ويؤكد طعيمة ان تقديم القواعد بصورة مباشرة في هذه المرحلة قد يشكل عبئا معرفيا على الطفل، بينما يكون التعلم اكثر فاعلية عندما تقدم القواعد ضمن سياقات لغوية وظيفية (طعيمة، 2010: 45).

ومن منظور سيكولوجي يشير عبد الحميد الى ان الطفل يتعلم بشكل افضل عندما تتنوع المدخلات التعليمية وتخاطب اكثر من ذكاء في الوقت نفسه، وهو ما يتفق مع نظرية الذكاءات المتعددة، خاصة الذكاء اللغوي والبصري المكاني (عبد الحميد، 2015: 12). ومن هنا تبرز اهمية الخرائط الذهنية الرقمية بوصفها اداة تجمع بين البعد البصري واللغوي، وتنسجم مع طبيعة تفكير الطفل وحاجته الى التعلم القائم على المعنى.

المبحث الثالث: المفاهيم النحوية والصرفية لدى الاطفال الناطقين بغير العربية:

تمثل المفاهيم النحوية والصرفية احد المرتكزات الاساسية في تعلم اللغة العربية، غير ان اكتسابها لدى الاطفال الناطقين بغير العربية يختلف من حيث المسار والصعوبة عن اكتسابها لدى الاطفال الناطقين بالعربية، نظرا لاختلاف البنية اللغوية بين اللغة العربية واللغات الاخرى، ولطبيعة النمو المعرفي واللغوي في مرحلة الطفولة. ويؤكد الباحثون في مجال تعليم اللغات الثانية ان الطفل لا يكتسب القواعد في صورة مجردة، بل من خلال الاستعمال التدريجي للتراكيب داخل سياقات لغوية ذات معنى (Ellis, 2008: 18).

وتشير الدراسات التربوية الى ان المفاهيم النحوية لدى الاطفال الناطقين بغير العربية ينبغي ان تقدم بوصفها ادوات وظيفية تساعد على بناء الجملة والتواصل، وليس باعتبارها قواعد نظرية مستقلة. فالجملة الاسمية والفعلية، والضمائر، وصيغ المفرد والجمع، والافعال في ازمنتها الاساسية تمثل مفاهيم اولية يجب ان تكتسب من خلال الممارسة والتكرار الهادف، لا من خلال الشرح المباشر (الناقة وطعيمة، 2003).

اما المفاهيم الصرفية فتعد اكثر تجريدا بالنسبة للطفل، خاصة غير الناطق بالعربية، لارتباطها بالتغيير في بنية الكلمة ودلالتها. ويشير طعيمة الى ان الصرف من اكثر مجالات اللغة صعوبة اذا قدم بصورة نظرية، بينما يصبح اكثر يسرا عندما يقدم في سياق لغوي مرتبط بالمعنى والاستخدام اليومي (طعيمة، 2010). ومن هنا تبرز اهمية البدء بالانماط الصرفية الشائعة مثل المفرد والجمع والتذكير والتانيث وصيغ الفعل الاساسية، قبل الانتقال الى مفاهيم اكثر تعقيدا.

وفي هذا السياق تشير شاهين الى ان تبسيط المفاهيم النحوية والصرفية للاطفال يتطلب اعادة تنظيم المحتوى اللغوي في صورة شبكات معرفية مترابطة، تساعد الطفل على فهم العلاقات بين الكلمات والتراكيب، وهو ما تحققه الخرائط الذهنية بوصفها اداة تنظيم بصري ومعرفي في آن واحد (شاهين، 2025: 46). ويسهم هذا المدخل في تقليل العبء المعرفي، وتحويل القواعد من مفاهيم مجردة الى انماط يمكن استدعاؤها واستخدامها في التواصل.

وتؤكد الدراسات الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها ان نجاح تعليم المفاهيم النحوية والصرفية للاطفال يرتبط بمدى تكاملها مع مهارات الاستماع والتحدث، وباستخدام اساليب تعليمية تفاعلية تراعي خصائص الطفل النفسية واللغوية، وتدعم تعلمه الذاتي والدافعية نحو اللغة (Al-Jarf, 2011). ومن ثم فان التعامل مع المفاهيم النحوية والصرفية في تعليم الاطفال الناطقين بغير العربية ينبغي ان ينطلق من الفهم الوظيفي والسياقي للقواعد، مع الاستفادة من الادوات الرقمية الحديثة التي تجعل التعلم اكثر يسرا وفاعلية.

وبناء على ما سبق يتضح ان توظيف الخرائط الذهنية الرقمية في تعليم القواعد النحوية والصرفية للاطفال الناطقين بغير العربية يستند الى اسس نفسية وتربوية راسخة، ويستجيب لمتطلبات النمو اللغوي للطفل، مما يعزز فرص التعلم الفعال ويحد من الصعوبات المرتبطة بتعلم اللغة الثانية.

استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تبسيط المفاهيم النحوية والصرفية:

الكفاية النحوية والصرفية جزء من الذكاء اللغوي وهو القدرة على استخدام اللغة بفاعليه والبراعة في تركيب الجمل ونطق الأصوات والتعرف على معاني الكلمات والألفاظ .(رندة محمود الشيخ ،2011) ، ويشتمل على جميع القدرات اللغوية مثل الكتابة والقراءة والمحادثة والاستماع ، وقد استبعد جاردنر أن يكون الذكاء اللغوي شكلاً من أشكال الذكاء الشفهي السمعي لسببين هما أن الصم قد يكتسبون مهارة اللغة كما يمكنهم إتقان لغة الإشارة وأن هناك ذكاءاً مرتبطاً بالذكاء السمعي الشفهي وهو الذكاء الموسيقى،و يرى (علاء الدين سالم كفافي ،2012) الذكاء اللغوي بأنه يتضمن القدرة على معالجة البناء اللغوي والصوتيات والمعاني وكذلك الاستخدام العلمي للغة وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة أو البيان (استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شيء معين) أو استخدامها لتذكر معلومات معينه.

فروض البحث

1. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكفاية النحوية والصرفية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكفاية النحوية والصرفية لصالح القياس البعدي.

3. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار الكفاية النحوية والصرفية.

منهجية البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة واهدافها، حيث يتيح هذا المنهج دراسة اثر متغير مستقل يتمثل في استخدام الخرائط الذهنية الرقمية، على متغيرات تابعة هي الكفاية النحوية والصرفية ودافعية التعلم لدى الاطفال الناطقين بغير العربية، مع المقارنة بين نتائج مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة.

استخدم البحث التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين مع القياس القبلي والبعدي. درست المجموعة التجريبية المفاهيم النحوية والصرفية باستخدام الخرائط الذهنية الرقمية، بينما درست المجموعة الضابطة المحتوى نفسه باستخدام الاسلوب التقليدي القائم على الشرح المباشر والتدريبات الاعتيادية. وتم تطبيق ادوات القياس قبل تنفيذ التجربة وبعدها، بهدف تحديد مقدار التغير الذي يمكن ارجاعه الى المتغير المستقل.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من الاطفال الناطقين بغير العربية المتعلمين للغة العربية كلغة ثانية في المرحلة العمرية من ست الى ثماني سنوات، الملتحقين بمؤسسات تعليمية تقدم برامج متخصصة في تعليم العربية لغير الناطقين بها. وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية لتوافر الخصائص المطلوبة، ثم تقسيمها الى مجموعتين متكافئتين من حيث العمر الزمني والمستوى اللغوي العام، وذلك بناء على نتائج القياس القبلي.

أدوات البحث:

استخدم البحث مجموعة من الادوات العلمية المقننة، تم اختيارها وتكييفها لتناسب طبيعة العينة واهداف البحث.

1. اختبار الكفاية النحوية والصرفية:

- تم بناء اختبار الكفاية النحوية والصرفية في ضوء مبادئ قياس الكفاية اللغوية الوظيفية في تعليم اللغات الثانية، كما عرضها براون، والتي تؤكد ضرورة قياس القواعد من خلال الاستخدام اللغوي لا حفظ القاعدة المجردة (**Brown, 2014**). كما استند الاختبار الى ما اشار اليه طعيمة من اهمية دمج القواعد في سياقات لغوية ذات معنى عند تعليم العربية للناطقين بغيرها (طعيمة، 2010).
- وتضمن الاختبار مهام لغوية بسيطة مدعومة بالصور، مثل اختيار التركيب الصحيح، اكمال جملة مصورة، وتوظيف القاعدة في سياق قصير، بما يتناسب مع الخصائص النمائية للاطفال.

2. بطاقة ملاحظة الاداء اللغوي:

تم استخدام بطاقة ملاحظة منظمة لرصد اداء الاطفال اللغوي اثناء المواقف التعليمية، وخاصة قدرتهم على توظيف المفاهيم النحوية والصرفية في التعبير الشفهي. وقد استندت البطاقة الى اسس الملاحظة التربوية المنظمة وتقويم الاداء اللغوي لدى الاطفال كما ورد لدى عبد الحميد (2015).

3. تحليل اخطاء المتعلمين:

اعتمدت الدراسة على تحليل اخطاء المتعلمين بوصفه اداة تشخيصية وتقويمية معتمدة في بحوث اكتساب اللغة الثانية، وفقا للاطار الذي قدمه إليس، والذي يرى ان الخطأ يمثل مرحلة طبيعية في التعلم، ومصدرا مهما لفهم مسار الاكتساب اللغوي (Ellis, 2008).

4. البرنامج القائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية لزيادة الكفاية النحوية والصرفية للأطفال الناطقين بغير العربية:

يعتمد البرنامج على توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية بوصفها منظمات معرفية بصرية، تقوم على فكرة المركز والفروع، حيث يوضع المفهوم النحوي أو الصرفي الرئيس في مركز الخريطة، وتتفرع منه المفاهيم

الفرعية والعناصر المرتبطة به باستخدام الألوان والرموز والصور والأمثلة المصورة، بما يسهم في توضيح العلاقات بين المفاهيم وتقليل الطابع التجريدي للقواعد.





اجراءات التنفيذ:

بدأت اجراءات البحث بتطبيق الادوات قبليا على المجموعتين للتأكد من تكافؤهما، ثم تم تنفيذ البرنامج التعليمي القائم على الخرائط الذهنية الرقمية مع المجموعة التجريبية خلال فترة زمنية محددة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق الادوات بعديا، وجمع البيانات وتحليلها.

المعالجة الاحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة لطبيعة المنهج شبه التجريبي، وذلك للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي، وقياس اثر استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية ودافعية التعلم لدى الاطفال الناطقين بغير العربية.

وقد استخدمت الباحثة محكات كوهين (Cohen ,1988:22-23) للحكم على قوة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع كما يلي :

أ- التأثير الذي يفسر (0.01) من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل أو منخفض .

ب-التأثير الذي يفسر (0.06) من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط .

ج- التأثير الذي يفسر (0.14) أو أكثر من التباين الكلي يدل على تأثير قوي .

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه :"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكفاية النحوية والصرفية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطي درجات أطفال كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكفاية النحوية والصرفية، ثم قامت الباحثة باختبار دلالة هذه الفروق، وحساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) ، والنتائج يوضحها جدول (1) .

جدول (1)

	المجموعة التجريبية ن =40		المجموعة الضابطة ن =42		"ت"		حجم التأثير (η^2)	
الكفاية النحوية والصرفية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
المجموع	210.72	21.69	157.18	17.04	12.39	0.01	0.66	قوي

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" وحجم التأثير للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي للكفاية النحوية والصرفية (ن = 82)

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (80) ومستوى دلالة (0,05) = 1.67
- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (80) ومستوى دلالة (0,01) = 2.38

يتضح من جدول (1) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (80) ، ومستوى دلالة (0.01) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وبالتالي فعالية استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية، ويوضح شكل (3) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمقياس الكفية النحوية والصرفية.

وتشير قيم حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) بجدول (12) إلى فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية ، حيث كانت قيم حجم التأثير قوية وأكبر من (0.14) حسب محكات كوهين.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة الأمر الذي يؤكد فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية. وتُرجع الباحثة نجاح البرنامج لدى أطفال المجموعة التجريبية لاستناده على استراتيجية الخرائط الذهنية والتي تُعد أحد الاستراتيجيات الحديثة بما تشمل عليه من مبادئ نظرية التعلم ذي المعنى والتعلم القائم على عمل الدماغ بدلا من التعليم القائم على التلقين والحفظ، وكما أشار (محمد عبدالغني هلال،2007) أن الخريطة الذهنية أداة تساعد على التعليم والتعلم وتعتمد على نفس الطريقة المتسلسلة للخلايا العصبية، حيث تنتشر خلايا المخ وتتفرع عند الإنسان في شكل انتشار وتفرع الخريطة، وترجع قوة الخريطة الذهنية إلى أنها تسير بنفس النهج التفكيري للإنسان حيث تتوافق مع تكوين وأسلوب عمل المخ البشري.

مما سبق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) قوية وأكبر من (0.14) حسب محكات كوهين، وبالتالي فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وبالتالي فقد **تم قبول الفرض الأول.**

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه :"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكفاية النحوية والصرفية لصالح درجات القياس البعدي".

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لاختبار الكفاية النحوية والصرفية، ثم قامت الباحثة باختبار دلالة هذه الفروق، وحساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) ، والنتائج يوضحها جدول (2) .

الكفاية النحوية والصرفية	القياس القبلي		القياس البعدي		"ت"		حجم التأثير (η^2)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
المجموع الكلي	160.18	16.79	210.72	21.69	12.09	0.01	0.66	قوي

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" وحجم التأثير للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة: التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية (ن = 40)

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (80) ومستوى دلالة (0,05) = 1.67
- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (80) ومستوى دلالة (0,01) = 2.38

يتضح من جدول (2) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (80)، ومستوى دلالة (0.01) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، وذلك لصالح القياس البعدي، وبالتالي فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية

وتشير قيم حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) بجدول (1) إلى فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية الذكاء اللغوي لدى أطفال المجموعة التجريبية ، حيث كانت قيم حجم التأثير قوية وأكبر من (0.14) حسب محكات كوهين .

وتُرجع الباحثة هذه النتائج إلى أن أطفال المجموعة التجريبية تعرضوا للبرنامج القائم على الخرائط الذهنية الرقمية، كما تُرجع الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى أن البرنامج يستند إلى العديد من الأنشطة التي توجه الأطفال وتحثهم على شعور الاندماج في الأنشطة الجماعية، وأن يكون لكل طفل الخريطة الذهنية الخاصة به، وقد ساعدت النقاط التقويمية التي عرضتها الباحثة في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج القائم على استراتيجية الخرائط الذهنية في تقديم التغذية الراجعة والاستفادة منها في سير الجلسات .

مما سبق يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، وذلك لصالح القياس البعدي، حيث كانت جميع قيم حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) قوية وأكبر من (0.14) حسب محكات كوهين، وبالتالي فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وبالتالي فقد **تم قبول الفرض الثاني** .

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه : "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية "

ولاختبار صحة الفرض قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، ثم قامت باختبار دلالة هذه الفروق، والنتائج يوضحها جدول (3) .

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية (ن =40)

مقياس الكفاية النحوية والصرفية	القياس البعدي		القياس التتبعي		"ت"	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة
المجموع الكلي	210.72	21.69	211.02	20.90	0.29	غير دالة

- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (39) ومستوى دلالة (0.05) = 2.02
- قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (39) ومستوى دلالة (0.01) = 2.70

يتضح من جدول (3) أن قيم "ت" المحسوبة أقل من قيم "ت" الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، وبالتالي استمرارية فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية، والذين ظلوا محتفظين بالتحسن الذي طرأ على مستوى الكفايةالنحوية والصرفية لديهم رغم مرور أسبوعين ما بين التطبيق البعدي والتتبعي.

يتضح مما سبق أنه لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، وبالتالي استمرارية فعالية استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وبالتالي قد **تم قبول الفرض الثالث.**

توصل البحث الحالي إلي النتائج التالية:

1) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم حجم التأثير باستخدام مربع ايتا (η^2) قوية وأكبر من (0.14) حسب محكات كوهين، وبالتالي فعالية استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

2) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، وذلك لصالح القياس البعدي، حيث كانت جميع قيم حجم التأثير

باستخدام مربع إيتا (η^2) قوية وأكبر من (0.14) حسب محكات كوهين، وبالتالي فعالية استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية الكفاية النحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

3) لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الكفاية النحوية والصرفية، وبالتالي استمرارية فعالية استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية الكفاية المحوية والصرفية لدى أطفال المجموعة التجريبية .

تفسير النتائج:

- أوضحت نتائج التطبيق البعدي أن الأطفال الذين تعلموا من خلال البرنامج القائم على الخرائط الذهنية الرقمية أظهروا فهمًا أوضح للمفاهيم النحوية والصرفية مقارنة بأدائهم قبل التطبيق، حيث أصبحوا أكثر قدرة على التعرف على البنية الأساسية للجملة العربية واستخدامها استخدامًا صحيحًا في سياقات لغوية بسيطة.

- أسهمت الخرائط الذهنية الرقمية في تنظيم المعرفة القواعدية لدى الأطفال، إذ ساعدتهم على الربط بين المفاهيم النحوية والصرفية المتقاربة، مثل العلاقة بين الفعل وزمنه، وبين الجذر والصيغ الصرفية المختلفة، مما قلل من التشويش المعرفي الذي يصاحب تعلم القواعد بالطريقة التقليدية.

- أظهرت الملاحظات الصفية وتحليل استجابات الأطفال تحسنًا في دقة الاستخدام اللغوي، حيث انخفضت الأخطاء المرتبطة بالاتفاق بين الكلمات، وتصريف الأفعال، وبناء الجمل البسيطة، وهو ما يعكس انتقال التعلم من مستوى الحفظ إلى مستوى الفهم والتطبيق.

- ساعد الطابع البصري للخرائط الذهنية الرقمية الأطفال على الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية والصرفية لفترة أطول، إذ ظل أداؤهم مستقرًا في القياس التتبعي، مما يشير إلى أن التعلم كان قائمًا على الفهم البنائي لا على الاستظهار المؤقت.

- أظهرت الخرائط الذهنية الرقمية فاعلية خاصة في تبسيط المفاهيم الصرفية التي تتسم بالتجريد، حيث أتاح عرض الجذر في مركز الخريطة، وتفرع الصيغ المختلفة عنه، فرصة للأطفال لإدراك العلاقات الصرفية بصورة محسوسة يسهل استدعاؤها عند الاستخدام.

معوقات أثناء تطبيق البرنامج القائم على الخرائط الذهنية الرقمية

- محدودية البنية التحتية التقنية في بعض البيئات التعليمية، مثل ضعف توفر الأجهزة الرقمية المناسبة للأطفال أو عدم استقرار الاتصال بالإنترنت، مما قد يعيق الاستخدام المنتظم للخرائط الذهنية الإلكترونية.

- اختلاف الخلفيات اللغوية والثقافية للأطفال الناطقين بغير العربية، الأمر الذي يستلزم تصميم خرائط ذهنية متعددة المستويات تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية، وهو ما يزيد من الجهد المطلوب في إعداد المحتوى.

آليات مقترحة للتغلب على معوقات تطبيق البرنامج:

- توفير بنية تقنية مرنة داخل المؤسسات التعليمية، من خلال استخدام أجهزة لوحية مشتركة، أو تطبيقات تعمل دون اتصال دائم بالإنترنت، بما يضمن استمرارية تطبيق البرنامج في البيئات محدودة الإمكانات.
- تنظيم برامج تدريبية متخصصة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، تركز على مهارات تصميم الخرائط الذهنية الرقمية وتوظيفها تربويًا، مع دمج الجوانب التقنية بالجوانب البيداغوجية الخاصة بتعليم الأطفال.

توصيات البحث

- اعتماد الخرائط الذهنية الرقمية بوصفها مدخلًا تعليميًا فعالًا في تعليم القواعد النحوية والصرفية للأطفال الناطقين بغير العربية، لما أثبتته من قدرة على تبسيط المفاهيم القواعدية وتنظيمها بصورة بصرية تسهم في الفهم العميق والاستخدام الوظيفي للقواعد.
- تضمين استراتيجيات التعلم القائم على الخرائط الذهنية الرقمية ضمن مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، خاصة في المراحل العمرية المبكرة، مع مراعاة التدرج في تقديم المفاهيم النحوية والصرفية بما يتناسب مع خصائص النمو اللغوي والمعرفي للأطفال.

المراجع

المراجع العربية:

توماس أرمسترونج (2006). **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف** : ترجمة مدارس الطهران الأهلية ، دار الكتاب التربوي للنشر ، المملكة العربية السعودية.

توني بوزان (2008) . **كيف ترسم خريطة العقل** ، الرياض : ترجمة مكتبة جرير.

جابر عبد الحميد. (2015). **الذكاءات المتعددة والفهم**. القاهرة دار الفكر العربي.

رشدي احمد طعيمة. (2010). **المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها**. القاهرة دار الفكر العربي.

رندة محمود الشيخ (2011) . **الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير** ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات ،مصر.

سوزان زكريا، شاهين .(2025) ***.الخرائط الذهنية وتنمية الذكاء اللغوي للطفل*** .القاهرة: أمجاد الدولية للنشر.

عبد المجيد نشواتي (2003) . **علم النفس التربوي** ،عمان ، الأردن :دار الفرقان – ط5.

علاء الدين سالم كفافي ؛ سهير محمد (2012) . **مدخل إلى علم النفس** ،دار الفكر العربي،الأردن.

عماد الزغلول (2015) . **مبادئ علم النفس التربوي** ، عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمود كامل الناقة، رشـــدي أحمد طعيمة (2003) ***.تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: أســـســـه ومداخله*** .القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

Ausublel, D. (1968). **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Rinehart and Winston.

Brown, H. D. (2014). ***Principles of language learning and teaching*** **(6th ed.)**. Pearson Education.

Buzan (2007). **The Buzan study skills handbook: the shortcut to success in your studies with Mind Mapping, Speed reading and writing memory techniques (mind sit)**, BBC active, an imprint of educational publishers LLP, Harlowm Essex CM20JE, England.

Buzan, T. (2018). ***The mind map book***. BBC Active.

Cohen, J., (1988). **Statistied power analysis for the behavioral sciences** (2nd). New York: Hillsdale Associates.

Ellis, R. (2008). ***The study of second language acquisition*** (2nd ed.). Oxford University Press.

Emmelien Merchie (2012). **Spontaneous mind map use and learning from texts: The Role of instruction and student characteristics**, Procedia-social and behavioral scinces, Volume 69 ,24 Dec, 1387-1394.

Gardner, R. C. (2010). **Motivation and second language acquisition**. Peter Lang.

Murley, D. (2007). **Mind mapping complex information**. Illinois: Southern Illinois University school low library.

Reima Al-Jarf (2011). **Teaching spilling skills with a mind – mapping software**, Asian EFL Journal professional teaching articles 53,16 April,2011.

Reima Al-Jarf (2020). **Teaching grammar with digital mind mapping tools**. ***Journal of Language Teaching and Research***, *11*(2), 259-268. https://doi.org/10.17507/jltr.1102.10

Thomas, Armstrong (2005). **Mulliple intelligence**. Oxford, Newyork. Oxford University press.

من تلقين القاعدة إلى تمكين الاستخدام: نموذج مقترح لتدريس الجملة الفعلية بمدخل المهام (TBLT) للناطقين بغير العربية في ضوء مستويات إطار (CEFR) وإطار " إمتاع"

السيد عزت أبو الوفا [1]

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تصميم وبناء نموذج تعليمي تطبيقي لتدريس الجملة الفعلية للناطقين بغير العربية، يعتمد على مدخل التعلم القائم على المهام .(TBLT) وتكمن مشكلة الدراسة في الفجوة بين المعرفة النظرية للقواعد النحوية وقدرة المتعلمين على توظيفها في سياقات تواصلية حقيقية، وهو ما تعززه الطرائق التقليدية القائمة على التلقين والتركيز على الإعراب النظري .استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لتشخيص معوقات التعليم التقليدي، والمنهج التطبيقي لتصميم مصفوفة مهام تعليمية مواءمة لمستويات الإطار الأوروبي المشترك (CEFR) وإطار "إمتاع" المرجعي (التهيئة، الكفاية، التميز، الفصاحة) .تضمن النموذج تصميم مهام تواصلية متدرجة، بدءاً من المحاكاة الذاتية(A1–A2) ، مروراً بوصف الوقائع(B1–B2) ، وصولاً إلى المناظرات الفكرية .(C1–C2) توصل البحث إلى نموذج إجرائي يدمج القاعدة النحوية ضمن المهمة التواصلية "في حينه"؛ مما يعزز الانتقال من "المعرفة الواصفة" إلى "الاستخدام العفوي ."كما قدّم البحث مؤشرات قياس لأداء المتعلم تعتمد على الطلاقة والدقة الوظيفية بدلاً من الاستظهار النظري .

الكلمات المفتاحية :التمكين النحوي، مدخل المهام(TBLT) ، الجملة الفعلية، الناطقين بغير العربية، إطار CEFR، الكفاية التواصلية، إطار "إمتاع" المرجعي.

[1] – أ.د. السيد عزت السيد أبوالوفا– جامعة بشكيك الحكومية– قيرغيزيا

From Rule Instruction to Empowering Language Use: A Proposed Model for Teaching the Arabic Verbal Sentence through Task-Based Language Teaching (TBLT) to Non-Native Speakers in Light of the Levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the "Imtaʿ" Framework

Abstract

This research aims to develop an applied educational model for teaching the Arabic verbal sentence to non-native speakers, shifting from traditional rote-learning methods to communicative "empowerment". The study addresses the gap between learners' theoretical grammatical knowledge and their ability to utilize it in spontaneous communicative contexts, an issue often exacerbated by traditional instruction that emphasizes theoretical parsing (I'rab) and terminological rote-learning. The study employs a descriptive-analytical method to diagnose pedagogical obstacles, and a developmental approach to design a structured matrix of communicative tasks aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the *Imta'* Framework levels: Orientation (Tahia/A1-A2), Competence (Kifaya/B1-B2), Excellence (Tamayuz/C1), and Fluency (Fasaha/C2). The proposed model integrates graded communicative tasks—such as self-simulation, event description, and intellectual debates—to transform grammatical rules from cognitive loads into stable linguistic faculties. The research concludes by offering an operational model for integrating grammar into communicative tasks, providing objective criteria for assessing learner performance based on functional fluency and accuracy rather than mere theoretical recall.

Keywords: Grammatical Empowerment, Task-Based Language Teaching (TBLT), Verbal Sentence, CEFR, *Imta'* Framework, Communicative Competence.

المقدمة

إشكالية التلقين في تعليم النحو العربي

تُشير الأدبيات التربوية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى وجود فجوة منهجية بين المعرفة النظرية للقواعد النحوية وبين القدرة على توظيفها في الأداء التواصلي العفوي .وتُعزى هذه الإشكالية إلى هيمنة الطرائق التقليدية التي تعتمد على "التجريد القواعدي" والتركيز على "الاستراتيجيات الصريحة" دون إتاحة فرص للممارسة العملية، وهو ما يحد من كفاءة المتعلم في الاستخدام اللغوي الحقيقي.

أولا: تحليل واقع تعليم النحو (دراسة حالة: تطابق الفعل مع الفاعل)

لتوضيح التباين بين النهج التلقيني والنهج الوظيفي، يطرح البحث مقارنة بين نمطين تعليميين لتناول "تطابق الفعل مع الفاعل:" **أولاً: النهج التقليدي (التجريد والتفريعات)** :يتمحور هذا النهج حول عرض القاعدة ككتلة منطقية منفصلة، متضمناً تفريعات "وجوب" و"جواز" تأنيث الفعل، والتمييز بين المؤنث الحقيقي والمجازي . وتؤكد الدراسات أن هذا الأسلوب يُثقل الذاكرة بمعلومات إجرائية معقدة تفوق احتياجات المتعلم في مستوياته الأولى، مما يؤدي إلى "قلق لغوي" يعيق الإنتاج العفوي . و**ثانياً: النهج التواصلي (التمكين الوظيفي)** :يستند هذا النهج إلى تقديم القاعدة ضمن سياق وظيفي (بناءً على المهام)، حيث يتم التدريب على المطابقة (تذكيراً وتأنيثاً) من خلال المحاكاة الواقعية والمهمات التواصلية .وفي هذا السياق، يعمل المعلم كميسّرٍ (Facilitator) يوفر تغذية راجعة تصحيحية تظهر فيها الحاجة للقاعدة كأداة للمعنى، وليس كهدفٍ في حد ذاته.

جدول (1): مقارنة بين النموذج التقليدي والنهج الوظيفي

وجه المقارنة	النهج التقليدي	النهج الوظيفي (المقترح)
محور الدرس	المادة النحوية (التفريعات)	الموقف التواصلي (المهمة)
طبيعة النشاط	استظهار القاعدة	ممارسة وظيفية (محاكاة)
هدف المتعلم	تجنب الخطأ في المصطلح	تحقيق التواصل الناجح

ويخلص التحليل إلى أن "تجريد" القاعدة يستهلك الطاقة الذهنية للمتعلم في التصنيف المنطقي، بينما يُعد التحول نحو "التمكين" ضرورة لضمان تحول القاعدة من معلومة في الذاكرة قصيرة المدى إلى ملكة لسانية مستقرة .

ثانيا: إشكالية تعليم المصطلح النحوي مقابل الاستعمال الوظيفي

يتمثل أحد العوائق المنهجية الجوهرية في حصر العملية التعليمية في تلقين المصطلحات النحوية (مثل: الفاعل، المفعول به، الخبر) بمعزل عن وظيفتها التواصلية .وتؤكد الدراسات أن هذا التوجه يحوّل النحو إلى دراسة شكلية جافة، مما يؤدي إلى عزوف المتعلمين عن توظيف اللغة في سياقات حقيقية رغم إتقانهم للمصطلحات نظرياً .

مقارنة النماذج التعليمية (التركيب النحوي: الفاعل والمفعول)

لإيضاح الفارق بين نمطي التعليم، يعرض البحث مقارنة إجرائية بين النهج التقليدي القائم على المصطلح، والنهج التمكيني القائم على الوظيفة:

أولاً: النهج التقليدي (التركيز على التسمية) :يُكرس هذا النهج معظم زمن التعلم في تصنيف الكلمات وإعرابها؛ حيث يتم تقديم الجملة (مثلاً: "صلى الرجل صلاة الجمعة") كـ "مادة للتحليل" لا كـ "وسيلة للاتصال ." تكمن محدوديته في حصر المعرفة في "تسمية" الأركان، دون بناء ملكة الاستخدام، مما يترك المتعلم عاجزاً عن توظيف هذه الأركان في مواقف تواصلية حية (مثل طلب الطعام أو وصف حدث يومي) .

ثانياً: النهج التمكيني (التركيز على الوظيفة) :ينطلق هذا النهج من "الاستعمال التواصلي" (مثل: لعب الأدوار، سرد القصص، التبضع)، حيث تظهر الحاجة للنحو كأداة للمعنى لا كهدف في ذاته .في هذا الإطار، يُمارس الطالب "الفاعلية" و"المفعولية" حركياً ولفظياً؛ حيث يعمل المعلم على توجيه المتعلم نحو الضبط الصحيح للعلامات الإعرابية بوصفها "قرائن دلالية" توضح من قام بالحدث ومن استقبله .

جدول (2): تباين الممارسات التعليمية للمصطلح النحوي

وجه المقارنة	النهج التقليدي (التعريف)	النهج التمكيني (الوظيفة)
التركيز الأساسي	التسمية النحوية	الوظيفة الدلالية
دور المتعلم	مصنف للمكونات	مستخدم للغة في سياق
النتيجة التعليمية	إتقان المصطلح نظرياً	القدرة على الإنتاج العفوي

ويخلص التحليل إلى أن الانحباس في "عنق زجاجة تعريف المصطلح" يعيق الانتقال إلى "فضاء الاستعمال"، وهو ما يستوجب تبني استراتيجيات تدريس توظف المصطلح النحوي كخادمٍ للبناء المعنوي التواصلي، بدلاً من كونه قيداً يحد من طلاقة المتعلم.

ثالثا: التركيز على تعليم المصطلح النحوي لا الاستعمال الوظيفي

يتمثل أحد العوائق المنهجية الجوهرية في حصر العملية التعليمية في تلقين المصطلحات النحوية (مثل: الفاعل، المفعول به، الخبر) بمعزل عن وظيفتها التواصلية .وتؤكد الدراسات أن هذا التوجه يحوّل النحو إلى دراسة شكلية جافة، مما يؤدي إلى عزوف المتعلمين عن توظيف اللغة في سياقات حقيقية رغم إتقانهم للمصطلحات نظرياً .

- **مثال تطبيقي: (حالة الفاعل والمفعول به في الجملة الفعلية)**

لإيضاح الفارق بين نمطي التعليم، يعرض البحث مقارنة إجرائية بين نهجين تعليميين:

أولاً: النموذج التقليدي (التركيز على التسمية) :يُكرس هذا النهج معظم زمن التعلم في تصنيف الكلمات وإعرابها؛ حيث يتم تقديم الجملة (مثلاً: "صلى الرجل صلاة الجمعة") كـ "مادة للتحليل" لا كـ "وسيلة للاتصال .تكمن محدوديته في حصر المعرفة في "تسمية" الأركان، دون بناء ملكة الاستخدام، مما يترك المتعلم عاجزاً عن توظيف هذه الأركان في مواقف تواصلية حية، وهو ما يفسر عزوف الطلاب عن الاستعمال .

ثانياً: النموذج التمكيني (التركيز على الاستعمال الوظيفي) :ينطلق هذا النهج من "الاستعمال التواصلي" (مثل: لعب الأدوار، سرد القصص)، حيث تظهر الحاجة للنحو كأداة للمعنى .في هذا الإطار،

يُمارس الطالب "الفاعلية" و"المفعولية" حركياً ولفظياً؛ حيث يعمل المعلم على توجيه المتعلم نحو الضبط الصحيح للعلامات الإعرابية بوصفها "قرائن دلالية" توضح من قام بالحدث ومن استقبله .

جدول (3): تباين الممارسات التعليمية للمصطلح النحوي

النهج التقليدي (التعريف)	النهج التمكيني (الوظيفة)	وجه المقارنة
التسمية النحوية	الوظيفة الدلالية	التركيز الأساسي
مصنف للمكونات	مستخدم للغة في سياق	دور المتعلم
إتقان المصطلح نظرياً	القدرة على الإنتاج العفوي	النتيجة التعليمية

ويخلص التحليل إلى أن الانحباس في "عنق زجاجة تعريف المصطلح" يعيق الانتقال إلى "فضاء الاستعمال"، وهو ما يستوجب تبني استراتيجيات تدريس توظف المصطلح النحوي كخادمٍ للبناء المعنوي التواصلي .

رابعاً: غياب التفاعل والتطبيق في الفصول الدراسية

يعد غياب التفاعل الصفي نتيجة حتمية لسيادة نهج التلقين؛ إذ تستنزف الطرائق التقليدية القائمة على الإلقاء النظري معظم زمن الحصة في شرح القواعد وحفظها، مما يقلص فرص الممارسة التواصلية .ويؤدي هذا الاهتمام بـ "التعليم عن اللغة" بدلاً من "تعليم اللغة" إلى تكريس الإلمام النظري الذي يفتقر للجدوى التواصلية، ولا يساعد المتعلم على بناء سلوك لغوي فعال .وتؤدي هذه الممارسات إلى عواقب سلبية تشمل ارتفاع "القلق اللغوي" عند مواجهة مواقف حقيقية، وتشتت الانتباه، وتراجع الثقة بالنفس، مما يعزز عزوف الطلاب عن دراسة النحو .

مثال تطبيقي: (بناء جملة الطلب باستخدام الفعل المضارع)

أولاً: النموذج التقليدي (التعليم عن اللغة):

يُكرس المعلم زمن الحصة للتحليل الإعرابي (مثل: شرح "أنْ" الناصبة وعلامات النصب، كتابة الجداول الإعرابية). يتركز النشاط حول "تشريح الجملة" وتفكيك دلالة العلامة الإعرابية، مما يحول الدرس إلى لغز

منطقي. وتكون النتيجة الميدانية عجز المتعلم عن الإنتاج العفوي في المواقف الحقيقية (مثل حجز تذكرة) بسبب تشتت ذهنه في استحضار القواعد الإعرابية أثناء الأداء.

ثانياً: النموذج التمكيني (تعليم اللغة) :يتمحور هذا النهج حول "التفاعل" عبر مهام تواصلية (مثل: محاكاة مكتب سفريات) .يمارس المتعلم صيغ النصب (أريد أن + فعل) كجزء من بنية الجملة الطلبية دون استغراق في المصطلحات .وفي هذا الإطار، يعمل المعلم كموجهٍ يصحح الأداء في سياق الممارسة، مما يقلل من رهبة الموقف ويعزز الثقة بالنفس .

جدول (4): مقارنة مخرجات التعليم بين التلقين والتفاعل

وجه المقارنة	التعليم عن اللغة (التقليدي)	تعليم اللغة (التمكيني)
استثمار زمن الحصة	الإلقاء النظري والإعراب	الأداء التفاعلي والمهام
دور القاعدة	غاية للاختبار	وسيلة للتواصل
الأثر النفسي	القلق وضعف الثقة	بناء السلوك اللغوي الفعال

ويخلص التحليل إلى أن وقت الحصة الذي يُستهلك في الإعراب النظري يظل فاقداً للجدوى التواصلية، بينما يمثل "النشاط الفعلي" السبيل الوحيد لتمكين المتعلم من القاعدة النحوية بوصفها أداة للاستخدام لا غايةً للتصنيف .

خامساً: تعليم القاعدة النحوية دون خلق السياق الطبيعي لها

يعد طرح القواعد بشكل تجريدي بعيداً عن السياق من أبرز أسباب تدني فعالية التعليم؛ إذ تستوجب القواعد وجود دلالات ومواقف استخدام واقعية ليتحقق الإدراك الوظيفي لها .وتؤدي المناهج التي تفصل القاعدة عن سياقها إلى إضعاف قدرة المتعلم على توظيفها في الإنتاج اللغوي الحقيقي، حيث تصبح القاعدة معلومة معزولة تفتقر إلى صلة الوصل بين "المعرفة النظرية" و"الاستخدام التواصلي ."

- **مثال تطبيقي: تدريس "الجملة الفعلية" (الفعل والفاعل)**

لإيضاح الفارق المنهجي، يعرض البحث مقارنة بين النهج التلقيني والنهج التواصلي في تناول الجملة الفعلية:

أولاً: النموذج التقليدي (بدون سياق طبيعي) :يُقدم المعلم القاعدة ككتلة معرفية مجردة (مثلاً: "الجملة الفعلية تبدأ بفعل، والفاعل مرفوع") .يتركز النشاط حول إعراب جمل معزولة، مما يجعل المتعلم قادراً على التحليل النظري، ولكنه يعجز عن استخدام الفعل والفاعل تلقائياً لسرد أحداث حقيقية، نظراً لغياب الربط بين وظيفة الجملة الفعلية (سرد الأحداث) وموقف الاستخدام الواقعي .

ثانياً: النموذج التواصلي (خلق السياق الطبيعي) :ينطلق المعلم من "موقف" يستدعي اللغة (مثلاً: عرض مقطع صامت لحادثة، أو روتين عمل في مطعم) .يُطلب من الطلاب تنفيذ مهمة تواصلية (مثل كتابة تقرير أو وصف حدث)، مما يضطرهم لاستخدام أفعال الحركة (ركض، قفز، طهى) في سياقها الطبيعي .هنا تصبح القاعدة "حلاً" لاحتياج تواصلي، مما يحقق الإدراك الوظيفي الذي يؤدي إلى بناء ملكة لغوية مستدامة .

جدول (5): الفوارق المنهجية بين النحو التلقيني والنحو التمكيني

وجه المقارنة	النهج التقليدي (التلقين)	النهج التواصلي (التمكين)
فلسفة التعليم	التعليم عن اللغة (دراسة واصفة)	التعليم للغة (بناء سلوك لغوي)
مركزية الدرس	المصطلح النحوي والإعراب	المهمة التواصلية والمعنى
سياق القاعدة	قاعدة مجردة ومنفصلة	قاعدة منبثقة من مواقف واقعية
دور المتعلم	مستقبل سلبي يستظهر المصطلحات	مشارك فاعل ينتج اللغة
زمن الحصة	مستنزف في الإلقاء والشرح	مستثمر في التفاعل والأداء الفعلي
النتيجة	معرفة سطحية تُنسى سريعاً	ملكة لغوية مستدامة وآلية

ويؤكد هذا التحليل أن استمرار الفصل بين المعلومة النحوية والسلوك التواصلي يُعد سبباً رئيساً لإخفاق المتعلم في استخدام اللغة .لذا، يقترح البحث تبني التعليم القائم على المهام (TBLT) ليتحول النحو من غاية للاختبار إلى محرك حيوي يوجه الأداء اللغوي الوظيفي؛ وهو ما سيتم تأصيله في المحور التالي عبر بناء نموذج تطبيقي متكامل للجملة الفعلية يجسد التحول من التلقين إلى التمكين.

مشكلة البحث وأهدافه ومنهجيته

تتمثل مشكلة البحث في رصد العجز المنهجي لدى متعلمي العربية لغة ثانية في بناء جملة فعلية صحيحة ومنسجمة سياقياً أثناء التواصل العفوي، على الرغم من امتلاكهم للمعرفة النظرية بقواعد الفعل والفاعل .وفي ضوء ذلك، يسعى البحث للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: "كيف يمكن بناء نموذج تطبيقي وفق مدخل المهام (TBLT) لتمكين الجملة الفعلية تواصلياً في ضوء المواءمة بين مستويات (CEFR) ومستويات إطار (إمتاع) المرجعية؟ ."

أولاً: أهداف البحث

- يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الإجرائية الآتية:

1. تشخيص معوقات تمكين الجملة الفعلية في الممارسات التعليمية التقليدية القائمة على التلقين، وتقديم الحلول المقترحة لها .
2. بناء نموذج تعليمي مقترح يتضمن مصفوفة مهام تواصلية تدرجية وفق إطاري (CEFR) و(إمتاع)، بدءاً من المحاكاة الذاتية) التهيئة(A1–A2 ، ووصف الوقائع) الكفاية(B1–B2 ، وصولاً إلى المناظرات الفكرية والتحليل) التميز والفصاحة .(C1–C2
3. تقديم آليات تقويم للأداء النحوي تركز على معايير "الطلاقة والدقة" بدلاً من ممارسات "الاستظهار والإعراب النظري."

ثانياً: منهج البحث

- اعتمد البحث منهجية مزدوجة لتحقيق أهدافه:

- **المنهج الوصفي التحليلي** :استُخدم لمراجعة الأطر المرجعية والأدبيات السابقة المتعلقة بتعليم العربية .
- **المنهج التطويري :(Developmental Approach)** استُخدم لتصميم وبناء النموذج التطبيقي المقترح، بهدف تحويل القاعدة النحوية من "حمولة معرفية" في الذاكرة إلى "ملكة لسانية" مستقرة تخدم التواصل الفعال.

الإطار النظري والمفاهيمي: التمكين النحوي والتواصلي وفق مدخل(TBLT)

1. مفهوم التمكين النحوي والتواصلي

يُقصد بالتمكين النحوي والتواصلي قدرة المتعلم على امتلاك المعرفة بالقاعدة النحوية ودمجها مع القدرة على توظيفها عفوياً في الإنتاج اللغوي؛ متجاوزاً بذلك تقنيات الحفظ إلى الإنتاج الفعلي .ويُعد التمكين غاية قصوى في تعليم اللغات، إذ ينقل المتعلم من مرحلة "المعرفة الواصفة" للقاعدة إلى "المعرفة الإجرائية" التي تتيح له إنتاج اللغة بعفوية .ويتحقق هذا التمكين حين تتحول القاعدة من "حمولة معرفية" في الذاكرة قصيرة المدى إلى "مهارة أداء" مستقرة في النظام اللغوي للمتعلم .وبذلك، يصبح الهدف الأسمى من الدرس النحوي الوصول إلى "الملكة اللغوية" التي تُمكّن الناطق من صون لسانه وإبانة فكرته دون عناء التفكير في المصطلح .

2. مدخل التعلم القائم على المهام(TBLT)

يُعرف مدخل (TBLT) بأنه طريقة تعليمية تضع "المعنى أولاً" قبل الشكل النحوي .ويقوم هذا المدخل على إطار ثلاثي يتكون من: التحضير، ودورة المهمة، والتركيز اللغوي .ويُعد هذا المدخل الأنسب لتعليم النحو الوظيفي؛ لكونه يربط القواعد بالمهارات الاتصالية، ويجعل القاعدة أداة للمعنى لا قيداً تعليمياً .كما يسهم (TBLT)في تقليل الفجوة بين ما يتعلمه الطالب في الكتب وما يمارسه في الواقع، مما يبني سلوكاً لغوياً فعالاً ومستداماً .وتشير الأدبيات إلى أن هذا المدخل يعالج صعوبات الإعراب من خلال السياقات الحقيقية، مع تحسن موثق في الاستخدام التواصلي الصحيح .

مثال تطبيقي: الجملة الفعلية بين عبء المصطلح وحرية التمكين

تتضح معايير التمكين (TBLT) عند تكليف المتعلم بمهمة تواصلية (مثل: صف بداية يومك بجمل فعلية)، وفق المعايير التالية:

- **الاختيار اللاواعي للشكل الصحيح** :ينتج المتعلم الجملة بشكل عفوي رشيد (مثلاً: "استيقظتُ، شربتُ، ذهبتُ")، مما يختزل "الزمن الذهني" للمعالجة النحوية ويشير إلى تحول القاعدة إلى ملكة مستقرة .
- **المرونة في السياقات المختلفة** :يمتلك المتعلم القدرة على تكييف الجملة الفعلية مع متغيرات السياق (مثل تغيير الزمن، أو المطابقة تذكيراً وتأنيثاً) بيسر وبديهة عالية وفقاً للمعنى المطلوب .

- **الاستقلالية في الأداء** :يصل المتعلم إلى مرحلة المراقبة الذاتية (Self–monitoring) وتصحيح المسار تلقائياً دون حاجة لمثير خارجي، مما يؤكد أن القاعدة أصبحت جزءاً من هويته اللغوية .

يؤكد هذا النموذج أن التدريس الفعال لا يتجاهل النحو، بل يقدمه "في حينه" كضرورة لإنجاح المهمة التواصلية . فاللغة تُكتسب من خلال المحاولة والخطأ أثناء إنجاز المهام الحقيقية، وهو ما يربط القاعدة بالاستخدام المباشر .

3. التواصلية سبيلًا إلى إنتاج الجملة الفعلية بشكل عفوي

رأينا كيف يكون التمكين النحوي عبارة عن انتقال القاعدة من المعرفة الواعية إلى الأداء التلقائي، وهو ما يوازي التمييز بين المعرفة الصريحة والضمنية عند(Rod Ellis, 2003) ، وهو ليس ببعيد عما اشتهر من أقوال ابن خلدون في مقدمته (باب تعليم اللسان)، من أن الملكة اللغوية لا تُكتسب بالحفظ بل بالممارسة (ابن خلدون، 2004)، وهذا حق؛ فالمهارة اللغوية تتشكل عبر التدريب والمحاولة والتكرار والخطأ والتصويب المستمر للعديد من الأنشطة اللغوية الفعالة داخل الفصل التدريسي وخارجه. وفي سبيل تحقيق ذلك التمكين فعلى المعلم التخطيط للعديد من البرامج والفعاليات التي تؤهل لاستخدام القاعدة النحوية وتكرارها في أسيقة تواصلية عديدة هادفة للإنتاج اللغوي؛ فالإنتاج اللغوي شرط أساس لتطوير الكفاءة كما تؤكد(Swain, 1985) ، وكل أولئك لا يتأتى إلا عبر تبسيط القاعدة النحوية وربطها في الاستخدام وهي دعوة الكثيرين من أمثال شوقي ضيف والراجحي وغيرهما، وإنما كانت هذه الدعوة قائمة، ولا تزال، لأن الفِعْل التعليمي قائم على النشاط اللغوي.

أمثلة تطبيقية: (الجملة الفعلية من التلقين إلى التمكين)

أولاً: بناء "الملكة" عبر السرد القصصي (محاكاة ابن خلدون):

1. المهمة: يطلب المعلم من الطلاب مشاهدة مقطع فيديو قصير (صامت) لرحلة في غابة، ثم إعادة حكي الأحداث.
2. التطبيق: يبدأ الطالب بالقول المحتمل: "الرجل يمشي.. هو يرى نمر.. هو خاف" أو شيء قريب من هذا، وهنا يتدخل المعلم بمرونة لتوجيه "الملكة" نحو الجملة الفعلية: "رأى الرجلُ نمرًا... خاف الرجلُ من النَّمر."

3. تحليل التمكين: بتكرار هذه المحاولات وأشباهها، ينتقل الطالب من "الحفظ" إلى "الممارسة" التي دعا إليها (ابن خلدون، 2004)، حيث تصبح بنية (الفعل + الفاعل) هي الخيار العفوي الأول للسرد لديه.

ثانياً: "الإنتاج اللغوي" كشرط للكفاءة فرضية:(Swain)

1. المهمة: (لعبة الأدوار – الطبيب والمريض)، يطلب المعلم من المريض أن يصف للطبيب ماذا فعل منذ الصباح حتى شعر بالألم.
2. التطبيق: يقوم الطالب بإنتاج جمل فعلية متلاحقة: "استيقظتُ متأخراً، أكلتُ طعاماً فاسداً، شربتُ عصيراً بارداً."
3. تحليل التمكين: هذا الإنتاج هو ما أكدته(Swain, 1985) ؛ فتوجيه الطالب للإنتاج يجعله يختبر حدود معرفته النحوية، ومع الخطأ والتصويب الميداني، تترسخ القاعدة النحوية كأداة وظيفية لا كمعلومة نظرية.

ثالثاً: "تبسيط القاعدة" عبر المواقف الحياتية (رؤية شوقي ضيف والراجحي):

1. المهمة: (التخطيط لمشروع جماعي). يطلب المعلم من كل مجموعة كتابة خطوات تنفيذ "حفل تخرج."
2. التطبيق: يكتب الطلاب: "نستأجرُ القاعة، ندعو الضيوف، نجهزُ الهدايا."
3. تحليل التمكين: هنا تم استحضار (الفعل المضارع) لغرض "التخطيط" دون الدخول في تعقيدات علامات الرفع الأصلية والفرعية. هذا هو "تيسير النحو" الذي نادى به (شوقي ضيف، 1982)؛ حيث يتم ربط القاعدة بالاستخدام المباشر، فتصبح الجملة الفعلية خادمة للمعنى ومنطلقة من النشاط اللغوي الفعال.

بذلك تتضح أمام أعين المعلم مؤشرات التمكين حين يلمس بوضوح القدرة على إنتاج الجملة الفعلية بشكل عفوي دون توقف، وهو مؤشر على تحول القاعدة إلى مهارة.

بناء النموذج التطبيقي (الجملة الفعلية) – مقاربة مهمّاتية موَّجهة للناطقين بغير العربية

تُعد الجملة الفعلية بنمطها النواتي (فعل + فاعل)، ونمطها الممتد (فعل + فاعل + مفعول به)، وصولاً إلى الجملة المركبة، من البنى التركيبية المركزية في اللسان العربي (طعيمة، 2004). وتُقدّم هذه الأنماط للمتعلمين وفق تراتبية ارتقائية تلتزم بمعايير الكفاية اللغوية (المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2023).

غير أنّ المتعلمين يواجهون صعوبات منهجية، أبرزها: نقل ترتيب الجملة من لغاتهم الأم، والخلط في المطابقة، وضعف إدراك العلامات الإعرابية؛ وقد ثبت أنّ هذه الأخطاء تمثّل نظاماً وسيطاً طبيعيًّا في اكتساب اللغة الثانية ينبغي استثماره .(Ellis, 1994) وفي سبيل تمكين الطلاب، نقسم مراحل التعلم إلى ما يلي:

أولاً: مرحلة ما قبل المهمّة (التهيئة السياقية) :نعمل على بناء سياق دلالي، وتفعيل معجم المتعلم قبل الإنتاج، فنقدم صوراً من الحياة اليومية: (الهاتف، المقهى، السوق)، وأفعالاً أساسية (رَأَيْتُ، اشْتَرَيْتُ، أَكَلْتُ، ذَهَبْتُ). النشاط: يسأل المعلم: "ماذا فعلتَ اليوم؟"، ويُسمح للمتعلمين بالإجابة بصيغ بسيطة ككشف للفجوة بين الأداء الفعلي والبنية المستهدفة.(Willis, 1996)

ثانياً: المهمّة الثانية (التطبيق والتحليل) :المهمة: "اكتب خمس جمل تخبر فيها صديقك بما فعلتَ اليوم". بعد رصد الأخطاء الشائعة (مثل: "أنا اشتريت قهوة في مقهى")، يطلب المعلم تبادل الجمل وتصحيحها جماعيًّا، وهو ما يعزز التعلم التعاوني والتفاوض على المعنى.(Nunan, 2004)

ثالثاً: المهمّة الثالثة (الموقف التواصلي) :المهمة: "تخيّل أنك في مطعم، واطلب أربعة أصناف باستخدام جمل فعلية". بعد ممارسة الطلاب، يُوجَّه التحليل نحو البنية المطلوبة عبر تصحيح نماذج مثل:

1. "أنا أرى قائمة الطعام" (التصحيح: أَرَى الْقَائِمَةَ) ؛ لأن الفعل يتضمن فاعلاً مستتراً.
2. "الموظف يشرب القهوة" (التصحيح: يَشْرَبُ الْمُوَظَّفُ الْقَهْوَةَ) ؛ لتعديل الترتيب من اسمي إلى فعلي.
3. "الطالبون يذهب إلى مدرستهم" (التصحيح: يَذْهَبُ الطُّلَّابُ) ؛ لتحقيق مطابقة الفعل للفاعل.

هنا يتأتى دور استخلاص القاعدة: (فعل + فاعل مرفوع + مفعول منصوب). وبعدها يقوم المعلم بإسناد أنشطة فورية للتأكد من تحقق أهداف التعلم. ووفاق ذلك يسهم اعتماد المقاربة المهمّاتية في تحسين دقة استعمال الجملة الفعلية، بفضل الانتقال من القاعدة إلى الوظيفة، مع اعتماد التغذية الراجعة المستمرة (Lyster & Ranta, 1997)وتلك هي غايتنا التي نرنو إليها في هذا البحث.

بناء أنشطة تعليمية ومهمات موجهة لتمكين بناء وتوظيف الجملة الفعلية:

أولاً: بناء الأنشطة وفق مستوياتCEFR

لعل التحول من تدريس النحو كمنظومة قواعدية مغلقة إلى كونه مهارة أدائية يلزمه نجاعة بناء أنشطة تعليمية ومهمات تواصلية تتسم بالتدرج النوعي؛ حيث يُعد الإطار الأوروبي المشترك لتعلم اللغات (CEFR) مرجعية أساسية في تحديد الكفايات اللغوية المناسبة لكل مرحلة .يهدف هذا البناء إلى نقل المتعلم من "المعرفة الواصفة" التي تكتفي بشرح أركان الجملة الفعلية، إلى مرحلة "التمكين" التي تعني القدرة على توظيف هذه الجملة توظيفاً عفوياً صحيحاً في سياقات حية .فالهدف الأسمى هو تحقيق "الوظيفية النحوية" التي تجعل من الجملة الفعلية أداة لإنتاج المعنى لا مجرد قالب للإعراب (طعيمة، 2004) .

أ. المستوى المبتدئ" :(A1–A2) نشاط المحاكاة اليومية"

- **المهمة**" :ماذا فعلتَ بالأمس؟ ."
- **النشاط التعزيزي** :يُطلب من الطلاب العمل في ثنائيات، حيث يمثل أحدهما دور "الأب/الأم" والآخر دور "الابن" الذي عاد من المدرسة، ويجب على الابن سرد أحداث يومه باستخدام جمل فعلية بسيطة .
- **أمثلة التمكين** :استيقظتُ مبكراً، ركبتُ الحافلة، فهمتُ الدرس .
- **الهدف** :تعزيز "آلية" الربط بين الفعل والفاعل (ضمير المتكلم) في سياق السرد الشخصي البسيط .

ب. المستوى المتوسط" :(B1–B2) نشاط المراسل الصحفي"

- **المهمة** :نقل أحداث "مؤتمر متخيل" أو "حادث طريق ."
- **النشاط التعزيزي** :يُكلف الطلاب بكتابة تقرير إخباري سريع أو تسجيل "رسالة صوتية" عاجلة لوكالة أنباء، يصفون فيها تسلسل الأحداث في موقع الحادث .
- **أمثلة التمكين** :أعلنَ المديرُ الافتتاح، وقد صرحَ المسؤولُ بالخسائر، وبالفعل وقعَ الحادثُ ليلاً .
- **الهدف** :نقل القاعدة من السرد الشخصي إلى السرد الموضوعي، مما يجبر المتعلم على استدعاء أفعال متنوعة وربطها بفاعل ظاهر (مذكر/مؤنث) بشكل آلي وصحيح، وهو ما يحقق الآلية العفوية التي أشار إليها.(Willis & Willis, 2007)

ج. المستوى المتقدم" :(C1–C2) نشاط المناظرة والتحليل"

- **المهمة**" :لماذا تدهورت البيئة؟" أو "تحليل ظاهرة اجتماعية ."
- **النشاط التعزيزي** :عقد مناظرة بين فريقين، حيث يجب على كل فريق استخدام الجمل الفعلية المركبة لبيان "الأسباب والنتائج" بصيغة الفعل المضارع والماضي المتعدي .
- **أمثلة التمكين** :تؤدي الندرة إلى الصراع البيئي المحتدم، ساهمت المصانع في التلوث، يرى الباحثون حلولاً ناجعة تخدم رغبات الوصول للخلاص من المشكلات .
- **الهدف** :التمكين من الجملة الفعلية المركبة (التي تتعدى لمفعولين أو ترتبط بنواسخ) في سياق تجريدي معقد، لضمان استمرارية الصحة النحوية حتى في مستويات التفكير العليا .

وهكذا يمكننا القول إن الانتقال بالجملة الفعلية من حيز "القاعدة النظرية" إلى فضاء "التمكين الأدائي" يمثل الجوهر الحقيقي الذي تسعى إليه المعايير العالمية؛ فمن خلال هندسة المهام التواصلية عبر مستويات (A1–C2)، يتحول النحو من عبء استذكاري إلى مهارة لسانية فاعلة تتسم بالدقة والطلاقة معاً.

ثانياً: بناء الأنشطة وفق مستويات إطار "إمتاع"

يُعد إطار "إمتاع" مرجعية عربية ومنظومة منهجية متكاملة نشأت استجابة للتحديات البنيوية التي تواجه حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولردم الفجوة المنهجية التي تركتها الأطر العالمية في معالجة الخصائص المتفردة للغة العربية .ويمثل هذا الإطار، الصادر عن المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (2023)، رؤية جمعية لنخبة من الخبراء بقيادة الحديبي، ويهدف إلى "تبيئة" معايير الجودة لتلائم عبقرية اللسان العربي .

خصائص إطار "إمتاع"

- يتفرد الإطار بخصائص جوهرية تتمثل في :

1. **الشمولية الوظيفية** :يتبنى الإطار بنية ثلاثية الأبعاد تشمل "محور التأليف" (معايير بناء السلاسل التعليمية)، و"محور التعليم" (ضبط استراتيجيات التدريس ومؤشرات الأداء)، و"محور التدريب" (صياغة معايير الكفاءة المهنية للمعلم) .هذا التمدد الوظيفي جعل من "إمتاع" أداة توجيهية للسياسات التعليمية وتصميم المحتوى .

2. **الهيكلية الهرمية وتدرج الكفايات** :يقوم الإطار على بنية تراتبية تتكون من أربعة مستويات رئيسة (التهيئة، الكفاية، التميز، الفصاحة) تتفرع إلى عشرة مستويات فرعية، مما يعكس دقة التدرج في اكتساب اللغة العربية .

بناء المهام التواصلية لتمكين الجملة الفعلية وفق إطار "إمتاع"

يهدف هذا البناء إلى نقل المتعلم من "المعرفة الواصفة" إلى "التمكين" (القدرة على التوظيف العفوي) من خلال مهام تراعي النمو اللساني وفق المستويات اللفظية للإطار :

أ. مرحلة "التهيئة": نشاط المحاكاة الذاتية

- **المهمة**" :ماذا فعلتَ في يومك الأول بالجامعة؟ ."
- **الإجراء** :يُطلب من الطلاب سرد أحداث واقعية بسيطة تركز على ضمائر الرفع المتصلة، لبناء "الألفة" مع بنية الجملة الفعلية النواتية .
- **أمثلة التمكين**" :وصلتُ مبكراً، قابلتُ الأستاذَ، فهمتُ الخطةَ ."
- **الهدف** :تعزيز آلية الربط بين الفعل والفاعل في سياق السرد الشخصي، بما يحقق كفاية مرحلة "التهيئة" في الاستئناس بالبنية اللغوية الأساسية .

ب. مرحلة "الكفاية": نشاط "المراسل الوصفي"

- **المهمة** :نقل وقائع حادث أو فعالية مجتمعية .
- **الإجراء** :يُكلف الطلاب بكتابة تقرير إخباري أو تسجيل "رسالة صوتية" عاجلة، يصفون فيها تسلسل الأحداث، مما يفرض توظيف الفاعل الظاهر والمفعول به .
- **أمثلة التمكين**" :أعلنَ المديرُ البدءَ، صرحَ المسؤولُ بالنتائجِ، وقعَ الحادثُ فجأةً ."
- **الهدف** :نقل القاعدة من السرد الشخصي إلى السرد الموضوعي، مما يجبر المتعلم على استدعاء أفعال متنوعة وتحقيق المطابقة (تذكيراً وتأنيثاً) عفوياً، وهو ما يحقق "الاستقلال والطلاقة" في مرحلة الكفاية .

ج. مرحلة "التميز": نشاط "المناظرة والتعليل"

- **المهمة**" :لماذا تدهورت البيئة؟" أو "تحليل ظاهرة اجتماعية ."
- **الإجراء** :عقد مناظرة تتطلب استخدام الجمل الفعلية المركبة (المتعدية لمفعولين أو المرتبطة بنواسخ) لبيان الأسباب والنتائج في سياق تجريدي .
- **أمثلة التمكين**" :تؤدي الندرةُ إلى الصراعاتِ، ساهمت المصانعُ في التلوثِ، يرى الباحثون حلولاً ناجعةً ."
- **الهدف** :التمكين من الجملة الفعلية المركبة في سياق فكري معقد، لضمان استمرارية الصحة النحوية في المستويات العليا التي يستهدفها إطار "إمتاع ."

د. مرحلة "الفصاحة": نشاط "البيان الإبداعي والنقد"

- **المهمة**" :تحليل نص أدبي أو إلقاء خطبة إقناعية ."
- **الإجراء** :صياغة نقدية أو خطابية تعتمد على جماليات التقديم والتأخير وأساليب المدح والذم الفطرية .
- **أمثلة التمكين**" :نعمَ الهدفُ إتقانُ اللسانِ، ما أجملَ أنْ نعتزَّ بهويتنا، بئسَ السلوكُ هجرُ القواعدِ ."
- **الهدف** :بلوغ "الملكة اللسانية المستقرة" التي تجعل النحو آلية عفوية ووسيلة للإقناع والتأثير الجمالي .

ووفاق هذا النموذج المقترح، يمكن القول عبر "إمتاع" إن الانتقال بالجملة الفعلية من حيز "القاعدة النظري" إلى فضاء "التمكين الأدائي" يمثل الجوهر الحقيقي الذي سعى إليه إطار "إمتاع" في مقام تعليمية الجملة الفعلية؛ فمن خلال هندسة المهام التواصلية عبر مستويات (التهيئة، والكفاية، والتميز، والفصاحة)، يتحول النحو من عبء استذكاري على المتعلم إلى ملكة لسانية تواصلية فاعلة .

وأخيراً، تبرهن هذه النماذج على أن كفاءة المتعلم لا تُقاس بما يحفظه من مسميات إعرابية، بل بمدى قدرته على تطويع بنية الجملة الفعلية لخدمة المعنى تحت ضغط التواصل الواقعي، مما يضمن جودة المخرجات التعليمية التي تليق بخصوصية اللغة العربية وعراقتها، وهي الغاية الأثيرة من وراء "إمتاع" وكل تعليم فعال للعربية للناطقين بغيرها .

نحو فلسفة قياس "الأداء" لا "الاستظهار" في ضوء "إمتاع"

لا نماري في أن التحول نحو "التمكين النحوي" يفرض بالضرورة تحولاً موازياً في أدوات القياس؛ ووفاق ما قدمه البحث، أيقنا بأن اختبار الإعراب التقليدي لم يعد كافياً للحكم على الكفاءة اللغوية، فالغرض من

القياس في ضوء مدخل المهام هو رصد قدرة المتعلم على توظيف القاعدة في سياق إنتاجي يتسم بالطلاقة والدقة (طعيمة، 2004).

نموذج مقترح لأداة قياس التمكين (الجملة الفعلية نموذجاً)

للانتقال بفلسفة القياس من "الاستظهار" إلى "الأداء"، نقترح أداتين تطبيقيتين تقيسان قدرة المتعلم على توظيف بنية الجملة الفعلية في مواقف إنتاجية ضاغطة:

أولاً: اختبار الإنتاج الشفوي الموجه:

- **الموقف:** "تخيل أنك شاهد عيان أمام شرطي، صف له ما رأيت في دقيقة واحدة".
- **طريقة القياس:** يتم حساب عدد الجمل الفعلية الصحيحة (تطابق الفعل والفاعل) المنتجة في 60 ثانية، مع التركيز على "صحة البناء" أثناء التدفق.
- **المؤشر:** الوصول إلى (8–10 جمل فعلية سليمة/دقيقة ومتنوعة) يُعد علامة على التمكين العفوي المنشود في إطار "إمتاع".

ثانياً: اختبار الإنتاج الكتابي الإبداعي:

- **الموقف:** "اقرأ القصة التالية، ثم اكتب خاتمة بديلة تبدأ من لحظة استيقاظ البطل".
- **معايير التقييم:**
  1. **القدرة على الاختيار النحوي:** ملاءمة الأفعال للسياق الدلالي.
  2. **الاستمرارية:** الحفاظ على رفع الفاعل ونصب المفعول أثناء انشغال المتعلم بحبك الأحداث (تحت ضغط المعنى).
  3. **التصحيح الذاتي:** مدى قدرة المتعلم على تدارك الخطأ في بنية الجملة الفعلية أثناء الكتابة دون تدخل خارجي، مما يعكس تحول القاعدة إلى "سلوك مستقر".

لا شك أن هذه الأدوات لا تكتفي برصد المعرفة النحوية لدى المتعلم، بل تكشف عن كفاءته في تسخير هذه المعرفة لخدمة التواصُل الحي، وهو ما ينسجم مع الرؤية المنهجية التي تتبناها أطر الجودة في تعليم العربية. وإليك صياغة نموذج مقترح لأداة قياس "التمكين النحوي" للجملة الفعلية، مصممة لتكون متسقة مع فلسفة الأداء التواصلي التي يتبناها إطار "إمتاع:"

نموذج مقترح لأداة قياس التمكين (الجملة الفعلية نموذجاً)

للانتقال بفلسفة القياس من رصد "الاستظهار" إلى تقويم "الأداء اللغوي"، نقترح أداتين تطبيقيتين تقيسان قدرة المتعلم على توظيف بنية الجملة الفعلية في مواقف إنتاجية تحاكي الواقع، مع مراعاة مؤشرات "الطلاقة والدقة:"

أولاً: اختبار الإنتاج الشفوي الموجه (مقياس الطلاقة الإجرائية)

1. **الموقف**" :تخيل أنك شاهد عيان أمام شرطي؛ صف له ما رأيت في دقيقة واحدة من حيث تسلسل الأحداث."
2. **طريقة القياس** :يتم حساب عدد الجمل الفعلية الصحيحة (تطابق الفعل والفاعل، وسلامة الترتيب) المنتجة خلال 60 ثانية، مع التركيز على استمرارية "صحة البناء" أثناء التدفق الكلامي.
3. **المؤشر** :الوصول إلى معدل (8–10 جمل فعلية سليمة ومتنوعة في الدقيقة) يُعد علامة فارقة على تحقق "التمكين العفوي" المنشود في ضوء مستويات إطار "إمتاع."

ثانياً: اختبار الإنتاج الكتابي الإبداعي (مقياس الاستقرار اللغوي)

- **الموقف**" :اقرأ القصة التالية، ثم اكتب خاتمة بديلة لها تبدأ من لحظة استيقاظ البطل."
- **معايير التقييم:**
- **القدرة على الاختيار النحوي (الانتخاب)** :مدى ملاءمة الأفعال المنتقاة للسياق الدلالي للقصة.
- **الاستمرارية الوظيفية** :القدرة على الحفاظ على قواعد "رفع الفاعل ونصب المفعول" بشكل مضطرد أثناء انشغال المتعلم بحبك الأحداث وتوليد المعاني (قياس تحت ضغط المعنى).
- **التصحيح الذاتي (المراقبة)** :رصد مدى قدرة المتعلم على تدارك الخطأ في بنية الجملة الفعلية (إعرابياً أو تركيبياً) أثناء الكتابة ودون تدخل خارجي، مما يعكس تحول القاعدة من معلومة محفوظة إلى "سلوك نحوي مستقر."

وختامًا، نقول إن هذه الأدوات لا تكتفي برصد المعرفة النحوية لدى المتعلم فحسب، بل تكشف عن كفاءته في تسخير هذه المعرفة لخدمة "التواصل الحي"، وهو ما ينسجم مع الرؤية المنهجية التي تتبناها أطر الجودة في تعليم العربية، حيث يصبح النحو "خادماً" للمعنى، والقياس "مرآة" لطلاقة المتعلم ودقته في آنٍ واحد.

نتائج البحث

كشفت الدراسة التطبيقية الماثلة، التي استهدفت تمكين "الجملة الفعلية" عبر مدخل المهام(TBLT) ، عن مجموعة من النتائج الجوهرية، وهي:

1. أثبتت التجربة أن تقديم "الوظيفة" قبل "المصطلح" ينجح في تقليل الزمن الذهني المستهلك في المعالجة النحوية؛ حيث انتقل الطلاب من "التلعثم الإعرابي" إلى "التدفق اللساني" العفوي، مما أكد صحة فرضية تحول القاعدة من حمولة معرفية إلى مهارة (العصيلي، 2002).
2. تأكد ميدانياً أن الأخطاء النحوية في استخدام الجملة الفعلية (مثل عدم مطابقة الفعل للفاعل) تنخفض تلقائياً عندما يُوضع المتعلم في سياق "مهمة حقيقية" (كطلب طعام أو كتابة بلاغ)؛ لأن الحاجة إلى "الإفهام" تدفع العقل لاستخدام البنية الصحيحة كضرورة تواصلية لا كقيد مدرسي.
3. نجحت "المقاربة المهماتية" في علاج مشكلة "النظام الوسيط"؛ حيث يتراجع ميل الطلاب لتقديم الاسم على الفعل (تأثراً بلغاتهم) بنسبة كبيرة فور انخراطهم في مهام "سرد الأحداث"، لإدراكهم الوظيفي بأن الجملة الفعلية في العربية هي محرك الحكي.
4. التغذية الراجعة الفورية والتصحيح التربوي اللطيف في حينه أثناء الأداء (كما في نموذج المقهى والمطعم) يكون أكثر رسوخاً في ذاكرة المتعلم من تصحيح الاختبارات التحريرية؛ لأنه يرتبط بموقف حي يعزز "المراقبة الذاتية" لدى الطالب.
5. ينخفض القلق اللغوي لدى المتعلم وتزيد استقلاليته حين ينتج جملًا فعلية مركبة في المستويات المتقدمة بعد المرور بحالات عديدة من التدريب والممارسة والتكرار دون الحاجة لمثير خارجي أو تذكير بالقاعدة، محققًا بذلك "الملكة اللسانية" المنشودة (ابن خلدون؛ الراجحي، 1995).

توصيات

1. يوصي البحث بإعادة تصميم المناهج وتضمين مهام إنتاجية محاكية للواقع في التدريبات والأنشطة التفاعلية، بدلاً من تمارين "أعرب ما تحته خط."
2. يوصي البحث بالعناية ببرامج تدريب المعلمين وحتمية التحول من نموذج المعلم "الملقن" إلى "مصمم المهام" الذي يدير التفاعل الصفي.
3. يوصي البحث بتطوير أدوات التقويم واعتماد "اختبارات الأداء" كمعيار وحيد لمنح مستويات الكفاءة وترخيص الانتقال من مستوى لآخر.

المراجع

المراجع العربية:

ابن خلدون، عبد الرحمن. (2004). *المقدمة*. تحقيق: عبد السلام الشدادي. الدار البيضاء: خزانة ابن خلدون.

الراجحي، عبده. (1995). *النحو العربي والدرس الحديث*. بيروت: دار النهضة العربية.

بنت مسلم، س. ع.، مصطفى، ن. ح.، أبو بكر، ر.، وتنكو عبد الرحمن. (2018). استراتيجيات تعلم النحو لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. *Journal of Islam in Asia*، 15(3)، 155-190.

بن موسى، زين الدين. (2010). طرائق تعليم النحو العربي بين القديم والحديث. *مجلة جامعة قسنطينة 1*. الجزائر.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004). *مهارات اللغة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد القادر، محمد. (2022). تعليم النحو واللغة للناطقين بغير العربية: رؤية تحليلية. *مجلة البحث العلمي في الآداب*. جامعة عين شمس.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (2002). *طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ضَيف، شوقي. (1982). *تجديد النحو*. القاهرة: دار المعارف.

مدكور، علي أحمد. (2007). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مجلة المجمع الجزائري للغة العربية. (2017). تعليميّة النحو في المدرسة الجزائرية بين طرائق تعليم النحو التقليدية والحديثة. *العدد 12*.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Malek, M. (2020). Empowering Arabic learners to make meaning: A genre-based approach .*Foreign Language Annals*.(2)53 ,

Bouziri, M. (2017). Task-based language teaching effectiveness in the Algerian context ،*المجلة الجزائرية للتعليم اللغوي* .Vol. 12.

Council of Europe .(2020) .*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* . Council of Europe Publishing.

Ellis, R .(1994) .*The Study of Second Language Acquisition* .Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R .(2003) .*Task-based Language Learning and Teaching* .Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. D .(1982) .*Principles and Practice in Second Language Acquisition* .Pergamon Press.

Long, M. H .(2014) .*Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching* .Wiley-Blackwell.

Lyster, R & ,.Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms .*Studies in Second Language Acquisition*.(1)19 ,

Nunan, D .(2004) .*Task-Based Language Teaching* .Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C & ,.Rodgers, T. S .(2014) .*Approaches and Methods in Language Teaching* .Cambridge University Press.

Sabir, A. N. O & ,.Ahmed, N. B النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها .(2023) .)Grammar in Arabic textbooks for non-native speakers .(*Journal of Linguistic and Literary Studies*.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass & Madden (Eds.) ,*Input in Second Language Acquisition*.

Willis, D & ,.Willis, J .(2007) .*Doing Task-based Teaching* .Oxford: Oxford University Press.

Willis, J .(1996) .*A Framework for Task-Based Learning* .Longman.

(ملحق1)

دليل المعلم لتمكين بناء الجملة الفعلية (تطبيق عملي)

المرحلة (إمتاع)	المهمة التواصلية	الهدف النحوي (الوظيفي)	دور المعلم (مصمم مهام)	مؤشر التمكين
التهيئة	ماذا فعلتَ اليوم؟	الربط بين الفعل وضمير الرفع المتصل	منشط ومحفز لاستدعاء المعجم الشخصي	إنتاج جمل فعلية نواتية بسيطة وعفوية
الكفاية	المراسل الوصفي (تقرير حادث)	المطابقة بين الفعل والفاعل الظاهر	موجه للتفاوض على المعنى وتصحيح المطابقة	القدرة على سرد أحداث موضوعية بطلاقة
التميز	المناظرة والتعليل (البيئة)	استخدام الجمل الفعلية المركبة والنواسخ	مدير للمناظرة وميسر للبنى المعقدة	ربط الأسباب بالنتائج في سياق تجريدي
الفصاحة	البيان الإبداعي والنقد	جماليات التقديم والتأخير وأساليب المدح	ناقد جمالي ومحفز للأسلوب البلاغي	تحول النحو إلى أداة للإقناع والتأثير

بطاقة المعالجة الميدانية (للتدخل الفوري)

طبيعة الخطأ	التدخل التربوي (دون تذكير بالمصطلح)	الغرض النحوي
التقديم الاسمي	"ابدأ بالفعل ليكون الحكي أسرع وأكثر حيوية."	ترسيخ ترتيب الجملة الفعلية
فقدان المطابقة	"انظر للفاعل، هل هو مذكر أم مؤنث؟ أضف التاء."	تعزيز المطابقة (تذكيراً وتأنيثاً)
الخلط الإعرابي	"ما الذي وقع عليه الفعل؟ جرب أن تضع فتحة."	توضيح وظيفي

تعليمية العربية للناطقين بغيرها بين الكفاءات والنحو الخليلي والتعليم الذكي (CEIL – جامعة تلمسان)

سيدي محمد غيتري[1]

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم مقاربة بيداغوجية ولسانية متكاملة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تتأسس على مبادئ «المقاربة بالكفاءات» وموجهات «النظرية الخليلية الجديدة»، وتستثمر تطبيقات «التعليمية الذكية» والذكاء الاصطناعي التكيفي. تنطلق الدراسة من إشكالية رصد الفجوة القائمة بين المعرفة النحوية النظرية والقدرة الأدائية التواصلية لدى المتعلم الأجنبي. ولتحقيق أهداف البحث، تم إجراء دراسة ميدانية تشخيصية بمركز التعليم المكثف للغات (CEIL) بجامعة تلمسان على عينة من الطلاب غير العرب (من جنسيات صينية وتركية)، عبر تحليل مدونة الأخطاء الشائعة في إنتاجاتهم الكتابية الخطية. أظهرت النتائج أن تبسيط النحو العربي عبر الصفائف الرتبية والمطابقة الموضعية، معززاً بالسيناريوهات البيداغوجية الذكية، يرفع كفاءة التعبير الكتابي ويقلل من الأخطاء التركيبية والرتبية بنسبة ملموسة. وتوصي الدراسة بالانتقال من التلقين المعياري إلى البناء الذاتي للكفايات اللغوية الأربع.

الكلمات المفتاحية: تعليمية العربية للناطقين بغيرها؛ المقاربة بالكفاءات؛ النظرية الخليلية الجديدة؛ التعليمية الذكية؛ مركز CEIL تلمسان؛ تحليل الأخطاء الخطية.

[1] **سيدي محمد غيتري. أستاذ لسانيات تطبيقية، جامعة تلمسان– الجزائر.** ghitrism@gmail.com

Arabic Language Pedagogy for Non-Native Speakers: Between Competency-Based Approaches, Khalīlian Grammar, and Smart Education (CEIL – University of Tlemcen)

Abstract

This study aims to present an integrated pedagogical and linguistic approach for teaching Arabic as a foreign language (AFL), based on the principles of the Competency-Based Approach and the guidelines of the Neo-Khalilian Theory, while leveraging Smart Didactics and adaptive artificial intelligence applications. The research addresses the gap between theoretical grammatical knowledge and communicative performance among non-native learners. A diagnostic field study was conducted at the Center for Intensive Language Teaching (CEIL) at the University of Tlemcen, analyzing common errors in the written compositions of non-Arab students (Chinese and Turkish cohorts). Findings reveal that simplifying Arabic grammar through positional matrices and structural alignment, combined with AI-driven pedagogical scenarios, significantly improves writing proficiency and reduces syntactical errors. The study recommends transitioning from normative memorization to the self-construction of the four core language skills.

Keywords: Teaching Arabic to Non-Native Speakers; Competency-Based Approach; Neo-Khalilian Theory; Smart Didactics; CEIL Tlemcen; Handwriting Error Analysis.

المحور الأول: المدخل الإبستمولوجي والإطار العام للدراسة

1-1. مقدمة الدراسة وسياقها الحضاري والثقافي

تحتل اللغة العربية مكانة مميزة وفريدة في العالم المعاصر بفضل تاريخها العريق وتراثها الثقافي والحضاري الغني. وقد شهدت العقود الأخيرة تزايداً ملحوظاً في الإقبال العالمي على تعلم اللغة العربية من قِبل الناطقين بغيرها، لما تتمتع به من أهمية استراتيجية واقتصادية وسياسية وثقافية. هذا الإقبال المتزايد يستدعي بالضرورة مراجعة شاملة وتحديثاً عميقاً للمناهج والطرائق والأساليب التعليمية المستخدمة في تقديم العربية للطلاب الأجانب، لضمان بناء كفايات تواصلية وأدائية حقيقية تجعل المتعلم قادراً على الاندماج الفعال في البيئات اللغوية المتنوعة.

إن التعليمية الحديثة لم تعد تنظر إلى اللغة بكونها مجرد مجموعة من القواعد المجرّدة التي ينبغي حفظها وتكرارها، بل أضحت تتعامل معها بوصفها نشاطاً اجتماعياً وإدراكياً متكاملاً يتسق مع متطلبات العصر الرقمي وعصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي.

1-2. أبعاد التعليمية وإبستمولوجيا تدريس اللغات

تُعرَّف التعليمية (Didactics) بأنها العلم البيداغوجي الذي يختص بالدراسة العلمية المنظمة لطرائق التعليم والتعلم وتقنياته، واستكشاف العلاقات التفاعلية القائمة بين أطراف المثلث التعليمي: **(المعلم، المتعلم، والمعرفة اللغوية)**. وتستمد تعليمية اللغات جذورها المعرفية من النظريات اللسانية والتربوية والعلوم المعرفية الحديثة.

وفي هذا الإطار، لا تقتصر تعليمية النحو العربي على نقل المادة العلمية وتحديد الأحكام الإعرابية المعيارية، بل تتجاوز ذلك إلى الاهتمام بالرصيد المعرفي والوظيفي الذي يحتاجه المتعلم الأجنبي لممارسة اللغة واقعياً. إن التفكير الإبستمولوجي في قضايا التعليمية يسعى إلى تحليل الظاهرة اللغوية في سياقها التداولي، ومراعاة الفروق الفردية والدوافع المستهدفة، وتكييف الوسائط التربوية لتحقيق أعلى مستويات الفعالية والكفاءة اللغوية [1].

1-3. التحول المنهجي: من «بيداغوجيا الأهداف» إلى «المقاربة بالكفاءات»

شهدت الأنظمة التعليمية تحولاً بيداغوجياً حاسماً عبر الانتقال من «بيداغوجيا الأهداف» التي كانت تركز على تجزئة المعرفة واختبار الحفظ والاستظهار، إلى «المقاربة بالكفاءات» (Competency-Based Approach) التي تجعل المتعلم في مركز العملية التعليمية التعلمية. ترتكز المقاربة بالكفاءات على مبدأ جوهري وهو **«التعلم عن طريق الممارسة والعمل»**، حيث لا يكتفي الطالب باستيعاب القاعدة النحوية ذهنياً، بل يتدرّب على توظيفها كأداة إجرائية لحل مشكلات وضعياتية واقعية واستعمالها في التواصل الفعلي [2].

هذا التحول المنهجي يتطلب إعادة النظر في كل مكونات الفعل التعليمي، بدءاً من صياغة البرامج والمناهج، مروراً بتطوير الأساليب والأدوات التعليمية، وصولاً إلى بناء نظم تقويمية حديثة تقيس الأداء والكفاية بدلاً من تقييم الحفظ الآلي.

1-4. الدراسات السابقة والفجوة البحثية

حظيت مسألة تعليمية العربية للناطقين بغيرها باهتمام علمي متزايد في اللسانيات التطبيقية، وتتوزع الأبحاث السابقة المحورية في هذا المجال على اتجاهين رئيسين:

- **الاتجاه الأول (البُعد البيداغوجي والمقاربة بالكفاءات):** كدراسات (أحمد حساني، ورشدي أحمد طعيمة) التي تناولت تحول المناهج التعليمية نحو نجاعة الأدوات اللسانية وبناء الكفايات اللغوية والاتصالية لدى المتعلمين [3].
- **الاتجاه الثاني (التوجيه النحوي وتحليل الأخطاء):** كدراسات (محمود كامل الناقة، ومصطفى الغلاييني) التي عكفت على ضبط الأحكام النحوية وتحديد صعوبات التعبير والتركيب لدى الطلاب غير العرب [6، 7].

الفجوة البحثية (Research Gap): على الرغم من ثراء هذه الأدبيات، إلا أن هناك ندرة في الدراسات الميدانية التي تجمع بين **التحليل المباشر للعينات والأوراق الخطية الحقيقية** للمتعلمين (خاصة من بيئات لغوية محددة كالأركية الصينية والتركية)، وبين **استثمار موجهات النظرية الخليلية الجديدة** وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التكيفي في قالب بيداغوجي موحد؛ وهو ما تسعى هذه الورقة البحثية لمعالجته وتغطيته ميدانياً بمركز CEIL بجامعة تلمسان.

1-5. الإطار النظري والمرجعي للدراسة

يتأسس هذا البحث على مرجعية معرفية وبيداغوجية تتكامل فيها اللسانيات الأصيلة باللسانيات التطبيقية الحديثة:

- **المرجعية اللسانية:** ترتكز على **«النظرية الخليلية الجديدة»** (للأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح)، التي تنظر إلى النظام اللغوي العربي بوصفه بنية مصفوفات وصفائف رتبية محكمة تقوم على علاقات المجاورة والترتيب والقرائن [4].
- **المرجعية البيداغوجية:** تعتمد على مبادئ **«تعليمية اللغات الحديثة»** (**Didactics of Languages**) المعززة بأدوات **«التعليمية الذكية» (Smart Didactics)**، التي تُحسّن استثمار

التقنيات الرقمية وتتعامل مع الخطأ بوصفه خطوة تشخيصية أساسية لبناء التعلم وتنمية الطاقات اللغوية الأربع.

1-6. إشكالية البحث وأسئلته الجوهرية

تتحدد إشكالية البحث الرئيسية في التناقض القائم بين الطبيعة المجرّدة المعقدة للنظام النحوي العربي التراثي بشروطه وتعليلاته المتشعبة، وبين الحاجات التواصلية والأدائية الفورية للمتعلم الناطق بغير العربية. ومن هذه الإشكالية تتفرع الأسئلة العلمية التالية:

1. ما مدى تأثير التوجيه النحوي والمهارات الأدائية في تبسيط النحو العربي وتحويله إلى أداة تواصلية وظيفية لدى المتعلم الأجنبي؟
2. كيف تتحدى كثرة المصطلحات النحوية وتعدد المدارس النحوية التقليدية فهم المتعلم الأجنبي للنظام اللغوي وتطبيقه؟
3. ما هي السبل الكفيلة باستثمار معطيات اللسانيات التعليمية والدراسات البينية لردم الفجوة بين النحو المعياري والنحو الاستعمالي؟
4. كيف تساهم التطبيقات الذكية وأدوات الذكاء الاصطناعي التكيّفي في تخصيص مسارات التعلم وتجاوز الصعوبات النحوية لدى طلاب مركز CEIL بجامعة تلمسان؟

المحور الثاني: المرجعيات اللسانية والتوجيه النحوي (النظرية الخليلية الجديدة)

2-1. مرتكزات النظرية الخليلية الجديدة في تعليم اللغات

تعتبر النظرية الخليلية الجديدة صرحاً لسانياً رياضياً صاغه الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح انطلاقاً من إعادة قراءة الفكر النحوي العربي الأصيل (ولا سيما منهج الخليل بن أحمد الفراهيدي) بأدوات اللسانيات البنيوية والصورية الحديثة. وتتميز هذه النظرية بقدرتها الفائقة على تقديم وصف نسقي دقيق للسان العربي بعيداً عن التعليلات الإعرابية والتأويلات الذهنية المعقدة التي ترهق المتعلم الأجنبي.

2-2. الصفائف الرتبية والمطابقة الموضعية

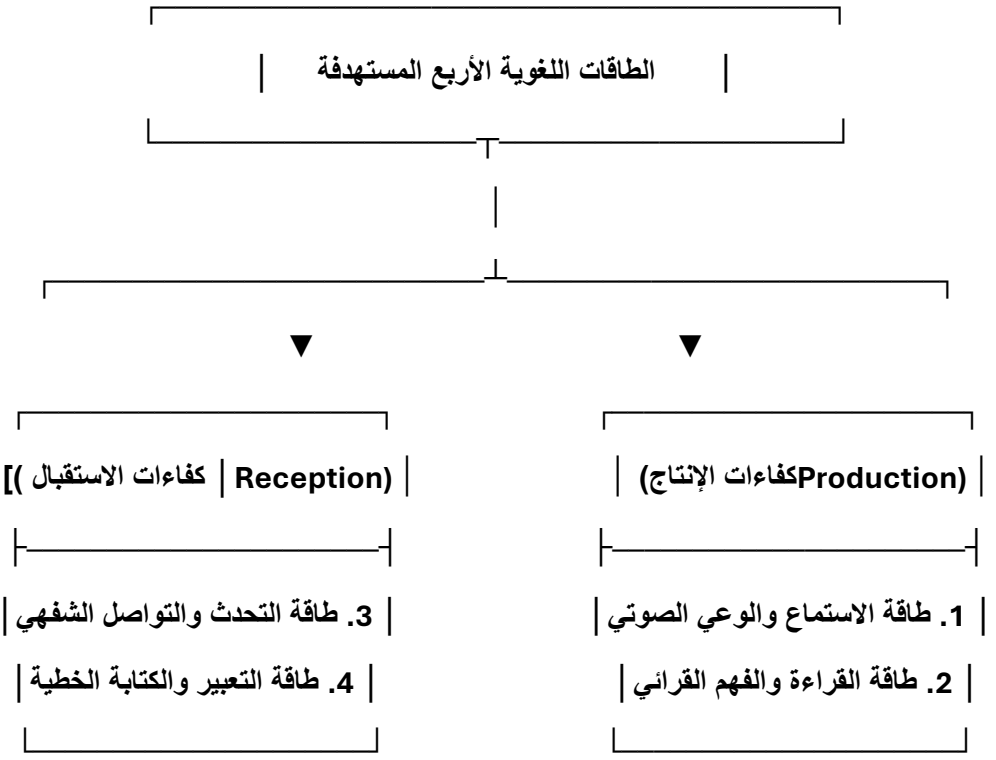
تعتمد النظرية الخليلية في تبسيط النحو على فكرة **«الصفيفة» (Matrix/Array)**، حيث يُنظر إلى الجملة العربية بوصفها سلسلة من الرتب والمواقع التي تشغلها وحدات لغوية وفق قوانين التأليف والمطابقة. فبدلاً من إغراق الطالب غير العربي بأحكام الإعراب (الرفع، النصب، الجر)، يُدرّب على تمييز **الموقع الرتبي** والقرائن اللفظية والمورفولوجية المباشرة (مثل قرينة الترتيب، المطابقة في الجنس والعدد، وقرينة الإعراب الظاهر).

الرتبة الثانية (المحيل/الفاعل)	الرتبة الأولى (الموقع الفعلي)
الطَّالِبُ	**كَتَبَ**
الطَّالِبَاتُ	**تَكْتُبُ**

تُسهم هذه المنظومة المصفوفة في اختزال الزمن المعرفي اللازم لاستيعاب تركيب الجملة العربية، مما يمنح المتعلم الناطق بغيرها قدرة سريعة على التوليد السليم للجمل دون الوقوع في الشلل التحليلي الناتج عن النحو التراثي المعقد [5].

المحور الثالث: المهارات الأدائية والطاقات اللغوية الأربع:

ترتكز المقاربة بالكفاءات على التنمية المتوازنة للمهارات اللغوية الأربع، مع إعطاء الأولوية للأداء الاستعمالي:



1. **طاقة الاستماع:** تطوير التمييز السمعي للأصوات العربية المتقاربة (مثل: ح/هـ، ع/أ، ص/س)، والتي تشكل عائقاً رئيسياً لدى الطلاب الصينيين والأتراك.
2. **طاقة القراءة:** الانتقال من فك الرموز الخطية إلى القراءة التفاعلية المستوعبة للسياق والثقافة العربية.
3. **طاقة التحدث:** تشجيع الإنتاج الشفهي من خلال وضعيات تواصلية محاكاة للمواقف الحياتية اليومية (Acculturation).

4. **طاقة الكتابة والتعبير الخطي:** تدريب الأناقة الخطية والضبط الصرفي والتركيبي وسلامة الرسوم الإملائية، وهو المحور الأساسي للدراسة الميدانية التالية.

المحور الرابع: الدراسة الميدانية بمركز CEIL وتحليل الأخطاء الخطية

4-1. سياق التجربة والعينة

أجريت هذه الدراسة الميدانية بمركز التعليم المكثف للغات (CEIL) بجامعة تلمسان، وضمّت عينة مستهدفة من **25 طالباً وطالبة** من الناطقين بغير العربية (15 من البيئة اللغوية الصينية، و10 من البيئة اللغوية التركية) في المستوى المتوسط (B1/B2). تم جمع الإنتاجات الخطية والتعبيرية للطلاب وتفريغها في مدونة أخطاء تشخيصية.

4-2. تصنيف الأخطاء الخطية والتركيبية وتفسيرها اللساني

أولاً: عينة الطلاب الصينيين (تأثير اللغة الأم السينو- تبيتية)

- **الأخطاء الصوتية الإملائية:** الخلط التام بين الحروف الحلقية والشديدة (مثل كتابة *"أمد"* بدلاً من *"أحمد"*، و*"سديق"* بدلاً من *"صديق"*). التفسير: غياب هذه المظاهر الصوتية في النظام الفونيولوجي للغة الصينية (Mandarin).
- **أخطاء الرتبة والمطابقة النحوية:** تركيز الجملة على صيغة (Monomorphemic) وإسقاط علامات التعريف والجر (مثل كتابة *"هو يذهب في سوق أمس"* بدلاً من *"ذَهَبَ إلى السُّوقِ بالأَمْسِ"*).

ثانياً: عينة الطلاب الأتراك (تأثير اللغة الأم الألتائية)

- **أخطاء الترتيب الرتبي (الصفات والمضاف إليه):** تقديم المضاف إليه على المضاف والصفة على الموصوف (مثل كتابة *"أحمد كتاب"* بقصد *"كتابُ أحمدٍ"*، أو *"كبير بيت"* بدلاً من *"بيتٌ كبيرٌ"*). التفسير: التأثر المباشر بنسق اللغة التركية التي تضع المخصصات والصفات قبل البؤرة الاسمية (SOV structure).
- **أخطاء التعدية والتحفيز بالحروف:** الخلط في استعمال حروف الجر (مثل كتابة *"دخلتُ إلى الغرفة"* مقابل *"دخلتُ الغرفةَ"*، أو *"خفتُ من الكلب"* بتركيب غير دقيق).

المحور الخامس: التعليمية الذكية وسيناريو الذكاء الاصطناعي التكيفي

5-1. دمج الذكاء الاصطناعي في تعليمية العربية

تفتح «التعليمية الذكية» أُفُقاً جديداً للتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال بيئات تعلم تكيفية (Adaptive Learning Environments) تعتمد على خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتشخيص أخطاء الطالب الخطية والتعبيرية بشكل فوري وتقديم التغذية الراجعة (Feedback).

5-2. نموذج سيناريو بيداغوجي ذكي لمعالجة الأخطاء الخطية والتركيبية

[مرحلة الإدخال الخطي] ——► (رفع صورة ورقة الطالب أو النص المكتوب)

|

▼

(OCRالتعرف الضوئي على الحروف (1. ►—— [(AI]مرحلة المعالجة الذكية)

2. التحليل النسقي عبر مصفوفات "النظرية الخليلية"

|

▼

[مرحلة التشخيص الفوري] ——► تصنيف الخطأ (صوتي / رتبي / تركيبي / إملائي)

|

▼

[مرحلة العلاج التكيّفي] ——► تقديم تمارين تفاعلية موجهة تعيد تصحيح المسار

تتضمن البيئة الذكية تزويد الباحث والمعلم ببطاقات تقويمية آلية تقيس تطور الخط، وتصحيح انحرافات الرتبة النحوية وفق نماذج تعزيزية تشجع الذات المتعلمة على التقويم الذاتي (Self-Correction).

المحور السادس: النتائج العامة والتوصيات

6-1. نتائج البحث:

1. أثبتت المقاربة بالكفاءات نجاعتها في نقل تعليمية العربية من التلقين الذهني للنحو إلى الاستعمال الأدائي الوظيفي.
2. ساهم التوجيه النحوي المستمد من النظرية الخليلية الجديدة (الصفائف الرتبية والمطابقة) في اختزال القواعد النحوية المعقدة وتقليل الأخطاء التركيبية لدى المتعلم الأجنبي بنسبة ملحوظة.
3. كشفت الدراسة الميدانية بمركز CEIL أن الأخطاء الخطية والتركيبية للطلاب غير العرب ترتبط بشكل مباشر بالنقل السلبي (Negative Transfer) من بنيات لغاتهم الأم (الصينية والتركية).
4. يُشكل دمج أدوات التعليمية الذكية والذكاء الاصطناعي دعامة بيداغوجية فارقة تسهم في تخصيص التعلم وتوفير التغذية الراجعة الفورية المصلحة للأخطاء.

6-2. التوصيات العلمية البيداغوجية:

1. **إعادة صياغة كتب النحو الموجهة للناطقين بغير العربية** وفق نماذج وصفية رتبية بسيطة مستوحاة من النظرية الخليلية الجديدة.
2. **اعتماد المقاربة بالتحليل المقارن والأخطاء (Error Analysis)** في تصميم المناهج التعليمية ببراح مراكز اللغات (CEIL) لمراعاة البيئات اللغوية المختلفة للمتعلمين.
3. **تطوير منصات وتطبيقات تعليمة ذكية** تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحليل الخط العربي والإنتاج الكتابي للطلاب وتوجيههم ذاتياً.
4. **تدريب أساتذة العربية للناطقين بغيرها** على الدمج البيداغوجي بين اللسانيات التطبيقية الحديثة والتقنيات الرقمية المعاصرة.

6 -3 خاتمة

تأسيساً على ما استُعرض في هذه الدراسة، يتبين أن تطوير تعليمية النحو العربي للناطقين بغيرها لم يعد رهيناً بالوفاء للمناهج المعيارية التلقينية، بل يكمن في إحداث نقلة نوعية تدمج بين أصالة التوجيه النحوي ووظيفيته— كما تمثله النظرية الخليلية الجديدة—وبين متطلبات المقاربة بالكفاءات وآفاق التكنولوجيا الرقمية التكيفية.

وفي هذا السياق، تبرز ضرورة **التركيز على تنمية المهارات اللغوية الأدائية (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة)** بوصفها المحرك الأساسي لرفع مستوى المتعلم ونقله من مرحلة استيعاب القاعدة النحوية إلى مرحلة

امتلاك الكفاية التواصلية. وتزداد هذه الرؤية رصانة من خلال **التثمين الميداني الذي تعكسه ملاحق الدراسة ونماذج الأوراق الخطية لطلاب مركز (CEIL)**؛ حيث تشكل هذه المدوّنة التطبيقية الشاهد الفعلي على طبيعة الانحرافات التركيبية والرتبية، والأساس المادي الذي يُبنى عليه Diagnosing الأخطاء وتصميم البدائل البيداغوجية.

إن الاستجابة لمتطلبات التطور التكنولوجي المتسارع تقتضي استثمار هذه المعطيات الميدانية في دمج أدوات الذكاء الاصطناعي التكيفي ونماذج المعالجة الآلية للغة (NLP)؛ حيث تتيح المنصات الذكية تحليل الخط والإنتاج الكتابي لحظياً، وتحويل مصفوفات التوجيه الخليلي إلى خوارزميات تفاعلية تخدم المهارات اللغوية مباشرة.

ختاماً، إن هذا التكامل المعرفي والميداني بين اللسانيات التطبيقية، والتجريب الميداني التوثيقي، وتقنيات الذكاء الاصطناعي، هو الكفيل بتمكين المتعلم الأجنبي من استخدام اللغة العربية بثقة ونجاعة، وبما يضمن استجابة المناهج التعليمية لرهانات العصر ومتطلبات الجيل الرقمي الجديد.

المراجع

الحاج صالح، عبد الرحمن. (2000). *أبحاث ودراسات في اللسان العربي*. الجزائر: موفم للنشر والتوزيع.

حساني، أحمد. (2009). *دراسات في اللسانيات التطبيقية: تعليمية اللغات*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

طعيمة، رشدي أحمد. (2004). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: منشورات الإيسيسكو.

الحاج صالح، عبد الرحمن. (2012). *النظرية الخليلية الحديثة: شروطها ومبادئها الإبستمولوجية*. مجلة اللسانيات، المجلد 15، العدد 1، ص ص 12-45.

الناقة، محمود كامل. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - إعداد مناهجه - تدريسه*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

القاسمي، علي. (1997). *اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

الغلاييني، مصطفى. (2005). *جامع الدروس العربية*. بيروت: المكتبة العصرية.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ملحق مستقل: النماذج والأوراق الخطية لأعمال الطلبة (Facsimile Archive)

جامعة أبي بكر بلقايد –تلمسان –

مركز التعليم المكثف للغات

التاريخ: الثلاثاء 10 ربيع الثاني 1440 هـ الموافق لـ 18-12-2018

اختبار في اللغة العربية (دورة خريف 2018)

الأستاذة: د. بن مداح شميسة

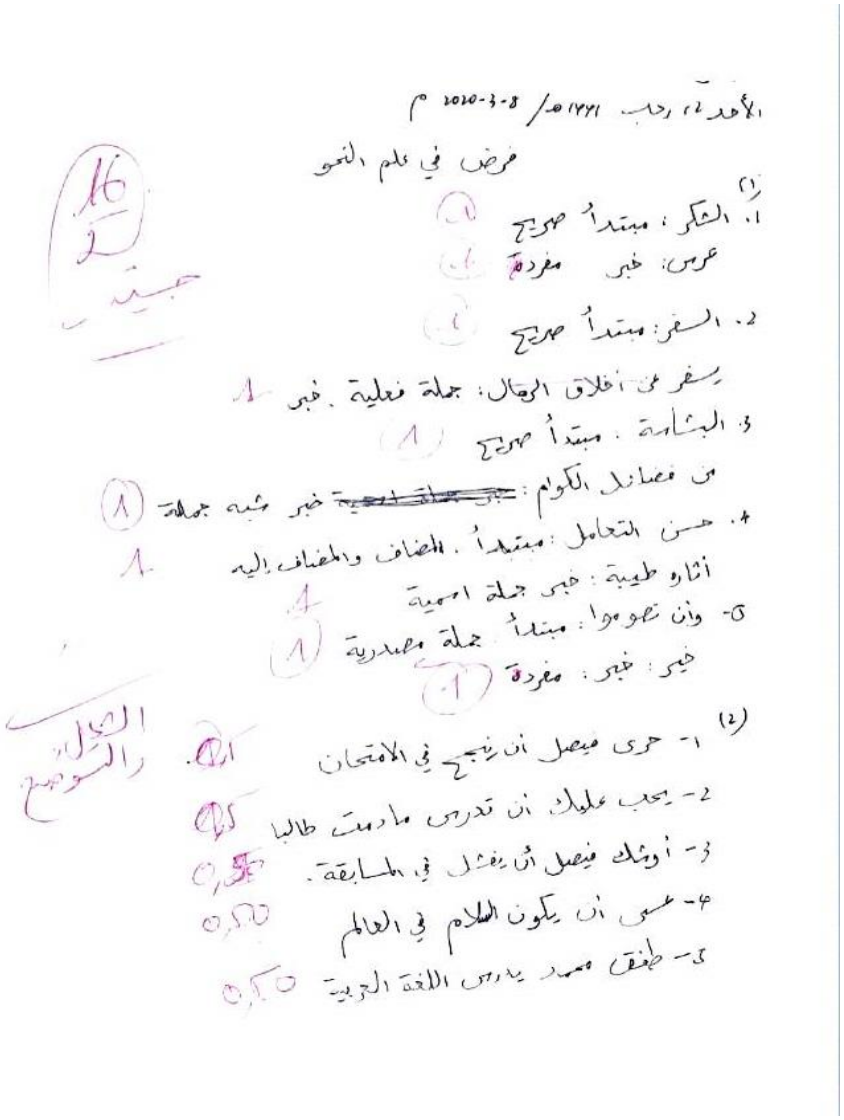
مقياس الأدب الجزائري:

- **س1)** عرّف بعبد الحميد بن باديس، ذاكراً ثلاثة أبيات من قصيدته "شعب الجزائر مسلم"
- **س2)** ما معنى الإلياذة ؟ وضّح !
- **س3)** هات مرادفات الكلمات الآتية و وظّفها في جمل من إنشائك :
  - **الصَّدَقَاتُ**
  - **البِلَى**
  - **الرُّمُوسُ**
  - **الإِفْرِنْجُ**

مقياس القواعد (صرف و نحو) :

- **س1)** ميّز الأفعال الصحيحة من الأفعال المعتلّة محدّداً أنواعها (ضعها في جدول)
  - سأل – علا – كشف – وصف – هوى – دمدم – سعى – هزَّ – طاف – وقى
- **س2)** كَوِّن جملة اسمية يكون فيها المبتدأ مصدراً مؤوّلاً مع ضبط الشَّكل الدَّقيق .
- **س3)** كيف تفرّق بين همزة القطع من همزة الوصل. علّل إجابتك بأمثلة .

صورة الملحق رقم 01



❖ **نوع الوثيقة:** نموذج خطي أصلي (مسح ضوئي).

بيانات الطالب: عينة من فرض في النحو

التأريخ والعنوان:

- **التاريخ:** الأحد 12 رجب 1441 هـ / 8-3-2020 م.
- **الموضوع:** فرض في علم النحو.
- **العلامة الإجمالية: 16 / 20** (مع تقدير "**جيد**").

الجزء الأول: الإعراب وتحليل البنية الإسنادية

1. (الشُّكْرُ عَروسٌ)

- **إجابة الطالب:**
  - الشكر: مبتدأ صريح.
  - عروس: خبر مفرد.
- **التقييم النحوي:** إجابة صحيحة ودقيقة (1 نقطة).

2. (السَفَرُ يُسْفِرُ عَنْ أَقْلَاقِ الرِّجَالِ)

- **إجابة الطالب:**
  - السفر: مبتدأ صريح.
  - يسفر عن أخلاق الرجال: جملة فعلية، خبر.
- **التقييم النحوي:** إجابة صحيحة (1 نقطة).

3. (البَشَاشَةُ مِنْ فَضَائِلِ الكِرَامِ)

- **إجابة الطالب:**
  - البشاشة: مبتدأ صريح.
  - من فضائل الكرام: خبر شبه جملة (قام الطالب بتصحيح كلمة "جملة اسْمِيَّة" إلى "شبه جملة").
- **التقييم النحوي:** إجابة صحيحة (1 نقطة).

4. (حُسْنُ التَّعَامُلِ آثَارُهُ طَيِّبَةٌ)

- **إجابة الطالب:**
  - حسن التعامل: مبتدأ، المضاف والمضاف إليه.
  - آثاره طيبة: خبر جملة اسمية.
- **التقييم النحوي:** إجابة صحيحة ودقيقة (1 نقطة).

5. (وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ)

- **إجابة الطالب:**
  - وأن تصوموا: مبتدأ جملة مصدرية (المصدر المؤول: صيامُكم).
  - خير: خبر، مفرد.
- **التقييم النحوي:** إجابة صحيحة (1 نقطة).

ملاحظة: حصل الطالب في هذا الجزء الأول على العلامة الكاملة **(5/5)**.

الجزء الثاني: أفعال المقاربة والرجاء والشروع

ويبدو أن السؤال كان يتعلق بتوظيف أفعال المقاربة والرجاء والشروع أو إعراب جملها، لكن علامات هذا الجزء تراوحت بين 0.25 و0.50 لكل فرع، مع تصحيح جانب باللون الأحمر ("التراخِ والتوضيح"):

1. **حَرَى فيصل أن ينجح في الامتحان** (العلامة: **0.5**)
2. **يجب عليك أن تدرس ما دمت طالبا** (العلامة: **0.25**) — *تنويه:* الفعل "يجب" ليس من أفعال المقاربة أو الرجاء أو الشروع وإنما فعل تام يطلب فاعلاً (المصدر المؤول).
3. **أوشك فيصل أن يفشل في المسابقة** (العلامة: **0.5**)
4. **عسى أن يكون السلام في العالم** (العلامة: **0.5**)
5. **طفق محمد يدرس اللغة العربية** (العلامة: **0.5**)

2. ملاحظات وتحليل بيداغوجي

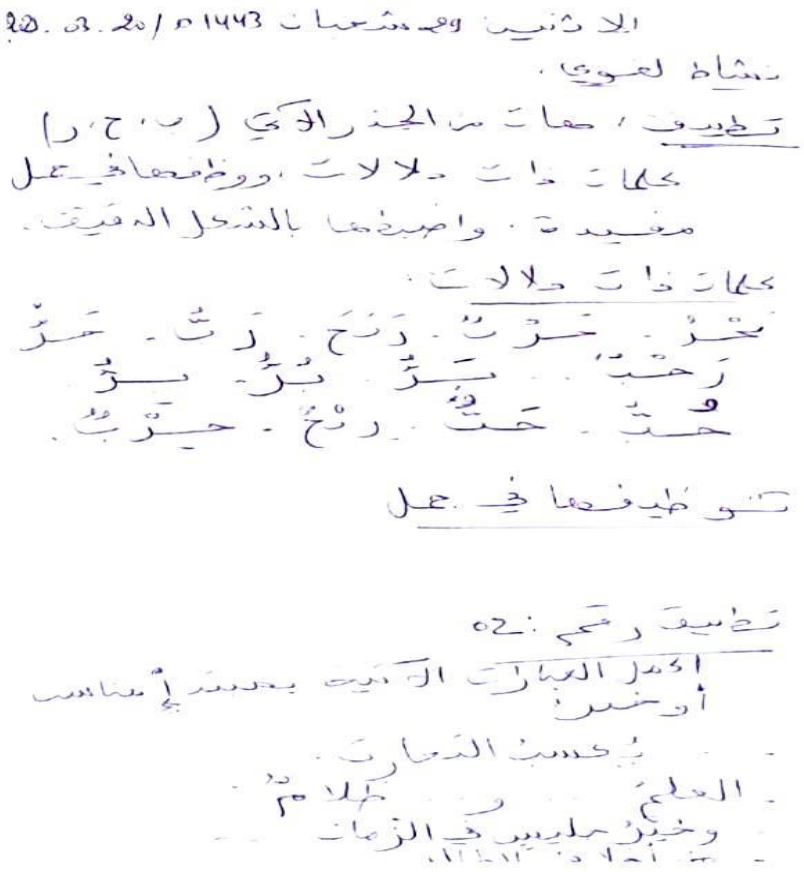
- **نقاط القوة:**
  - تمكّن ممتاز من تحديد أنواع المبتدأ (صريح، مضاف، مصدر مؤول) وأنواع الخبر (مفرد، جملة فعلية، جملة اسمية، شبه جملة).
  - خط واضح ومرتب، والتزام بتدوين التاريخ والمادة بشكل دقيق.
- **نقاط للتطوير (في الجزء الثاني):**
  - تحتاج أفعال المقاربة والرجاء والشروع إلى ضبط الدلالة والتمييز بين الفعل الناقص (الذي يرفع الاسم وينصب الخبر الجملة الفعلية) والفعل التام، إضافة إلى تمييزها عن الأفعال التامة العامة مثل (يجب/يلزم).

البيئة اللغوية التركية (المستوى B2).

موضوع التمرين الخطي: نحوي/ صرفي، لغة

مكان إدراج الصورة:

صورة رقم 02



التعليق والتحليل البيداغوجي على الصورة:

توضح الصورة مدى التحسن الملموس في استقامة الكلمات على السطر، والالتزام برتب عناصر الصفيفة الاسمية والفعلية، وقلة الأخطاء التركيبية بعد الاستعانة بالنماذج الشبكية المصححة آلياً عبر منصة التعليمية الذكية.

إليك قراءة وتحليل لعراب الطالب/الطالبة في هذه الورقة الثانية (المتعلقة بإعراب أبيات من قصيدة أبي تمام في فتح عمورية: لسَّيْفُ أَصْدَقُ أَنْبَاءً مِنَ الكُتُبِ...").

فاعلية تدريس وتعلم القواعد وفق المقاربة بالكفايات في تكوين معلمي المرحلة الأساسية في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة في باماكو

سيكو موري ناماكري [1]

الملخص

في تعلم اللغة العربية، سواءً للناطقين بها كلغة أمّ أو لغير الناطقين بها، فإن تدريس قواعد تلك اللغة العربية أمرٌ أساسي، لأنها تلعب دورًا حاسمًا للمتعلمين الراغبين في إتقان اللغة، شفهيًا وكتابيًا.

ويؤكد علماء التربية مرارًا وتكرارًا على أن تعلّم القواعد لا ينبغي أن يُعتبر غايةً في حد ذاته، أو الهدف الأهم في دروس اللغات الأجنبية. ويُقدّمون للمعلمين الجدد العديد من استراتيجيات تدريس القواعد وأنشطتها التي تلتزم بمبادئ المنهجية الوظيفية. ومع ذلك، يُلاحظ غالبًا أن معلمي اللغة العربية الجدد يجدون صعوبةً في تجاوز النموذج البنيوي. يحتاج تدريس القواعد في الجامعات إلى "تجديد" ليصبح نموذجًا يُحتذى به.

هدفت الدراسة الحالية المعنونة ب: " فاعلية تدريس وتعلم القواعد وفق المقاربة بالكفايات في تكوين معلمي المرحلة الأساسية في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة في باماكو"، إلى التحقق من فعالية تدريس وتعلم القواعد باستخدام المنهج القائم على الكفاية في تكوين معلمي المرحلة الأساسية، وذلك من خلال دراسة واقع وفعالية تطبيق مبادئ هذا المنهج في تدريس وحدة القواعد.

لإنجاز هذا البحث، أجرينا بحثًا وثائقيًا ومسحًا ميدانيًا مع عدد من أساتذة الشعبة وبعض الطلبة لمعرفة آرائهم حول كيفية تدريس وتعلم القواعد في الشعبة.

الأداة التي تمّ استخدامها لجمع البيانات هي الاستبانة والمقابلة. أعطت النتائج التي تم الحصول عليها وصف تجربة المعلمين فيما يتعلق بهذه المقاربة الجديدة من خلال تدريس متعلميهم القواعد في المحاضرات الفصلية والأعمال الموجهة والتطبيقية. من خلال البيانات التي تم جمعها من المستجوبين، يوضح أن المنهج القائم على الكفايات يلبي الاحتياجات الحقيقية للمتعلمين ويسهم في تحسين تحصيلهم الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التدريس والتعلّم، القواعد، المقاربة بالكفايات، تكوين المعلمين، التعليم الأساسي.

---

[1] سيكو موري ناماكري أستاذ اللغة العربية المشارك بالمدرسة العليا للأساتذة بباماكو – جمهورية مالي (قسم اللغات – شعبة اللغة العربية) ترقيم أوركيد الدولي: https://orcid.org/0009-0000-7157-1001

البريد الإلكتروني: namakri_sekoumory@yahoo.fr

The Effectiveness of Teaching and Learning Grammar through a Competency-Based Approach in the Training of Primary-School Teachers in the Arabic Language Program at the École Normale Supérieure in Bamako

Abstract

Grammar instruction is fundamental to mastering Arabic, as it supports both oral and written proficiency. However, contemporary language pedagogy emphasizes that grammar should not be treated as an end in itself, but rather as a means to develop communicative competence within an action-oriented framework. Despite this perspective, many novice Arabic teachers continue to rely on traditional structural approaches, particularly in university contexts where future teachers are trained. This situation calls for pedagogical renewal in grammar teaching.

This study investigates the effectiveness of a competency-based approach (CBA) to grammar instruction in primary school teacher training at the Arabic Language Department of the Higher Teacher Training College of Bamako. Adopting a mixed-methods design, the research combines a literature review with a field survey conducted among teachers and students. Data were collected through questionnaires and semi-structured interviews.

The findings suggest that competency-based grammar, instruction-integrating lectures, guided practice, and practical applications better address learners' needs and enhances their academic performance. The study underscores the importance of aligning grammar teaching with competency-based principles in teacher education programs.

Keywords: grammar instruction; competency-based approach; teacher training; Arabic language; primary education.

المقدمة

تحتل اللغة العربية مكانة مركزية في النظام التعليمي المالي، نظرًا لتاريخها كلغة حضارة عريقة، ولغة تتيح الوصول إلى مختلف أشكال المعرفة، لا سيما في العلوم الدينية من خلال المدارس القرآنية التقليدية والمدارس الفرنسية العربية الحديثة التي تدمج اللغتين العربية والفرنسية بدءًا من المرحلة الابتدائية، استجابةً لمتطلبات اجتماعية ودينية ملحة. ولذا، تنتشر هذه اللغة في جميع أنحاء مالي.

تُعدّ اللغة العر بية في مالي لغة دينية ومادة دراسية ووسيلة للتعليم الحديث في آن واحد، مع جهودٍ متواصلة للتوفيق بين تراثها الديني ومتطلبات التنمية الوطنية والاندماج المهني لخريجيها. وعند تعلمها كلغة أجنبية، يُعدّ تدريس قواعدها أمرا أساسيا، إذ يلعب دورا حاسما للمتعلمين الراغبين في إتقان هذه اللغة، شفهيا كان أو كتابيا.

تعتبر القواعد الجزء الأول من فن التفكير. لهذا السبب، ظهرت العديد من المنهجيات التي تركز على كيفية تعلم اللغة. نذكر منها المنهجيات البنيوية، مثل: المنهج التقليدي، والمنهج الطبيعي، والمنهج السمعي الشفهي، والمنهج البنيوي الشامل، والمنهج السمعي البصري، والمنهج المباشر. نهتم أيضًا بالأساليب الجديدة، مثل الأسلوب التواصلي والأسلوب القائم على الكفايات. هذا المفهوم الأخير (الأسلوب القائم على الكفايات)، الذي يعدّ عنصرًا أساسيًا في بحثنا، والذي يطالب به، مسؤولو التعليم، استبدال المنهجية القديمة (الأسلوب القائم على الأهداف) التي هيمنت لفترة طويلة على نظام التعليم المالي. يجب أن يكون المعلمون مستعدين للتخلي عن المنهجيات التقليدية التي اعتادوا استخدامها، نظرا لأن المنهجية الجديدة ظهرت كرد فعل على سابقتها، بهدف تحسين وتقديم أساليب تدريس جديدة أكثر ملاءمة لتوقعات طلاب اليوم، الذين يُقدّرون التواصل والتعبير الشفهي.

يهدف الأسلوب القائم على الكفايات، الذي تمّ تطبيقه في النظام التعليمي المالي، إلى تزويد المتعلمين بأدوات لغوية فعّالة من خلال تعزيز تكامل المعرفة والمهارات والاتجاهات. أما فيما يتعلق بالقواعد، فالهدف هو استخدامها لتسهيل فهم النصوص واستيعابها (أي قواعد دلالية قائمة على المفاهيم النحوية).

1. الإشكالية

تكمن إشكالية تدريس وتعلم قواعد اللغة العربية باستخدام المنهج القائم على الكفاية في الانتقال من النموذج التقليدي القائم على التلقين (القواعد المجردة) إلى مهارة وظيفية قابلة للتطبيق في مواقف التواصل الحياتية، بدلاً من مجرد معرفة نظرية باللغة.

لقد لاحظ الباحث انخفاضا مطردا في المستوى الأكاديمي للطلاب. مما جعل المعلمين وأولياء الأمور يشعرون بالقلق إزاء هذا الوضع المقلق وغير الواضح. فبعد تطبيق أسلوب المقاربة بالكفايات في النظام التعليمي المالي، وجد المعلمون صعوبة بالغة في نقل المعرفة وفق هذا المنهج الجديد الذي يتطلب من المتعلمين المشاركة بشكل مستقل في اكتساب المعرفة مع وضع دور المعلم كمرشد. وكذلك الطلاب المعتادين على الطريقة القديمة، التي يتولى المعلم فيها تقديم الدرس بالكامل، مما يعيق استقلالية المتعلم في إجراء بحث فردي والمشاركة الكاملة في بناء معارفه. وقد لاحظ الباحث أيضا أن المدرسين يواجهون صعوبات في تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام المنهج القائم على الكفاية لعدم تدريبهم تدريبًا كافيًا في تطبيق هذا المنهج الجديد. إضافة إلى ذلك وجدنا أن الفصول الدراسية مكتظة، والمواد والموارد التكنولوجية ناقصة، واستمرار المعلمين في تطبيق الأساليب التقليدية، مما يؤدي إلى ضعف أداء الطلاب. نركز بحثنا هذا على مدى تطبيق المنهج القائم على الكفايات في دروس القواعد والتحقق من فاعليته في تدريس القواعد. ومن هنا يمكن بلورة مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: (ما مدى تطبيق المقاربة بالكفايات في تدريس القواعد في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة؟) هل ينبغي تدريس قواعد اللغة باستخدام المنهجية التقليدية أم المنهج القائم على الكفايات؟).

2. أسباب اختيار الموضوع

من أهم الأسباب التي دفعت الباحث لاختيار هذا الموضوع ما يلي:

- رغبة الباحث في تعميق معرفته في هذا المنهج الجديد، الذي يُعد موضوعا للنقاش في الأوساط التعليمية؛
- التعرف على أكثر الطرق لنقل المعرفة بشكل أفضل، لاسيما في قواعد اللغة التي تعتبر أساس أي تعلم لغوي؛
- اهتمام الباحث بهذا الموضوع باعتباره أحد مدرسي اللغة العربية في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة في باماكو – جمهورية مالي؛

- مساعدة الطلاب. لأن معظمهم يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم بسبب العديد من العقبات التي تحول دون تحدثهم بطلاقة ووضوح باللغة العربية. وتُعزى هذه العقبات إلى خوفهم من التحدث أمام الجمهور، وضعف إتقانهم للمفردات، وتصريف الأفعال، وقواعد اللغة، وما إلى ذلك.

3. أهداف الدراسة

الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو التحقق من فعالية تدريس وتعلم القواعد باستخدام المنهج القائم على الكفاية. وتتفرع من هذا الهدف الرئيس، الأهداف الخاصة الآتية:

- التعرف على مدى تطبيق المنهج القائم على الكفايات في دروس القواعد في تكوين معلمي المرحلة الأساسية بشعبة اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة؛
- الكشف عن فاعلية المنهج القائم على الكفايات في تدريس القواعد؛
- التحقق من تمكين المعلمين من ملاءمة المنهج الجديد بشكل أفضل ضمن إطار تدريس قواعد اللغة من خلال توجه جديد واستراتيجية تدريس جديدة يقدمها منهج الكفايات.

4. التساؤلات

لتحقيق هذه الأهداف المذكورة، يمكن أن نطرح التساؤلات التالية:

- ما مدى تطبيق المنهج القائم على الكفايات في دروس القواعد في تكوين معلمي المرحلة الأساسية بشعبة اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة؟
- هل لتدريس القواعد وفق المنهج القائم على الكفايات فعالية؟
- هل المعلمون، الذين تمّ تكوينهم، متمكنون في تنفيذ دروس القواعد وفق المنهج القائم على الكفايات؟

5. مصطلحات الدراسة

المصطلحات المتعلقة بالموضوع هي:

- **فعالية:** الفعالية في المصطلح التعليمي، كما عرفه (البار، 2016، صفحة 173): هي المعيار الذي يظهر مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي بنجاح.
- **التدريس:** يعرفه (الجقندي، 2001، صفحة 95) بأنه: عملية تربوية يتمّ بواسطتها تطوير أبناء المجتمع وتوجيه نموّهم الفكري والعاطفي والحركي والاجتماعي، ليصبحوا مؤهلين للقيام بأدوارهم الحياتية المتنوعة ويحققوا التقدم والرقي لمجتمعهم.

- **التعلم:** كما عرفه (الشيباني، 2001، صفحة 120): هو العملية العقلية الداخلية التي يتغير أو يتعدل بمقتضاها سلوك الفرد نتيجة لخبرته ونشاطه الذاتي الإيجابي الهادف.
- **القواعد:** عند (طيب، 2018، صفحة 10): عبارة عن قوانين وضوابط وأحكام تتحكم في الظاهرة اللغوية المنتمية إليها. وتتكون قواعد اللغة العربية من النحو والصرف وتتكامل معها فروع أخرى مثل: الإملاء، والبلاغة، والعروض.
- **المقاربة:** كما عرفتها (أسماء، 2018، صفحة 5) : هي كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غايته، وترتبط بنظرة الدراس إلى العالم الفكري الذي يحبذه، وترتبط كل مقاربة باستراتيجية العمل.
- **الكفاءة/الكفاية:** عند (أسماء، 2018، صفحة 4) : الكفاءة هي مجموعه من القدرات المدمجة التي تسمح بكيفية تلقائية إدراك وضعية معينة وفهمها.
- **المقاربة بالكفاءات:** حسب تعريف (البار، 2016، صفحة 176) المقاربة بالكفاءات طريقة عملية اجرائية، تمكن التلميذ من الاندماج في الوسط الدراسي بسهولة، والتكيف مع مختلف المواقف بسهولة ويسر، كما تساعد المعلم في وضع استراتيجيات ذات دلالة، لتعديل تعلمات التلاميذ، كل هذا ضمن خطة محددة ومدروسة، مهيأ لها سلفا (تعاقد بين المعلم والمتعلم) من أجل انجاح العملية التعليمية.

6. أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة في أنها تسلط الضوء على واقع تطبيق المقاربة بالكفايات في تكوين معلمي المرحلة الأساسية في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة في باماكو، وتساهم نتائجها في توجيه المسؤولين والخبراء في مجال التربية والتعليم في عملية التعليم/التعلم.

الإطار النظري

المبحث الأول: مادة القواعد

تعدّ القواعد فرعا من فروع اللغة العربية، التي كان لها الاهتمام الكبير من قبل المتخصصين في أصول التدريس وطرائقه، وهذا لما تحتويه من قوانين وأسس تتربع عليها اللغة، وتكمن أهميتها في أنها تعمل على تقويم ألسنة التلاميذ وتجنيبهم الخطأ في الكلام والكتابة، ولكنّ المشكلة التي اعترضت ومازالت تعترض المدرّسين، هي صعوبة تدريس هذه القواعد النّحوية ومدى مساهمتها في تحقيق الكفاءة والمهارة اللغوية لدى المتعلمين. ولعلّ تعليمية اللغة والقواعد النّحوية والصرفية خاصة، باختيار منهج المقاربة بالكفايات قد تكون هي الحل الأمثل لهذا المشكلة.

1. مفهوم القواعد

القواعد من كلمة "القاعدة" بمعنى الأساس والأصول. واصطلاحا "القاعدة هي عبارة عن قوانين يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة أو مجموعة من الكلمات، والقوانين الصرفية المتصلة بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها والقوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها". (النجدي، 1997، صفحة 52)

تتكون قواعد اللغة العربية بشكل أساسي من علمين رئيسيين هما: النحو (ضبط أواخر الكلمات ووظائفها الإعرابية). والصرف (بنية الكلمة وتصريفها). وتتكامل معها فروع أخرى مثل: الإملاء، والبلاغة، والعروض (لضبط الكتابة والأسلوب والوزن). وتبنى جميعها على أقسام الكلمة الثلاثة: الاسم، والفعل، والحرف.

أ- قواعد النحو

النحو في اللغة: هو القصد والجهة: يقال نحا نحو الشيء، أي قصده وتوجه إليه.

وفي الاصطلاح: هو علم بأصول وقواعد تُعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء وما يطرأ عليها داخل الجمل. بعبارة أخرى: النحو هو علم ينظر إلى الكلمة العربية من حيث أنها معربة (أي يتغير شكل آخرها بتغير موقعها في الجملة) أو مبنية (أي لا يتغير شكل آخرها بتغير موقعها في الجملة). وقد عرف حلمي عباس (عباس، 2009، صفحة 113) النحو بأنه "العلم الذي يهتمّ بدراسة الجملة العربية وأحكامها وقواعد تركيبها، والعوامل النحوية الداخلة عليها وأقسامها وإعرابها".

ب-قواعد الصرف

الصرف (التصريف) لغةً: التغيير والتحويل، يقال: تصريف الرياح أي تغييرها.

اصطلاحاً: علم بأصول تُعرف به أحوال أبنية الكلمة العربية المفردة خارج السياق، وما يلحقها من زيارة، أو حذف، أو إبدال، أو إعلال لتغيير المعاني. الصرف يبحث عن الكلمات وهي مفردة فيبين ما لأحرفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال وما يطرأ عليها من التغييرات. عرف ابن عصفور الصرف في كتابه الممتع 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، 1987، صفحة 30).

2. تدريس القواعد في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة في مالي

يتم تدريس القواعد في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة في خمس فترات لمعلمي المرحلة الأساسية مع تدريس برنامج مكثف آخر للغة العربية كالتدريبات اللغوية وعلم اللغة العام والصوتيات والأدب والحضارة.

لا شك أن هناك اختلافات جوهرية بين كيفية تدريس قواعد اللغة في التعليم ما قبل الجامعي وكيفية تدريسها في التعليم الجامعي: فالجمهور المستهدف، والأهداف، والموارد، وتدريب المعلمين تختلف في كل حالة. ومع ذلك، توجد استراتيجيات، عند تطبيقها في جميع المستويات، يمكن أن تكون مفيدة. في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، هناك عدة استراتيجيات وضعتها اللجنة التربوية لتدريس مادة القواعد يقوم المدرسون بتطبيقها:

- تبسيط قواعد اللغة، أي تغيير تصورات الطلاب عن قواعد اللغة الفرنسية من خلال تقديم أنشطة تُظهر، صراحةً أو ضمنًا، أن قواعد اللغة ليست علما مجردا ومعقدا ومنعزلا لا يفهمه إلا النخبة المثقفة، وليست مملة أو عديمة الفائدة؛
- تشجيع الطلاب على التأمل في اللغة وفي تعليمها وتعلمها؛
- تحفيز التعلم/التدريس التعاوني (لا ينبغي أن يكون دور المعلم كمُقيِّم هو الدور الرئيسي؛ بل يجب تشجيع الحوار حول المواضيع التي ستُناقش والأساليب التي ستُتبع؛ وينبغي تعويد الطلاب على المشاركة في تخطيط المقرر/الدرس)؛
- تحفيز البحث: تقديم مجموعة متنوعة من أساليب التدريس (لا يقتصر المقرر الجامعي بالضرورة على عرض تقديمي موثق ومُحكم الحجة؛ ولا يستبعد المناظرات أو الألعاب أو العروض التمثيلية، بل يمكن أن تستند إلى بحث فردي أو جماعي، إلخ)؛
- تقديم مجموعة متنوعة من المهام، مع الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فيما يلي، نقدم، دون ترتيب معين، بعض الأمثلة على التعليمات التي يمكننا صياغتها على المستوى الجامعي لوضع المعرفة النحوية في سياقها، وبالتالي نقل الطلاب من حفظ الصيغ إلى التفكير في استخدامها في مواقف التواصل الحياتية. مثل:
  - اذكر القواعد التي تحكم موضع الصفات في الجمل العربية؟
  - اقرأ النص، ثم اذكر القواعد التي اتبعها المؤلف في صياغة الجمل؟

- ركب جملة مع ترجمتها في الزمن الماضي الناقص والتي تدل على عادة في الماضي؟
- حلّل استخدام المصطلحات اللغوية في القصة التالية. هل توجد مصطلحات يصعب على قراء القصة فهم مرادفاتها؟ (على سبيل المثال، "ضمير"، "أداة إشارة"؟) لماذا؟
- اقرأ المقالات التالية، ثم ضع خطًا تحت المصطلحات اللغوية التي تظهر فيها؟
- أنت عضو في ثلاثة فرق بحثية تشارك في نقاش علمي حول موضوع القواعد، لكنك غير قادر على تجاوز مرحلة تعريف القواعد. يُخصّص كل فريق عددًا مختلفًا من المعاني لهذا المصطلح. بعد عرض حججهم، تطلب من الجمهور إبداء رأيهم، وعليهم تحديد عدد المعاني التي سيقتصر عليها النقاش.
- أنشئ قاموس المصطلحات النحوية المفيدة لمجموعتكم. (يمكنك إنشاء عدة أقسام لهذا القاموس بالإجابة على أسئلة متنوعة: ما هي المصطلحات الأكثر استخدامًا في مقرر الصرف؟ ما المصطلحات التي تحتاجها أيضًا في مقررات اللغة العربية الأخرى؟ ما المصطلحات التي لا يعرفها زملاؤك؟ ما المصطلحات التي لست متأكدًا من معانيها؟ ما المصطلحات التي تستخدمها أيضًا خارج هذا المقرر؟ ما المصطلحات التي تجدها غير مفيدة؟ إلخ.)

والمطلوب هو التعاون، واستراتيجيات ناتجة عن أبحاث مشتركة، واستراتيجيات تؤثر في تكوين معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية بشكل عام. كما تبرز الحاجة إلى نماذج يحتذى بها قادرة على جعل تدريس قواعد اللغة العربية شيقًا وجذابًا، مع غرس فكرة فائدتها في نفوس الطلاب، ما يشجع الشباب على امتهان مهنة التدريس.

3. أهداف مادة القواعد وعدد ساعاتها حسب الفترة

إن توضيح الأهداف العامة والخاصة أمر ضروري في التدريس لتحديد ما يجب تدريسه. صياغة الهدف العام الذي يجب أن يشير إلى نتائج عملية التعلم، يجب أن يكون من وجهة نظر المعلم بينما صياغة الهدف الخاص "السلوكيات الملحوظة"، يجب أن يكون من وجهة نظر الطالب.

فقد وضعت الشعبة مفردات منهج المنهج (أساتذة شعبة اللغة العربية، 2024، صفحة 20) لتدريس مادة القواعد الأهداف التالية:

- التعرف على أنواع الكلمات المختلفة ووظائفها ضمن البنية النحوية واستخدامها؛
- تكوين واستخدام أزمنة الأفعال المختلفة؛

- بناء وتحليل الجمل المركبة (الجمل التابعة للزمان، والمكان، والشرط، والنتيجة، والغاية، إلخ)؛
- استخدام حروف الجر، وحروف العطف، وغيرها من الكلمات الصعبة الاستخدام؛
- استخدام التعابير والأساليب البلاغية المناسبة للسياق؛
- تحليل النصوص والخطابات المختلفة.

ولنذكر في أهدافنا المحددة فائدة إتقان كتابة اللغة المراد تعلمها من خلال تطبيق قواعد نحوية دقيقة تتوافق مع كل مستوى ومناسبة للكفاية اللغوية للمتعلم. وبالتالي، فإن تعلم كمية من المفردات يسمح للمتعلمين بممارسة اللغة بالبنية الصحيحة. وللقيام بذلك، تعد القواعد جزءًا من برنامج مرحلة الليسانس (أساتذة التعليم الأساسي). إذن لدينا في مرحلة الليسانس 5 فترات لدراسة القواعد. ويجب أن يكون المتعلمون قد أكملوا في هذه المرحلة 380 ساعة من دراسة القواعد على النحو التالي:

- القواعد في الفترة الأولى لليسانس 120 ساعة؛
- القواعد في الفترة الثانية لليسانس 60 ساعة؛
- القواعد في الفترة الثالثة لليسانس 80 ساعة؛
- القواعد في الفترة الرابعة لليسانس 60 ساعة؛
- القواعد في الفترة الخامسة لليسانس 60 ساعة.

في نهاية مقرر القواعد، يجب على المدرس تعديل (تقليص/توسيع) قائمة المراجع الموصى بها في بداية المقرر. ثم يعمل مع المتعلمين ضمن فرق وينشأ مدونة للأجيال القادمة، ستكون مفيدة للطلاب الذين سيدرسون نفس المقرر في العام المقبل.

المبحث الثاني: المقاربة بالكفايات

في ثمانينيات، وقبل إدخال المقاربة بالكفايات في النظام المدرسي، تم اعتماد منهج الكفايات في برامج التدريب المهني التي تهدف إلى تحسين مهارات الموظفين وإنتاجيتهم. وهي منهجية محددة الأهداف، إذ تُرسّخ إطارًا من الكفايات التي ينبغي اكتسابها بنهاية التدريب في وظيفة محددة (Soufi, 2019, p. 18).

انطلاقًا من هذا المبدأ (إطار الكفايات)، تم اعتماد منهج الكفايات في مجال التعليم، وهو يحظى بقبول متزايد في الأنظمة التعليمية. في عملية التعليم والتعلم، يُمكّن هذا المنهج الطلاب من اكتساب مهارات راسخة تُعينهم في مسيرتهم التعليمية وفي حياتهم اليومية. وهو يُركز على كل ما هو جوهري لضمان نقل المعرفة على نحو أفضل. وبذلك، يُصبح منهج الكفايات الأساس التربوي لجميع مكونات التعليم. إذ يهدف هذا المنهج إلى

وضع المتعلم في صميم العملية التعليمية لتجنب الفشل. لقد كان النهج القائم على الكفاية موضوعًا للعديد من الدراسات التي أجراها منظرو التعليم، مثل Philippe PERRENOUD، الذي يجادل بأنه لضمان التنفيذ السليم لهذا المنهج في الأنظمة التعليمية، يجب تحديث المناهج الدراسية وإعادة كتابتها لضمان التماسك بين النوايا (الأهداف) وتنفيذها (الممارسة).

1. تعريف الكفاية

ما هي الكفاية؟ لا يقتصر مفهوم الكفاية في جوهرها على عالم المدرسة، بل يرتبط بعالم المنظمات والعمل والتفاعلات الاجتماعية. ولا يصبح مفهومًا تربويا إلا عند بنائه عمدا ضمن سياقات تعليمية. وهو مفهوم غير واضح المعالم، وقد أبدى العديد من الباحثين اهتماما بالغا به، ساعين إلى تحديد خصائصه بدقة لدراسة كيفية توظيفه في هيكلة برامج التدريب الأولي أو المهني.

عرف فيليب ميريو (Meirieu, 1991, p. 181): الكفاية بأنها "معرفة محددة تتضمن قدرة واحدة أو أكثر ضمن مجال مفاهيمي أو تخصصي معين. وبشكل أدق، يمكن تعريف الكفاية بأنها القدرة على ربط مجموعة محددة من المشكلات ببرنامج معالجة محددة".

وعرفه فيليب بيرينود (Perrenoud p. , 1999, p. 79) بأنّ "الكفاية هي القدرة على التصرف بفعالية في مواجهة مجموعة من المواقف، والتي يتمكن المرء من إتقانها لأننا نمتلك المعرفة اللازمة والقدرة على توظيفها بشكل مناسب وفي الوقت المناسب لتحديد المشكلات الحقيقية وحلها". ويؤكد بيرينود على مفهومه أنّ "الكفاية تمكّن المرء من التعامل مع موقف معقد، وبناء استجابة مناسبة دون الاعتماد على مجموعة من الإجابات المبرمجة مسبقًا".

المقاربة بالكفايات هي أسلوب تدريس يهدف إلى تطوير قدرة المتعلمين على تعبئة معارفهم ومهاراتهم وسلوكياتهم في مواقف ملموسة وحقيقية. وقد عرفتها الباحثة شفيقة العلوي (العلوي، 2007، صفحة 60) بأنها "منهج بيداغوجي يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية".

2. استراتيجيات تدريس مادة القواعد وفق المقاربة بالكفايات

تدريس القواعد وفق المقاربة بالكفايات يركز على تحويل النحو من قواعد جافة للحفظ إلى أداة وظيفية تواصلية، حيث يبني المتعلم القاعدة بنفسه من خلال نصوص وسياقات واقعية، ويوظفها في وضعيات إدماجية

لحل مشكلات. تعتمد هذه المقاربة على الاستنتاج، التدرج، ودمج المعارف في أنشطة فعالة، مما يقلل نفور المتعلمين ويجعلهم محور العملية التعليمية.

يُحدد (Perrenoud P. , 2000) خمسة مبادئ موحدة للتدريس وفقًا لمنهج الكفايات:

1- خلق مواقف تعليمية هادفة وجذابة؛

2- تنويع هذه المواقف بحيث يشارك كل طالب ضمن نطاق تطوره القريب؛

3- تطوير الملاحظة التكوينية والتنظيم التفاعلي في سياق محدد من خلال العمل على أهداف تتحدى قدرات الطالب؛

4- إتقان تأثير العلاقات بين الأفراد والبعد الثقافي على التواصل التعليمي؛

5- تخصيص مسارات التعلم ضمن دورة التعلم متعددة السنوات.

كيف يطبق المعلم ذلك عملياً؟

- أساليب التدريس: يستخدم المعلم أساليب مثل حل المشكلات بالاستكشاف أو المحاكاة، المشاريع الجماعية، المناقشات المفتوحة، والألعاب التفاعلية.
- بناء الوضعيات: يضع المعلم المتعلمين في "وضعيات إشكالية" تتطلب منهم توظيف القاعدة لإيجاد حل، أو يقوم بمحاكاة مواقف واقعية.
- التدرج: يراعي المعلم الفروق الفردية ويقدم الأنشطة بشكل متدرج لضمان بناء الكفاية تدريجياً.
- التقويم: يقوّم أداء المتعلم وقدرته على تطبيق القاعدة في سياقات متنوعة، وليس فقط مدى معرفته بالقاعدة.

باختصار، ينتقل تدريس القواعد من "ما هي القاعدة؟" إلى "كيف أستخدم هذه القاعدة لحل مشكلة التواصل بفعالية؟".

3. مساهمة قواعد اللغة في تنمية كفاءات المتعلمين

تلعب قواعد اللغة دورًا حيويًا في تنمية مهارات المتعلمين، لا سيما في القراءة والكتابة. فهي تُساعدهم على فهم النصوص المكتوبة والتواصل بشأنها وتفسيرها، مما يُسهّل التفاهم المتبادل. المنهج القائم على الكفاءات، الذي يُعطي الأولوية لتدريس قواعد اللغة، يُتيح للمتعلمين تطوير مهاراتهم النحوية بفعالية. يُعدّ هذا المنهج مفيدًا بشكل خاص في تكوين معلمي المرحلة الأساسية الذين يتلقون قواعد اللغة حاليًا بشعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة في باماكو.

يتضمن تدريس قواعد اللغة لدعم تنمية مهارات القراءة والكتابة، مما يُمكّن الطلاب من تطبيق معارفهم النحوية في المواقف العملية. وتُعدّ أساليب التدريس الفعّالة، مثل مهام الكتابة والمناقشات التأملية، أساسية لضمان أفضل النتائج الكتابية.

باختصار، تشكّل قواعد اللغة أساس التواصل، إذ تُزوّد المتعلمين بالأدوات اللازمة لتنظيم أفكارهم وضمان ترابط رسائلهم ووضوحها ودقتها. ويتجاوز تدريسها مجرد حفظ القواعد المجردة ليصبح ركيزة أساسية في تنمية المهارات اللغوية.

1. **تنمية التعبير الكتابي والشفهي:** تُمكّن قواعد اللغة من إتقان النحو والإملاء، مما يسمح للمتعلمين بصياغة جمل سليمة تتناسب مع مقاصدهم التواصلية. ففي الكتابة، تمنع أخطاء الترميز، وفي التحدث، تضمن نطقًا أفضل (مثل الربط بين الكلمات والتمييز بين الجنسين) ووضوحًا في التعبير عن الأفكار.
2. **تحسين فهم النصوص:** من خلال دراسة العلاقات بين الكلمات، يُنمّي لدى المتعلمين ملكة المنطق اللغوي السليمة. ويُمكّنهم هذا التحليل من فك رموز بنية النصوص المعقدة بسهولة أكبر، مما يُسهّل الوصول السريع إلى المعنى أثناء القراءة.
3. **تعزيز مهارات التواصل:** وفقًا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات **(CEFR)**، لا تُعدّ قواعد اللغة غاية في حد ذاتها، بل أداة داعمة للتواصل، وتمكّن هؤلاء المتعلمين من تقييم مدى ملاءمة عباراتهم والتكيف مع مختلف مواقف التواصل (الرسمية، وغير الرسمية، والمهنية).
4. **تنمية التفكير النقدي والتحليلي.** تقود دراسة القواعد المتعلمين إلى وضع فرضيات حول اللغة، وملاحظة التنظيمات، واستنباط المبادئ. يُعزز هذا المنهج التفاعلي التفكير التأملي، حيث يتمكن المتعلمون من تصحيح أخطائهم بأنفسهم، لا سيما خلال مراحل إعادة الكتابة أو التدقيق اللغوي لعباراتهم.

المبحث الثالث: النموذج التطبيقي لدرس القواعد وفق المقاربة بالكفايات

يعد النموذج التطبيقي لدرس القواعد وفق المقاربة بالكفايات تحولاً من التلقين إلى التعلم النشط، حيث يُبنى الدرس حول وضعية مشكلة سياقية تستوجب استخدام القاعدة النحوية وظيفياً. يركز النموذج على استنتاج المتعلم للقاعدة (المنهج الاستقرائي) من خلال الملاحظة، التحليل، والدمج، معتبراً المتعلم محور العملية التعليمية.

المادة: النحو

الدرس التطبيقي: الفاعل (مستوى مرحلة الليسانس وفق المقاربة بالكفايات)

الكفاية المستهدفة: أن يكون الطالب قادرا على تحديد الفاعل وتحليله واستعماله استعمالا صحيحا في تراكيب لغوية، مع ربط القاعدة بالسياق التداولي.

1) **وضعية الانطلاق (إثارة المشكلة)**

نقدم للطلاب الجمل الآتية:

- **نجح الطالب.**
- **يكتب الباحث المقال.**
- **سافر المسافرون صباحا.**

المطلوب:

- **من الذي قام بالفعل؟**
- **ما العلامة الإعرابية للكلمة الدالة عليه.**
- **يقود النقاش إلى استنتاج مفهوم الفاعل.**

2) **بناء التعليمات (المعرفة الأساسية).**

تعريف الفاعل: الفاعل اسم مرفوع يدل على من قام بالفعل أو اتصف به.

حكمه الإعرابي:

الأصل فيه: الرفع: علامات الرفع: الضمة، الألف، الواو.

صور الفاعل:

اسم ظاهر: حضر الأستاذ.

ضمير مستتر: اجتهد (هو)

ضمير متصل: كتبوا.

موقعه: يأتي غالبا بعد الفعل.

3) **التحليل والتوسيع، أمثلة تحليلية.**

حضر الطالب. الطالب: فاعل مرفوع بالضمة.

قرأ الطالبان. الطالبان: فاعل مرفوع بالألف.

اجتهدوا. واو الجماعة فاعل.

4) **أنشطة تطبيقية (بناء الكفاية)**

النشاط 1: تحديد الفاعل،

التعليمة: استخرج الفاعل من الجمل الآتية:

. كتب الباحث النتيجة. – عاد المسافرون.

النشاط 2: الإعراب

التعليمة: أعرب ما تحته الخط:

اجتهد الطالبان.

النشاط 3: تكوين الجمل

التعليمة: كون ثلاث جمل تتضمن: فاعلا مفردا. فاعلا مثنى. فاعلا جمعا.

5) **الإدماج (وضعية مركبة)**

اكتب فقرة قصيرة تصف يومك الدراسي، مع توظيف خمسة أفعال مبينا فاعل كل فعل.

6) **التقويم:**

. يحدد الطالب الفاعل بدقة.

. يميز علامته الإعرابية.

. يوظفه في سياق لغوي صحيح.

خلاصة المحاضرة: الفاعل عنصر أساسي في الجملة الفعلية، ويمثل محور الإسناد، وفهمه يساعد على سلامة التعبير وتحليل التراكيب.

الإطار التطبيقي

لإجراء هذا البحث، اختار الباحث نوعين رئيسيين من البحث: البحث الوثائقي والبحث الميداني. ويُبرر استخدام هذين الأسلوبين بكون هذا البحث ذا طبيعة كمية ونوعية في آن واحد. اتّخذ الباحث عدة سبل لتحقيق أهدافه ومن هذه السبل ما يلي:

أولا: منهج الدراسة ووسائل جمع المعلومات والمجتمع وكيفية اختيار العينة مع وصفها

1. منهجية الدّراسة

إن اختيار المنهج المناسب يتعلق على طبيعة الموضوع، ولكون موضوع هذه الدراسة تسعى إلى التحقق من فعالية تدريس وتعلم القواعد باستخدام المنهج القائم على الكفاية لدى الطلبة المعلمين للمرحلة

الأساسية بشعبة اللغة العربية في المدرسة العليا للأساتذة بباماكو، تبين للباحث أن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي التحليلي لأنه منهج معتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم كذلك بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا من حيث الكيف والكم.

2. وسائل جمع المعلومات

أ- الملاحظة

تعتبر الملاحظة من إحدى الوسائل الكبرى، والخطوات الأولى في أي دراسة ولأجل ذلك فقد اعتمد الباحث عليها خلال فترة البحث في شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة.

ب- الاستبانة

تعد الاستبانة من أعظم أداة التي تساعد الباحث على جمع كمية المعلومات حول الظاهرة، كما يمكن أن يمد الباحث بالجوانب الإضافية الأخرى حول الظاهرة من خلال إجابات المستجيبين التي لم تكن تخطر في بال الباحث. قام الباحث بتوزيع عدد كاف من الاستبانات على أساتذة شعبة اللغة العربية وطلبتها.

ج- المقابلات

حينما رأى الباحث أن هناك بعض معلومات محتاج إليها شاملة ومفصلة حول الظاهرة، استخدم أداة المقابلة لجمع بعض المعلومات الضرورية.

3. مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع أساتذة شعبة اللغة العربية وطلبتها. ويبلغ عدد الأساتذة، ثلاثة عشرة (13) أستاذا وطلبة مرحلة الليسانس (معلمي المرحلة الأساسية). ويبلغ عددهم مائة وخمسة وسبعين (175) طالبا في العام الدراسي 2025-2026م. فهذا العدد المذكور يمثل المجتمع الكلي لهذه الدراسة والذي يبلغ (188) نفرا.

4. عينة الدراسة

نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة، فإن الدراسة الحالية تألفت من أساتذة مادة القواعد وعددهم خمسة (5) أساتذة. وبعض الطلبة من مرحلة الليسانس. وبلغ عددهم ثلاثين (30) طالبا. وقد بلغ عدد العينة لهذه الدراسة إلى خمسة وثلاثين (35) نفرا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وسيبين الجدول (1) و (2) عدد أفراد المجتمع وتوزيع عينة الدراسة، وهذا يسمى وصف عينة الدراسة.

الجدول الرقم 1: يوضح عدد أفراد المجتمع حسب الفئة والجنس

مجتمع البحث / الجنس	الأساتذة	الطلبة المعلمون	المجموع
الرجل	13	165	178
المرأة	0	10	10
المجموع الكلي	13	175	188

المصدر: البحث الخاص، يناير 2026

تعليق

يتضح من هذا الجدول أن عدد أساتذة شعبة اللغة العربية بـENSup يساوي 13 وكلهم رجال. وعدد الطلبة المعلمين لمرحلة الليسانس في العام الدراسي 2025-2026 يساوي 175؛ 165 رجلا و10 نساء.

الجدول الرقم 2: يوضح اختيار عينة الدراسة من المجتمع

مجتمع البحث	المجتمع	العينة	النسبة المئوية%
الأساتذة	13	5	38.46
الطلبة المعلمون	175	30	17.14
المجموع الكلي	188	35	18.61

المصدر: البحث الخاص، يناير 2026

تعليق

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن من بين 13 أستاذا من مجتمع الدراسة، شملت عينة الدراسة 5 أساتذة، والذي يساوي 38.46%، بينما تمثل الطلبة المعلمون ب 30 من 175، والذي يساوي 17.14%.

ثانيا: عرض نتائج الاستبانات وتحليلها

استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي لمعالجة بيانات الدراسة وتحليلها تحليلا علميا لتحقيق أهداف الدراسة، ومن ثم تمّ عرض أهم نتائجها التي توصل إليها مع تفسيرها وتحليلها.

يلخص الجداول التالية أهم نتائج الدراسة الميدانية التي توصل إليها الباحث بعد معالجة البيانات بالأسلوب الإحصائي على أساس التساؤلات المذكورة في الدراسة.

أولا: الأسئلة الموجهة إلى الأساتذة

السؤال الأول: هل تلقيتم تدريبا على المقاربة بالكفايات؟

الجدول الرقم 3: يوضح تدريب الأساتذة فيما يخص المقاربة بالكفايات

الإجابة / الموضوع	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
تدريب الأساتذة في المقاربة بالكفايات	5	100	0	00	5	100

المصدر: البحث الخاص، يناير 2026

تعليق

نلاحظ في الجدول أعلاه، أن نسبة 100% من الأساتذة تلقوا تدريبا في المقاربة بالكفايات. وهذا يؤدي إلى تحسين جودة العملية التعليمية والتعلمية.

السؤال الثاني: هل إمكانيات وشروط تطبيق نظام المقاربة بالكفايات متوفرة؟

الجدول الرقم 4: يوضح إمكانيات وشروط تطبيق نظام المقاربة بالكفايات

الإجابة / الموضوع	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
توفير إمكانيات وشروط تطبيق نظام المقاربة بالكفايات	0	00	5	100	5	100

المصدر: البحث الخاص، يناير 2026

تعليق

نرى في الجدول الرابع، أن جل أساتذة قواعد اللغة بالمدرسة العليا للأساتذة، يرون أن إمكانيات وشروط تطبيق نظام المقاربة بالكفايات غير متوفرة. ولكنهم ينفذون دروسهم وفق هذه المقاربة بالوسائل الموجودة لديهم.

السؤال الثالث: هل لتدريس قواعد اللغة العربية (النحو، والصرف، والبلاغة) وفق المقاربة بالكفايات فعالية؟

الجدول الرقم 5: يوضح فعالية تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفايات

الإجابة / الموضوع	فعال		غير فعال		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
فعالية تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفايات	3	60	2	40	5	100

المصدر: البحث الخاص، يناير 2026

تعليق

يفيدنا تحليل الجدول الخامس، أنّ 3 أساتذة من عينة الدراسة، والذي يساوي (60%)، يرون أن لتدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفايات فعالية. وهذا على أساس ممارساتهم الفصلية مع استخدام مبادئ هذا المقاربة الجديدة. بينما 2 أستاذان، والذي يساوي (40%) يجدون العكس لعدم توافر إمكانيات وشروط تطبيق هذه المقاربة الجديدة.

ثانيا: الأسئلة الموجهة إلى الطلبة المعلمين

السؤال الأول: ما هو تصوركم تجاه المقاربة بالكفايات

الجدول الرقم 6: يوضح تصورات الطلبة فيما يخص المقاربة بالكفايات

الإجابة / الموضوع	موافق		غير موافق		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
تصورات الطلبة تجاه المقاربة بالكفايات	30	100	0	00	30	100

المصدر: البحث الخاص، يناير 2026

تعليق

نلاحظ في الجدول أعلاه، أن جلّ طلبة المعلمين من عينة الدراسة (100%)، موافقين بهذه المقاربة.

السؤال الثاني: هل ترى أنك من خلال الاستراتيجيات التي يدرس بها الأستاذ، تجعلك متمكنا في قواعد اللغة العربية؟

الجدول الرقم 7: يوضح استراتيجيات وتقنيات تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفايات

الإجابة / الموضوع	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
استراتيجيات وتقنيات تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفايات	30	100	0	00	30	100

المصدر: البحث الخاص، يناير 2026

تعليق

نرى في الجدول أعلاه، أن نسبة (100%) من عينة الدراسة، يرون أن الاستراتيجيات والتقنيات المستخدمة لتنفيذ درس القواعد وفق المقاربة بالكفايات، تجعلهم متمكنين في قواعد اللغة العربية.

ثالثا: مناقشة النتائج

بعد عرض نتائج الاستبانة وتحليلها، توصل الباحث إلى أن المستجوبين أجمعوا على أن هناك فاعلية في تدريس قواعد اللغة العربية (النحو، والصرف، والبلاغة) وفق المقاربة بالكفايات، ويجدونه نظاما جيدا إذا توفرت إمكانيات وشروط تطبيقه. ومناقشة نتائج دراستنا تركزت على ما يأتي:

فيما يتعلق بتدريب الأساتذة، نجد أن نسبة 100% من أساتذة قواعد اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة تلقوا تدريبا في تطبيق المقاربة بالكفايات. وهذا يدل على أن المدرسة العليا للأساتذة أعطى قيمة للتدريب التربوي للأساتذة. وللتدريب دور هام في تحسين جودة التعليم والتعلم.

وفيما يتعلق بإمكانيات وشروط تطبيق المقاربة بالكفايات في المدرسة العليا للأساتذة عامة، وفي شعبة اللغة العربية خاصة، نلاحظ في الجدول الرقم 4، أن نسبة 100% من المستجوبين يرون أن الإمكانيات والشروط غير متوفرة. وهذا يدل على أن المدرسة العليا للأساتذة بباماكو طبقت المقاربة بالكفايات دون استيفاء كافة الشروط. لأنه قرار وزاري وتوصية، فإنها تعمل بالوسائل الموجودة وتحاول تحسينها.

فيما يخص فعالية تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفايات فعالية تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفايات، نرى في الجدول الرقم 5، أنّ 3 أساتذة من عينة الدراسة، والذي يساوي (60%)، يرون أن لتدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفايات فعالية. وهذا على أساس خبراتهم وممارساتهم الفصلية،

واستخدامهم استراتيجيات وتقنيات هذه المقاربة وتطبيقها عند أداء عملهم في الفصل الدراسي. حيث إنهم يرون أن هذه المقاربة في التدريس تعتمد على تحسين نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل المشاركة في تطوير المقررات الدراسية، وبناء الثقة بالنفس، وحل المشكلات، وغيرها. بينما 2 أستاذان، والذي يساوي (40%) يجدون العكس لعدم توافر إمكانيات وشروط تطبيق هذه المقاربة الجديدة.

فيما يخص تصورات الطلبة المعلمين تجاه هذه المقاربة، نلاحظ في الجدول الرقم 6، أن نسبة (100%) من المستجوبين، موافقون مع هذه المقاربة. وكلهم يرون أن الاستراتيجيات والتقنيات المستخدمة لتنفيذ درس القواعد وفق المقاربة بالكفايات، تجعلهم متمكنين أكثر. حيث إن التدريس وفق هذا المقاربة يعوّد المتعلم على المشاركة في بناء الدرس، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات...الخ، وأن طريقة الأستاذ لا تجعلهم يميلون للمادة، ضف إلى ذلك أن عددا كبيرا من التلاميذ يحترمون من يتعامل معهم بالطريقة المناسبة والذي يشعرهم بأهميتهم.

الخاتمة

أظهر تحليل النتائج التي توصلنا إليها، أولا، أن المستجوبين لهذه الدراسة على دراية بالمنهج الجديد (المقاربة بالكفايات) المطبق في المدرسة العليا للأساتذة والإستراتيجيات المتبعة في تنفيذ درس قواعد اللغة العربية.

ثانيًا، تبين لنا أن هؤلاء المعلمين لديهم الرغبة في تطبيق المقاربة بالكفايات تطبيقًا صحيحًا، ولكنهم غير قادرين على ذلك، كما ينبغي، بسبب نقص الموارد والمساحة والامكانيات اللازمة.

وفي الأخير يمكن القول إن هذه الدراسة من شأنها أن تفتح آفاقا أمام الباحثين في التعمق أكثر في هذا الموضوع.

التوصيات

إليكم بعض التوصيات العامة التي قد نتمنى من المؤتمر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- توفير برامج تدريبية للمعلمين لرفع كفاءتهم في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عامة وتدريس قواعد اللغة العربية خاصة وتعريفهم على أحدث الوسائل والاستراتيجية الحديثة المتبعة في التدريس؛
- تطوير مناهج دراسية حديثة ومتخصصة تلبي احتياجات الطلاب، مع مراعاة الفروق الثقافية واللغوية؛
- تنظيم فعاليات ثقافية وأنشطة مشتركة لتعزيز التفاهم والتعاون؛
- إقامة دورات مستمرة للمدرسين لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في تدريس قواعد النحو؛
- تسهيل الحصول على المعلومات والموارد التعليمية من خلال المواقع الإلكترونية والقنوات الإعلامية.

المراجع

المراجع العربية

أساتذة شعبة اللغة العربية. (يوليو, 2024). مفردات المنهج لمرحلة الليسانس. باماكو: شعبة اللغة العربية بقسم اللغات-المدرسة العليا للأساتذة.

الإشبيلي ابن عصفور. (1987). *الممتع في التصريف*. colège à Alger centre.

تينهينان أيت أحمد لعمارة ونورة طيب. (2018). تعليمية القواعد النحوية وفق المقاربة النصية - كتاب اللغة العربية المرحلة النهائية من التعليم الثانوي. تيزي وزو.

حلمي عباس. (2009). *مرجعك إلى لغة عربية صحيحة*. مكتبة الآداب - القاهرة.

رضوان عمارة، و محمد دويس. (2021). تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي. *مجلة التحبير، 3*(3)، 16-31.

سمية منصوري، و قفي مراد. (جانفي 2024). تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفايات السنة الأولى من التعليم الثانوي، (نماذج من النصوص) دراسة تقويمية. *مجلة العدوى للسانيات العر فنية وتعليمة اللغات، 3*(2)، 34-44.

شفيقة العلوي. (2007). *المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم*. Paris: مركز البحث العلمي.

ضياء الدين بن فردية و عبد القادر البار. (جوان, 2016). فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة من التعليم المتوسط عينة. *مجلة الأثر، العدد 25*، الصفحات 171-186.

عبد الرحمان النجدي. (1997). *نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا*. مؤسسة دار العلوم - الكويت.

عبد السلام عبد الله الجقندي. (2001). *المرشد في طرق التدريس العامة*. كلية الدعوة الإسلامية طرابلس.

عمر محمد التومي الشيباني. (2001). *علم النفس التربوي*. جامعة الفاتح.

محمد محمود عبد القادر علي. (2022). تعليم النحو واللغة للناطقين بغسر العربية: رؤية تحليلية، قسم اللغة العربية، كلية التربية،. *مجلة البحث العلمي في الآداب (اللغات وآدابها)، 23*(7).

ياحي نوال و مفلاح أسماء. (2018). تعليمية اللغة العربية وفق منهاج المقاربة بالكفاءات. *مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم الأدب العربي*.

المراجع الأجنبية

Académies d'Enseignement de Bamako RD et Kalaban-Coro. (2022). *Rapport Général.* Atelier de Formation des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Général, Bamako.

Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui mais comment?* (éd. 8é éd). Paris: ESF éditeur.

Perrenoud, p. (1999). *Construire des compétences dès l'école.* Paris: ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2000, septembre). *L'approche par compétence: une réponse à l'échec scolaire, réussir au collégial-Acte du 20é colloque de l'AQPC*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.

Soufi, M. (2019). Pratiques d'enseignement dans un cours de grammaire de FLE. cas de la première année du . *Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master option: Didactique des langues*. colège à Alger centre.

فاعلية توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تطوير الكفاية النحوية لدى طلاب الصف التحضيري من الناطقين بغير العربية

د. ماجد حاج محمد

د. عز الدين بيلجيهان [1]

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تقويم فاعلية توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تطوير الكفاية النحوية لدى طلاب الصف التحضيري من الناطقين بغير العربية في جامعة هكاري. وتنطلق الدراسة من إشكالية تتمثل في صعوبة اكتساب القواعد العربية نتيجة عرضها في صيغ لفظية تجريدية وخطية قد تزيد العبء المعرفي، وتحد من انتقال المعرفة النظرية إلى كفاية لغوية وظيفية. اعتمدت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي قائمًا على القياس القبلي والبعدي لمجموعتين، تجريبية وضابطة، حيث طُبّق اختبار تحصيلي في النحو قبل التدخل التعليمي وبعده. تلقت المجموعة التجريبية تدريسًا قائمًا على توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تنظيم المفاهيم والقواعد النحوية بصريًا وإبراز العلاقات بينها، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى تحسن داخلي ذي دلالة إحصائية في أداء أفراد المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى أن توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تنظيم المعرفة النحوية بصريًا يسهم في تعزيز الفهم المفاهيمي وتحسين القدرة على تطبيق القواعد، بما يتجاوز الاقتصار على الحفظ الآلي. وتخلص الدراسة إلى أن توظيف هذه الأدوات يمثل مدخلًا فعالًا في تدريس النحو للناطقين بغير العربية، من خلال الانتقال من العرض الخطي للمعلومات إلى بناء مفاهيمي أكثر ترابطًا ونشاطًا، بما يدعم تنمية الكفاية النحوية في المراحل الأولى من تعلم العربية.

الكلمات المفتاحية :الكفاية النحوية، التنظيم البصري، الخرائط الذهنية، تعليم العربية للناطقين بغيرها، التنظيم المعرفي.

---

[1] Doç. Dr. Majed HAJ MOHAMMAD, Hakkâri Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dil ve Belagatı Anabilim Dalı, majedhajmohammad85@gmail.com , https://orcid.org/0000-0003-3315-712X .

Arş. Gör. Dr. İzzettin BİLGEHAN, Hakkâri Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dil ve Belagatı Anabilim Dalı, izzettinbilgehan@hakkari.edu.tr . https://orcid.org/0000-0002-7603-8035 .

The Effectiveness of Using Drawings and Mind Maps in Developing Grammatical Competence among Preparatory-Year Students of Arabic as a Non-Native Language

Abstract

This study aims to evaluate the effectiveness of using drawings and mind maps in developing grammatical competence among preparatory-year students of Arabic as a non-native language at Hakkari University. The study addresses the difficulty of acquiring Arabic grammar as a result of presenting grammatical rules in abstract and linear verbal forms that may increase cognitive load and hinder the transfer of theoretical knowledge into functional linguistic competence. A quasi-experimental design based on pre- and post-testing of two groups, an experimental group and a control group, was employed. A grammar achievement test was administered before and after the instructional intervention. The experimental group received instruction based on the use of drawings and mind maps to organize grammatical concepts and rules visually and to highlight the relationships among them, whereas the control group was taught using the conventional method. The results revealed statistically significant differences in post-test performance in favor of the experimental group, in addition to a statistically significant improvement in the performance of the experimental group. These findings indicate that using drawings and mind maps to organize grammatical knowledge visually contributes to enhancing conceptual understanding and improving students' ability to apply grammatical rules, thereby moving beyond reliance on rote memorization. The study concludes that employing these tools represents an effective approach to teaching grammar to non-native learners of Arabic by shifting instruction from the linear presentation of information toward a more interconnected and active conceptual structure, thereby supporting the development of grammatical competence in the early stages of Arabic language learning.

Keywords: grammatical competence, drawings, mind maps, teaching Arabic as a non-native language, Arabic grammar.

المقدمة

يشهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتمامًا متزايدًا بتطوير طرائقه بما يتناسب مع حاجات المتعلمين والتحولات التربوية الحديثة، ولا سيما في تعليم النحو. فالنحو عنصر أساسي في بناء النظام اللغوي، إلا أن تدريسه يميل في كثير من الأحيان إلى عرض القواعد بصورة نظرية، مع كثرة التفريعات والتفاصيل، مما قد يصعّب على المتعلم استيعابها وتنظيمها، ويحد من قدرته على توظيفها في الفهم والتطبيق.

وتزداد هذه الصعوبة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها؛ إذ لا ترتبط المشكلة بالمحتوى النحوي وحده، وإنما بطريقة تقديمه أيضًا، إلى جانب ما يفرضه تعلم العربية بوصفها لغة ثانية من صعوبات في فهم بعض المفاهيم والعلاقات اللغوية. وقد يؤدي عرض القواعد في صورة لفظية متتابعة ومجزأة إلى صعوبة إدراك العلاقة بين عناصرها، خاصة لدى المتعلمين في المراحل الأولى، وهو ما قد يؤثر في فهم القاعدة وتطبيقها وتذكّرها. لذلك، فإن تطوير تعليم النحو لا يتطلب النظر في المحتوى فحسب، بل يستدعي أيضًا البحث في الطريقة التي ينظم بها هذا المحتوى ويقدم للمتعلم.

وقد أظهرت الخبرة التدريسية للباحثين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها أن المتعلمين في المراحل الأولى يواجهون صعوبات واضحة عند التعامل مع القواعد التي تقدم لهم في صورة لفظية متتابعة، ولا سيما عندما تتضمن عدة مفاهيم وعلاقات في الوقت نفسه. كما لوحظت حاجتهم إلى تمثيل أوضح للعلاقات بين عناصر القاعدة، وإلى ربط المفاهيم بالأمثلة والتطبيقات، بدل التعامل مع كل عنصر بصورة منفصلة. وقد دفعت هذه الملاحظات إلى البحث عن طريقة تساعد على تنظيم المعرفة النحوية وتمثيلها بصورة أوضح وأكثر ترابطًا.

ومن الأساليب التي يمكن الإفادة منها في هذا المجال توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تنظيم المفاهيم النحوية وتمثيل العلاقات بينها بصريًّا، الذي يقوم على تمثيل المفاهيم والعلاقات التي تربط بينها في صورة بصرية منظمة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الرسوم التوضيحية والخرائط الذهنية، بحيث ينتقل عرض القاعدة من صورته الخطية إلى تمثيل يبرز عناصرها والعلاقات القائمة بينها. ومن شأن هذا التنظيم أن يساعد المتعلم على تكوين تصور أشمل للموضوع، وأن ييسر المراجعة والتذكر وفهم العلاقات بين المفاهيم.

وقد تناولت دراسات سابقة استخدام التنظيم البصري وتمثيل المعرفة في عدد من المجالات التعليمية. ففي تعليم النحو، بيّنت دراسة ريم خليل مفرح (2022) فاعلية الخرائط الذهنية في تنظيم المعرفة النحوية

وإظهار العلاقات بين عناصرها، وتعزيز التذكر والربط بين المفاهيم. كما تناولت دراسة الطائي والنداوي (2012) أثر التنظيم البصري في تنمية اكتساب المفاهيم الجغرافية، وبحثت دراسة العتيبي والحارثي (2023) أثره في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، في حين تناولت دراسة بوسحلة وفرحاوي (2020) دوره في تحسين التحصيل في قواعد اللغة العربية، واهتمت دراسة برغوث (2012) بتطوير طرائق تدريس المفاهيم الصرفية واللغوية.

وعلى الرغم من اختلاف هذه الدراسات في مجالاتها وعيناتها وأدواتها، فإنها تشير بصورة عامة إلى أهمية تنظيم المعرفة وتمثيلها بصريًا في مساعدة المتعلم على فهم المفاهيم وإدراك العلاقات بينها وتذكرها. غير أن الإفادة من هذا المدخل في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وبخاصة في المرحلة التحضيرية الجامعية، ما تزال بحاجة إلى مزيد من الاختبار التجريبي. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية، إذ توظّف الرسم والخرائط الذهنية في تنظيم المفاهيم النحوية وتمثيل العلاقات بينها بصريًّا، وتبحث أثر هذا التوظيف في تنمية الكفاية النحوية لدى طلاب الصف التحضيري من الناطقين بغير العربية.

وتتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى تحسين اكتساب الكفاية النحوية لدى طلاب الصف التحضيري من الناطقين بغير العربية، في ظل الصعوبات التي قد تنتج عن تقديم القواعد في صورة خطية لا تبرز بصورة كافية العلاقات بين عناصرها. وعليه، يسعى البحث إلى الكشف عن فاعلية توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تنظيم المفاهيم النحوية وتمثيل العلاقات بينها بصريًّا في تنمية الكفاية النحوية لدى هؤلاء المتعلمين.

ويهدف البحث إلى الكشف عن أثر توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تنظيم المفاهيم النحوية وتمثيل العلاقات بينها بصريًا في تطوير الكفاية النحوية لدى طلاب الصف التحضيري من الناطقين بغير العربية، وبيان مدى إسهامها في تحسين فهم القواعد النحوية وتطبيقها.

وتنبع أهمية البحث من تناوله مشكلة تعليم القواعد النحوية لدى الناطقين بغير العربية، وما يرتبط بها من صعوبات في فهم المفاهيم والعلاقات اللغوية وتنظيمها. كما تتمثل أهميته في تقديم تطبيق تعليمي يقوم على توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تنظيم المفاهيم النحوية وتمثيلها، بما قد يسهم في تطوير تدريس النحو وتحسين تعلمه في المراحل الأولى من تعلم العربية.

واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، من خلال مجموعتين: تجريبية وضابطة، مع تطبيق اختبار قبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين، واختبار بعدي لقياس أثر المعالجة التجريبية في الكفاية النحوية. وطُبقت

الدراسة على طلاب الصف التحضيري من الناطقين بغير العربية، وتناولت مجموعة من القواعد النحوية الأساسية؛ حيث وُظف الرسم والخرائط الذهنية في تنظيم المفاهيم والقواعد النحوية مع المجموعة التجريبية، في حين تلقت المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة المعتمدة في البرنامج.

وتتحدد الدراسة بعدد من الحدود المنهجية والسياقية التي ينبغي مراعاتها عند تفسير نتائجها وتقدير مدى إمكانية تعميمها، وهي:

1. اقتصرت الدراسة على طلاب الصف التحضيري في كلية الإلهيات بجامعة هكاري، مما يحد من تعميم نتائجها على مؤسسات تعليمية أخرى تختلف في خصائص طلابها أو برامجها.
2. اقتصر التطبيق على أربعة أسابيع، وهي مدة محدودة للحكم على استمرار أثر توظيف الرسم والخرائط الذهنية في تنظيم المفاهيم النحوية على المدى البعيد، ولا سيما فيما يتعلق باستبقاء أثر التعلم.
3. اقتصر المحتوى التعليمي على مجموعة من القواعد النحوية الأساسية، دون التوسع في الموضوعات النحوية الأكثر تعقيدًا، مما قد يحد من تعميم النتائج على مختلف مستويات المحتوى النحوي.
4. اعتمدت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي على شعبتين قائمتين مسبقًا دون توزيع عشوائي كامل للطلاب، مما قد يترك مجالًا لتأثير بعض المتغيرات الدخيلة، رغم التحقق من تكافؤ المجموعتين قبليًا.
5. تضمن الاختبار البعدي بعض أنماط الاستجابة البصرية المتوافقة مع طبيعة التدريس في المجموعة التجريبية، وهو ما قد يؤثر جزئيًا في تفسير الفروق بين المجموعتين وتقدير قوة الأثر التعليمي.

الإطار النظري

1. صعوبة تدريس النحو العربي للناطقين بغير العربية بين طبيعة النظام اللغوي ومتطلبات التعلم

تشير الأدبيات في تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى أن النحو وسيلة لتمكين المتعلم من فهم الخطاب واستعمال اللغة بشكل صحيح، ويجب أن يرتبط تعليمه بالوظيفة اللغوية لا بالحفظ الشكلي للقواعد. غير أن واقع التدريس يكشف عن صعوبات متكررة، منها عدم التمييز بين القواعد الأساسية وما يمكن تأجيله، وإغفال بعض الجوانب، وغياب تصور واضح لدى المعلمين لطبيعة القاعدة وصلتها بغيرها، ممّا يعيق تكوين فهم مترابط للنظام النحوي (مفرح، 2023) وتتفق هذه الملاحظات مع ما تقرره دراسات تعليم اللغة الثانية بأن تقديم القواعد معزولة عن الاستعمال يضعف الكفاية التواصليّة (Ellis, 2006) .

من المنظور المنهجي، يؤكد فولد فيشر أن النظام العربي صيغ لخدمة المتكلمين الأصليين، ونقله بصيغته المعيارية دون إعادة تنظيم يتجاهل اختلاف الخلفيات والأهداف التعليمية (فيشر، 1983). ويشير قورة إلى أن القواعد متشعبة ومعقدة في بنيتها ومصطلحاتها وفلسفاتها اللغوية، مما يزيد صعوبتها للمتعلمين غير العرب دون إعادة تنظيم تربوي يراعي تعلم اللغة الثانية (قورة، 2001).

معرفيًا، تزداد الصعوبة عند عرض القواعد بصورة تجزيئية أو لفظية مجردة، إذ يحتاج المتعلم إلى بناء شبكة مفاهيمية تربط العناصر داخل النظام اللغوي (علي، 2012). وهذا يتفق مع نظرية الحَمْلِ المعرفي (Cognitive Load Theory) التي ترى أن "المعلومات غير المنظمة تزيد العبء على الذاكرة وتضعف الفهم" (Sweller, 1988, 261) ، ويُنسجم مع مفهوم التعلم ذي المعنى (Meaningful Learning Theory) عند أوزبل، حيث "تصبح المعرفة أكثر ثباتًا عندما تُدمج في بنيةٍ مفاهيميَّةٍ مترابطةٍ" (Ausubel, 1968, 120). ومن هنا تكمن المشكلة في طريقة تنظيم القواعد وعرضها، إذ المطلوب إعادة بنائها في صورة علاقات واضحة تساعد المتعلم على الفهم والتطبيق.

برز اهتمام الباحثين باستخدام طرائق تخفِّف هذه الصعوبات، ومنها الخرائط الذهنية كأداة تنظيم بصري تُبرز العلاقات بين المفاهيم النحوية ضمن إطار كلي (مفرح، 2023). وأظهرت دراسات تطبيقية أن استخدام الخرائط يعزز الفهم المتكامل للقاعدة، ويرفع دافعية المتعلّم، ويسهّل الحفظ والاسترجاع من خلال تنظيم المعلومات في صورة مترابطة (بكوش وبوغاري، 2024). ويمكن تصميم الخرائط يدويًا أو باستخدام برامج حاسوبية، بما يتيح تمثيل القاعدة بصريًا ومنظمًا.

وعليه، فإن تدريس النحو للناطقين بغير العربية يقتضي إعادة النظر في المحتوى وتنظيمه، بحيث يُقدَّم كنظام وظيفي يخدم التواصل ويُعاد ترتيبه في بنية مفاهيمية واضحة تراعي خصائص تعلم اللغة الثانية، بدل الاكتفاء بالصيغ التقليدية. فالمتعلم غير العربي يحتاج إلى بناء كفاية نحوية عملية تمكّنه من التعبير السليم، وهو ما يتطلب وعيًا منهجيًا عند تأليف المناهج وتدريب المعلمين.

2. الخرائط الذهنية بوصفها إطارًا معرفيًا لتنظيم تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها

يرتبط مفهوم الخرائط الذهنية بأعمال Tony Buzan الذي قدمها في أواخر ستينيات القرن العشرين كأداة لتنظيم التفكير وتعزيز الذاكرة عبر تمثيل الأفكار في بنية شعاعية تتفرع من مركز إلى موضوعات جزئية مترابطة، انطلاقًا من فرضية أن التعلم الفعّال يقوم على تنظيم بصري للمعلومات يعكس طريقة اشتغال الدماغ،

مع تكامل الكلمات والصور والألوان والرموز والإيقاع(Buzan, 2006) ، وقيمتها التعليميّة لا تقتصر على تنظيم المحتوى، بل تفعيل طاقات معالجة عقلية متعددة، مما يفسر استمرار حضورها في استراتيجيات التعلم النشط.

تُعرّف الخريطة الذهنية بوصفها تمثيلًا بصريًا منظمًا لفكرة أو موضوع حول مركز دلالي تتشعب عنه مفاهيم فرعية وفق علاقات تراتبية أو ترابطية، مما يساعد المتعلم على بناء صورة ذهنية كلية للموضوع (حريرة، 2010). ويرى بعض الباحثين أنها مخطط مفاهيمي ثنائي الأبعاد يوضح العلاقات البنائية داخل مجال معرفي معين، فتكون أداة لتنظيم المعرفة لا مجرد عرض (Dixon & Lammi, 2014) . ويؤكد John W. Budd أن "تصميمها قائم على بنية شجرية أو عنكبوتية تنطلق من فكرة مركزية وتتفرع عنها المعاني الجزئية بصورة إشعاعية، وهو تنظيم مكاني يحمل دلالة معرفية قبل أن يكون شكليًا" .(Budd, 2004, 38) ومن هذا البناء المكاني تصبح الخريطة وسيلة توجيه بصري لتتبع واستحضار العلاقات بين المفاهيم بكفاءة أعلى.

يُفسر أثر الخرائط الذهنية نفسيًا ومعرفيًا من خلال التنظيم البصري للمعلومات الذي يسهم في تكوين صور ذهنية قابلة للاستدعاء (أبو سيف، 2002، 197)، كما يسهل الاعتماد على الرموز والصور استرجاع المعلومات ويعزز رؤية البنية الكلية (البركاتي، 2012، 87)، ويخفض العبء المعرفي الناتج عن كثافة المعلومات اللفظية. وتتوافق هذه الفاعلية مع نظرية التعلم ذي المعنى عندAusubel ، التي تؤكد ثبات المعرفة عند ربطها بالبنى المعرفية السابقة(Ullah, 2020) ، ومع النظرية البنائية التي ترى أن المعرفة تُبنى من خلال تفاعل الفرد مع خبراته، وكذلك مع نظرية الترميز المزدوج عندPaivio ، التي تعزز التذكر والفهم عبر الجمع بين القناتين اللفظية والبصرية.(Kanellopoulou et al., 2019)

توظف الخرائط الذهنية في الاستراتيجيات التعليمية النشطة لتنظيم المحتوى في شبكات من العلاقات، و"تُمكّنُ المتعلّمِ من تتبُّع البنية العامة والجزئية للموضوع" (حطاب وطلافحة، 2022، 268)، كما "تُبسِّط المفاهيم المجردة بصريًا، ما يسهل تخزينها واسترجاعها" (غنيم وآخرون، 2018، 1298). وتعتمد فاعليتها على مهارة المعلم في اختيار الكلمات المفتاحية، وتنظيم التفرعات، وتوظيف الرموز والألوان بما يعكس العلاقات الدلالية (عبد الرؤوف، 2015). وتشير الأدبيات التطبيقية إلى مزايا متكررة للخرائط الذهنية منها تحسين تنظيم المعرفة، وتعزيز الفهم الكلي، ودعم التخطيط والتقويم، وتنشيط التفكير الإبداعي، وإطالة مدة الاحتفاظ بالمعلومات (حوراني، 2011)، كما ترفع التحصيل والثقة لدى المتعلم، وتساعد المعلم في عرض المحتوى بطريقة منظمة.

بناءً على ذلك، تُعد الخرائط الذهنية إطارًا معرفيًا للتفكير والتعلم، تجمع بين التمثيل البصري والتنظيم المفاهيمي والتكامل المعرفي، فتتحول المعرفة من محتوى خطي مجزأ إلى بنية مترابطة ذات معنى، وهو ما يفسر الاهتمام المتزايد بها كاستراتيجية تعزز التعلم العميق بدل الحفظ الآني فقط.

3. دور الخرائط الذهنيّة في تعليم النحو لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها

يمكن النظر إلى توظيف الوسائل التقنية في تعليم النحو امتدادًا للتطور في نظريات التعليم المعاصرة التي تؤكد أهمية التعلم النشط متعدد الوسائط، لا مجرد إضافة شكلية للصف. ففي سياق تعليم العربية، يشير رضوان الدبسي إلى أن استخدام التقنيات الحاسوبية والوسائط المصوّرة يتيح تقديم القواعد عبر صيغ بصرية وتفاعلية تُبسط المادة العلمية وتقربها من المتعلم، فالوسائل التعليمية تعزز المشاركة والإدراك أكثر من مجرد تلقي المعلومات نظريًا، وهو ما يلخصه مبدأ "إشغال المتعلم بالفعل" (الدبسي، 2009، 119).

وتتوافق هذه الرؤية مع نظرية الترميز المزدوج التي تؤكد أن معالجة المعلومات بصريًا ولفظيًا تعزز الفهم والتذكر مقارنة بالعرض اللفظي المجرد(Clark & Paivio, 1991) ، ومع نظرية التعلم متعدد الوسائط التي ترى أن تنظيم المعلومات بصريًا يخفف العبء المعرفي ويزيد كفاءة المعالجة (Richard E. Mayer, 2009).وتشير دراسات تنظيم المعرفة بصريًا إلى أن تمثيل العلاقات بين المفاهيم في بنى شبكية يساعد على بناء فهم مترابط بدلاً من المعرفة المجزأة (Novak & Cañas, 2008)، ومن هنا تفسر فاعلية الخرائط الذهنية كأداة تنظيم بصري للقواعد المعقدة، وهو ما عززه Tony Buzan بتقديم الخريطة الذهنية كتمثيل إشعاعي يسهل الربط والاستدعاء.(Buzan, 1974)

وعند تطبيق هذه المبادئ على تعليم النحو والصرف، تفرض الخريطة الذهنية نمطًا من التفاعل المعرفي؛ إذ ينشغل المتعلم بتتبع العلاقات بين الفروع وربطها بالمفهوم المركزي، ونشاط بناء الخرائط يحوّل القاعدة من مادة تلقينية إلى مهمة معرفية تطبيقية.(Daley, Durning, & Torre, 2016)

وتكتسب هذه الرؤية أهمية خاصة في واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها في تركيا، حيث تبين دراسات ميدانية أن الحفظ والتلقين السائد يقلل الكفاية الفعلية في التعبير الشفهي والكتابي، ويرتبط ضعف الاحتفاظ بالمعلومات بقلة الأنشطة الصفية التي تخاطب الحواس المختلفة، ويظل استخدام الوسائل التعليمية الحديثة محدودًا.(Doğan & Aydın, 2013)

وتنسجم هذه النتائج مع دراسات عربية حديثة حول أثر الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم النحوية، إذ تبين أنها تحسن الفهم وتنمي الدافعية، وتساعد على تنظيم المعرفة واستدعائها بمرونة أكبر (عبد الرزاق مختار محمود وآخرون، 2021). ويبدو أن هذا الأثر مرتبط بوظيفتين للخرائط: معرفية بتنظيم المعلومات، وجدانية بتخفيف التوتر وتحويل القواعد المجردة إلى نشاط بصري تفاعلي.

بناءً عليه، يُعد إعادة تنظيم تدريس النحو عبر الوسائل التقنية، وخصوصًا الخرائط الذهنية، إعادة توجيه لمنطق التعلم من الحفظ إلى البناء المعرفي النشط، حيث تعتمد الفاعلية على إشراك المتعلم في تحليل العلاقات القاعدية وتمثيلها وتنظيمها، مما يسهم في تجاوز صعوبات تعلم العربية كنظام لغوي قائم على البنية والترابط.

الإطار التطبيقي

1. تصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة تصميمًا شبه تجريبيًا قائمًا على مجموعتين متكافئتين مع قياس قبلي وبعدي، للتحقق من أثر توظيف التنظيم البصري للمفاهيم اللغوية – عبر الرسم والخرائط الذهنية – في تطوير الكفاية النحوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

طُبِّقَ التصميم على شعبتين دراسيتين متقاربتين في المستوى اللغوي والخلفية التعليمية؛ مثّلت إحداهما المجموعة الضابطة، والأخرى المجموعة التجريبية. درست المجموعتان نفس المحتوى النحوي، مع اختلاف طريقة التدريس فقط.

تلقت المجموعة الضابطة (الشعبة A) التدريس بالطريقة التقليدية القائمة على الشرح اللفظي والتدريبات الكتابية، بينما تلقت المجموعة التجريبية (الشعبة B) التدريس وفق استراتيجية التنظيم البصري للمفاهيم، من خلال الخرائط الذهنية والرسوم التوضيحية، وأوراق تعليمية تحتوي خرائط منظِّمة لبنية القواعد وعلاقاتها.

لضمان تكافؤ المجموعتين قبل التدخل، طُبّق اختبار قبلي موحد للكفاية النحوية، كما طُبّق اختبار تحصيلي بعد انتهاء فترة التدريس لقياس أثر اختلاف طريقة التدريس على الأداء اللغوي.

2. مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب الصف التحضيري في كلية الإلهيات بجامعة هكاري، الذين يدرسون اللغة العربية لفهم العلوم الشرعية ضمن البرنامج الدراسي الرسمي.

تكونت العينة من (47) طالبًا من الناطقين بغير العربية، جميعهم في المستوى التحضيري الأول، يتلقون مقررًا نحويًا موحدًا. تضم الشعبة (A) عدد (23) طالبًا، والشعبة (B) عدد (24) طالبًا.

يتسم أفراد العينة بتقارب في الخلفية التعليمية والمستوى اللغوي العام؛ إذ التحق معظمهم بكلية الإلهيات بعد دراستهم في مدارس الإمام خطيب في تركيا التي تتضمن برامج تعليم العربية. ومع ذلك، يبقى مستوى الكفاية النحوية لديهم أوليًا نسبيًا، بما يتوافق مع طبيعة تعلم العربية كلغة ثانية في هذه المرحلة.

خضعت الشعبتان خلال مدة التجربة لتدريس المحتوى نفسه، مع اختلاف طريقة التدريس وفق التصميم شبه التجريبي المعتمد.

3. المتغيرات

تمثل المتغير المستقل في طريقة التدريس، وقد تجسد في نمطين تطبيقيين طُبِّقا على مجموعتين متكافئتين؛ حيث دُرِّست المجموعة الضابطة (الشعبةA) بالطريقة التقليدية المعتمدة على الشرح اللفظي والتدريبات الكتابية، في حين دُرِّست المجموعة التجريبية (الشعبةB) وفق استراتيجية التنظيم البصري للمفاهيم باستخدام الخرائط الذهنية والرسوم التوضيحية. أما المتغير التابع فتمثل في مستوى الكفاية النحوية لدى الطلاب، ويُقاس بدرجاتهم في الاختبار التحصيلي الموحد بعد انتهاء فترة التدريس، مع الاستناد إلى نتائج القياس القبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل التدخل التعليمي.

4. أداة القياس

1.4. هدف الاختبار

هَدَفَ الاختبار إلى قياس مستوى الكفاية النحوية لدى طلاب الصف التحضيري من الناطقين بغير العربية، من خلال تقويم قدرتهم على فهم القواعد النحوية التي تناولها المقرر، وتمييز أنماطها، وتطبيقها في

التحليل اللغوي، وبناء الجملة العربية. وقد استُخدم الاختبار أداةً موحدة للقياس القبلي والبعدي؛ بهدف تحديد مستوى الطلاب قبل بدء التدخل التعليمي، ثم قياس التغير في أدائهم بعد انتهاء فترة التطبيق.

4. 2. بناء الاختبار

استند بناء الاختبار إلى المحتوى النحوي الذي دُرِّس لطلاب الصف التحضيري خلال فترة الدراسة، واعتمد في تحديد موضوعاته على كتاب **Mansur Teyfur, *Dil Bilgisi Nahiv***، الصادر عن **Necmettin Erbakan University Press (NEU PRESS)، Konya، 2025**، بوصفه المصدر التعليمي الذي دُرِّست منه الموضوعات النحوية المستهدفة في الدراسة. واقتصر الاختبار على الموضوعات التي تناولتها الدراسة فعليًا خلال فترة التطبيق، بما يضمن ارتباط فقراته بالمحتوى التعليمي الذي تلقته المجموعتان. وشمل محتوى الاختبار الموضوعات النحوية الآتية: الفعل الماضي: تعريفه وحالات بنائه. الفعل المضارع: تعريفه وحالات إعرابه وبنائه. فعل الأمر: تعريفه وحالات بنائه. الفاعل: تعريفه وعلامات رفعه وصوره. المفعول به: تعريفه وعلامات نصبه وصوره. بنية الجملة العربية الأساسية وأقسامها.

وبناءً على هذه الموضوعات، حُددت الجوانب المعرفية المراد قياسها في ثلاثة مستويات، هي: الفهم، والتطبيق، والتحليل. ثمّ صيغت فقرات الاختبار بحيث تمثل هذه المستويات، ولا تقتصر على استدعاء المعلومات القاعدية، وإنما تقيس قدرة الطالب على فهم القاعدة وتطبيقها وتحليل الأمثلة والجمل في سياقات لغوية مختلفة.

وقد مرّ إعداد الاختبار بعدد من الإجراءات المتتابعة، بدأت بتحديد الموضوعات النحوية المستهدفة في ضوء المحتوى الذي تم تدريسه من الكتاب المذكور، ثم تحديد المستويات المعرفية المراد قياسها، وإعداد جدول المواصفات، وصياغة فقرات الاختبار في ضوء المحتوى والمستويات المحددة، ثم إعداد الصورة الأوليّة للاختبار وعرضها على خمسة محكمين متخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم، وصولًا إلى الصورة المستخدمة في التطبيق.

4. 3. جدول المواصفات

أُعِدَّ جدول مواصفات لتنظيم العلاقة بين محتوى الاختبار والمستويات المعرفية المستهدفة، وربط عدد الفقرات المخصصة لكل موضوع بالأهمية النسبية لمحتوى المقرر والأهداف التعليمية المراد قياسها. وقد روعي

في إعداد الجدول تمثيل مستويات الفهم والتطبيق والتحليل، بما يحقق اتساقًا بين المحتوى الذي تم تدريسه والجوانب التي يقيسها الاختبار.

وتكوّن الاختبار في صورته المستخدمة في الدراسة من (20) فقرة، وبلغت درجته الكلية (100) درجة، وحدد زمن الإجابة بـ(45) دقيقة. ويوضح الجدول الآتي توزيع فقرات الاختبار وفق الموضوعات النحوية والمستويات المعرفية:

الموضوع	الفهم	التطبيق	التحليل	مجموع الفقرات	النسبة
الفعل الماضي	1	1	1	3	15 %
الفعل المضارع	1	2	1	4	20 %
فعل الأمر	1	1	1	3	15 %
الفاعل	1	1	1	3	15 %
المفعول به	1	1	1	3	15 %
بنية الجملة	1	2	1	4	20 %
المجموع	**6**	**8**	**6**	**20**	**100 %**

ويُبَيِّنُ الجدول توزيع الفقرات بحسب موضوعات المحتوى والمستويات المعرفية المستهدفة، بما يضمن تمثيل المحتوى النحوي الذي تناولته الدراسة داخل أداة القياس.

4. 4. طبيعة فقرات الاختبار ومواصفاتها

تنوّعت فقرات الاختبار بين الأسئلة الموضوعية والمقالية، بما يتناسب مع طبيعة المهارات النحوية المستهدفة. وشملت الفقرات مهام تتعلّق بتحليل الجمل إعرابيًا، وتحديد القاعدة النحوية، وتصنيف الأمثلة، وبناء جمل وفق قاعدة محددة، وذلك لقياس مستويات الفهم والتطبيق والتحليل.

وبلغ عدد الفقرات (20) فقرة، والدرجة الكلية (100) درجة، وزمن الإجابة (45) دقيقة. كما روعي عند صياغة الفقرات ارتباط كل فقرة بأحد موضوعات المحتوى ومستوى معرفي محدد في جدول المواصفات، بحيث لا تقتصر عملية القياس على معرفة القاعدة، وإنما تشمل توظيفها في مواقف لغوية تتطلب الفهم والتطبيق والتحليل.

واعتمد الاختبار نموذج تصحيح موحّدًا، يحدد الدرجة المستحقة وفق طبيعة الاستجابة المطلوبة، مع التركيز في الفقرات التحليلية والإنشائية على صحة القاعدة النحوية ودقة تطبيقها، بما يقلل من أثر التقدير الشخصي في عملية التصحيح.

5. صدق الاختبار وثباته

تحقَّق صدق محتوى الاختبار من خلال عرضه على خمسة محكمين متخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، للتحقق من ملاءمة الفقرات للمستوى التحضيري، وارتباطها بالأهداف التعليمية، ووضوح صياغتها اللغوية، وقد أُجريت التعديلات اللازمة على الفقرات في ضوء ملاحظاتهم. كما روعي في بناء الاختبار اتساق فقراته مع الأبعاد المستهدفة للكفاية النحوية وجدول المواصفات.

6. ثبات الأداة

حُسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل كرونباخ ألفا على عينة استطلاعية مماثلة لعينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات (0.84)، وهي قيمة تشير إلى مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي، بما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق في الدراسة.

7. إجراءات التطبيق التجريبي

استمر التطبيق التجريبي أربعة أسابيع، بواقع أربع حصص أسبوعيًا لكل مجموعة، مدة الحصة (45) دقيقة، مع تدريس المحتوى النحوي نفسه وفق الخطة الدراسية المعتمدة. في المرحلة الأولى طُبِّق الاختبار التحصيلي الموحّد على طلاب المجموعتين للتحقق من مستوى الكفاية النحوية قبل التدخل وضمان تكافؤهما إحصائيًا.

وفي المرحلة الثانية خضعت المجموعة الضابطة للتدريس بالطريقة التقليدية القائمة على الشرح اللفظي وعرض القاعدة في صورتها الخطية مع التدريبات الكتابية المعتادة، بينما خضعت المجموعة التجريبية للتدريس باستراتيجية التنظيم البصري للمفاهيم النحوية، وهي استراتيجية تقوم على إعادة بناء القاعدة النحوية في صورة بنية بصرية تُبرز العلاقات بين مفاهيمها وعناصرها وأجزائها، بما يساعد المتعلمين على تنظيم المعرفة واستيعابها بصورة مترابطة. وقد نُفِّذت هذه الاستراتيجية باستخدام الخرائط الذهنية والرسوم التوضيحية والرسم البنائي على السبورة، وتمثيل العلاقات بين المفاهيم، مع إشراك الطلاب في تحليل هذه البنى البصرية وإعادة إنتاجها وربطها بالأمثلة والتطبيقات اللغوية. وقد تم توحيد المحتوى والزمن وعدد الحصص بين المجموعتين، واقتصر الاختلاف على طريقة عرض المادة وتنظيمها.

8. المعالجة الإحصائية

عولجت البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي(SPSS) ، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي. وللتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل التدخل التعليمي، استُخدم اختبار(Independent Samples t–test) ، كما استُخدم الاختبار نفسه للمقارنة بين متوسطات المجموعتين في القياس البعدي للكشف عن أثر طريقة التدريس. ولتحليل مقدار التغير داخل كل مجموعة، استُخدم اختبار (Paired Samples t–test) للمقارنة بين الأداء القبلي والبعدي. كما حُسب حجم الأثر باستخدام معامل (Cohen's d) لتقدير القوة العملية للتدخل التعليمي، واعتمد مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) معيارًا للحكم على دلالة النتائج.

9. الإجراءات الأخلاقية:

رُوعيت الضوابط الأخلاقية، حيث أُبلغ الطلاب بطبيعة الدراسة وأهدافها، مع ضمان أن المشاركة لا تؤثر على تقييمهم الأكاديمي. كما ضُمنت سرية البيانات واستخدام النتائج لأغراض البحث العلمي فقط، دون الإشارة إلى هوية المشاركين.

10. نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر توظيف استراتيجية التنظيم البصري للمفاهيم – من خلال الرسم والخرائط الذهنية – في تطوير الكفاية النحوية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، من خلال مقارنة أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

10. 1. التحقّق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي

أظهر اختبار (Independent Samples t–test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى($\alpha = 0.05$) ، مما يدل على تكافؤهما قبل التدخل التعليمي ويعزز صدق التصميم.

10. 2. النتائج الوصفية للقياسين القبلي والبعدي

بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي (60.53) بانحراف معياري (12.79)، وارتفع في القياس البعدي إلى (75.42) بانحراف معياري (14.92)، مما يدل على تحسن ملحوظ بعد تطبيق الخرائط الذهنية. أما المجموعة الضابطة، فشهدت تحسنًا محدودًا، ما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية.

10. 3. المقارنة البعدية بين المجموعتين

أظهر اختبار (Independent Samples t-test) فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند($\alpha = 0.05$) ، مما يؤكد أثر استراتيجية التنظيم البصري للمفاهيم في تنمية الكفاية النحوية مقارنة بالطريقة التقليدية.

10. 4. التغير داخل المجموعة التجريبية

أظهر اختبار (Paired Samples t-test) قيمة ($t = 17.71$، $p < 0.001$)، ما يدل على أن التحسن داخل المجموعة التجريبية كان ذا دلالة إحصائية ويعزى إلى المعالجة التعليمية المطبقة.

10. 5. حجم الأثر

بلغ معامل(Cohen's d) = 1.5 ، وهو حجم أثر كبير جدًا، مما يدل على أن التدريس باستخدام الخرائط الذهنية له أثر تربوي عملي وجوهري في رفع مستوى الكفاية النحوية لدى المتعلمين.

11. خلاصة النتائج ومناقشتها

أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استراتيجية التنظيم البصري للمفاهيم في تنمية الكفاية النحوية. كما أظهرت المقارنة داخل المجموعة التجريبية تحسنًا دالًا إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي، مدعومًا بحجم أثر كبير جدًا، ما يشير إلى أن التدخل التعليمي كان ذا تأثير تربوي عملي وجوهري. وتؤكد هذه النتائج أن توظيف الخرائط الذهنية يُعد استراتيجية فعّالة في رفع مستوى الكفاية اللغوية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.

يمكن تفسير هذه الفروق في ضوء الطبيعة المفاهيمية المركبة للنحو العربي، حيث تتسم القواعد بدرجة عالية من التجريد والترابط البنيوي، مما يزيد العبء المعرفي عند تقديمها بأسلوب لفظي خطي. يوفر التنظيم البصري إعادة هيكلة المعرفة في صورة شبكية مترابطة، تُبرز العلاقات بين المفاهيم والعناصر الإعرابية، فتسهل إدراك النظام الداخلي للقاعدة وتعزز الفهم العميق بدل الحفظ الآلي.

إشراك المتعلمين في بناء وتحليل الخرائط الذهنية ساهم في تفعيل التعلم النشط، وتعزيز المعالجة المعرفية العميقة، وزيادة الترابط الدلالي بين المفاهيم، وهو ما يفسر حجم الأثر الكبير الذي كشفت عنه النتائج. كما تتسق هذه النتائج مع النظريات المعرفية التي تؤكد أن تنظيم المعلومات في بنيات مترابطة يحسن الفهم والاسترجاع، ويقلل من العبء المعرفي، لا سيما في المجالات ذات الكثافة البنيوية العالية مثل القواعد النحوية.

بناءً عليه، تُظهر الفروق لصالح المجموعة التجريبية أثرًا تعليميًا مرتبطًا بطبيعة تمثيل المعرفة، مما يعزز أهمية توظيف استراتيجيات التنظيم البصري (الرسم على السبورة والخرائط الذهنية) في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

12. الاستنتاجات والتوصيات

12. 1. الاستنتاجات

بناءً على النتائج التي أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية وتحسنًا داخليًا مدعومًا بحجم أثر كبير، يمكن استخلاص ما يلي:

1. أسهمت استراتيجية التنظيم البصري للمفاهيم – عبر رسم خرائط ذهنية على السبورة وتوزيعها على شكل أوارق تعليميّة– بشكل فعّال في تنمية الكفاية النحوية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها مقارنة بالطريقة التقليدية.
2. يُعد التمثيل الشبكي البصري أداة تعليمية تقلّل التجريد وتعزز إدراك العلاقات البنيوية بين عناصر القاعدة، بما يدعم الفهم المفاهيمي العميق بدل الحفظ الإجرائي.
3. يدعم التعلم القائم على بناء الخرائط الذهنية المعالجة المعرفية النشطة وتنظيم المعرفة في بنيات مترابطة، ما يحسن التحصيل وقابلية الاسترجاع المنظّم للمعلومات.

4. تؤكد قيمة حجم الأثر المرتفعة أن فاعلية الخرائط الذهنية تتجاوز الدلالة الإحصائية الشكلية، وتمثل تأثيرًا تربويًا عمليًا وجوهريًا.

12. 2. التوصيات التربوية

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة من فاعلية استراتيجية التنظيم البصري للمفاهيم النحوية في تنمية الكفاية النحوية لدى أفراد المجموعة التجريبية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. إدماج التنظيم البصري في مناهج وبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، من خلال الخرائط الذهنية والرسوم التوضيحية، ولا سيما في الموضوعات النحوية والصرفية والإملائية التي تتضمن مفاهيم وعلاقات متعددة.

2. إعداد برامج تدريبية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، تركز على كيفية تصميم الخرائط الذهنية والرسوم التوضيحية واستخدامها في عرض القواعد والعلاقات النحوية بصورة منظمة.

3. تنويع الأنشطة والمواد التعليمية داخل الصف بما يتيح للمتعلمين المشاركة في تنظيم المعرفة النحوية، وتحليل العلاقات بين عناصر القاعدة، وإعادة تمثيلها بصريًا، بدل الاقتصار على عرضها في صورة لفظية.

4. الإفادة من الخرائط الذهنية في التقويم إلى جانب استخدامها في التدريس، وذلك من خلال تكليف المتعلمين ببناء خرائط نحوية أو تحليلها؛ للكشف عن مدى فهمهم للعلاقات بين عناصر القاعدة.

12. 3. مقترحات للبحوث المستقبلية

في ضوء حدود الدراسة وتصميمها شبه التجريبي، يُقترح ما يلي:

1. إجراء دراسات طويلة المدى لقياس أثر الخرائط الذهنية في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية.

2. توسيع نطاق التطبيق ليشمل مهارات لغوية أخرى مثل التعبير الكتابي والفهم القرائي والتراكيب التداولية، للتحقق من انتقال أثر التنظيم البصري.

3. مقارنة أنماط مختلفة من التمثيل البصري (خرائط مفاهيمية، مخططات هيكلية، جداول شبكية) لمعرفة الأنسب لطبيعة القواعد العربية.

4. تطبيق التصميم التجريبي على عينات أكبر وفي مؤسسات متعددة مع تصميمات أكثر ضبطًا (كالتجريب العشوائي)، لتعزيز تعميم النتائج ورفع مستوى الصدق الخارجي.

المراجع

أبو سيف، ح. (2002). سيكولوجية الصور العقلية. *مجلة التربية*، 31 (142)، 179. معايير تصميم وإنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 24(4)، 1283–1309.

برغوث. ح. أ. (2012). أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الصرفية واستبقائها لدى طالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات. *مجلة كلية التربية*، (2) 2012، 51–101.

البركاتي، ن. (2012). أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والتقنية على تحصيل الطالبات بجامعة أم القرى .*المجلة التربوية*، 103(2)، 87.

بكوش، م. س؛ بوغاري، ف. (2024). توظيف الخرائط الذهنية في تعليمية قواعد اللغة العربية .*مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 13(3)، 323– 338. 328.

بوسحلة، ح؛ فرحاوي. ك. (2020). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في اللغة العربية. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 6 (1). 188– 206.

حريرة، أ. (2010). دليل المعلم في الخريطة الذهنية لتنمية بعض مهارات التفكير. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (11)، 385– 406.

الحطاب، ع. أ؛ طلافحة. ع. ح. (2022). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المقدرة على حل المشكلات في مادة التربية الوطنية والمدنية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية*. 7 (1)، 268–269.

حوراني، ص. ح. (2011). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم (رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية). https://repository.najah.edu/server/api/core/bitstreams/02ac44d5-d5cf-4c41-92e2-27e2cb20c6be/content

الدبسي، رضوان .(2009) .**دور الوسائل التقنية وآثارها في تطوير تعليم اللغة العربية (من عوامل تيسير النحو حديثاً).** المؤتمر الأول للمجمع العربي للغة العربية بدمشق. https://arabacademy-sy.org/uploads/conferences/conference1/conf1-11.pdf

رنا غانم حامد الطائي، وابتسام خلف جواد النداوي، أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات، مجلة كلية التربية الأساسية، ملحق العدد 75، 2012، ص ، 283،312)، ص.ص https://doi.org/10.35950/cbej.v18i75.9030

عبد الرؤوف، ط. (2015). *الخرائط الذهنية مهارات التعلم*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العتيبي، س. خ؛ الحارثي، ع. (2023). فاعلية الخرائط المفاهيمية الإلكترونية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في محافظة الخرج. *مجلة بحوث*. 20 (11). DOI:10.21608/BUHUTH.2023.243454.1588

علي، ح. ر. (2012). أثر استعمال خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية. *مجلة الفتح*. (52). 4.

غنيم، عمرو عبد السلام، عزمي، نبيل جاد، وحمزة، إيهاب محمد. (2018). معايير تصميم وإنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية . *دار المنظومة*، 24(4)، 1283 -1309، 1298.

فيشر. ي. ف. (1983). معالجة القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها. *مجلة اللسان العربي*. (23). 71-73. 72. https://archive.alsharekh.org/Articles/322/21256/482561

قورة، ح. س. (2001). *تعليم اللغة العربية: دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود، عبد الرزاق مختار، وآخرون. (2021). أثر إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة قنا .*مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (6)، 190-221.
https://n9.cl/sesqk

مفرح، ر. خ. (2023). إستراتيجية الخريطة الذهنية في تدريس النحو للناطقين بغير العربية .*مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 4 (1)، https://doi.org/10.53796/hnsj4124. 377-389.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston. 120- 121.

Budd, J. W. (2004). *Mind maps as classroom exercises*. *The Journal of Economic Education, 35*(1), 35–49. https://doi.org/10.3200/JECE.35.1.35-49

Buzan, T. (1984). *Use your head*. London: Guild Publishing.

Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review, 3*(3), 149–210. https://doi.org/10.1007/BF01320076

Daley, B. J., Durning, S. J., & Torre, D. M. (2016). *Using concept maps to create meaningful learning in medical education*. MedEdPublish, 5, 19. https://doi.org/10.15694/mep.2016.000019

Dixon, R. A., & Lammi, M. (2014). *Cognitive mapping techniques: Implications for research in engineering and technology education*. Journal of Technology Education, 25(2). https://doi.org/10.21061/jte.v25i2.a.1

Doğan, Y., & Aydın, T. (2013). Türkiye'de Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 33–51.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83–107.

Kanellopoulou, C., Kermanidis, K. L., & Giannakoulopoulos, A. (2019). The dual-coding and multimedia learning theories: Film subtitles as a vocabulary teaching tool. *Education Sciences, 9*(3), 210. https://doi.org/10.3390/educsci9030210

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd ed.). Routledge.

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them* (Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008). Institute for Human and Machine Cognition. http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

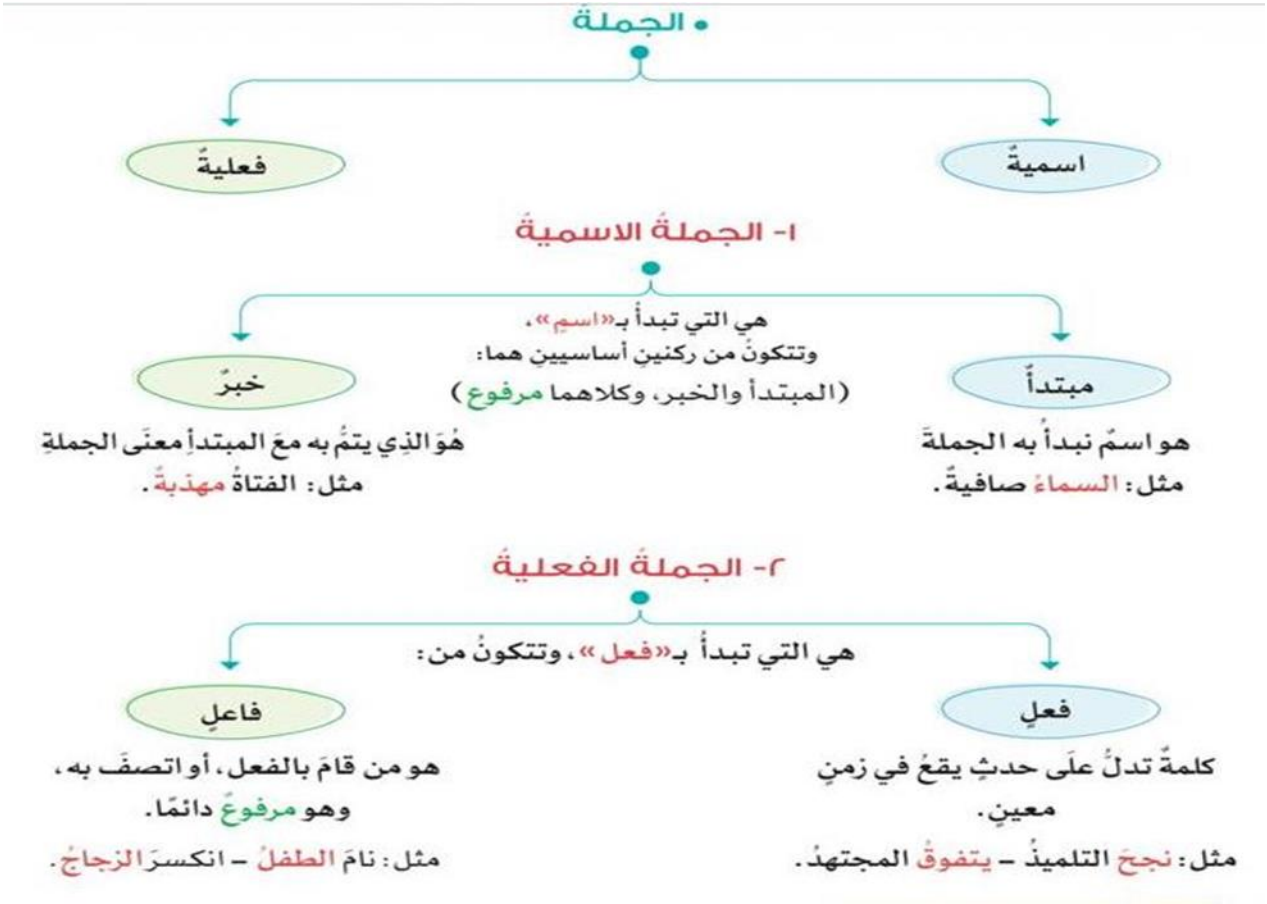
Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science,* 12(2), 257–285.261 .

Ullah, A. S. (2020). *Concept map and knowledge*. Education Sciences, 10(9), 246. https://doi.org/10.3390/educsci10090246

الملحق: رسومات تعبر عن الخرائط الذهنية المستخدمة في التدريس






• الجملة
اسميةً
فعليةً
١- الجملة الاسمية
هي التي تبدأ بـ«اسم»،
وتتكونُ من ركنينِ أساسيين هما:
(المبتدأ والخبر، وكلاهما مرفوع)
مبتدأ
هو اسمٌ نبدأُ به الجملةَ
مثل: السماءُ صافيةٌ.
خبرٌ
هُوَ الذِي يتمُّ به معَ المبتدأِ معنَى الجملةِ
مثل: الفتاةُ مهذبةٌ.
٢- الجملة الفعلية
هي التي تبدأ بـ«فعل»، وتتكونُ من:
فعلٍ
كلمةٌ تدلُّ علَى حدثٍ يقعُ في زمنٍ
معينٍ.
مثل: نجحَ التلميذُ – يتفوقُ المجتهدُ.
فاعلٍ
هو من قامَ بالفعل، أو اتصفَ به،
وهو مرفوعٌ دائمًا.
مثل: نامَ الطفلُ – انكسرَ الزجاجُ.

٢٠ الجملةُ الفعليةُ

- الجملةُ الفعليةُ تتكوَّنُ من رُكْنَيْنِ أساسيَّيْنِ، هما: (الفعلُ، والفاعلُ).
- الجملةُ الفعليةُ تبدَأُ بفعلٍ يأتي دائمًا في حالةِ إفرادٍ، سواءٌ كانَ الفاعلُ مُفرَدًا أو مُثنًّى أو جَمْعًا.
- الفاعلُ هو الاسمُ الذي قامَ بالفعلِ، وكلُّ فِعْلٍ لا بُدَّ له من فاعلٍ.
- الفاعِلُ مرفوعٌ دائمًا.

علاماتُ رفعِ الفاعلِ

- الضمَّةُ
  - المُفرَدُ: سافَرَ السائحُ.
  - جمعُ التكسيرِ: سافَرَ السيَّاحُ.
  - جمعُ المُؤنَّثِ السالمُ: سافَرَتِ السائحاتُ.
- الألِفُ
  - المُثنَّى: سافَرَ السائحانِ.
- الواوُ
  - جمعُ المُذكَّرِ السالمُ: سافَرَ السائحونَ.

- المفعولُ بهِ هو الاسمُ الَّذي وقعَ عليه الفعلُ، وهو ليس رُكْنًا أساسيًّا في الجملةِ الفعليةِ.
- قد يتقدَّمُ المفعولُ بهِ على الفاعلِ.
- المفعولُ بهِ منصوبٌ دائمًا:

علاماتُ نصبِ المفعولِ به

- الفتحةُ
  - المُفرَدُ: قَرَأَ التلميذُ كتابًا.
  - جمعُ التكسيرِ: أصْلَحَ النجَّارُ الأبوابَ.
- الياءُ
  - المُثنَّى: زَرَعَ الفلَّاحُ شجرتَيْنِ.
  - جمعُ المُذكَّرِ السالمُ: كافَأَ المديرُ المجتهدِينَ.
- الكسرةُ
  - جمعُ المُؤنَّثِ السالمُ: تساعِدُ أمِّي الفقيراتِ.

علاماتُ رفعِ المبتدأ والخبرِ

- الضمَّةُ
  - المُفرَدُ: الشمسُ مُشرِقةٌ.
  - جمعُ التكسيرِ: الجنودُ أقوياءُ.
  - جمعُ المُؤنَّثِ السالمُ: المُهندِساتُ نشيطاتٌ.
- الألِفُ
  - المُثنَّى: الهدفانِ رائعانِ.
- الواوُ
  - جمعُ المُذكَّرِ السالمُ: المُزارِعُونَ مُجتمِعُونَ.

تبويب الموضوعات النحوية والصرفية حسب البعد الدلالي

مالك أسامة درويش[1]

الملخص

إن ربط الدراسات النحوية بالدلالة والمعنى يضمن اكتساب المناهج الدراسية بنية أكثر واقعية، ويتيح تلبية احتياجات الطلاب لا سيما الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية. تقدم الدراسة تطبيقًا لتبويب الموضوعات النحوية والصرفية على أساس البعد الدلالي، مما يُمكّن البحث مصممي المناهج والذين يُدرّسون اللغة العربية كلغة أجنبية من إعطاء الأولوية للمعنى أثناء التدريس، وذلك من خلال تقديم دروس تحمل عناوين قواعدية ذات دلالة واضحة. وجمع العناصر والأدوات والأساليب ذات المعنى المشترك في تحت عنوان واحد، بدلًا من تدريسها مشتتة وفق التقسيمات التقليدية.

ناقش البحث مسألة "التبويب حسب المعنى" من خلال بيان طبيعة اللغة العربية، وما تحمله من خصائص تركيبية ودلالية، ووضَّح الدوافع وراء هذا العمل، كما يبيّن أثره على التبويب القديم من حيث إعادة الهيكلة وإعادة صياغة بعض الأبواب، واستحداث أبواب جديدة ودمج بعضها ببعض. كما ووضَّح البحث الفوائد المرجوة من هذا التبويب الجديد. وقدَّم البحث دراسة تطبيقية لجمع من الموضوعات التي تحمل بعدًا دلاليًّا مشتركًا.

الكلمات المفتاحية: النحو والصرف، تبويب الموضوعات النحوية والصرفية، إعادة ترتيب الموضوعات النحوية والصرفية، النحو في السياق الدلالي، النحو حسب المعنى.

[1] DR. ÖĞR.GÖR. Malek Darwich: Kocaeli Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6921-4340 Türkiye, maliksyrianun@hotmail.com

Classification of Grammatical and Morphological Topics According to the Semantic Dimension

Abstract

Integrating grammatical inquiry with the semantic dimension generates a more functional curricular architecture and strengthens alignment with learner needs، particularly in Arabic as a second language contexts. This study operationalizes a semantic-based framework for reorganizing grammatical and morphological content. The proposed model empowers curriculum designers and Arabic language educators to position meaning as the primary instructional driver، structuring lessons under explicitly defined grammatical headings. It further consolidates linguistic elements، particles، and structures that share a unified semantic value within a single domain، replacing the fragmentation imposed by conventional categorizations.

The research examines the concept of “classification by meaning” through an analytical overview of the structural and semantic features of the Arabic language. It outlines the strategic rationale for adopting this model and evaluates its systemic implications، including the restructuring of traditional chapters، reformulation of terminologies، development of new thematic units، and integration of overlapping categories. The study also articulates the projected pedagogical and curricular gains and presents an applied model covering a selected set of topics unified by a common semantic dimension.

Keywords: Grammar and Morphology; Classification of Grammatical and Morphological Topics; Reorganization of Grammatical and Morphological Topics; Grammar in the Semantic Context; Grammar According to Meaning.

المقدمة

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يمثل تحديًا كبيرًا، وهو يتجاوز حفظ القواعد وحفظ المفردات، إلى معرفة المعنى والدلالة، وتُعرف اللغة العربية بنظامٍ نحويٍّ دقيق فكلُّ عنصر ليس مجرَّدَ شكل صوري، بل يحمل دلالة دقيقة تؤثر في المعنى العام للجملة بل وحتى على مستوى الفقرة بأسرها. كما وتعرف اللغة العربية أيضًا بتنوّع أساليبها وتراكيبها وكثير من التراكيب تؤدي نفس المعنى، رغم اختلاف شكلها أو تركيبها اللغوي. وأمام هذا النهر الهائل من التراكيب والأساليب والعناصر المتشعبة والمترادفة أحيانًا برزت الحاجة الملحَّةُ إعادة النظر في ترتيب النظام، وترتيبه ترتيبًا يُسهل على المتعلمين فهمها.

إنَّ العلماءَ القدامى راعوا متطلباتِ زمانهم، ولم يَألُوا جهدًا في تيسير قواعد العربية، بدءًا بتنوّع المناهج، ومرورًا بلغة الصياغة وما يتصل بها، وانتهاءً بالمحتوى وتقسيم المستويات. وعليه، فإن مراعاة مقتضيات العصر الحاضر تُعدّ لزامًا علينا؛ إذ يلزمنا العمل على تيسير القواعد وإعادة تنظيمها بما يتناسب مع حاجات طلبتنا وسياقات تعلّمهم، وبما ينسجم مع متطلبات التعليم المعاصر وأهدافه كما سَاهم السابقون في مواكبة عصرهم وتذليل الصعوبات أمام طلبتهم.

كما أنَّ نظام العربية لا يقوم على الشكل وحده ولا على المعنى وحده، بل على تكاملهما معًا. غير أن التبويب السائد للقواعد النحوية استقرّ –في الغالب– على الأثر الإعرابي. ويُعزى ذلك إلى أن اللحن في الإعراب كان من أكثر أوجه الخطأ شيوعًا في الاستعمال العربي، لذلك كثرت معالجات النحاة لظاهرة "إعراب الكلمة"، أما اللحن الصوتي فكان نادرًا في كلام العرب، بل يرى بعضهم أنه لم يقع إلا من غير العربي (مطر، 1966، ص 29)

يسعى البحث إلى تمكين المتعلم من فهم القواعد العربية عبر معانيها، وذلك من خلال تنظيمها في قوائم تستند إلى "وحدة المعنى" أو "المعنى المشترك". على سبيل المثال، إذا أراد المتعلم التعبير عن الزمن في الجملة الاسمية، فسيجد عناصرَ محددة تُعنى بتحديد الزمن في الجملة الاسمية ضمن مبحث مستقل، هذه العناصر كانت متفرقة في كتب النحو، وكانت تحت عدة أبواب نحوية، هذا يرسّخ في ذهن المتعلم تصورًا عن وجود باب خاص بعنوان "الزمن في الجملة الاسمية" وتحت هذا الباب العريض سيجد عناوينَ فرعيةً مثل "توقيت الجملة الاسمية بالزمن الماضي" وسيحوي هذا الباب: على بعض العناصر الدالة على الزمن مثل:

"كان، وصار" لكنَّ القارئ أو المتعلم لن يجد أداة "ليس" من بينها، لأنه لا جامع بين "كان و "ليس" من حيث المعنى، وسيجد "ليس" في باب "أدوات نفي الجملة الاسمية".

تبدو الدراسات السابقة في مجال ترتيب الموضوعات النحوية وفقًا للمعنى محدودةً، فقد ظهرت في التراث والعصر الحديث كتب ودراسات لها ارتباط متصل بموضوع البحث، دعا أصحاب الدراسات إلى وضع المعنى في المقام الأول والاهتمام به، كعبد القاهر الجرجاني الذي وضع نظرية "النظم" في كِتابه "دلائل الإعجاز في علم المعاني"، حيث أولى التركيب المعنوي اهتمامًا خاصًا. كذلك نجد ابنَ مضاء القرطبي في "الرد على النحاة" وأبا حيان الأندلسي في "ارتشاف الضرب" قد دَفَعَا بفكرة المعنى وهجر الشيء الكثير من النحو التقليدي. ويبرز من بين المؤلفات ابن رشد، الذي اعتمد نهجًا فريدًا في كتابه "الضروري في صناعة النحو"، فاتجه إلى العمل التطبيقي في الاهتمام بالمعنى، حيث صنَّف الجمل بحسب نوعها إلى خبرية وإنشائية، ثم قام بحصر تراكيبها ومعانيها. وفي معرض تقديمه لهذا النهج، أشار ابن رشد إلى قصور النحاة عن تمييز أصناف الإعراب وفقًا لأنواع الكلام المركب، وعدم إرشادهم إلى المعاني التي تستدعي الإعراب في سياقات معينة، مُعبّرًا عن ذلك بقوله: "لم يلحظوا أصناف الإعراب بحسب أصناف الكلام المركب، ولا دلوا على المعنى المقتضي للإعراب في صنف من أصناف الإعراب والمعربات. (ابن رشد، 2010، ص 150) كما لفت إلى الطريقة المُثلى للتصنيف بقوله: " تُحصر أولًا أبواب القول الخبري، ثم تُحصر أبواب الإعراب الواقعة فيه، بحسب أصناف العوامل الدالة عليه، وكذلك يُفعل في سائر أنواع الأقاويل المركبة" (ابن رشد، 2010، ص 102). وقال في المقدمة أيضًا: "النحو إذ نحوان: نحو الألفاظ ونحو المعاني، ونحو الألفاظ قبل نحو المعاني" (ابن رشد، 2010، ص 99). فابن رشد حاول تحقيق توازن بين البنية الشكلية والدلالية، للوصول إلى تصنيف يُحكِم الصياغة النحوية في نطاقٍ معنوي شامل. وفي العصر الحديث، جاء شوقي ضيف في "تجديد النحو العربي" وتمام حسان في "اللغة العربية معناها ومبناها" وآخرهم محمد الشاوش في كِتابه الدَّسِم: "أصول في تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية" حيث تَحدَّث فيه عن تأسيس النص في اللغة العربية.

توجد دراستان متقاطعتان بعض الشيء في هذا مجال ترتيب الموضوعات حسب المعنى، الأولى تحمل عنوان "النحو التعبيري، مقارنة جديدة في تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية" لمؤلفها محمد محمد يونس علي. الدراسة خاصة بالمتعلمين من غير الناطقين بالعربية من المستوى المتوسط، أي الذين لديهم خلفية سابقة في اللغة العربية ويسعون لتطوير مهاراتهم الكتابية، فالدراسة انصبت نحو مهارة الكتابة والتعبير لا غير. يتضح من الدراسة أن الكاتب تأثر بمنهج ابن رشد في التصنيف والتقسيم النحوي الذي تحدثنا عنه قبل قليل،

حيث بدأ من أصغر تركيب في الجملة الاسمية وهو المسند والمسند إليه، ثم بعد ذلك بدأ بتطوير التركيب من خلال المقيدات كمقيدات الزمن والإضافة والحال والنفي وغيرها، بعد الانتهاء من الجملة الاسمية انتقل إلى الجملة الفعلية، وبعدها ما يجمع بين الجملة الاسمية والفعلية. الاستغراق في شرح بعض الأدوات والتراكيب قد خدم هدف التركيز على الكتابة والتعبير أكثر من تحقيق تصنيف موسّع قائم على المعنى بحد ذاته. فقد تعمق المؤلف في شرح بعض المفاهيم النحوية الدقيقة، مثل معنى "قد" في علاقتها بالزمن الماضي والمضارع، أو عند اقترانها بالفعل "كان" في سياقات الإثبات والنفي. مما جعلها دراسة متخصصة أكثر من كونها مرجعًا عامًا في بعض الأحيان، كما أنه أهمل بعض الأدوات كبعض أدوات نفي الجملة الاسمية وغيرها.

الدراسة الثانية بعنوان "إعادة تبويب أبواب النحو على ضوء الكلام" لعز الدين المجدوب ومعاذ الدخيل، تركزت على إسقاط معاني الكلام على الجملة العربية في مختلف حالاتها. وقد سعى المؤلفان إلى توضيح التداخلات بين المعاني النحوية والبلاغية، في محاولة لربط المنهجين بشكل أعمق. ويُشير المؤلفان إلى أن هذه الدراسة تُعدّ خطوة تمهيدية لإعادة تبويب النحو العربي بناءً على معاني الكلام. ومع ذلك لم تقدم الدراسة تبويبًا جديدًا وشاملاً للأبواب النحوية، بل اقتصرت على استعراض المقاربات التحليلية لمعاني الجملة العربية، مستعرضةً نقاط الالتقاء بين مفاهيم البلاغيين والنحويين، دون الوصول إلى تصنيف نحوي شامل جديد قائم على المعنى، بل حتَّى دون التطرق لجميع الموضوعات النحوية.

البحث يدعو إلى إعادة تبويب القواعد العربية تبويبًا حسب "المعنى المشترك"، بحيث تُضمّ العناصر التي تؤدي وظيفة دلالية واحدة ضمن إطار واحد، فإعادة تنظيم عرضه بهذا الشكل تتيح رؤيةً أوضح لدلالة التراكيب، وسيحصل تصور متكامل بين الصيغ والمعاني. وبذلك يسعى البحث إلى تقديم مقاربة تنظيمية تجعل المعنى محور العرض، دون إغفال الاعتبارات الإعرابية التي يظل موقعها حاضرًا. وكل ذلك مع مراعاة عدم إغفال معياري الشيوع والحاجة عند ترتيب الموضوعات وتقديمها، إذ يمكن توزيع التراكيب التي تشترك في بُعدٍ دلالي واحد في المراحل التعليمية متدرجة، ليضمن عدمُ تقديم ما يقلّ استعماله أو ما لا تدعو الحاجة إليه في مرحلة من المراحل، وبعدها يمكن إعادة تنظيمها وجمعها ضمن إطار دلالي واحد، على النحو الذي يقترحه هذا البحث. وقد تكَّون هذا البحث من المقدمة السابقة ومن فصلين ونتائج وخاتمة وأخيرًا قائمة المصادر والمراجع.

الفصل الأول: الإطار النظري

المبحث الأول: بيان طبيعة النظام اللغوي في اللغة العربية ومكوناته، والموضوعات التي بصدد تبويبها.

النظام اللغوي في اللغة العربية هو نظام متكامل يُعنى بتنظيم وتنسيق التعبيرات اللغوية وفق طائفة متنوعة من المعاني. ويتكون النِّظام:

1. من معاني عامة، مثل الخبر والإنشاء والنفي والإثبات والتأكيد، والطلب والاستفهام وغيرها.
2. ومن مجموعة من معاني الأبواب النحوية، بالفاعل والمفعول وغيرهما.
3. ومن مجموعة من الروابط التي تسهم في تحقيق الترابط والتماسك في الجملة.
4. وأخيراً طائفة من المباني الصرفية التي تتيح التعبير عن هذه المعاني (تَمَّام حَسَّان، 1994، ص 36–37).

وكما هو معلوم فقد اهتمت البلاغة بشكل واسع بالمجموعة الأولى من المعاني النحوية العامة، بينما اهتمت المؤلفات النحوية وكتب معاني الحروف والروابط بالمجموعة الثانية والثالثة من المعاني، وكان النظام الصوتي والأبنية الصرفية من نصيب علم الصرف. وهذه العلوم إن تَضافرت ستؤدي مراد النُحاة والبلاغيين وهو: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه 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 شذَّ بعضهم عنها رد به إليه (ابن جني، د.ت، جزء 1، ص35)

وبالنظر إلى أن اللغة العربية تندرج ضمن اللغات المعرَبة، وليس المبنية، فقد كان التركيز الأساسي في المناهج النحوية منصبًا على الأثر الإعرابي الذي يتركه العامل في بنية الجملة، إذ جاء التصنيف غالبًا وفقًا التقسيم الثلاثي أو العامل والمعمول أو المسند والمسند إليه. يظهر في هذه التقسيمات أن الباب النحوي يتضمن عناصر ذات أثر إعرابي واحد، لكن ذات دلالات متنوعة، كأدوات الجزم والنصب، و"كان" وأخواتها، حيث كان الجامع بين هذه الأدوات هو الأثر الإعرابي الذي تحدثه، بغض النظر عن تباينها الدلالي. فعلى سبيل المثال، نجد أن أدوات مختلفة في المعنى مثل "إنَّ" و "لعلَّ" تجتمع في قائمة واحدة بناءً على الأثر الإعرابي الذي تُحدثه كل من هاتين الأداتين. فتقسيم النحاة لم يُبنَ على المعنى الذي تُؤديه هذه الأدوات. بالمقابل تناثرت الموضوعات ذات الدلالة الواحدة المختلفة إعرابيًا بين أبواب متفرقة، وتوزعت في ثنايا الكتاب، مما يصعّب عملية البحث للإلمام بكامل الموضوع. فعلى سبيل المثال، لدراسة صيغ "الأمر والنهي" وأساليبه في اللغة العربية، ينبغي أولاً البحث في "باب فعل الأمر" ثم الانتقال إلى باب دخول "لا" الناهية على الفعل

المضارع، بعد ذلك الانتقال إلى باب "أسماء الأفعال"، وأيضًا النظر في موضوع "إعمال المصدر عمل فعله". وعليه، لا جدال في القول إنَّ الكتب النحوية قد جمعت ما كان ينبغي تفريقه، وفرقّت ما كان ينبغي جمعه.

وهذا البحث لا يهدف لإعادة هيكلة النظام النحوي برمّته، بل يسعى إلى التركيز على العناصر التي تؤدي وظيفة خاصة معنى الجملة، سواء كانت تلك الوظيفة تُحدث تغييرًا جوهريًا في المنحى الدلالي للجملة، أو تقوم بتقييدها كليًا أو جزئيًّا. وكل ذلك يكون من خلال جمع الموضوعات النحوية والأساليب والأدوات التي تُؤدي ذات المعنى في قائمة واحدة.

أول هذه العناصر ما يغير "حال الجملة"، وهو ما قُصِدَ به قبل قليل "معاني الجمل" كالنفي والإثبات والتوكيد والطلب والنهي والاستفهام والزمن والمعلوم والمجهول وغيرها من العناصر. هذه الموضوعات تحظى بحضور في كل من درسي النحو والبلاغة غير أن تدريسها في النحو يكون في سياق مختلف عن البلاغة، والمقصود هُنا هو الاعتناء بالوظيفة الدلالية من خلال جمع الطرق المختلفة للأسلوب الواحد كأسلوب "النهي" مثلًا وتقديمه في قائمة واحدة. وثانيها "الأبواب النحوية والصرفية" التي تُقيد للجملة من خلال الأسماء والجمل كالتقييد بالمفاعيل والحال والصفة والإضافة وغيرها من المقيدات. الثالث والأخير "بعض الأبواب النحوية" المقيدة للجملة لكن من خلال الحروف والأدوات والروابط.

المبحث الثاني: بيان الدوافع لإعادة التبويب القائم على الدلالة، وتحديد الأهداف المرجوة منه.

الدواعي لهذا البحث كثيرة أهمها:

أولًا: تقسيم الموضوعات وفق الظاهرة الإعرابية أدّى إلى جمع أدواتٍ وروابطَ متباينةِ المعاني في بابٍ واحد، لمجرد اشتراكها في أثرٍ إعرابي. فالرابط بين "إنَّ" و"ليتَ" و"لعلَّ" رابطٌ نحوي لا رابط دلالي. وكذلك باب "كان وأخواتها"؛ إذ يجمع أفعالًا لا يربط بينها سوى الوظيفة الإعرابية، مع اختلاف بيّنٍ في الدلالة، فهو يضمّ الجامدَ المنفي مثل "ليس"، والمتصرف المثبتَ مثل "صار"، والمتصرّفَ المنفيَّ مثل "ما زال" و "ما انفكّ"، مع تباين تام للدلالات. هذا النمط من التبويب يخدم ابن اللغة، لكنه لا يلبّي احتياجات متعلّم يبدأ من الصفر.

ثانيًا: اقتصرت بعض المصنفات التراثية وكذلك بعض سلاسل تعليم العربية على الكلمة وإعرابها، متجاهلة الجملة وأساليبها. لاحظ ابن هشام هذا القصور فألّف كتابه "الإعراب عن قواعد الإعراب"، وجعل القسم

الأول للجملة العربية، خلافًا للجميع. ومن هنا تبرز الحاجة إلى كتاب يجمع بين معالجة الكلمة والجملة بشكل متكامل.

ثالثًا: ارتبط ترتيب الموضوعات في الكتب القديمة باعتبارات علمية وتعليمية ملائمة لزمنها. والسؤال المطروح اليوم: هل تنسجم تلك الاعتبارات مع احتياجات متعلم العصر وسياقات تعلّمه؟ لقد تغيّرت البيئة، وتبدّلت الأهداف، وتحوّلت منظومة التعليم بأكملها.

رابعًا: غيابُ عددٍ من الموضوعات والأساليب التي تُعدّ من أساسيات الخطاب العربي في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها، مثل صيغ الأمر والوجوب والاستطاعة، وصيغ المبني للمجهول، وأدوات الربط، ومعاني الحروف، وحروف الزيادة.

خامسًا: أجريت تجربة على بعض متعلمي العربية غير الناطقين بها، قدَّمتُ لهم جملًا وطلبت منهم استخراج عناصر نحوية مع شرح طريقة الحل. وكانت النتائج متقاربة وجيدة، إذ ركّز المتعلمون على ما حفظوه من قواعد دون مراعاة معنى الجملة، فاعتبروا أي "اسم فاعل نكرة" حالًا مفردًا، وأي اسمين الأول نكرة يُعد تركيب إضافة، وأي اسمين معرفة يُعد تركيبًا وصفيًا. أعدت عليهم ذات الأمثلة لكن طلبت تحويل زمن الجملة، وتحويل التراكيب من تركيب إضافة إلى تركيب وصفي، ومن حال إلى صفة، كانت الإجابات متقاربة لكنها ضعيفة.

سادسًا: تقديم القواعد بمعزل تام عن الحاجة والممارسة وغير متوافق تمامًا مع المهارات الأربعة، ويشيع في سلاسل تعليم العربية تقليد التبويب للموضوعات النحوية والصرفية وتقديم القاعدة على هيئة المصنفات التراثية، ولعلَّ هذا ناتج عن عدم التمييز بين "الكتاب التعليمي" و"الكتاب العِلمي". فإنَّ بدء سلسلةٍ تعليميةٍ درسَها الثاني بباب المبتدأ والخبر، ثم تَناوُلَها في الدرس نفسِه مسألةَ تطابق المبتدأ والخبر وعدم تطابقهما، ومجيءَ الخبر جامدًا، يُعدّ دليلًا واضحًا على تقليد لا يراعي التدرّج التعليمي. فالطالب ما يزال حديثَ عهدٍ بالعربية، ولم يتعرّف بعدُ مفهومي الجامد والمشتق ليُطلب إليه التفريق بينهما. كما أن المتعلمين العرب أنفسهم لا يُدرَّسون باب المبتدأ والخبر بكل تفصيلاته في حصةٍ واحدة، بل يُقدَّم إليهم على مراحل متدرجة.

ترتيب الموضوعات النحوية والصرفية حسب المعنى يسهم في تحقيق عدة أهداف تعليمية للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، ومن أبرز هذه الأهداف:

1- تسهيل عملية التذكر والاسترجاع: إن تجميع القواعد المتشابهة من حيث المعنى يسهّل على المتعلم تذكرها، حيث ترتبط كل قاعدة في ذهنه بنظيراتها ذات الدلالة المشتركة. وبدلاً من حفظ قواعد متفرقة، يصبح استرجاع المعلومات أكثر سهولة لأن القواعد مرتبطة بمعانٍ واضحةٍ ومتسلسلة. فباب الغائية أو السببية يجمع المفعول لأجله، وأدوات التعليل التي تحمل ذات المعنى.

2- يتيح للمتعلم تناول الموضوع بصورة شاملة. فعندما تُجمَع كل الأدوات النحوية المرتبطة بالنفي في موضوع واحد، يسهل على الطلبة فهم جميع جوانب النفي وأدواته المختلفة في سياق واحد مثلًا، ما يمنحهم رؤية شاملة لهذا الباب. فكثير من الطلبة لا يعرف عن أدوات "نفي الجملة الاسمية شيئًا"، ولا يدري عن "ما" النافية للجملة الاسمية ومتى استخدامها. كما ويصعب عليهم فهم معنى "لم" النافية الجازمة في سياقها الصحيح.

3- تعميق فهم اللغة: يعزز هذا الترتيب من قدرة المتعلم على إدراك المعنى للنحو والصرف، ويجعله يُدرك سبب ترجيح هذه الصيغة على غيرها في المقروء والمسموع. فهو لا يتعلم القاعدة من أجل التحليل البنيوي والأثر الإعرابي فقط، بل يتعلمها كوسيلة لتقديم التعبير الأنسب للمقام قبل كل شيء.

4- تعزيز المهارات التواصلية: من خلال التركيز على المعنى يصبح المتعلم أكثرَ قدرة على استخدام القواعد بشكل صحيح، فيقوي مهاراته في التعبير الكتابي والشفهي. فعندما يتعلم القواعد حسب وظائفها الدلالية، يمكنه تطبيقها بشكل أكثر دقة ومرونة في محادثاته وكتاباته، مما يرفع من كفاءته اللغوية.

5- القُدرة على تحويل الجملة من تركيب نحوي لتركيب نحوي آخر يحمل ذات الدلالة، وهذا فيه اكتمال كفاية لغوية ونحوية كتحويل جملة التعليل باللام: "أتعلم اللغة العربية لأفهم القرآن الكريم" إلى التعليل بالمصدر: "أتعلم اللغة العربية فهمًا للقرآن الكريم". والتحويل بين أنواع المصادر.

6- من فوائد الترتيب النحوي على أساس المعنى ليس تحسين قدرة المتعلّم على تأليف الجمل والنصوص فحسب، بل تمكينه من التنقل بين الأساليب النحوية المتشابهة في الدلالة، مثل موضوعات الإضافة والجرّ والصفة. فبهذا الأسلوب، يتمكن المتعلم من بناء تراكيب مختلفة لمعنى واحد، كالتأليف بين الكلمتين "باب" و"خشب"؛ إذ يستطيع المتعلّم صياغة ثلاث جمل تعبّر عن المعنى ذاته بطرق مختلفة: "بابُ خشبٍ"، و "بابٌ من الخشب"، و "بابٌ خَشبيٌ".

7- إدراك الفروق بين الأنواع ومعرفة مواضع استخدام كل نوع حتى في حالاته النادرة وغير المتوقعة، وهذا يُعدّ أمرًا مهمًا في فهم تركيب الجمل. يُلاحظ أن الطلاب غالبًا ما يواجهون صعوبة في توظيف بعض الأنواع النحوية في بعض الأماكن؛ فمثلًا يستطيع الطالب إدخال الصفة على الجملة

الاسمية، لكنه يعجز عن إدخال الحال عليها. ويعود ذلك إلى ترسّخ تصوّرٍ في أذهانهم بأن العمدة والفضلة في الجملة الاسمية الخالية من "كان وأخواتها" أو "إن وأخواتها"، هي عناصر مرفوعة، وخلوِّ الجملة الاسمية في هذه الحالة من منصوبات فيها. ومن هنا يفتقر الطالب إلى الوعي بإمكانية دخول الحال على الجملة الاسمية، لاعتقاده بأن دراسة الجملة الاسمية تنتهي عند الخبر وأنواعه أو عند دخول "كان" و"إن" وأخواتهما عليها.

8- إن جمع الموضوعات ذات الدلالة الواحدة في قائمة موحدة يُسهم في تسهيل عملية إفهام بعض التراكيب لتراكيب أخرى غريبة على لغة المتعلم، كما ويُسهم في اختيار المتعلم للأسلوب النحوي الأنسب لطبيعة لغته الأصلية والمتوافق معها. فمثلًا لا يوجد المفعول المطلق في العديد من اللغات خاصة تلك التي لا تعتمد على الاشتقاق. وفي هذه الحالة يستطيع المتعلم استخدام أسلوب نحوي بديل يساعده على فهم المفعول المطلق ويحقق له نفس الدلالة التي يؤديها المفعول المطلق في التأكيد، مما يعزز من قدرته على التعبير بلغته الثانية بطريقة تتوافق مع طبيعة لغته الأم.

المبحث الثالث: ماذا سيطرأ على الأبواب النحوية عند اعتماد هذا التبويب؟

سيطرأ على الأبواب النحوية والصرفية أشياء منها:

1- تفريق العناصر النحوية ذات الدلالات المختلفة المندرجة تحت باب واحد، وفرزها، ثم إعادة ترتيبها في أبواب مستقلة بحسب دلالتها؛ كإعادة تصنيف أدوات الجزم والنصب، و"كان وأخواتها"، و "إن وأخواتها".

2- تجميع العناصر النحوية والصرفية ذات الدلالة المشتركة المتناثرة في أبواب نحوية وصرفية ضمن قائمة دلالية موحدة.

3- استحداث أبواب جديدة ذات مسميات دلالية تعبّر عن المعنى المشترك للعناصر المندرجة تحتها.

4- تجميع بعض العناصر ذات الأثر الإعرابي المختلف في قائمة واحدة متى اشتركت في الدلالة.

5- تجميع بعض العناصر ذات النوع المختلف في نوعها اسمًا أو فعلًا أو حرفًا في قائمة واحدة.

6- إمكان اجتماع عناصر عاملة وعناصر غير عاملة في قائمة واحدة عند اشتراكها دلاليًّا.

7- تكرار بعض العناصر النحوية في أكثر من باب لحملها أكثر من معنى.

8- عند تعدد تسميات العنصر ينظر إلى الوظيفة الشاغلة ولا يُنظر إلى التسمية مثل: "كي" ينظر إليه على أنه رابط تعليلي وليس حرفًا مصدريًا، نعم هو يؤدي عمل المصدر لكن جيء به للتعليل، وهذا بخلاف أن وأن وما المصدريات.

9- الإبقاء على بعض الأبواب النحوية التي تتسم بوحدة دلالية، ولا تشترك في معناها مع أبواب أخرى.

10- إدراج عناصر جديدة مستعملة في الحياة المعاصرة لك نذكر في كتب النحو والصرف تماثل في معناها العناصر والأبنية المذكورة في كتب النحو والصرف، ودمجها ضمن التصنيف المقترح، كإضافة بعض الأساليب الدالة على المجهول مثل: "تمَّ"، وإضافة كلمات دالة على النفي وهي مختصة بالجملة الاسمية مثل "دون وغير".

الفصل الثاني: الجانب التطبيقي

إعادة تصنيف الموضوعات النحوية والصرفية وتبويبها وفق المعنى المشترك.

ستنطلق المعالجة من مفهوم "الكلام المفيد" عند النحاة، والذي يُعرَّف بكونه الكلام الذي "يَحسُن السُّكوتُ عليه"، وهو ما يُعرف بالجملة البسيطة. وتمثل الجملة البسيطة التركيب الأساسي القائم على المسند والمسند إليه بوصفهما الحد الأدنى من مكونات الجملة التي تحقق الفائدة المطلوبة من الكلام. أمام القارئ احتمالان لنوع الجملة إمَّا جملة اسمية أو جملة فعلية، ولنقل إن المسند والمسند إليه جاءا في الجملة الاسمية من اسمين مفردين، وفي الجملة الفعلية جاءا من فعل ثلاثي لازم وفاعل، وبما أن الجملة وُصفت بالبسيطة، فإنها في أصلها لا تستدعي شرحًا لمعناها، إذ إنها خالية من المقيدات كافة. ولنأخذ مثالين على ذلك: "الطالب مجتهد" و"خرج أحمد"، حيث تأتي كل من المسند والمسند إليه في أبسط صورهما، معبّرين عن مضمون مباشر. فإذا أضفنا إلى كلتا الجملتين مقيّدًا استفهاميًا، فسنلاحظ انتقال الجملة من الخبر إلى الإنشاء، مما يشير إلى أن المقيّد قد حوّل الجملة إلى منحى مختلف دلاليًا. أما إذا أدخلنا مقيّدًا آخر كالنفي على كلتا الجملتين، فإنهما ستظلان في إطار الخبر دون أن تتحولا إلى الإنشاء. بناءً على ذلك سنقوم باستعراض المقيدات التي تدخل على الجملة الاسمية والفعلية بدءًا من الجملة الخبرية من خلال معاني هذه المقيدات وتصنيفها إلى قَوائم. هذا العمل مما لا شك سيكون من خلال استقراء واسع لكل مقيدات الجملة.

وعبر سؤالين الأول: "ما الغرض من ورود المسند والمسند إليه بهذه الطريقة؟" وما المعنى الذي أضفاه المقيد بدخوله على الجملة؟ يوفر السؤلان آليَّةً لفهم كيف يساهم مجيء المسند والمسند إليه وشكلهما في تحقيق أغراض نحوية معينة، ويساعدان في الكشف عن الوظائف الدلالية المختلفة التي يؤديها كل من المسند والمسند إليه والمقيدات الإضافية الداخلة على الجملة من بعد المسند والمسند إليه. ولذا نوصي المعلمين الذين يفضلون "التصنيف النحوي حسب المعنى" باتباع منهجية تنطلق من أصغر وحدة في بناء الجملة، أي المسند والمسند

إليه بأبسط أحوالهما، ثم التوسّع فيها بإدخال المقيدات المتنوعة؛ حيث تتيح هذه المقاربة للمتعلمين فهمًا تدريجيًا لتراكيب الجملة ومعانيها الأساسية قبل الانتقال إلى بنى أكثر تعقيدًا. وحتى لا يُغرَق البحث بالتفاصيل فلن تُذكر التفاصيل العامة التي تعتري الجملة عند دخول المقيد، فهدف البحث هو تصنيف المقيدات حسب المعنى، اللهم إلا إن أحدث تبديلًا في المكونات الأساسية للجملة، فيُلمح إلى ذلك سريعًا.

الدلالات التي تطرأ على الجملة:

1. دلالة الزمن في الجملة الاسمية: الأصل في الجملة الاسمية غير محددة بزمن، فالإسناد فيها عام وغير مقيد بزمن معين. بمعنى أن الجملة الاسمية تظل صحيحة بانطباق المسند على المسند إليه في أي زمن، سواء قبل زمن التكلم أو خلاله. لكن بعض العوامل أو الأدوات يمكن أن تضيف قيودًا زمنية، ما يجعل الجملة الاسمية تشير إلى زمن معين. من هذه المقيدات:

- أدوات ظرف الزمان: بعض الظروف لها دلالة الماضي، مثل: الأمس وقبل والسابق، ومنذ، ومذ، وبعض الظروف لها دلالة الحاضر: كالآن، وحالًا، والليلة، واليوم، وبعضها يدل على المستقبل، الغد، وبعد، ولاحقًا، قريبًا.
- السياق العام للنص: كالدلالة على المستقبل أو الحال " أنا قادم، هل تريد شيئًا؟".
- بعضُ نواسخِ كان: تُعدُّ النواسخ الدالة على الزمن مُؤقِّتاتٍ للجملة الاسمية فالزمن الماضي، مثل: "كان" و"أصبح" و"أضحى" و"أمسى" و"ظلَّ" و"بات" و"ما زال" و"صار". وتعمل هذه الأدوات على تقييد زمن انطباق المسند على المسند إليه في الماضي. وعند تصريفها إلى المضارع، تصبح الجملة الاسمية دالةً على الحال، أما بإدخال السين أو سوف على بعضها ممن يقبل ذلك، تتحول دلالتها إلى المستقبل، مما يتيح توظيف الجملة الاسمية وفقًا للسياق الزمني المطلوب.
- الجمل المتضادة التي تحتوي كلتاهما على أفعال النواسخ" مثل: "كان عليٌّ فقيرًا، فصار غنيًّا" فدلَّت الجملتين على تعاقب الحالين، لكن فُهم أن الفقرَ سابقٌ الغِنى، والغنى بعده.

2. دلالة النفي في الجملة الاسمية: ثَمَّت أدوات مختلفة لنفي كلٍ من الجملتين الاسمية والفعلية، وحسب الاستقراء أدوات نفي الجملة الاسمية كالتالي:

- "ليس"، أقوى هذه الأدوات وأشهرها: حيث تَتَّصف بأريحية التنقل بين مكونات الجملة الاسمية وتنفي المسند بكل أنواعه –إلا إن جاء جملة فعلية– فتنفه جامدًا كان أو مشتقًا، اسمًا كان أم ظرفًا، أو شبه جملة. فتقول: ليس الطالب ناجحًا، والطالبُ ليس ناجحًا، و "ليس عندي قلم"، و "الجهل ليس ظلمًا"، ومحمد ليس في الحديقة.

- "ما" وتحل مكان ليس وتُشتهر بنفي الخبر إذا جاء ظرفًا، فتقول: ما عندي قلم، و"ما معي أحد". و "لا" النافية للجنس، لنفي الصفة النكرة عن جميع أفراد الخبر. و "غير" و " بغير" و "من غير" تدخل على الخبر المفرد، فإذا دخلت أصبحت الخبرَ للجملة، والخبر القديم أُضيف إليها. وتفيد معنى ليس أيضًا. وتأتي بمعنى لا فتقول انا بلا زاد أو بغير زاد، وغالبًا ما تَدخل لنفي الصفة عن الذات أو الشي، كقولهم: محمد غير سمينٍ، والجو غير مناسبٍ.
- "دُون" أو "من دون" هي في الأصل ظرف مكان ولها دلالة قوية على النفي، وتعمل عمل "غير" لكنها تدخل على الاسم الجامد كالأشياء والذوات لنفيهم وليس لنفي الصفة عنهم وكذلك تدخل على المصادر، فتقول: "شايٌ دون سكر"، و "نصرٌ دون إعداد هَباء" فالمنفي في الجملتين: السكر والإعداد. و "عَدم" أو "عدِيم" ويأتيان قبل اسم أو مصدر لتعني غياب هذا الشيء أو انعدامه، كقولهم: هذا عَديم الفَائدة، وعدم الحضور.

3. دلالة النفي في الجملة الفعلية :يمكن تقسيم هذه الدلالة بناء على نفي الزمن أو الأدوات التي تدل على نفي الزمن:

- أدوات نفي أبنية الزمن الماضي والأدوات التي تؤدي معنى نفي الماضي لهذه الدلالة أربعة أدوات وقوالب:
  - الأول: ما النافية المصاحبة لأبنية الماضي، كقولك: ما ذهب، وما استخرج
  - الثاني: لم الجازمة المصاحبة لأبنية الفعل المضارع، كقولك لم يذهب، ولم يستخرج.
  - الثالث: لمَّا المصاحبة للمضارع الدَّالة على أن الفعل إلى زمن المتكلم لم يحدث، مع احتمال حدوثه.
  - الرابع: كان المصاحبة للفعل المضارع المقترن بسين الاستقبال أو سوف، وتستخدم هذا التركيب للدلالة على فعلٍ كان مُتوقَّعًا أو مُقدَّرًا وقوعُه، غير أن مانعًا حال دون تحقُّقه. كقولهم: كان سيذهب لولا هطول الأمطار الغزيرة.

- نفي الزمن المضارع: لنفي الحدث في الزمن الحاضر ثلاث أدوات وهي حسب الأكثر شيوعًا:
  - "لا، وما" تدخلان على الفعل المضارع مباشرة، نحو: لا أفهمُ، وما أعلمُ.
  - "ليس" الأصل فيها أن تدخل على الجملة الاسمية، غير أنها قد تستعمل لنفي معنى المضارع إذا كان خبرها جملة فعلية، نحو: فتقول: لست أدري، ولست أعلم هذا الأمر، وليس يحلو العيش دونك. وكقول امرؤ القيس من البحر الطويل:)امْرُؤُ القَيْس، ٢٠٠٤، ص 83:(

أجارتنا ما فات ليس يؤوبُ وما هو آتٍ في الزمان قريب

- نفي الزمن المستقبل: وله أداة واحدة وهي: لن المصاحبة للزمن الحاضر، كقولهم لن يذهب.

4. دلالة المصدر: للدلالة على المصدر عدة أبنية وأساليب:

- المصدر الصريح السماعي من الأوزان الثلاثية.
- المصدر الصريح القياسي من الأوزان ما فوق الثلاثي.
- المصدر المؤول بأنْ
- المصدر المؤول بأنَّ.
- المصدر المؤول ب "لو" المصدرية
- المصدر المؤول ب "ما" المصدرية.
- المصدر الميمي.
- المصدر الصناعي.
- مصدر الهيئة.
- مصدر المرة.

5. دلالة الأمر: لدلالة الأمر صيع كثيرة دالة عليه منها:

- الأمر المباشر، ويكون للمخاطب، فالغائب لا يؤمر إلا بواسطة، وتستخلص صيغة الأمر المباشر من المضارع.
- المضارع المسبوق بـ "لام الأمر، ويؤمر به الغائب والمخاطب ولا بأس به للمتكلم.
- اسم الفعل الأمر المرتجل عن العرب، كقولهم صه (ابن هشام، 1963، ص 256; ابن يعيش، 2001، جزء 3، ص13).
- اسم الفعل الأمر المنقول من الجار والمجرور، كقولهم عليكم أنفسكم، وإليك عني، وإليَّ.
- اسم فعل الأمر المنقول من الظرف، كقولهم، مَكَانَك، وأمامك، ووراءك (عباس حسن، د.ت، جزء 4، ص149).
- الاسم القياسي المتصرف من الثلاثي على وزن "فَعَال" مثل نزال، وكَتَاب (ابن هشام، 1963، ص 67).
- النصب بالمصدر: مثل عَطاءً الفقيرَ، وضربًا اللصَّ (مصطفى الغلاييني، 1993، جزء 3، ص277).
- الصيغ الدالة على الوجوب: يجب أن، يلزم أن، لا بد أن، يجب عليك أن.

6. دلالة النهي: يأتي النهي بأساليب وصيغ مختلفة تُستخدم للتعبير عن طلب الامتناع عن القيام بفعل معين، منها:

- الفعل المضارع المجزوم بـ "لا الناهية" وهو الأشهر.

- الألفاظ الدالة على التحذير، مثل: احذَرْ، وباعِدْ، وتَجنَّبْ، وتَوَقَّ، ونحوها (مصطفى الغلاييني، 1993، جزء 3، ص15).
- "إياك" التحذيرية مع تصريفها: كقولهم: إيَّاك والأسد (ابن يعيش، 2001، جزء 1، ص379).
- ذكر المحذر منه مكررًا منصوبًا، نحو "رأسك رأسك".
- ذكر المحذر منه والمحذر إليه منصوبين: رأسكَ والبابَ (ابن هشام، جزء 4، ص72).
- حذار على وزن فَعَال.
- أسلوب الوجوب أو اللزوم مع المصدر المؤوَّل المنفي: مثل يجب ألَا، يلزم ألَّا، لا بد ألَّا.

7. دلالة التوكيد: للتوكيد أدوات وأساليب عدة منها:

- تكرار اللفظ سواء كان اسمًا أم فعلًا أو أداة: كقولهم: أخاك أخاك، لا لا أبوح (ابن هشام، 1963، ص 289).
- كلمات ذات معنى اليقين والقطع كقولهم: "أنت أخي يقينًا" (السامرائي، 2000، جزء 4، ص134).
- أدوات التوكيد مثل "إنَّ"، و "أنَّ"، و "إنْ" غير العاملة ولام الابتداء، واللام المزحلقة الداخلة على خبر إن، ونوني التوكيد الثقيلة والخفيفة (ابن هشام، 1963، ص 148).
- المفعول المطلق: كقول الله تعالى: "وكلَّم الله موسى تكليمًا" النساء164 (السامرائي، 2000، جزء 4، ص134).
- القسم بحروفه الثلاثة.
- "قَد" و "لقد": تدخل على الفعل الماضي التام والناقص.
- ألفاظ التوكيد الرافعة للارتياب، مثل: جميع، وكل، ونفسه، وذاته، وعينه، وكلهم، وأجمعهم وكلا، وكلتا وغيرها من الألفاظ المذكورة في باب التوكيد.

8. دلالة السَّبَبِيَّة والتعليل: مصطلحان يُستخدمان للدلالة على بيان السبب أو توضيح الدافع وراء وقوع الفعل. ولهذه الدلالة أساليب وأدوات عدَّة الأشهر منها:

- المفعول لأجله: يأتي لبيان علةٍ دفعتِ الفاعلَ إلى الفعل أو غايةٍ يُراد تحصيلها، ويكون من خلال الإتيان بالمصدر بحالة النصب (السامرائي، 2000، جزء 2، ص229). كقولهم: وقفت احترامًا للكبير.
- الحروف المصدرية الدالة على التعليل: لام التعليل، و "لأن"، و "لكي"، و "حتَّى" و "أنْ" المصاحبات للفعل المضارع.
- حروف وعبارات دالة على التعليل: كاللَّام الجارَّة، ولأجل، وبغرض، وبهدف: ويصاحب هذه الكلمات المصدر لبيان السبب.

- "إذ أَنَّ" التعليلية: كَقولهم: سَعدتُ إذ أنَّ محمَّدًا خرج من المستشفى.

9. دلالة التخصيص الاسمي: تخصيص الشيوع في اللغة العربية يستخدم لتضييق المعنى العام لكلمة معينة، بحيث يُحوَّل إلى معنى محدد ومخصص وتختلف عن "أل" العهدية بأنها غير مذكورة سابقًا. ويكون ذلك بأساليب ثلاثة هي:

- تركيب الإضافة: حيث يُضاف الاسم الذي يُراد تخصيه إلى اسم آخر، مثل: بابُ خشبٍ.
- حروف الجر وتسمَّى حروف الإضافة، ويسمّيها الكوفيون حروف الصفات. (ابن يعيش، 2001، جزء 4، ص455) مثل: باب من الخشب.
- النسبة: مثل: باب خشبي.

10. دلالة "أل" الموصولة الداخلة على الجُمل: للدلالة على اسم الموصول يمكن استخدام أحد الأسلوبين:

- الأسماء الموصولة الاسمية والحرفية.
- اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة، كقولهم: رأيت الضارب، أي الذي ضرب، ورأيت المضروب أي الذي ضُرِب.

11. دلالة الشك والتردُّد: في اللغة العربية، يتم التعبير في حالة الشك أو التردد باستخدام أساليب وأدوات متعددة من أبرز هذه الأساليب والأدوات:

- ظن وأخواتها: وأشهرها: ظن وحسب وزعم وعدَّ.
- رُبَّما: وهي تدخل على الجملة الاسمية والفعلية.
- يُمكن: وهي تدخل على المصدر.
- قد الداخلة على الفعل المضارع.
- كأن، وتأتي للشك إذا وقع خبرها صفة مشتقة (ابن هشام، 1963، ص 148; الرضي الاستراباذي، 1975، جزء 2، ص282).
- لعلَّ، وتأتي لتوقع مرجو أو مخوف كقولهم: "لعلَّه يوافق"، وعسى مثل قولهم: "عسى أن يكون على حق". وهما يدخلان على الجملة الاسمية (ابن يعيش، 2001، ص 400).
- أسلوب الشرط: بعض حروف الشرط الدالة على الشك، مثل: "إنْ" وهي لا تُستعمل إلا في المعاني المحتملة المشكوك في كونها (ابن يعيش، 2001، جزء 5، ص113)، وإذا، تختص بدخولها على المتيقن، والمظنون، والكثير الوقوع (السامرائي، 2000، جزء 4، ص73).
- بعض الأفعال التامة الدالة على الظَّن أو الشك، مثل: شَكَّ، اعْتَقد، اتَّهم، ادَّعى.

12. دلالة التمني والترجي: يُعدّ كل من التمني والترجي من الأساليب اللغوية التي تعبر عن الرغبة في حدوث أمر ما، إلا أن لكل منهما أدواته الخاصة. يشترك كل من التمني والترجي في استخدام أداة "عسى"، بينما يختص الترجي باستخدام "لعل". أما التمني فيُعبّر عنه باستخدام أداة "لو" الشهيرة، بالإضافة إلى أسلوب الاستفهام باستخدام "هل"، كما في قولهم: "هل لي من عودة إلى أيام الشباب"، حيث يُستخدم الاستفهام للتعبير عن الرغبة في حدوث أمر بعيد المنال.

13. دلالة المقاربة: للدلالة على قرب حصول الفعل، ويُمكن التعبير عن ذلك بإحدى الأساليب التالية:

- أفعال المقاربة –كاد وأخواته– والأكثر شيوعًا، أوشك، وكاد، وأمَّا كرب فقليلة الاستخدام.
- الأفعال الدالة على قرب حصول الفعل، مثل: قَرُب، واقترب، وحان، وآن.
- الأسماء الدالة على قرب وقوع الفعل، مثل على وَشَك، قريب من، وهما يدخلان على الجملة الاسمية.
- الظروف الزمانية التي تأتي للدلالة على قرب حدوث الفعل، مثل الآن، وبعد قليل.

14. دلالة الشروع بالفعل: هناك عدة أساليب وصيغ تدل على البدء بالفعل، من أشهرها:

- أفعال الشروع: وأشهرها "شرع، وأخذ، وقام، وهبَّ ولا تُستعمل هذه الأفعال متعدية بحروف الجر.
- التعبير باستخدام الفعل "انْبَرى" انبرى الطبيب يُداوي الجريح.
- التعبير باستخدام "راح" و "بدأ" المصاحبان للفعل المضارع.
- التعبير باستخدام "أخذ في" أو "أخذ ب" أو "قام ب" أو "بدأ ب" المصاحبات للمصدر.

15. دلالة المجهول: لإفادة صيغة تحمل دلالة المجهول يُمكن استخدام إحدى هذه التراكيب:

- تصريف الفعل الماضي والمضارع من المعلوم إلى المجهول.
- استخدام الفِعل "تمَّ" يليه المصدر، مثال ذلك: "تم نَشر القرار في الصحف الرسمية" و"سيتم نشره في الصحف"، و"تمت العملية بنجاح".
- بعض الأبنية الصرفية التي يُلْمَح في ثناياها معنى للمجهول، خاصة كالأفعال الدالة على المطاوعة، فالصيغة في بنيتها تحمل معنى الجهل بمن قام بالفعل. مثال: كصيغ: اِنفعل، اِفتَعل، وتفعْلَل، مثاله: اِحترق المَنزل، وانقطع الخبر.[2]

---

[2] لعل البعض يتحفظون على استخدام أوزان محددة مثل: "انفعل" و"افتعل" للدلالة على المبني للمجهول، وذلك لأسباب مرتبطة بدقة التفسير القرآني والفروق اللغوية الدقيقة بين المعاني، كما يظهر في قوله تعالى: "وإذا البحار فجرت" مقارنة بقوله "فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا". فالمتخصص باللغة يدرك أن السياق هنا يشير إلى وجود قوة دافعة للانفجار في الآية الثانية،

16. روابط الجمل: تهدف روابط الجمل إلى تحقيق الاتصال بين جملتين، مما يمنح النص تماسكًا وانسيابية منطقية. وتنقسم هذه الروابط إلى أنواع متعددة وفقًا لوظائفها الدلالية في النص، كالتالي:

- الروابط الاستدراكية: الروابط الاستدراكية هي أدوات تشعر بأنّ ما بعد الأداة مخالف لما قبلها، قد تأتي لتصحيحٍ أو تعديل في المعنى المتقدم في الجملة السابقة. من أشهر الروابط الدالة على الاستدراك: "لكنَّ، لكنْ، على الرغم من، مع أنَّ، بل، إلّا أن، غير أن".
- الروابط التّعليليّة: تأتي لربط جملتين، الجملة الثانية تكون لبيان السبب أو العلّة أو الغاية وراء وقوع الفعل المذكور في الجملة الأولى. أبرز الأدوات الدالة على التعليل مثل "لأن، كي، لكي، من أجل، لام التعليل، لذلك، حَتَّى، حتَّى لا، بسبب، حيث إن".
- الروابط الزمانية: هي أدوات تُستخدم لبيان زمن وقوع الفعل المرتبط زمنه مع زمن الفعل الثاني، مما يتيح معرفة توقيت حدوث كل فعل بدقة أكبر، فيعرف السابق واللاحق، والمتأخر، ويُعرف إذا اتَّحدا. كالفاء والواو وثم العاطفات، وكإن، وإذا، ومتى، وإذما، وأيان الشرطيات الدالات على الاستقبال (ابن يعيش، 2001، جزء 4، ص74)، وحين، وحتى، وريثما، وعندما، وبينما (السامرائي، 2000، جزء 2، ص54).
- الروابط المكانية: بعض الأدوات تُستخدم لتحديد الموقع أو المكان الذي يحدث فيه الفعل، أو للإشارة إلى موقع حدث بالنسبة لحدث آخر. من هذه الأدوات: حيث، وحيثما، وأينما، وأنَّى، وأين (السامرائي، 2000، جزء 2، ص54).
- الروابط الإضافية:3 يقصد بالرّوابط الإضافيّة أدوات تفيد إضافة معلومة لها صلة بما قبلها، وتشمل "لاسيّما، وبخاصّة، وخصوصًا" الّتي تفيد التّخصيص، و "إضافة إلى ذلك، وفضلا عن ذلك، وعلاوة على ذلك" الّتي تفيد زيادة إفادة جديدة زائدة عمّا ذكر سابقًا، و"كما" الّتي تفيد زيادة مشابهة لما قبلها. (محمد محمد يونس، د.ت، ص 91)، ومثل: "ناهيك ب" لتقديم كفاية عن الغير (السامرائي، 2000، جزء 3، ص28).

حيث لا يُعزى الحدث إلى الصدفة بل للإرادة الإلهية. ولعل وجهة النظر في حملها على المجهول لأمور منها: أن جملة "كسرت الغصن فانكسر" هي تعليمية ولإفهام المعنى وليس بمسموع عند العرب كما أنَّ القرآن الكريم جاءَ خاليًا من تلك الجملة، كقوله تعالى: "إذا السماء انشقت" وكقوله: "إذا السماء انفطرت". ثانيًا: هذه الأوزان إذا كان الفاعل غير ذي روح فقد تحمل على دلالة المجهول وهذا تعليميًّا وفي المراحل الأولى. أخيرًا: عند عندما تُترجم هذه الأفعال إلى لغات أخرى فإنها تترجم بصيغة المجهول وهذا فيه تسهيل للطالب غير الناطق بالعربية في التطبيق.

[3] هكذا وصفها محمد محمد يونس علي في بحثه: "النحو التعبيري" ص90

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى إعادة تنظيم موضوعات النحو والصرف وترتيبها من خلال البعد الدلالي المشترك، وتمَّ ذلك عبر تحليل طبيعة تركيب اللغة العربية وفهم بنيتها النحوية والصرفية. وقد أظهرت الدراسة أن الجملة العربية بنوعيها الاسمية والفعلية يطرأ عليها أنواع كثيرة من المعاني التي تُغيِّر منحى الجملة، كالإثبات والنفي والتحويل الزمني وصيغ الوجوب والنهي والشك والتمنّي وغيرها من الدلالات المذكورة. ويتحقق المعنى عبر دخول الأدوات والتراكيب والصيغ المختلفة على الجملة. وقد جُمعت هذه الأدوات في قوائم مستقلة، وصُنِّفت وفق المعنى الذي تؤديه في الجملة، بعد أن كان عرضها متفرقًا في أبواب مختلفة.

وأظهرت الدراسة، من خلال هذه الأدوات والصيغ والأساليب الداخلة على الجملة، وجود مجموعة من التراكيب والأساليب المتنوعة التي تشترك في غاية دلالية واحدة، وتضم عناصر متنوعة مثل صيغ النهي والتحذير والشك والتمنّي والنفي، إذ حملت عناصر مختلفة ما بين اسم وفعل وحرف، كما حمل بعضها أوزانًا صرفية قياسية.

أما التراكيب التي جُمعت فقد كانت متنوعة فبعضها دَّل على المعنى بذاته ويشكّل جملةً مستقلة، كالتراكيب الدالة على المجهول والشك وبعض تراكيب التمنّي والأمر والنهي، في حين حمل البعض الآخر دلالة نحوية وصرفية دون أن يشكّل جملةً بذاته، مثل أساليب المصدر وأدوات النفي والأدوات الدالة على الزمن. كما حملت هذه الموضوعات عناوينَ دلالية جديدة لم تُذكر من قبل عناوينَ أساسية في تلك الكتب، مثل دلالة التخصيص الاسمي ودلالة الوجوب والاستطاعة وغيرها من الدلالات. في حين حملت بعضُ الموضوعات دلالةً وعنوانًا قديمًا معروفًا في كتب النحو والصرف، مثل المصدر، ونفي الفعل المضارع، وصيغ المبني للمجهول، وغيرها من الأبواب المقرَّرة، وهذه الموضوعات ضمت بداخلها عناوين فرعية تحمل دلالات جديدة لم تكن من قبل كموضوع الروابط كموضوع فقد ذكر هذا في بعض كتب النحو والصرف لكن لم تذكر الروابط الإضافية.

المصادر والمراجع

امْرُؤُ القَيْس. (٢٠٠٤). ديوان امرِئ القيس (عبد الرحمن المصطاوي، تحقيق). دار المعرفة.

ابن جني. الخصائص (محمد علي النجار، تحقيق; 4 ط، Vols. 1–3). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حَسَّان، ت. (1994). اللغة العربية معناها ومبناها. دار الثقافة.

حسن، ع. (د.ت). النحو الوافي (15 ط). دار المعارف.

ابن رشد. (2010). الضروري في صناعة النحو (منصور علي عبد السميع، تحقيق; 1 ط، Vol. 1–1). دار الصحوة.

الرضي الاستراباذي. (1975). شرح الرضي على الكافي (يوسف حسن عمر، تحقيق; 1 ط). ليبيا.

السامرائي، ف. ص. (2000). معاني النحو (1 ط). دار الفكر.

الغلاييني، م. (1993). جامع الدروس العربية (28 ط). المكتبة العصرية.

مطر، ع. ا. (1966). لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة (1 ط). وزارة الثقافة.

ابن هشام. (د.ت). أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك (تحقيق بركات & يوسف هبود، تحقيق; 2 ط). دار الفكر.

ابن هشام. (1963). شرح قطر الندى (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق; 11 ط). مطبعة السعادة.

ابن يعيش. (2001). شرح المفصل (إميل بديع يعقوب، تحقيق; 1 ط). دار الكتب العلمية.

يونس، م. م. (د.ت). النحو التعبيري مقاربة جديدة في تعليم النحو العربي وتعلّمه للناطقين بغير اللغة العربيّة (2021 ط). منظمة الأيسيسكو.

تصوّرٌ مُقترَحٌ لتدريسِ تَصريفِ الأفعالِ العربيّة لغيرِ الناطقينَ بها من خلالِ تطبيقاتِ تعليمِ اللّغة: تطبيقُ «علّمني العربيّة» أنموذجًا

محمود حسين [1]

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تقديم نموذجٍ تعليميٍّ مقترح لتدريس تصريف الأفعال في العربية للناطقين بغيرها، يقوم على دمج التعليم المدمج والتدريس القائم على المهام. ويعتمد النموذج على توزيع مراحل التعلم بين التعلم غير المتزامن واللقاءات المتزامنة؛ حيث يُخصَّص الجزء غير المتزامن لعرض القاعدة والتدريبات الموجَّهة، بينما تُستثمر اللقاءات المتزامنة في تنفيذ مهام تواصلية تتيح للمتعلمين استخدام الأفعال في سياقات ذات معنى. ويسعى هذا التنظيم إلى تسهيل انتقال المتعلم تدريجيًا من فهم القاعدة إلى استخدامها في التواصل. ويقترح البحث إجراء دراسات تطبيقية لاحقة لقياس فاعلية النموذج وفق مؤشرات تتعلق بالدقة اللغوية والطلاقة والانخراط في أداء المهام.

الكلمات المفتاحية:

التعليم المدمج، المهمات التعليمية، تطبيقات تعلم اللغة، تصريف الأفعال العربية.

---

[1] مدرس لغة عربية لغير الناطقين بها mahmuthuseyin319@gmail.com

Arapça Konuşmayanlara Arapça Fiil Çekiminin Dil Öğretimi Uygulamaları Yoluyla Öğretimine Yönelik Önerilen Bir Model: "Allimnî al-ʿArabiyya" Uygulamasının Örnek Olay Olarak İncelenmesi

Özet

Bu çalışma, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlere fiil çekimlerini öğretmeye yönelik bir öğretim modeli önermektedir. Model, harmanlanmış öğrenme yaklaşımını görev temelli dil öğretimiyle birleştirerek öğrenme sürecini eşzamansız ve eşzamanlı aşamalar halinde yapılandırmaktadır. Eşzamansız aşamada dilbilgisi kuralları sunulmakta; yönlendirilmiş alıştırmalar aracılığıyla öğrencilerin bireysel öğrenmeleri desteklenmektedir. Eşzamanlı derslerde ise öğrenciler, iletişimsel görevler üzerinden öğrendikleri fiil yapılarını anlamlı bağlamlarda kullanma fırsatı bulmaktadır.

Bu düzenleme, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını yeterince kavramadan iletişimde kullanmaya zorlanmalarını önlemeyi ve kural bilgisinden iletişimsel kullanıma geçişi aşamalı hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca çalışma, önerilen modelin etkililiğini değerlendirmek için gelecekte yapılacak deneysel araştırmaların önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Harmanlanmış öğrenme, görev temelli etkinlikler, dil öğrenme uygulamaları, Arapça fiil çekimi.

المقدمة

يُعَدُّ تصريف الأفعال في العربية عنصرًا مهمًا في الكفاءة التواصلية؛ إذ لا يقتصر الفعل على التعبير عن الزمن، بل يتضمن معلومات تتعلق بالشخص والعدد والجنس، ويرتبط بنظام من المطابقة بين الفعل وفاعله. ويزداد هذا النظام تعقيدًا بسبب التمييز بين المذكر والمؤنث وتنوع صيغ المخاطَب والغائب، إضافةً إلى ظاهرة العاقل وغير العاقل التي تؤثر في أنماط الاتفاق. ولذلك يتطلب استخدام الفعل في الكلام إدارة عدد من السمات الصرفية والدلالية في الوقت نفسه.

وقد أظهرت دراسات اكتساب العربية لغةً ثانية أن نظام الاتفاق الصرفي بين الفعل وفاعله لا يظهر في أداء المتعلم دفعةً واحدة، بل يتطور تدريجيًا مع تقدّم قدرته على معالجة العلاقات النحوية أثناء إنتاج الجملة. فالمتعلم يحتاج إلى تحديد خصائص الفاعل من حيث الشخص والعدد والجنس ثم نقل هذه المعلومات إلى الفعل وضبط صيغته، ويشير منصوري إلى أن نظام المطابقة في العربية يقوم على تبادل معلومات صرفية بين مكونات الجملة، ويتسم بتعدد العلاقات بين الشكل والوظيفة وتعدد مصادر المعلومات التي ينبغي معالجتها أثناء الإنتاج اللغوي، وهو ما يزيد من صعوبة توظيف هذه البنى لدى المتعلمين من غير الناطقين بالعربية (Mansouri, 2005).

وفي ميدان تعليم اللغات شهدت العقود الأخيرة جدلًا حول جدوى تدريس القواعد من عدمه (فان باتن وبناتي، 2017)، خاصة مع انتشار الاتجاهات التواصلية ومع ذلك لم يختفِ التدريس الصريح للقواعد من الصفوف، بل ظل حاضرًا في الممارسة التعليمية (الشويرخ، 2009). ولم يعد السؤال الرئيس: هل ندرّس القواعد؟ بل كيف ندرّسها؟ وكيف يمكن تنظيم العلاقة بين فهم القاعدة واستخدامها في التواصل وفي هذا السياق استمر استخدام نموذج العرض والممارسة والإنتاج(PPP) ، في حين ظهرت مقاربات أخرى تدعو إلى إدراج القواعد اللغوية داخل مهمات تواصلية ذات معنى (الشويرخ، 2009).

ومن هنا يقدّم هذا البحث تصورًا لتنظيم تدريس تصريف الأفعال في بيئة تعليمية مدمجة. ويقوم هذا التصور على توزيع أدوار الشرح الصريح والمهمات التواصلية والتقنية ضمن مسار مرحلي يساعد المتعلم على الانتقال من فهم القاعدة الصرفية إلى استخدامها في الأداء اللغوي الفعلي. ويُعرض تطبيق «علّمني العربية» مثالًا عمليًا لتنظيم هذا المسار الرقمي وتكامله مع المهمات اللغوية.

مشكلة البحث

على الرغم من الاهتمام بتدريس تصريف الأفعال في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها فهناك فجوة ما تزال واضحة بين معرفة المتعلم بالقاعدة الصرفية وقدرته على استخدامها بدقة في التواصل الفعلي. فكثير من المتعلمين يستطيعون شرح القاعدة أو تطبيقها في تمارين موجهة، لكن أداءهم يضعف عند الانتقال إلى الحديث أو الكتابة في سياق لغوي ممتد. وتشير أدبيات اكتساب اللغة إلى أن المعرفة الصريحة بالقواعد لا تتحول تلقائيًا إلى أداء تواصلي، بل تتطور تدريجيًا من خلال الاستخدام المتكرر للغة والتفاعل بين المعرفة الصريحة والأداء التواصلي (N. Ellis, 2005) أي إن فهم القاعدة وحده لا يكفي، بل يحتاج المتعلم إلى فرص متكررة لاستخدامها في التواصل حتى تصبح جزءًا من أدائه اللغوي.

ويزداد هذا التحدي عندما ينتقل المتعلم مباشرة من الشرح إلى مهمة تواصلية موسعة، إذ تتطلب مهمة التواصل في الوقت نفسه تنظيم المعنى، واختيار المفردات، وبناء الجمل، وضبط السمات الصرفية. ومع محدودية القدرة الذهنية أثناء الأداء قد يقل ما يتبقى لضبط البنية الصرفية بدقة، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء نظرية العبء المعرفي التي تشير إلى أن قدرة الذاكرة العاملة محدودة، وأن معالجة عدد كبير من العناصر في الوقت نفسه قد تؤثر في دقة الأداء اللغوي.(Sweller, 1988)

تعريف المصطلحات الإجرائية

يقصد البحث بالمصطلحات الآتية المعاني الآتية:

التعليم الصريح :تقديم القاعدة اللغوية للمتعلم بشكل مباشر مع شرحها والتدرّب عليها بوعي.

التعليم الضمني :اكتساب القاعدة اللغوية بصورة غير مباشرة من خلال التعرض للغة واستخدامها في سياقات تواصلية دون شرح صريح لها.

التعليم المدمج: تنظيم التعلم عبر توزيع الأنشطة بين التعلم غير المتزامن واللقاءات الصفية المتزامنة، بحيث يؤدي كل منهما دورًا مختلفًا في عملية التعلم (Kerr, 2022).

المهمة التعليمية: نشاط تواصلي يُطلب من المتعلمين فيه استخدام اللغة لتحقيق هدف ذي معنى، ويركّز على المعنى وينتهي بناتج تواصلي يمكن ملاحظته.(Ellis, 2024)

التدريس المدعوم بالمهمات: تنظيم تعليمي تُعرض فيه القاعدة اللغوية أولًا ثم تُستخدم المهمة التواصلية لاحقًا لمساعدة المتعلمين على توظيفها في سياق تفاعلي.(Ellis, 2024)

التطبيق المستخدم في النموذج

يعتمد النموذج المقترح في هذا البحث على تطبيق«**علّمني العربيّة**» بوصفه تطبيقًا تفاعليًا يدعم التعلم غير المتزامن، ويساعد على تهيئة المتعلم قبل اللقاءات الصفية المتزامنة. يقدّم التطبيق شروحًا موجزة للقاعدة اللغوية، وتمارين تفاعلية مع تغذية راجعة فورية.

أسئلة البحث

السؤال الرئيس

كيف يمكن تنظيم تدريس تصريف الأفعال في بيئة تعليمية مدمجة بحيث ينتقل المتعلم من فهم القاعدة إلى استخدامها في التواصل؟

الأسئلة الفرعية

1. ما أوجه القصور في الانتقال التقليدي من شرح القاعدة إلى استخدامها مباشرة في التواصل؟
2. كيف يمكن توزيع مراحل التعلم بين التعلم غير المتزامن واللقاء المتزامن؟
3. كيف يمكن توظيف المهمة التواصلية لمساعدة المتعلم على استخدام تصريف الأفعال في سياق ذي معنى؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تقديم تصور لتنظيم تدريس تصريف الأفعال في بيئة تعليمية مدمجة، يساعد على تقليل الفجوة بين فهم القاعدة الصرفية واستخدامها في التواصل لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها، و يسعى إلى تنظيم العلاقة بين الشرح الصريح والمهمات التواصلية ضمن مسار تعليمي متدرج.

كما يهدف إلى توضيح دور التطبيق الرقمي في عرض القاعدة والتدريب عليها قبل استخدامها في اللقاء المتزامن، واقتراح نموذج عملي يوزّع مراحل التعلم بين التعلم غير المتزامن واللقاء المتزامن.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على تقديم تصور لتنظيم تدريس تصريف الأفعال لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها في مستويي (A1) و (A2) وفق الإطار الأوروبي المرجعي العام للغات (CEFR). ويتركز التطبيق على الفعل المضارع في المستوى (A1) و الفعل الماضي في المستوى (A2).

ولا يتناول البحث سائر القضايا الصرفية أو النحوية، كما لا يقدم دراسة تجريبية لقياس فاعلية النموذج، بل يقتصر على عرض تصور تطبيقي قابل للتنفيذ في بيئة تعليمية مدمجة تعتمد على التعلم غير المتزامن واللقاء المتزامن باستخدام تطبيق رقمي داعم.

الإطار النظري

أولًا: دور التعليم الصريح في تدريس القواعد

مع انتشار المدخل التواصلي في تعليم اللغات ظهرت دعوات إلى تقليل التدريبات التي تركز على تحليل اللغة والاعتماد أكثر على التواصل في التعلم. غير أن بعض البرامج التي اعتمدت هذا التوجه أظهرت مشكلات في الدقة اللغوية لدى المتعلمين، إذ أصبح المتعلم قادرًا على التواصل، لكنه يواجه صعوبة في ضبط الشكل اللغوي بدقة. وقد دفع ذلك الباحثين والمعلمين إلى إعادة النظر في موقع القاعدة داخل الدرس والبحث عن طرق تسمح بالاهتمام بالشكل اللغوي دون إهمال التواصل (العيسوي، 2023).

ومن ثَمَّ ظهر مفهوم التركيز على الشكل (Focus on Form)، حيث يُوجَّه انتباه المتعلم إلى الشكل اللغوي أثناء القيام بأنشطة تواصلية ذات معنى. ويرى لونغ أن التركيز على المعنى وحده لا يكفي لتعلم اللغة بصورة كاملة، بل يحتاج المتعلم أحيانًا إلى توجيه انتباهه إلى الشكل اللغوي أثناء التواصل (Long, 1997).

إلى جانب ذلك تشير أدبيات تعليم اللغات إلى أن معتقدات المتعلمين تؤثر في تعلمهم، فكثير منهم يتوقع وجود شرح للقواعد ضمن عملية التعلم، وقد يشعر بأن التعلم غير مكتمل إذا غاب هذا الجانب عن الدرس (Richards & Lockhart, 1994).

وبناءً على ذلك ينظر هذا البحث إلى التعليم الصريح بوصفه مرحلة تمهيدية لفهم النظام اللغوي قبل استخدامه في التواصل، وهو أمر مهم في تصريف الأفعال في العربية بسبب تعدد العلامات الصرفية في صيغة واحدة.

ومن ثم لا تكمن القضية في الاختيار بين القواعد أو التواصل، بل في تنظيم العلاقة بينهما داخل مسار تعليمي متكامل يوجّه الانتباه إلى الشكل أثناء التواصل (Long, 1997)، ويعتمد تدريبات ذات معنى مرتبطة بالسياق بدل الجمل الآلية المنفصلة عن الاستخدام (العيسوي، 2023).

ثانيًا: المهمة التعليمية وتنظيم تدريس القواعد

شهدت أدبيات تعليم اللغات في العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بما يعرف بمدخل المهمة التعليمية (Task-Based Language Teaching)، وقد ظهر هذا المدخل في سياق مراجعة بعض الممارسات التقليدية في تدريس اللغة. فقد اعتمدت هذه الممارسات غالبًا على تسلسل تدريسي معروف يقوم على ثلاث مراحل هي: العرض ثم الممارسة ثم الإنتاج(PPP) حيث يشرح المعلم القاعدة أولًا، ثم يتدرب المتعلمون عليها في تمارين موجهة، ثم يُطلب منهم استخدامها في أنشطة أكثر حرية.

غير أن هذا النموذج تعرّض لعدد من الانتقادات في أدبيات تعليم اللغة، إذ تشير بعض الدراسات إلى أن نجاح المتعلم في أداء التمارين لا يعني بالضرورة قدرته على استخدام اللغة في التواصل الفعلي. فقد يستطيع المتعلم تطبيق القاعدة في التمارين، لكنه قد يواجه صعوبة في استخدامها أثناء التفاعل اللغوي الطبيعي. ويرى الشويرخ أن السبب في ذلك يعود إلى أن الطريقة التقليدية تفترض أن إتقان الصيغة اللغوية في التمارين سيؤدي تلقائيًا إلى استخدامها في التواصل، وهو افتراض لا تؤيده نتائج كثير من بحوث اكتساب اللغة الثانية (الشويرخ، 2016).

وفي ضوء هذه الانتقادات ظهر **مدخل المهمة التعليمية** الذي يركز على استخدام اللغة في أنشطة تواصلية ذات معنى؛ حيث يُطلب من المتعلمين استخدام اللغة لتحقيق هدف تواصلي أثناء التفاعل بينهم، بدل الاقتصار على التدريب على صيغ لغوية معزولة. وتوفر هذه الأنشطة فرصًا أكبر لاستخدام اللغة في مواقف تشبه التواصل الواقعي، وهو ما يساعد المتعلمين على توظيف ما يتعلمونه بصورة أكثر فاعلية (الشويرخ، 2016). كما تشير بعض الدراسات إلى أن المهمات اللغوية التواصلية تتيح للمتعلمين فرصًا أوسع لممارسة اللغة والتفاعل حول المعنى، مما يسهم في تنمية قدرتهم على استخدام التراكيب اللغوية في سياقات ذات دلالة (الشيخ علي، 2017).

ويشير إليس إلى أن المهمة التعليمية ليست مجرد نشاط لغوي عادي، بل تتميز بعدد من الخصائص التي تميزها عن التمرين التقليدي؛ من أهمها أن يركز النشاط على المعنى، وأن يتضمن فجوة معلومات أو

مشكلة تواصلية تدفع المتعلمين إلى استخدام اللغة لحلها، وأن يعتمد المتعلم في أداء المهمة على موارده اللغوية الخاصة بدل تكرار نموذج لغوي جاهز، وأن ينتهي النشاط إلى ناتج تواصلي واضح يمكن ملاحظته (Ellis, 2024).

ومع ذلك يشير إليس إلى أن تطبيق التدريس القائم على المهمات بصورة كاملة قد يواجه بعض الصعوبات في بعض السياقات التعليمية، خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة، إذ تتطلب المهمة من المتعلم في الوقت نفسه فهم المعنى واختيار المفردات وبناء الجملة وضبط البنية اللغوية. ولهذا ميّز بين التدريس القائم على المهمات، حيث تكون المهمة أساس الدرس، والتدريس المدعوم بالمهمات، حيث يُقدَّم شرح القاعدة أولًا ثم تُستخدم المهمة لاحقًا لمساعدة المتعلمين على استخدام اللغة في التواصل(Ellis, 2024).

وانطلاقًا من هذا التمييز يعتمد البحث الحالي على نموذج التدريس المدعوم بالمهمات، مع إعادة تنظيم مراحله داخل بيئة تعليمية مدمجة، حيث يُقدَّم شرح القاعدة والتدريبات الموجهة في البيئة غير المتزامنة، بينما تُخصَّص اللقاءات المتزامنة لتنفيذ المهمات التواصلية التي تتيح للمتعلمين استخدام صيغ الأفعال في سياقات ذات معنى.

وعلى الرغم من أن هذا التنظيم يقترب ظاهريًا من التسلسل التقليدي في تدريس القواعد، فإن الهدف ليس العودة إلى الطريقة التقليدية أو الاعتماد على التمارين الآلية المرتبطة بها، بل يتمثل الاختلاف في طبيعة المعالجة اللغوية ونوع الأنشطة المستخدمة، إذ يتجنب النموذج التمارين المغلقة الشائعة في الطريقة التقليدية، والتي تعتمد على تكرار الصيغ بصورة معزولة عن السياق، ويعتمد بدلًا من ذلك على أنشطة تتطلب فهم المعنى والتفكير فيه أثناء استخدام اللغة، بما يساعد المتعلم على الانتقال من معرفة القاعدة إلى استخدامها في التواصل الفعلي.

وللاطلاع على عرض أكثر تفصيلًا لمفهوم المهمة اللغوية وأنواعها وخصائصها في تعليم اللغات يمكن الرجوع إلى الشويرخ (2016)، والشيخ علي.(2017)

التطبيق الرقمي في النموذج المقترح

لا يُدرج التطبيق الرقمي في هذا النموذج بوصفه أداة تقنية مساندة فحسب، بل بوصفه وسيلة لتنظيم مراحل التعلم داخل إطار التعليم المدمج. ففي المرحلة غير المتزامنة يطّلع المتعلم على شرح مختصر للقاعدة

اللغوية، ثم ينفذ تدريبات موجّهة مع تغذية راجعة فورية. ويساعد هذا التنظيم المتعلم على ملاحظة البنية اللغوية والتدرّب عليها بهدوء قبل الانتقال إلى استخدامها في التفاعل داخل الصف.

وتشير الأبحاث الحديثة إلى فاعلية هذا النوع من التطبيقات في تعليم اللغات. فقد أظهر التحليل التلوي الذي أجرته Mihaylova وزملاؤها(2022) ، وفق معايير منهجية صارمة، وجود أثر إيجابي متوسط إلى قوي لتطبيقات تعلم اللغة مقارنة بالتعليم التقليدي، خاصة عندما تُبنى على مبادئ معرفية مثل الاسترجاع المتكرر، والتعلم المتباعد، والتغذية الراجعة التصحيحية .وتوضح هذه النتائج أن فاعلية التطبيقات لا تعود إلى الوسيط التقني نفسه، بل إلى تصميمها المبني على أسس علمية في التعلم والذاكرة.

وإلى جانب توفر تطبيقات تعلم اللغة موارد تعليمية متنوعة صوتية وبصرية وتفاعلية، مثل الفيديو والصوت والصور والأنشطة التفاعلية، بحيث يسمح بعرض المحتوى بطرائق متعددة تتناسب مع اختلاف أنماط تعلم المتعلمين. ويتفق هذا التنوع مع مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة التي تشير إلى أن المتعلمين يستجيبون بدرجات مختلفة لطرائق العرض المتنوعة. وقد أظهرت دراسة الشيباني (2019) أن البرامج التعليمية التي تراعي هذا التنوع يمكن أن تسهم في تحسين تعلم القواعد اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية.

كما يتوافق توظيف التطبيق مع مبادئ التعلم القائم على المهمات، فكما يوضح الزماي(2015) فإن نجاح المهمة لا يعتمد على النشاط التواصلي وحده، بل يحتاج إلى مجموعة من الشروط الداعمة، مثل تقديم مدخل لغوي مناسب قبل المهمة، وتوجيه الانتباه إلى الشكل اللغوي عند الحاجة، وتوفير تغذية راجعة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. وتتيح التطبيقات الرقمية تحقيق كثير من هذه الشروط في البيئة غير المتزامنة قبل الانتقال إلى المهمة التواصلية داخل الصف، إذ توفر مدخلًا لغويًا متنوعًا، وتتيح تكرار التدريب، وتقدّم تغذية راجعة فورية، كما تسمح للمتعلم بالتعلم وفق سرعته الخاصة.

وبذلك لا يُستخدم التطبيق في هذا النموذج بوصفه بديلاً عن التفاعل اللغوي، بل بوصفه مرحلة تمهيدية يُبنى فيها الوعي اللغوي والتدريب الأولي، ثم تُفعَّل القاعدة داخل مهمة تواصلية في اللقاء الصفّي. ويساعد هذا التنظيم على توزيع العبء المعرفي بين مرحلتين :فهم القاعدة والتدرّب عليها أولًا، ثم استخدامها في التواصل، وهو ما يسهم في تقليص الفجوة بين معرفة القاعدة واستخدامها الفعلي في اللغة.

مبررات استخدام التعليم المدمج

لا تتحقق قيمة التعليم المدمج بمجرد إدخال التكنولوجيا في تعليم اللغة، بل عندما تُستخدم لإعادة تنظيم عملية التعلم بطريقة تخدم الأهداف اللغوية. فالتعليم المدمج يقوم على توزيع مقصود للتعلم بين بيئة غير متزامنة ولقاء متزامن، إذ تتيح البيئة غير المتزامنة التعلم الفردي ومعالجة المدخلات اللغوية بهدوء، بينما يتيح اللقاء الصفّي التفاعل الاجتماعي واستخدام اللغة في التواصل. وعندما لا يكون هناك تكامل واضح بين هذين الجانبين، فإن استخدام التكنولوجيا قد لا يضيف قيمة حقيقية إلى تعلم اللغة(Kerr, 2022).

وتزداد أهمية هذا التنظيم في تعليم اللغات لأن تعلم اللغة عملية تدريجية تحتاج إلى التكرار والمعالجة عبر الزمن. فالمتعلم لا ينتقل عادة من فهم القاعدة إلى استخدامها مباشرة، بل يمر بمراحل تشمل التعرف إلى البنية اللغوية والتدرّب عليها ثم استخدامها في التواصل. وفي الدروس التقليدية تُضغط هذه المراحل غالبًا داخل زمن الحصة الواحدة، مما يحدّ من فرص التفاعل اللغوي الحقيقي. أما التعليم المدمج فيتيح توزيع هذه المراحل على مسار تعلم أوسع؛ إذ يمكن نقل مرحلة الفهم الأولي والتدريب الموجَّه إلى التعلم غير المتزامن، ليصل المتعلم إلى اللقاء الصفّي وهو أكثر استعدادًا للمشاركة في أنشطة تواصلية.

ينسجم التعليم المدمج مع التدريس القائم على المهام لأنه يتيح توزيع مراحل المهمة بين التعلم الرقمي واللقاءات المتزامنة؛ حيث يمكن تقديم التمهيد قبل المهمة رقميًا، ثم تنفيذ المهمة في أنشطة تواصلية، يليها مراجعة الأداء وتقديم التغذية الراجعة. وقد أشارت مراجعات حديثة إلى أن هذا الدمج يعزز الكفاءة اللغوية ودافعية المتعلمين (Gong, Said & Adnan, 2025).

كما يدعم التعليم المدمج استقلالية المتعلم وتنظيمه الذاتي، إذ يتيح له التفاعل مع المحتوى وفق سرعته الخاصة وإعادة الشرح أو التدريب عند الحاجة. وعندما يتحقق التكامل بين التعلم غير المتزامن والأنشطة الصفية يمكن إعادة توزيع وظائف التعلم، بحيث تُخصص الأنشطة الفردية، مثل عرض القاعدة والتدريب الموجَّه، للتعلم غير المتزامن، في حين يُستثمر وقت الصف في الأنشطة التي تتطلب التفاعل والتواصل.

ونخلص من ذلك كله إلى أن التعليم المدمج يتيح تحقيق توازن بين التعلم الفردي والتفاعل الجماعي، وبين التركيز على الشكل اللغوي والتركيز على المعنى، مما يجعله إطارًا مناسبًا لتصميم نماذج تعليمية تجمع بين تعليم القواعد والأنشطة التواصلية القائمة على المهام.

النموذج التعليمي المقترح

يقوم هذا النموذج على تنظيم تدريس تصريف الأفعال في بيئة تعليمية مدمجة تجمع بين التعلم غير المتزامن واللقاء المتزامن. وتقوم فكرته على مبدأ أن يتعلم المتعلم القاعدة ويتدرّب عليها أولًا بصورة فردية عبر تطبيق لتعلم اللغة، ثم يستخدمها لاحقًا في اللقاء المتزامن من خلال أنشطة ومهمات تواصلية. ويهدف هذا التنظيم إلى استثمار وقت اللقاء المتزامن في التفاعل واستخدام اللغة، بدل أن يُقضى في شرح القاعدة. ويتكون النموذج من خمس مراحل:

المرحلة الأولى: عرض القاعدة (غير متزامن)

يطلع المتعلم على شرح مختصر للقاعدة عبر مادة تعليمية قصيرة مثل فيديو أو أمثلة بسيطة تقدم عبر التطبيق. وتهدف هذه المرحلة إلى تعريف المتعلم بالبنية اللغوية الجديدة.

المرحلة الثانية: التدريبات الموجَّهة (غير متزامن)

ينفذ المتعلم تدريبات بسيطة تساعده على ملاحظة القاعدة والتدرّب عليها، مثل اختيار الصيغة الصحيحة أو إكمال الجملة.

المرحلة الثالثة: تنشيط المعرفة (بداية اللقاء المتزامن)

في هذه المرحلة يسترجع المتعلم ما تعلّمه سابقًا من القاعدة اللغوية من خلال نشاط قصير، بهدف تهيئته لاستخدامها في المهمة التواصلية.

المرحلة الرابعة: المهمة التواصلية (متزامن)

يعمل المتعلمون في أزواج أو مجموعات لتنفيذ مهمة تواصلية تتطلب استخدام اللغة لتحقيق هدف معين، مثل تبادل المعلومات أو حل مشكلة.

المرحلة الخامسة: المعالجة والتغذية الراجعة (متزامن/ غير متزامن)

بعد المهمة تُقدَّم أنشطة قصيرة لمراجعة الأداء ومعالجة الأخطاء، ويمكن تنفيذها في اللقاء المتزامن من خلال أسئلة أو تدريبات قصيرة.

خلاصة النموذج

ينتقل المتعلم في هذا النموذج تدريجيًا من فهم القاعدة إلى التدرب عليها ثم استخدامها في التواصل، مع الاستفادة من التعلم الفردي في البيئة الرقمية والتفاعل اللغوي في اللقاء المتزامن.

النَّماذج التطبيقية

النموذج التطبيقي رقم (1): تدريس الفعل المضارع

يهدف هذا النموذج إلى تدريب المتعلمين على استخدام الفعل المضارع مع عدد محدود من الضمائر في المرحلة الأولى، وهي: (أنا – أنتَ – أنتِ – هو – هي) وذلك لتقليل عدد الصيغ الصرفية وتخفيف العبء المعرفي، الأمر الذي يساعد المتعلم على ملاحظة النمط الصرفي بصورة أوضح.

ويُطبَّق الدرس وفق تسلسل يجمع بين التعلم غير المتزامن عبر التطبيق والأنشطة التفاعلية في اللقاء المتزامن، بحيث ينتقل المتعلم تدريجيًا من فهم القاعدة إلى استخدامها في التواصل.

1. العرض غير المتزامن (في التطبيق)

يبدأ التعلم بمشاهدة الطلاب فيديو قصير في التطبيق يشرح صيغة الفعل المضارع مع الضمائر المستهدفة.[2]

2. التدريبات الموجَّهة (في التطبيق)[3]

بعد مشاهدة الشرح، ينفذ الطلاب مجموعة من التدريبات القصيرة في التطبيق التي تساعدهم على ملاحظة الصيغة الصرفية للفعل والتدرّب عليها قبل الانتقال إلى الأنشطة التواصلية. ويُراعى فيها ألا تكون تدريبات آلية أو استعراضية، وتركز على ربط الشكل بالمعنى بحيث لا يمكن للطالب حلها دون فهم المعنى.

3. أنشطة تنشيط المعرفة

---

[2] ويمكن الاطلاع على نموذج من هذا الفيديو عبر الرابط الآتي:
https://drive.google.com/drive/folders/1K7eIO7UBYzMT3sRcnOZvspG5FmBHV4vL?usp=sharing

[3] للاطلاع على نماذج من التدريبات:
https://drive.google.com/drive/folders/1RPPRS5cyHhJ518uqXnNHmiJQIrpXKuuD?usp=sharing

يبدأ اللقاء المتزامن بنشاط قصير يعرض فيه المعلم صورة وجملة مرتبطة بها تحتوي على فعل في صيغة المضارع. ويُطلب من الطلاب — تحت ضغط زمني قصير — الإجابة عن سؤالين:

هل المعنى صحيح بالنسبة للصورة؟

هل التصريف صحيح من حيث الشكل؟

فإذا وجد الطلاب خطأً، يحددون موضع الخطأ ويقترحون التصحيح المناسب، ثم يناقشون إجاباتهم مع المعلم وبقية الطلاب.

مثال1: يعرض المعلم صورة ولد يلعب كرة القدم، ويكتب تحتها: الولد تلعب كرة القدم.

يسأل المعلم: هل يوجد خطأ؟ أين الخطأ؟ في المعنى أو الشكل؟

الطلاب: المعنى صحيح، الخطأ في الشكل، والصحيح: يلعب. هو يلعب

مثال2: يعرض المعلم صورة أم تطبخ الطعام بينما بنتها تجلس جانبها.

ويكتب تحتها: تَطْبخُ ليلى الطَّعام لعائلتها.

يسأل المعلم: هل يوجد خطأ؟ أين الخطأ؟ في المعنى أو الشكل؟

الطلاب: الشكل صحيح، لكن المعنى خطأ

ويهدف هذا النشاط إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين، وتوجيه انتباههم إلى العلاقة بين الشكل الصرفي للفعل والمعنى الذي يعبر عنه، كما يهيّئهم للانتقال إلى المهام التواصلية اللاحقة.

4. المهمة الأولى

مَن الأكثر ممارسةً للعادات الصحية؟

المهمة الأولى: مَن الأكثر ممارسةً للعادات الصحية؟

يعمل الطلاب في هذه المهمة على معرفة مَن أكثر شخص في الصف يمارس العادات الصحية في حياته اليومية.

يحصل جميع الطلاب على البطاقة نفسها، وتتضمن مجموعة من الصور التي تمثل عادات صحية مختلفة، مثل: شرب الماء، وممارسة الرياضة، والمشي، وتناول الخضراوات والفواكه، والنوم مبكرًا، وتناول وجبة الفطور. وتُستخدم هذه الصور بوصفها دعمًا بصريًا يساعد الطلاب على فهم العادات وطرح الأسئلة، من دون تقديم جمل كاملة جاهزة.

يتحرك الطلاب في الصف، ويسأل كل طالب عددًا من زملائه عن عاداتهم اليومية، مثل:

1. كم مرة تمارس الرياضة في الأسبوع؟
2. هل تشرب المشروبات الغازية؟
3. هل تنام مبكرًا أم متأخرًا؟
4. هل تتناول الوجبات السريعة؟
5. هل تفضل المشي أم استخدام السيارة؟

ويمكن للمعلم، بحسب مستوى الطلاب، تقديم كلمات مفتاحية أو بدايات للأسئلة تساعدهم على صياغتها، من دون تقديم جميع الأسئلة في صورة جمل كاملة جاهزة.

يستمع كل طالب إلى إجابات زملائه ويسجل المعلومات في جدول خاص به. وبعد الانتهاء من جمع المعلومات، يقارن الطلاب النتائج ويحددون **الطالب الذي يمارس أكبر عدد من العادات الصحية.**

ثم يعرض كل طالب أو مجموعة النتيجة التي توصل إليها، مع ذكر المعلومات التي استند إليها في اختياره، مثل:

أحمد أكثر شخص يمارس عادات صحية؛ فهو يشرب الماء كثيرًا، ويمارس الرياضة، ويمشي كل يوم، ويأكل الخضراوات والفواكه.

وخلال تنفيذ المهمة، يراقب المعلم أداء الطلاب ويسجل بعض الأخطاء المتعلقة بتصريف الفعل المضارع، من دون مقاطعة التواصل إلا عند الحاجة. وبعد انتهاء المهمة، يناقش المعلم مع الطلاب بعض الأخطاء التي ظهرت، ويوجه انتباههم إلى الصيغ الصحيحة للأفعال.

الناتج النهائي للمهمة :تحديد الطالب الأكثر ممارسةً للعادات الصحية في الصف، استنادًا إلى المعلومات التي جمعها الطلاب من زملائهم، مع ذكر الأدلة التي استندوا إليها في اختيارهم.

5. المهمة الثانية

يعمل الطلاب في أزواج. يحصل كل طالب على مجموعة صور تمثل جزءًا من روتين يومي لشخص، بينما يحصل الطالب الآخر على صور تكمل بقية اليوم، لكن لا يرى الطالب الأول الصور التي بحوزة الطالب الآخر، لإثارة النقاش فيما بينهم حول ترتيب الأنشطة المناسب.

ومن خلال طرح الأسئلة ومناقشة الصور يحاول الطالبان ترتيب أحداث اليوم وبناء روتين كامل للشخص، ثم يصفان اليوم باستخدام الأفعال في المضارع.





صور الطالب (أ)



صور
الطالب
(ب)

النموذج التطبيقي رقم (2): تدريس الفعل الماضي

يهدف هذا النموذج إلى تدريب المتعلمين على استخدام الفعل الماضي مع الضمائر الأساسية :**أنا – أنتَ – أنتِ – هو – هي**، وذلك لتقليل عدد الصيغ الصرفية في المرحلة الأولى ومساعدة المتعلم على ملاحظة النمط الصرفي للفعل.

ويُطبَّق الدرس وفق تسلسل يجمع بين **التعلم غير المتزامن عبر التطبيق** والأنشطة التفاعلية في اللقاء المتزامن، بحيث ينتقل المتعلم تدريجيًا من ملاحظة صيغة الفعل الماضي إلى استخدامها في التواصل.

1. **العرض غير المتزامن (في التطبيق)**

يبدأ التعلم بمشاهدة الطلاب **فيديو قصير في التطبيق** يشرح صيغة الفعل الماضي مع الضمائر المستهدفة[4].

2. **التدريبات الموجَّهة (في التطبيق)**

بعد مشاهدة الشرح، ينفذ الطلاب مجموعة من التدريبات القصيرة في التطبيق التي تساعدهم على ملاحظة صيغة الفعل الماضي والتدرّب عليها قبل الانتقال إلى الأنشطة التواصلية[5].

3. **أنشطة تنشيط المعرفة**

وتنفذ في بداية اللقاء المتزامن حيث يجهز المعلم ل كل طالب مجموعة من الجمل، ويقرأ الجملة لزميله من دون نطق الفعل.

يحاول زميله تخمين الفعل وتصريفه بشكل صحيح. إذا كان التخمين صحيحًا، يكتب الجملة كاملة.

وإذا كان التخمين غير صحيح، يقوم الطالب الذي يملك الجملة بتصحيح الخطأ.

مثال: الطالب (أ): ريم .....من علمها مُتأخِّرة؟

الطالب (ب): ذهب...

الطالب (أ): خطأ.

الطالب (ب): رجع...الطالب (أ): صحيح، لكن زينب

الطالب: رجعتْ .....

الطالب (أ): صحيح

4. **المهمة الأولى**

لماذا مرض سعيد؟

---

[4] [4] ويمكن الاطلاع على نموذج من هذا الفيديو عبر الرابط الآتي:
https://drive.google.com/drive/folders/1K7eIO7UBYzMT3sRcnOZvspG5FmBHV4vL?usp=sharing

[5] للاطلاع على نماذج من التدريبات:
https://drive.google.com/drive/folders/1RPPRS5cyHhJ518uqXnNHmiJQIrpXKuuD?usp=sharing

يعمل الطلاب في هذه المهمة على معرفة سبب مرض سعيد، من خلال جمع معلومات عن الأنشطة التي قام بها في اليوم السابق وربطها بالأعراض التي ظهرت عليه.

يعمل الطلاب في مجموعات من خمسة طلاب، ويحصل كل طالب على بطاقة مختلفة تتضمن معلومات لا توجد في بطاقات زملائه. تتضمن بطاقات أربعة طلاب صورًا تمثل الأنشطة التي قام بها سعيد في اليوم السابق، في حين تتضمن بطاقة الطالب الخامس معلومات عن الأعراض التي ظهرت على سعيد في صباح اليوم التالي. ولا يرى الطلاب بطاقات بعضهم بعضًا؛ لذلك يحتاجون إلى تبادل المعلومات وجمعها للوصول إلى سبب مرض سعيد.

بطاقة الطالب (أ)	بطاقة الطالب (ب)	بطاقة الطالب (ج)	بطاقة الطالب (د)	بطاقة الطالب (هـ)
لعب سعيد كرة القدم تحت المطر مدة طويلة. أكل سعيد وجبة كبيرة في مطعم جديد.	زار سعيد صديقه المريض وجلس معه مدة طويلة. شرب سعيد عصيرًا باردًا بعد المدرسة.	نام سعيد متأخرًا في الليل. مشى سعيد مدة طويلة في السوق.	ركب سعيد حافلة مزدحمة إلى البيت. تناول سعيد طعامًا حارًّا في المساء.	ارتفعت حرارة سعيد. كان يسعل ويعطس. شعر بالتعب. لم يشعر بألم في معدته

تُعرض المعلومات في البطاقات من خلال الصور والكلمات المفتاحية عند الحاجة، من دون تقديم جمل كاملة جاهزة، حتى يعتمد الطلاب قدر الإمكان على مواردهم اللغوية في تبادل المعلومات.

ويتبادل الطلاب المعلومات الموجودة في بطاقاتهم لمعرفة ما فعله سعيد في اليوم السابق وما الأعراض التي ظهرت عليه في اليوم التالي. ويمكن أن يسأل الطلاب بعضهم بعضًا، مثل:

1. ماذا فعل سعيد أمس؟
2. أين ذهب؟
3. ماذا أكل أو شرب؟
4. مَن زار؟
5. بماذا شعر؟

ويمكن للمعلم، بحسب مستوى الطلاب، تقديم كلمات مفتاحية أو بدايات للأسئلة تساعدهم على صياغتها، من دون تقديم جميع الأسئلة في صورة جمل كاملة جاهزة.

بعد جمع جميع المعلومات، يناقش أفراد المجموعة الأنشطة التي قام بها سعيد، ويربطونها بالأعراض التي ظهرت عليه، ويستبعدون الأنشطة التي لا تتفق مع هذه الأعراض، ثم يحددون النشاطين اللذين كانا السبب

الأقرب لمرض سعيد. ثم تعرض كل مجموعة النتيجة التي توصلت إليها، مع ذكر الأدلة التي استندت إليها، مثل: نعتقد أن سعيدًا مرض لأنه لعب كرة القدم تحت المطر، وزار صديقه المريض. فقد ارتفعت حرارته، وكان يسعل ويعطس، ولم يشعر بألم في المعدة.

وخلال تنفيذ المهمة، يراقب المعلم أداء الطلاب ويسجل بعض الأخطاء المتعلقة بتصريف الفعل الماضي، من دون مقاطعة التواصل إلا عند الحاجة. وبعد انتهاء المهمة، يناقش المعلم مع الطلاب بعض الأخطاء التي ظهرت، ويوجه انتباههم إلى الصيغ الصحيحة للأفعال.

الناتج النهائي للمهمة: تحديد النشاطين اللذين كانا السبب الأقرب لمرض سعيد، من خلال جمع المعلومات عن أنشطته وحالته الصحية وربطها بعضها ببعض، مع ذكر الأدلة التي استند إليها الطلاب في اختيارهم.

2. **المهمة الثانية**

إعادة صياغة النص

يستمع الطلاب إلى **قصة قصيرة حدثت في الماضي.**

يعمل الطلاب في أزواج؛ يقوم الطالب (أ) بسرد القصة لزميله (ب)، الذي يدوّن ملاحظات مختصرة. بعد ذلك يعيد الطالب (ب) سرد القصة اعتمادًا على هذه الملاحظات. بعد ذلك يقوم الطالبان بتصحيح القصة اعتماداً على النسخة الأصلية عند الطالب (أ). يساعد هذا النشاط الطلاب على استخدام الفعل الماضي في سرد الأحداث وربطها في سياق قصصي متماسك.

نتائج البحث ومناقشتها

في ضوء الإطار النظري وبناء النموذج التعليمي المقترح وتطبيقه على تدريس الفعلين المضارع والماضي، توصل البحث إلى مجموعة من النتائج:

أولًا: أظهر تحليل مشكلة تدريس تصريف الأفعال أن التحدي لا يتمثل في تقديم القاعدة الصرفية للمتعلم فحسب، وإنما في تنظيم الانتقال من معرفة القاعدة إلى استخدامها أثناء التواصل؛ إذ يتطلب الأداء التواصلي معالجة المعنى والمفردات وبناء الجملة وضبط التصريف في الوقت نفسه. ومن ثم فإن الانتقال المباشر من شرح القاعدة إلى الإنتاج التواصلي قد لا يوفر للمتعلم مراحل كافية لمعالجة البنية الصرفية.

ثانيًا: أفضى بناء النموذج إلى أن توزيع مراحل التعلم بين بيئتين يمكن أن يوفر تنظيمًا أكثر وضوحًا للعملية التعليمية؛ بحيث تُخصص البيئة غير المتزامنة لعرض القاعدة والتدريب الموجَّه والتغذية الراجعة الأولية، بينما يُخصص اللقاء المتزامن لاسترجاع المعرفة واستخدامها في مهمات تواصلية ومعالجة المشكلات التي تظهر أثناء الأداء. وهذا التوزيع لا يقوم على مجرد الجمع بين التقنية والتعليم الصفي، وإنما على إعطاء كل بيئة وظيفة تعليمية محددة.

ثالثًا: بيّن النموذج أن المهمة التواصلية يمكن أن تؤدي وظيفة مختلفة عن التدريبات الصرفية الموجهة؛ فالهدف فيها لا يكون إظهار صحة التصريف وحده، وإنما إنجاز ناتج تواصلي من خلال تبادل المعلومات أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار، ويصبح تصريف الفعل موردًا لغويًا يحتاج إليه المتعلم أثناء إنجاز المهمة.

رابعاً: أظهر التطبيق المقترح على الفعلين المضارع والماضي إمكانية تصميم مهمات تستثير استخدام الصيغ المستهدفة من خلال طبيعة الموقف التواصلي نفسه، من غير أن يكون المطلوب الظاهر من المتعلم هو تصريف الفعل.

خامسًا: يشير بناء النموذج إلى أهمية تقليل عدد الصيغ الصرفية المستهدفة في المرحلة الأولى بدل تقديم نظام التصريف كاملًا دفعة واحدة؛ ولذلك اقتصر النموذجان التطبيقيان على الضمائر :أنا، أنتَ، أنتِ، هو، هي، بما يسمح بتركيز انتباه المتعلم على عدد محدود من العلاقات بين الفاعل وصيغة الفعل.

سادسًا: أظهر النموذج أن التغذية الراجعة يمكن تنظيمها بحيث لا تقطع التواصل أثناء المهمة؛ إذ يراقب المعلم الأداء ويسجل الأخطاء، ثم يعالج الصيغ المستهدفة بعد انتهاء المهمة.

سابعًا: توصل البحث إلى أن قيمة التطبيق الرقمي في النموذج المقترح لا تكمن في كونه بديلًا عن المعلم أو عن التفاعل الصفي، وإنما في إعادة توزيع وظائف التعلم؛ فالتطبيق يهيئ المتعلم فرديًا، بينما يستثمر اللقاء المتزامن فيما يصعب تحقيقه بصورة فردية، وهو التفاعل والتفاوض حول المعنى والاستخدام التواصلي للغة.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، يوصي البحث بما يأتي:

1. **عدم الانتقال مباشرة من شرح تصريف الفعل إلى مطالبة المتعلم باستخدامه في إنتاج تواصلي موسع**، وإنما توفير مرحلة وسيطة من الملاحظة والتدريب الموجَّه .
2. **تخصيص وقت اللقاء المتزامن للتفاعل والمهمات التواصلية** قدر الإمكان، ونقل الشرح والتدريب الفردي المناسب إلى البيئة غير المتزامنة .
3. تصميم مهمات يكون فيها **الهدف التواصلي واضحًا للمتعلم**، وتكون الصيغة الصرفية وسيلة لإنجاز المهمة وليست الهدف الظاهر منها .
4. البدء بعدد محدود من صيغ التصريف، ثم **توسيع النظام الصرفي تدريجيًا** وفق مستوى المتعلم .
5. تأجيل معالجة كثير من أخطاء التصريف التي تظهر أثناء المهمة إلى **مرحلة ما بعد المهمة** ما لم يؤد الخطأ إلى تعطيل التواصل .
6. تصميم أنشطة التطبيق الرقمي بحيث تربط **الشكل بالمعنى**، لا أن تقتصر على التكرار الآلي للصيغ .
7. إجراء دراسة تجريبية لاحقة تقارن النموذج المقترح بنمط تدريسي آخر من حيث **دقة التصريف والطلاقة والانخراط في المهمة والاحتفاظ بالتعلم**.

الخاتمة

يسعى هذا البحث إلى تقديم تصور تعليمي يجمع بين التعليم المدمج والتدريس القائم على المهام في تدريس تصريف الأفعال للناطقين بغير العربية. وقد انطلق النموذج المقترح من ملاحظة أن تدريس القواعد في كثير من الدروس التقليدية ينتقل مباشرة من عرض القاعدة إلى مطالبة المتعلمين باستخدامها في التواصل، دون توفير مراحل كافية للمعالجة والتدريب التدريجي. لذلك يقترح هذا البحث إعادة تنظيم مسار التعلم بحيث يتوزع بين مراحل غير متزامنة تسمح بالفهم والتدريب، ومراحل متزامنة تركز على التفاعل التواصلي وتنفيذ المهام.

ويظهر من خلال هذا التنظيم أن الجمع بين التعلم الفردي والتفاعل الجماعي يمكن أن يخلق بيئة تعلم أكثر توازنًا، حيث يحصل المتعلم على الوقت الكافي لفهم البنية اللغوية والتدرّب عليها، وفي الوقت نفسه تتاح له فرص استخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية. كما يتيح هذا النموذج توظيف المهام التعاونية بوصفها وسيلة لربط القاعدة اللغوية بالاستخدام الفعلي للغة.

ولا يدّعي هذا البحث تقديم نموذج نهائي مغلق، بل يهدف إلى فتح نقاش تربوي حول إمكانات دمج التعليم المدمج بالتدريس القائم على المهام في تعليم القواعد. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسات تطبيقية لاحقة تختبر فاعلية هذا النموذج في سياقات تعليمية مختلفة، وتقيس أثره في تطوير الدقة اللغوية والطلاقة والانخراط في التعلم، بما يسهم في تطوير ممارسات تدريس العربية للناطقين بغيرها.

المراجع

المراجع العربية

بنت الشيباني، بدرية بنت خالد. (2019). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم قواعد اللغة لدى متعلمات العربية لغة ثانية. اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية (الطبعة الأولى). الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الشمري، عقيل بن حامد الزماي. (2015). التعلم عن بعد: أسس ومبادئ تصميم البيئة التعليمية المثلى من منظور اللسانيات النفسية لاكتساب اللغة الثانية. في تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الشيخ علي، هداية. (2017). المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية. مجلة العلوم التربوية.

الشويرخ، صالح ناصر صالح. (2009). المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية. علوم اللغة، 12(2)، 163–240.

الشويرخ، صالح ناصر. (2016). قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

فان باتن، بيل، وبناتي، أليساندرو ج. (2017). المصطلحات المفتاحية في اكتساب اللغة الثانية. ترجمة: عقيل بن حامد الشمري ومنصور مبارك العمري. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

تدريبات القواعد في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها ومدى تطبيقها لنظريات اكتساب اللغات الأجنبية: نظرية اكتساب المهارة (SAT) نموذجًا. (2023). إسطنبول: دار نشر جامعة ابن خلدون.

المراجع الأجنبية

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. Studies in Second Language Acquisition, 27(2), 305–352.

Ellis, R. (2024). Key concepts in language teaching: Task-based language teaching and task-supported language teaching. International Journal of TESOL Studies, 6(4), 1–13.

Gong, Q., Said, N. E. M., & Adnan, N. H. (2025). Integrating blended learning and task-based language teaching in EFL: A systematic review. Forum for Linguistic Studies, 7(5).

Kerr, P. (2022). Thirty trends in ELT. Cambridge University Press & Assessment.

Long, M. H. (1997). Focus on form in task-based language teaching. In Methodology in TESOL: A book of readings. New York: McGraw-Hill.

Mansouri, F. (2005). Agreement morphology in Arabic as a second language: Typological features and their processing implications. In M. Pienemann (Ed.), Cross-linguistic aspects of Processability Theory (pp. 117–153). Amsterdam: John Benjamins.

Mihaylova, M., Gorin, S., Reber, T. P., & Rothen, N. (2022). A meta-analysis on mobile-assisted language learning applications: Benefits and risks. Psychologica Belgica, 62(1), 252–271.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285.

التعلم القائم على المشكلات (PBL) كمدخل لتعليم القواعد للناطقين بغير العربية

محمود شوش [1]

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف إمكانية توظيف «التعلم القائم على المشكلات» (Problem-Based Learning – PBL) مدخلاً تعليمياً مبتكراً لتدريس القواعد النحوية والصرفية العربية للناطقين بغيرها. فاكتساب القواعد يواجه تحديات جمة، أبرزها تعقيد البنية النحوية والصرفية للعربية، والاعتماد المفرط على الأساليب التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، مما يضعف التطبيق العملي والدافعية لدى المتعلمين. وتسعى الدراسة إلى تجاوز هذه المعضلات عبر تقديم إطار نظري وتطبيقي يستند إلى مبادئ التعلم القائم على المشكلات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، إذ يواجه مشكلات حقيقية أو محاكية للواقع تتطلب توظيف القواعد توظيفاً وظيفياً سياقياً. وتتناول الدراسة أسس المدخل ومبادئه وخصائصه، وتحلل تحديات اكتساب القواعد، ثم تقترح استراتيجيات وخطوات تطبيقية ونموذجاً إجرائياً لدرس نحوي قائم على المشكلات. وتخلص إلى أن تبني هذا المدخل يمكن أن يحوّل تعلم القواعد من عملية جافة منفصلة إلى تجربة تفاعلية محفزة تعزز الكفاءة اللغوية والتواصلية، وتوصي بدمجه في المناهج وإجراء مزيد من البحوث التجريبية للتحقق من فاعليته.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشكلات، تعليم القواعد العربية، الناطقون بغير العربية، اكتساب اللغة الثانية، التعليم التفاعلي.

[1] Dr. Öğr. Üyesi Mahmud ŞUŞ, Mardin Artuklu Üniversitesi, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü. shoush451@gmail.com. https://orcid.org/0000-0001-7730-9864

Problem-Based Learning (PBL) as an Approach to Teaching Grammar to Non-Native Speakers of Arabic

Abstract

Problem Based Learning (PBL) is a novel method which is explored in this paper as a pedagogical tool in teaching Arabic grammar and morphology to non-native learners. While conventional approaches may fail to promote a thorough grasp and effective usage of intricate grammatical concepts, they tend to focus on rote memorization and result in restricted communicative abilities. It is believed that PBL can improve the grammatical learning and skills development of students as it takes them into real language issues and can inspire them to learn in groups. It discusses the theoretical bases, principles and characteristics of PBL, examines the problems that non-native learners face in mastering Arabic syntax and morphology, and suggests practical frameworks, teaching steps and a sample lesson which are based on the principles of PBL and facilitate active learning, critical thinking, and contextualized application of the rules. Consequently, the paper concludes that the incorporation of PBL might lead to a change in the way grammar is taught from mere decontextualized drilling to an interactive and motivating learning process and suggests that it be incorporated in curricula while further empirical research is needed.

Keywords: Problem-Based Learning, Arabic grammar, non-native speakers, second language acquisition, interactive teaching.

المقدمة

تحتلّ اللغة العربية مكانةً فريدة بين لغات العالم، بوصفها لغة القرآن الكريم ووعاءَ تراثٍ حضاري ممتد، ولغةً رسمية في أكثر من عشرين دولة وإحدى لغات الأمم المتحدة الرسمية. وقد رافق الاهتمامَ العالمي المتنامي بها إقبالٌ متزايد على تعلّمها من غير الناطقين بها لأغراض دينية وثقافية واقتصادية وسياسية؛ فأُنشئت المعاهد والمراكز داخل العالم العربي وخارجه، وتنامت الحاجة إلى طرائق تدريس تلائم حاجات هذه الفئة وتتجاوز قصور الأساليب الموروثة. ومع اتساع هذا الميدان برزت تحدياتٌ حقيقية أمام المربّين والباحثين في ابتكار مداخل فعّالة تجعل تعلم العربية تجربةً حيّة ذات معنى، لا مجرد تلقٍّ لمعلومات جامدة.

ولقد شهدت الميادين التربوية عموماً تحوّلاً واضحاً من المداخل التقليدية التي تجعل المعلم مركز العملية والمتعلم متلقياً سلبياً، إلى مداخل حديثة تجعل المتعلم محورها وتنمّي فيه التفكير وحلّ المشكلات والتعلم الذاتي. وقد أثبتت هذه المداخل النشطة فاعليتها في حقول معرفية شتى، ومن أبرزها «التعلم القائم على المشكلات» الذي انتقل من ميدان الطب إلى ميادين عديدة ومنها تعليم اللغات. غير أنّ توظيفه في تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها ما زال محدوداً، وهو ما يجعل البحث فيه حاجةً علمية وعملية ملحّة لسدّ هذه الفجوة وتقديم بديلٍ للأساليب التلقينية.

الإحساس بالمشكلة

لعلّ أبرز ما يواجه هؤلاء المتعلمين اكتسابُ القواعد النحوية والصرفية، لما تتّسم به العربية من نظام إعرابي دقيق يربط ضبط أواخر الكلمات بمواقعها ووظائفها، ونظام صرفي غني بالاشتقاق وتوليد الصيغ من الجذر الواحد. غير أنّ صعوبة هذه القواعد لا ترجع إلى طبيعة اللغة وحدها، بل إلى طرائق تقديمها؛ فقد عدّ خطوط وجلاب (2019) من أبرز معوقات تعليمها ما يأتي:

«استخدام الطرق التقليدية في التدريس كالتلقين، وعدم اتّباع طرق حديثة في تدريس اللغة العربية» (خطوط وجلاب، 2019، ص. 42).

ويتّصل بهذا خللٌ في طبيعة المحتوى النحوي نفسه في كثير من المقررات، فقد بيّن صبير ونور الدين (2011) أنّ ما يُقدَّم في بعضها إنما هو:

« القواعد المقدمة في بعض كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي **قواعد تُعلّم عن اللغة العربية، وليست هي قواعد تُعلّم اللغة نفسها**» (صبير ونور الدين، 2011).

ومن ثمّ يتمكّن المتعلم من استظهار القاعدة دون القدرة على توظيفها في سياق تواصلي حقيقي؛ وهو ما يؤكده مرسي (2022) حين يشير إلى أنّ الطالب قد يحفظ القاعدة ويتقن الإعراب، لكنه يعجز عن إنشاء التعبير السليم نحوياً حين يُطلب منه ذلك نطقاً أو كتابةً. وتتضاعف الإشكالية حين يُقدَّم النحو منفصلاً عن المعنى والاستعمال، فيتحوّل في ذهن المتعلم إلى عبءٍ يُحفظ لا إلى أداةٍ تُستعمل، فيضعف تحصيله وتفتر دافعيته.

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من ندرة الدراسات التي تتناول توظيف التعلم القائم على المشكلات في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها تحديداً؛ فأكثر ما كُتب في هذا المدخل انصبّ على العلوم والرياضيات، وقلّ تناوله في حقل تعليم العربية لغير أهلها. ومن هنا يسعى البحث إلى سدّ فجوةٍ نظرية بربط أسس هذا المدخل بخصوصية النحو العربي وطبيعة اكتسابه، وإلى تقديم إسهامٍ تطبيقي للمعلمين ومصممي المناهج يحوّل تعليم القاعدة من الحفظ المجرّد إلى الاستعمال الوظيفي ذي المعنى، بما ينعكس على الكفاءة اللغوية والتواصلية للمتعلمين.

مصطلحات البحث

التعلم القائم على المشكلات: مدخل تعليمي متمركز حول المتعلم يواجه فيه المتعلمون مشكلة حقيقية أو محاكية للواقع تدفعهم إلى البحث والتعاون لبناء المعرفة وحلّها (Savery, 2006).

القواعد النحوية والصرفية: يعرّف مرسي (2022) النحو بأنه: «يُعَدّ النحو علماً له قواعد وضوابط لغوية لأبنية المفردات وصيغها، وأبنية الجمل وتراكيبها، وذلك من خلال هندسة الجملة، وتعرُّف مواقع الكلمات فيها، ووظائفها الدلالية، والعلاقات السياقية بينها» (مرسي، 2022، ص. 92).

أما الصرف فيُعنى ببنية الكلمة المفردة واشتقاق صيغها قبل تركيبها في الجملة. والناطقون بغير العربية: متعلمو العربية الذين لغتهم الأمّ سواها، ويتعلمونها لغةً ثانية أو أجنبية.

أسئلة البحث

1. ما الأسس النظرية والمبادئ والخصائص التي يقوم عليها التعلم القائم على المشكلات؟

2. ما التحديات التي تواجه اكتساب القواعد النحوية والصرفية لدى الناطقين بغير العربية؟

3. كيف يمكن توظيف التعلم القائم على المشكلات في تدريس هذه القواعد، وما خطواته التطبيقية؟

الدراسات السابقة

تناولت عدة دراسات فاعلية المداخل النشطة والتعلم القائم على المشكلات في تنمية المهارات اللغوية والتحصيل، وإن قلّ ما خُصّص منها لتدريس القواعد للناطقين بغير العربية تحديداً؛ ومن أبرزها:

دراسة الرحاحلة والسعايدة (2024): هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في اكتساب المفاهيم والدافعية لدى طالبات الصف العاشر، واعتمدت المنهج شبه التجريبي، وتوصّلت إلى فاعلية الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية؛ وتفيد الدراسة الحالية منها في تأصيل مفهوم المدخل وأسسه البنائية.

دراسة الدوسري والعتيبي (2023): هدفت إلى قياس فاعلية التعلم القائم على حل المشكلات في التحصيل والاتجاه، بمنهجٍ شبه تجريبي ومجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت فروقاً دالة إحصائياً لصالح التجريبية بحجم أثرٍ كبير؛ وتوفّر شاهداً تجريبياً على فاعلية المدخل يمكن القياس عليه.

دراسة الجويد (2022): تناولت فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية المهارات النحوية والصرفية لطلبة المرحلة الثانوية، بمنهجٍ شبه تجريبي، وخلصت إلى أثرٍ كبير لصالح المجموعة التجريبية؛ وتتصل مباشرةً بموضوع الدراسة لقربها من ربط القاعدة بالمشكلة والاستعمال.

دراسة مرسي (2022): استهدفت تنمية الأداء النحوي عبر استراتيجيةٍ نشطة قائمة على المواقف، وأثبتت فاعليتها في رفع الأداء النحوي؛ وتفيد منها الدراسة الحالية في تعريف النحو والأداء النحوي وتشخيص قصور الطرائق التلقينية.

دراسة الحارثي (2024): تناولت مدخل التواصل اللغوي وتحليل محتوى كتابٍ في ضوئه، وأكّدت أنّ إكساب الكفاءة التواصلية غاية تعليم اللغة، وأنّ تعلم القواعد ليس هدفاً في ذاته؛ وتوفّر الإطار المفهومي للكفاءة التواصلية وأبعادها.

ويتّضح من استعراض هذه الدراسات أنّ المداخل النشطة عموماً، والتعلم القائم على المشكلات خصوصاً، أثبتت فاعليةً في تنمية المهارات اللغوية والتحصيل والدافعية؛ غير أنّ أكثرها طُبِّق على الناطقين بالعربية أو في موادّ أخرى كالرياضيات، وهو ما يؤكّد الفجوة التي تسعى الدراسة الحالية إلى سدّها بتناول توظيف المدخل في تدريس القواعد للناطقين بغيرها.

الإطار النظري

المبحث الأول: مفهوم التعلم القائم على المشكلات وأسسه ومبادئه

أولاً: النشأة والتطوّر

تمتدّ جذور التعلم القائم على المشكلات إلى الفكر التربوي الذي نادى به جون ديوي حين رأى أن تكون المدرسة صورةً من المجتمع، وأن يقوم التعليم على معالجة مشكلات الحياة الواقعية لا على تلقين المعلومات وحفظها (Dewey, 1916). فقد ربط ديوي بين الخبرة والتعلم، ورأى أنّ المعرفة الحقّة تنشأ حين يواجه المتعلم موقفاً إشكالياً يستثير تفكيره ويدفعه إلى البحث عن حلّ. وقد ظهر هذا المدخل في صورته المنهجية المعروفة في منتصف ستينيات القرن الماضي في كلية الطب بجامعة ماكماستر الكندية، استجابةً للحاجة إلى إعداد أطباء قادرين على التفكير النقدي وحلّ المشكلات السريرية المعقّدة بدلاً من مجرد حفظ المعلومات، ثم انتقل تدريجياً إلى الهندسة والقانون والتربية وتعليم اللغات. ويصف سافري هذا الامتداد بقوله إنّ المدخل:

“Used successfully for over 30 years and continues to gain acceptance in multiple disciplines” (Savery, 2006, p. 9).”

أي إنّه استُخدم بنجاح أكثر من ثلاثين عاماً، وما زال يتّسع قبوله في تخصصات متعددة؛ وهو ما يعكس مرونته وقابليته للتكيّف مع حقولٍ معرفية متباينة، ومنها حقل تعليم اللغات الذي يجد فيه بيئةً خصبة لأنّ اللغة في جوهرها أداة تواصل تُكتسب بالاستعمال لا بالتلقين.

ثانياً: التعريف وخصائصه المميزة

يضع التعلم القائم على المشكلات المتعلم في موضع الفاعل الرئيس، فيبدأ التعلم بمشكلة حقيقية أو قريبة من الواقع، غير مهيكلة وليست ذات حلٍّ واحد جاهز، تستدعي البحث وربط النظرية بالتطبيق حتى يبلغ المتعلم حلاً لمشكلة محددة (Savery, 2006). وتذكر دراسة الرحاحلة والسعايدة (2024) أنّ هذه الاستراتيجية:

«تساعد الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب» (الرحاحلة والسعايدة، 2024، ص. 175).

وبذلك يتحوّل دور المعلم من ناقلٍ للمعرفة إلى ميسّرٍ وموجّه يهيّئ المشكلة ويطرح الأسئلة ويرافق عملية الوصول إلى الحل، وتغدو مسؤولية بناء المعرفة موزّعة على المتعلمين في عملهم الجماعي. وتتّضح من ذلك جملةٌ من الخصائص التي تميّز هذا المدخل عن غيره، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

1. المشكلة نقطة الانطلاق: تبدأ العملية التعليمية بمشكلة حقيقية مفتوحة النهايات تثير فضول المتعلم وتدفعه إلى البحث، لا بقاعدة تُعرض ثم يُطلب تطبيقها.

2. التمركز حول المتعلم: المتعلم مسؤول عن تعلمه، يحدد ما يعرفه وما يحتاج إليه، ويبحث عن الموارد ويبني الحلّ.

3. التعلم التعاوني: يجري العمل في مجموعات صغيرة تعزّز التواصل والتفاوض وتبادل الأفكار والتعلم من الأقران.

4. المعلم ميسّرٌ لا ملقّن: يقدّم الدعم ويطرح الأسئلة المحفّزة دون أن يقدّم الإجابات جاهزة.

5. التعلم الذاتي الموجّه: يكتسب المتعلمون مهارات البحث عن المعلومات وتقييمها وتنظيمها، وهي مهاراتٌ تعدّهم للتعلم مدى الحياة.

6. التكامل المعرفي: تتطلب المشكلات الحقيقية ربط معارف من مجالات متعددة، مما يقرّب التعلم من الحياة.

7. التقويم الشمولي: يشمل التقويم عملية حل المشكلة وجودة الحل ومساهمة المتعلم في المجموعة، لا مجرد استرجاع المعلومة.

ويمكن إبراز الفرق بين هذا المدخل والطريقة التقليدية في تدريس القواعد من خلال الجدول الآتي:

التعلم القائم على المشكلات	الطريقة التقليدية	وجه المقارنة
مشكلة حقيقية تستدعي القاعدة	قاعدة تُعرض ثم يُطلب تطبيقها	نقطة الانطلاق
فاعل يبحث ويبني الحلّ	متلقٍّ يحفظ ويسترجع	دور المتعلم
ميسّر وموجّه يطرح الأسئلة	ملقّن ومصدر وحيد للمعرفة	دور المعلم
أداة تُستعمل لحل موقف	غاية تُحفظ لذاتها	مكانة القاعدة
توظيف القاعدة في سياق	استرجاع القاعدة مجرّدة	التقويم
مرتفعة لارتباطها بالحاجة	منخفضة غالباً لجفاف المادة	الدافعية

ثالثاً: الأسس النظرية

يستند التعلم القائم على المشكلات إلى أسسٍ تربوية ونفسية راسخة، أبرزها ثلاث نظريات متكاملة يعزّز بعضها بعضاً.

النظرية البنائية (Constructivism): تفترض أنّ المعرفة تُبنى ولا تُنقل، وأنّ المتعلم يبني فهمه بنشاطٍ من خلال تفاعله مع بيئته وخبراته السابقة، لا بوصفه وعاءً يُملأ بالمعلومات. وفي هذا الإطار تكون مواجهة المتعلم لمشكلة حقيقية هي ما يحرّك عملية البناء المعرفي؛ إذ تصف الرحاحلة والسعايدة (2024) الاستراتيجية بأنها نابعة من النظرية البنائية التي ترى أنّ أفضل ظروف التعلم أن يواجه المتعلم مشكلة تتحدى أفكاره وتشجعه على إنتاج تفسيرات متعددة. وتطبيقاً على القواعد، فإنّ المتعلم حين يواجه مشكلةً تواصلية تتطلب حكماً نحوياً معيناً يُعيد بناء معرفته السابقة ويربط القاعدة الجديدة ببنيته المعرفية القائمة، فيغدو فهمه لها أعمق وأبقى.

النظرية الاجتماعية الثقافية (Sociocultural Theory): يبرز فيها فيجوتسكي (Vygotsky) الدورَ المحوري للتفاعل الاجتماعي في التعلم، ومفهومَ «منطقة النمو الأقرب» التي ينتقل فيها المتعلم بمساعدة الأقران والميسّر من ما يستطيع أداءه وحده إلى ما يستطيعه بمعونة غيره. ويتحقق ذلك في العمل الجماعي حين يتبادل

المتعلمون الأفكار ويناقشون الحلول، ويقدّم المعلم دعماً تدريجياً (scaffolding) يُرفع عنهم شيئاً فشيئاً كلما نمت كفاءتهم؛ وهو ما يجعل تعلّم القاعدة عمليةً اجتماعية تعاونية لا جهداً فردياً معزولاً.

نظرية المعالجة المعرفية (Cognitive Processing): تفسّر كيف يعالج الذهن المعلومات ويخزّنها ويسترجعها، إذ يدفع هذا المدخل المتعلم إلى توظيف مهارات عقلية عليا كالتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم بدل الحفظ الآلي؛ فتُعالَج القاعدة معالجةً عميقة تقترن فيها بسياقها ووظيفتها، مما يقلّل الحمل المعرفي الناتج عن حفظ أحكامٍ مجرّدة منفصلة، ويجعل استرجاعها وتوظيفها أيسر وقت الحاجة.

وتلتقي هذه الأسس الثلاثة عند مبدأٍ واحد يخدم تعليم القواعد: أنّ القاعدة تُبنى ولا تُلقَّن، وتُكتسب في سياقٍ اجتماعي تفاعلي، وتُعالَج ذهنياً معالجةً عميقة حين ترتبط بمشكلة ومعنى؛ وهو ما يجعل التعلم القائم على المشكلات مدخلاً منسجماً مع طبيعة اكتساب اللغة عموماً، والقواعد على وجه الخصوص، بوصفها أدواتٍ للتواصل لا غاياتٍ تُحفظ.

المبحث الثاني: تحديات اكتساب القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية

يُعَدّ إتقان القواعد النحوية والصرفية من أدقّ ما يواجه متعلم العربية من غير الناطقين بها؛ إذ لا يكفي أن يفهم المتعلم القاعدة فهماً نظرياً، بل ينبغي أن يبلغ القدرة على توظيفها في إنتاجه اللغوي نطقاً وكتابةً. وقد قدّمت دراسة خطوط وجلاب (2019) تصنيفاً جامعاً ردّت فيه الصعوبات إلى ثلاثة عوامل متضافرة: عاملٍ يعود إلى اللغة نفسها، وعاملٍ يتّصل بطرائق تدريسها ومحتواها، وعاملٍ يرتبط بالمعلم والمتعلم معاً، وفيما يأتي تفصيلها.

أولاً: صعوبةٌ تعود إلى طبيعة اللغة

تنفرد العربية ببنية صرفية ونحوية بالغة الدقّة والثراء؛ فالنظام الإعرابي يربط ضبط أواخر الكلمات بمواقعها في الجملة ووظائفها الدلالية، حتى إنّ تغيّر الحركة قد يغيّر المعنى كلّه؛ والنظام الصرفي يقوم على الاشتقاق وتوليد المشتقات المتعددة من الجذر الواحد كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة. ويرى خطوط وجلاب (2019) أنّ جانباً من صعوبة العربية على متعلّميها يعود إلى تركيبها ذاته، إذ يذكران أنّ من:

«لمكوناتها التي يصعب تعلمها وهي: الأصوات والنحو والصرف والدلالة» (خطوط وجلاب، 2019، ص. 46).

وهذه المكوّنات، وإن كانت مصدر ثراءٍ للغة، تُثقل كاهل المتعلم الأجنبي حين تُقدَّم إليه مجرّدةً من سياقها؛ فيقف أمام أحكام الإعراب المتشعّبة وتنوّع صيغ المشتقّات وظاهرة التقديم والتأخير دون أن يدرك وظيفتها التواصلية، فتتحوّل القاعدة في ذهنه إلى معلومات متراكمة يصعب استرجاعها وتوظيفها. ومن أمثلة ذلك ما يواجهه المتعلم في ضبط أواخر الكلمات إعراباً، إذ تتغيّر الحركة بتغيّر الموقع والوظيفة فيلتبس عليه المعنى؛ وما يواجهه في الصرف من تعدّد المشتقات المتقاربة صورةً المختلفة دلالةً كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة؛ وما يواجهه في الجمع من اختلاف علاماته بين جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وجمع التكسير. وقد نبّه عمّار (2021) إلى صعوبة الإعراب خاصةً على غير الناطقين، فذكر أنّ:

«إنّ الإعراب الذي يتحكم بالمعنى يشكل عنصر صعوبة كبيرة في اللغة العربية؛ لأنّ نطق أواخر الكلمات متوقف على الإعراب الذي يحدد وظيفة الكلمة في البنية اللغوية»(عمّار، 2021، ص. 43).

وكلّ ذلك يزداد صعوبةً حين يُدرَّس بمعزل عن استعماله الحيّ في جملٍ ومواقف ذات معنى.

ثانياً: صعوبةٌ تعود إلى طرائق التدريس والمحتوى

لا تنشأ صعوبة القاعدة من طبيعة اللغة وحدها، بل تتضاعف بفعل الطريقة التي تُقدَّم بها؛ فما تزال كثيرٌ من المقررات تعتمد التلقين وحفظ الأحكام المجرّدة ثم تطبيقها في تدريباتٍ منفصلة عن الاستعمال الحقيقي. ويصف مرسي (2022) هذا الواقع بأنّ أثر التلقين وقلة جدواه يبدوان واضحين عند معاينة طرق التدريس المتّبعة، حتى غدت القواعد فرعاً ترتفع شكوى المتعلمين منه لكثرة أخطائهم فيه. ويؤكد الجويد (2022) الأثر نفسه حين تصف موضوعات النحو والصرف بأنها:

«تكمن مشكلة البحث في واقع تدريس مادة اللغة العربية وخصوصاً النحو والصرف التي تظهر موضوعاته على شكل قواعد جامدة ولدت نفوراً لدى الطلبة في مراحل التعليم»(الجويد، 2022، ص. 145).

والأخطر من ذلك أنّ الخلل قد يكون في المحتوى نفسه لا في طريقة عرضه؛ فقد خلص صبير ونور الدين (2011) في دراستهما لكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى أنّ ما يُقدَّم في بعضها قواعد تُعلَّم عن اللغة لا قواعد تُعلَّم بها اللغة نفسها. ومؤدّى ذلك أنّ المتعلم يحصّل معرفةً وصفيةً عن النحو والصرف، لكنّه يظلّ عاجزاً عن تحويل تلك المعرفة إلى ممارسةٍ لغوية، فيستظهر القاعدة ولا يُحسن استعمالها حين يحتاج إليها في موقفٍ تواصليّ حقيقي.

ثالثاً: صعوبةٌ تعود إلى المعلم والمتعلم

إلى جانب العاملين السابقين، ينبّه خطوط وجلاب (2019) إلى عوامل تتّصل بطرفَي العملية التعليمية. فمن جهة المعلم، يشيران إلى ضعف إعداد بعض المعلمين إعداداً تخصّصياً كافياً، ولجوء بعضهم إلى العامية في الشرح بدل الفصحى، وهو ما ينعكس سلباً على استيعاب المتعلمين. ومن جهة المتعلم، يريان أنّ من أثقل ما يواجهه تأثّره بلغته الأمّ، إذ يميل إلى نقل بعض أنظمتها الصوتية والتركيبية إلى العربية، فيُسقط أوزان لغته أو تراكيبها على العربية فيقع في الخطأ. وبتضافر هذه العوامل الثلاثة تصبح إشكالية القواعد إشكاليةً مركّبة متعددة الجذور، تتجاوز صعوبة اللغة في ذاتها إلى طرائق تقديمها ومحتواها وإعداد القائمين عليها؛ ولمّا كان جوهر المشكلة انفصالَ القاعدة عن وظيفتها ومعناها، فإنّ الحلّ الأنسب يكمن في مدخلٍ يعيد وصلها بالاستعمال، ويجعل المتعلم يكتشفها من خلال حاجته إليها في مواقف حقيقية، وذلك ما يوفّره التعلم القائم على المشكلات.

الإطار التطبيقي

المبحث الثالث: خطوات توظيف التعلم القائم على المشكلات في تدريس القواعد

لمّا كان جوهر مشكلة القواعد انفصالها عن الاستعمال، فإنّ التعلم القائم على المشكلات يعالجها بجعل القاعدة أداةً لحلّ موقفٍ تواصلي حقيقي، فتُكتسب من خلال الحاجة إليها لا بوصفها معلومةً تُحفظ. وهذا المدخل قريبٌ في روحه من المدخل الوظيفي الذي تصفه الجويد (2022) بأنه:

« يُعَدّ المدخل الوظيفي من المداخل التي يظهر فيها المعلم والمتعلم في موقف إيجابي يتم فيه طرح مشكلة أو قضية أو موضوع، ويتم بعده تبادل الآراء للوصول إلى تعلم فاعل ضمن بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعية عند المتعلمين

» (الجويد، 2022، ص. 144).

وفيما يأتي بيانٌ لأهمّ الإجراءات التي يقوم عليها توظيفه في تدريس القواعد:

أولاً: تقديم القاعدة في سياقها الوظيفي

بدلاً من تقديم القاعدة مجرّدة، تُطرح مشكلة تستدعي استعمالها؛ كأن يُطلب من المتعلمين كتابة تقرير عن حادثة أو إعداد إعلانٍ أو دليلٍ إرشادي، فيضطرّون إلى ضبط الأفعال والأزمنة وأدوات الربط وصيغ الأمر

والنهي ضبطاً سليماً حتى يؤدّوا المهمة. وبذلك تتحقق رؤية الحارثي (2024) للمدخل التواصلي الذي يجعل تعليم اللغة عبر مواقف واقعية، فتقول:

«فلا يكون تعلم الأساليب والقواعد هدفاً في حد ذاته» (الحارثي، 2024، ص. 441).

ثانياً: تحفيز التفاوض على المعنى والإنتاج اللغوي

تخلق المشكلة الحقيقية حاجةً ماسّة للتواصل داخل المجموعة، فيمارس المتعلمون اللغة في موقفٍ حيّ حقيقي بدل تلقّي القواعد مجرّدة. ويرى عمّار (2021) أنّ أعظم تحدٍّ يواجه تعليم اللغة هو تجاوز:

«تعليم القواعد المجرّدة والتعريفات والأمثلة، الذي نسميه التعليم عن اللغة» (عمّار، 2021، ص. 20).

إلى مستوى أعمق يركّز على التواصل باللغة وممارسته في مواقف واقعية. وعندما يحاول المتعلمون التعبير عن أفكارهم لحلّ المشكلة يواجهون ثغرات في معرفتهم النحوية تدفعهم إلى البحث عن التراكيب الصحيحة وإنتاجها، فينتقل النحو من معرفةٍ خاملة مستقرّة في الذاكرة إلى أداة إنتاجٍ نشط تُستعمل تحت ضغط الحاجة التواصلية. وتؤكّد الحمود (2020) أنّ هذا التوجّه يحقّق:

« إنّما تعلم القواعد عملياً من خلال الممارسة التواصلية يجعل المتعلم يتعامل مع اللغة بصورة سهلة أكثر مرونة وانسجاماً» (الحمود، 2020 ص. 4).

وبذلك يُكتسب النحو في أثناء أداء مهمةٍ حقيقية، وهو أرسخ مما يُحفظ منفصلاً عن الاستعمال.

ثالثاً: خفض حاجز القلق

بيئة العمل التعاوني التي تركّز على حلّ المشكلة بدل الأداء الفردي المقيَّم تخفض حاجز القلق لدى المتعلمين (Krashen, 1985)، فيصبحون أكثر استعداداً للمخاطرة اللغوية وتجربة تراكيب جديدة دون خوفٍ مفرطٍ من الخطأ؛ وهذا الاستعداد شرطٌ أساسٌ لاكتساب القواعد، إذ إنّ الخطأ في هذا المدخل جزءٌ من عملية التعلم لا نهايةً محرجة لها.

رابعاً: توجيه التعلم نحو الكفاءة التواصلية

يجعل هذا المدخل غايةَ تعلم القاعدة إتقانَ التواصل لا الحفظ؛ وتؤكد الحارثي (2024) أنّ:

« يُعَدّ إكساب المتعلمين الكفاءة التواصلية من أبرز أهداف مدخل التواصل اللغوي؛ حيث لا يقتصر تدريس الفنون والمهارات اللغوية على تحصيلها فقط، ولكن يجب اكتسابها كأحد أوجه الكفاءة التواصلية» (الحارثي، 2024، ص. 447).

وتتكوّن هذه الكفاءة، كما حدّدها Canale & Swain (1980) نقلاً عن الحارثي (2024)، من أربعة أبعاد متكاملة: الكفاءة النحوية (صحة الأداء النحوي والصرفي)، والكفاءة الاجتماعية (ملاءمة الاستعمال للسياق)، وكفاءة الخطاب (ترابط الكلام)، والكفاءة الاستراتيجية (حسن إدارة التواصل). وأصل مفهوم الكفاءة التواصلية عند Hymes (1972) هو «القدرة على توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية والقواعد الاجتماعية» (نقلاً عن الحارثي، 2024). وبذلك تُدمج القاعدة النحوية في منظومة أوسع غايتها الاستعمال السليم في سياقه الاجتماعي، لا إتقان الصيغة معزولةً عن وظيفتها (طعيمة والناقة، 2006).

خامساً: نموذج إجرائي مقترح لدرس نحوي قائم على المشكلات

لتقريب هذه الإجراءات من الممارسة، نعرض نموذجاً لدرسٍ يستهدف تعليم صيغتَي الأمر والنهي والفعل المضارع المجزوم للمتعلمين في المستوى المتوسط، يسير وفق الخطوات الآتية:

1. طرح المشكلة: تعرض الإدارة على المتعلمين حاجتها إلى إعداد «دليل إرشادات» للطلاب الجدد في المعهد يتضمّن نصائح وتوجيهات (مثل: احرص، لا تتأخّر، لا تُهمل)، ويُطلب منهم صياغته بالعربية السليمة.

2. تحديد المعلوم والمطلوب: يكتشف المتعلمون في مجموعاتهم أنّ التعبير عن الإرشاد يتطلب صيغتَي الأمر والنهي وجزم المضارع، وهي أحكامٌ لم يتقنوها بعد، فيحدّدون حاجتهم المعرفية.

3. البحث والاستقصاء: يبحثون في مصادرهم وكتبهم بتوجيه المعلم الميسّر عن كيفية صوغ الأمر والنهي وعلامات الجزم، ويناقشون الأمثلة ويستنتجون القاعدة بأنفسهم.

4. إنتاج الحل: تصوغ كل مجموعة دليلها الإرشادي موظّفةً القاعدة في سياقها، ثم تعرضه على الصف، فيتفاوض المتعلمون على صحة الصياغة ودقّتها.

5. المراجعة والتقويم: يقدّم المعلم تغذيةً راجعة، ويُقوَّم المتعلمون بمدى سلامة توظيفهم للقاعدة في الدليل الذي أنتجوه، لا بمجرد استرجاع الحكم النحوي مجرّداً.

وبهذا النموذج يكتسب المتعلم القاعدة عبر حاجته الحقيقية إليها، فيرسخ فهمه لها ويقترن في ذهنه بوظيفتها التواصلية، وهو ما يصعب تحقّقه في الطريقة التلقينية.

ويمكن تصميم مشكلاتٍ صرفية على المنوال نفسه؛ كأن يُطلب من المتعلمين إعداد بطاقات تعريفٍ بأصحاب المهن ووصف أدواتهم وصفاتهم (كاتب، معلّم، مفتاح، ميزان، صبور)، فيحتاجون إلى اشتقاق اسم الفاعل واسم الآلة وصيغ المبالغة من جذورها؛ فيكتسبون قواعد الاشتقاق الصرفي من خلال توظيفها في مهمة حقيقية بدل حفظ أوزانها مجرّدةً. وعلى المعلم أن يصمّم المشكلة بحيث تصطدم بالقاعدة المستهدفة طبيعياً، وأن يوازن بين ترك المتعلمين يكتشفون القاعدة وتقديم شرحٍ صريح موجز عند الحاجة.

سادساً: تحديات التطبيق وسبل تكييفه

رغم مزايا هذا المدخل، فإنّ تطبيقه في تدريس القواعد للناطقين بغيرها لا يخلو من تحديات تستدعي تكييفاً دقيقاً:

1. مستوى الكفاءة اللغوية الأولية: قد يصعب على المبتدئ فهم المشكلة أو البحث باللغة الهدف؛ والحلّ تبسيط لغة المشكلة، وتزويده بوسائل مساعدة، والتدرّج من قواعد أساسية نحو الأصعب.

2. التوازن بين التعلم الضمني والصريح: بعض القواعد الدقيقة كالإعراب تحتاج شرحاً صريحاً؛ ويمكن دمج لحظات تعلّمٍ صريح موجزة داخل دورة حل المشكلة بعد أن يصطدم المتعلمون بالحاجة إليها.

3. تصميم المشكلات المستهدِفة: يتطلب تصميم مشكلة تُبرز قاعدةً بعينها مهارةً من المعلم بحيث يصطدم المتعلمون بالقاعدة المستهدفة بشكل طبيعي لا مفتعل.

4. إعداد المعلم وإدارة الوقت: يحتاج المعلم إلى تدريبٍ على تيسير المجموعات والتقويم التكويني، وإلى إدارةٍ جيدة للوقت لأنّ هذا المدخل أبطأ من التلقين لكنه أعمق أثراً.

سابعاً: أدوار المعلم والمتعلم في الدرس القائم على المشكلات

يتغيّر دور المعلم في هذا المدخل تغيّراً جوهرياً؛ فهو ينتقل من ملقّنٍ يصبّ القاعدة في أذهان المتعلمين إلى ميسّرٍ (facilitator) يصمّم المشكلة المناسبة، ويطرح الأسئلة التي تحرّك التفكير، ويرشد المتعلمين إلى مصادر البحث دون أن يقدّم لهم الإجابة جاهزة، ويقدّم دعماً تدريجياً يرفعه كلما نمت كفاءتهم، ويدير التغذية الراجعة والتقويم التكويني. أما المتعلم فيصبح فاعلاً نشطاً مسؤولاً عن تعلمه؛ يحلّل المشكلة، ويحدّد ما يعرفه

وما يحتاج إليه، ويبحث ويتعاون مع أقرانه، وينتج الحلّ ويعرضه ويقوّمه. وبهذا التوزيع الجديد للأدوار تتحقّق مركزية المتعلم التي تقوم عليها فلسفة المدخل، ويكتسب المتعلم إلى جانب القاعدة النحوية مهاراتٍ في البحث والتفكير والتعاون والتواصل، وهي مهاراتٌ تعدّه للتعلم الذاتي مدى الحياة.

ثامناً: الشواهد على فاعلية المداخل النشطة في تدريس القواعد

تدعم الدراسات التجريبية جدوى المداخل النشطة القريبة من التعلم القائم على المشكلات في تنمية المهارات النحوية والصرفية. فقد أثبتت دراسة الجويد (2022) شبه التجريبية، التي طُبِّقت على مجموعتين من طالبات الصف الأول الثانوي، فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية المهارات النحوية والصرفية بحجم أثرٍ كبير جداً بلغ مؤشر كوهن فيه (3.91) لصالح المجموعة التجريبية. وبيّنت دراسة مرسي (2022) فاعلية استراتيجيةٍ نشطة قائمة على المواقف في رفع الأداء النحوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بفروقٍ دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي. كما كشفت دراسة الدوسري والعتيبي (2023) عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات، إذ توصّلت إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية. وتشير هذه النتائج مجتمعةً إلى أنّ نقل مركز العملية إلى المتعلم، وربط القاعدة بالمشكلة والاستعمال، يحسّنان التحصيل والدافعية معاً؛ وهو ما يعزّز إمكانية تكييف التعلم القائم على المشكلات لتدريس القواعد للناطقين بغيرها. غير أنّ أكثر هذه الدراسات أُجري على الناطقين بالعربية أو في موادّ أخرى، فتبقى الحاجة قائمةً إلى دراساتٍ تجريبية مباشرة تتناول توظيف المدخل في تدريس القواعد للناطقين بغيرها تحديداً، وهي فرصةٌ بحثية واعدة أمام الباحثين في هذا الحقل.

النتائج

في ضوء ما عُرض في الإطارين النظري والتطبيقي، يمكن الإجابة عن أسئلة البحث على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول: يقوم التعلم القائم على المشكلات على أسسٍ بنائية واجتماعية ومعرفية متكاملة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وينطلق من مشكلة حقيقية غير مهيكلة تتحدى تفكيره وتدفعه إلى بناء المعرفة بالبحث والتعاون؛ ويتميّز بجملة خصائص أبرزها أنّ المشكلة نقطة الانطلاق، وأنّ المتعلم فاعلٌ مسؤول عن تعلمه، وأنّ المعلم ميسّرٌ لا ملقّن، وأنّ التعلم تعاونيٌّ يجري في مجموعات، وأنّ التقويم شموليٌّ يقيس

التوظيف لا الاسترجاع. وهذه الأسس والخصائص تنسجم مع طبيعة اكتساب اللغة بوصفها أداة تواصل تُكتسب بالاستعمال.

إجابة السؤال الثاني: ترجع تحديات اكتساب القواعد إلى ثلاثة عوامل متضافرة حدّدتها دراسة خطوط وجلاب (2019): طبيعة العربية النحوية والصرفية الدقيقة بنظامها الإعرابي واشتقاقها الغني، وطرائق التدريس التلقينية ومحتوى المقررات الذي يعلّم عن اللغة لا اللغة نفسها كما بيّن صبير ونور الدين (2011)، وضعف إعداد بعض المعلمين وتأثّر المتعلم بلغته الأمّ. وجوهر هذه التحديات جميعاً انفصال القاعدة عن وظيفتها ومعناها، وهو ما يولّد النفور وضعف التحصيل.

إجابة السؤال الثالث: يمكن توظيف التعلم القائم على المشكلات بتقديم القاعدة في سياق مشكلة تواصلية، وتحفيز التفاوض على المعنى والإنتاج اللغوي، وخفض القلق، وتوجيه التعلم نحو الكفاءة التواصلية بأبعادها الأربعة، وفق خطواتٍ إجرائية تبدأ بطرح المشكلة وتمرّ بتحديد الحاجة والبحث والإنتاج وتنتهي بالتقويم التوظيفي، كما يوضّحه النموذجان المقترحان في النحو والصرف؛ وتدعم الشواهد التجريبية فاعلية هذا التوجّه، شريطة تكييفه لمستوى المتعلمين، والموازنة بين التعلم الضمني والصريح، وحسن تصميم المشكلات، وإعداد المعلم إعداداً مناسباً.

الخاتمة والتوصيات والمقترحات

خلصت الدراسة إلى أنّ الأساليب التقليدية القائمة على التلقين تعجز غالباً عن تمكين الناطقين بغير العربية من استعمال القواعد بطلاقةٍ ودقة، وأنّ التعلم القائم على المشكلات يقدّم بديلاً واعداً يعيد للقاعدة وظيفتها التواصلية، ويحوّل تعلمها من الحفظ المجرّد إلى الاستعمال ذي المعنى، بما ينمّي التفكير والدافعية ويقرّب اللغة من الحياة. وليس المقصود إلغاء التعليم الصريح للقاعدة، بل دمجه في سياقٍ وظيفي يجعله وسيلةً لا غاية. وقد أظهر الإطار النظري انسجام أسس هذا المدخل مع طبيعة اكتساب اللغة، كما أظهر الإطار التطبيقي إمكان ترجمته إلى خطواتٍ ونماذج إجرائية قابلة للتنفيذ في تدريس النحو والصرف، مع وعيٍ بتحديات التطبيق وسبل تكييفه. ويبقى الرهان الأكبر على إعداد المعلم وتصميم المشكلات وتطوير المناهج وأدوات التقويم بما يخدم هذا التوجّه.

التوصيات

- تدريب معلمي العربية للناطقين بغيرها على تصميم المشكلات اللغوية وتيسير العمل الجماعي والتقويم التكويني.
- تطوير المناهج والمواد التعليمية بما يتضمّن وحدات مصممة وفق مبادئ التعلم القائم على المشكلات.
- توفير بيئات تعليمية مرنة وداعمة، ومصادر تعلم متنوعة تتيح البحث والتعاون.
- إعادة النظر في أدوات التقويم لتقيس التوظيف الوظيفي للقاعدة لا مجرد استرجاعها.

المقترحات

- إجراء دراسات تجريبية لقياس أثر التعلم القائم على المشكلات في تدريس قواعد محددة للناطقين بغيرها.
- تصميم نماذج دروس تطبيقية جاهزة تربط القواعد النحوية والصرفية بمواقف تواصلية واقعية.
- دراسة أثر المدخل في متغيرات مصاحبة كالدافعية والاتجاه نحو تعلم النحو وخفض قلق الأداء اللغوي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

خطوط، رمضان، وجلاب، مصباح. (2019). صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 4(2)، 33–48.
https://search.shamaa.org/PDF/Articles/AEAjjpses/AjjpsesVol4No2Y2019/ajjpses_2019-v4-n2_033-048.pdf

الجويد، صفاء علي صالح. (2022). فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية المهارات النحوية والصرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء. مجلة الآداب للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(56)، 141–176.
https://search.shamaa.org/PDF/Articles/YEAohs/AohsVol9No56Y2022/aohs_2022-v9-n56_141-176.pdf

الحارثي، وفاء عايض. (2024). تقويم كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء مدخل التواصل اللغوي. مجلة العلوم التربوية، 10(3)، 438–470.
https://search.shamaa.org/PDF/Articles/SUJespsau/JespsauVol10No3Y2024/jespsau_2024-v10-n3_438-470.pdf

الدوسري، ريما محمد، والعتيبي، سلمان صاهود. (2023). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية التحصيل الدراسي في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الخرج. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (146، ج3)، 77–118.
https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=407078

الرحاحلة، نادين، والسعايدة، منعم. (2024). أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في اكتساب المفاهيم المالية والدافعية لتعلم مادة الثقافة المالية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. المجلة التربوية الأردنية، 9(1)، 168–194.
https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOJej/JejVol9No1Y2024/jej_2024-v9-n1_168-194.pdf

صبير، عبد الناصر عثمان، ونور الدين بن أحمد. (2011). النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 2(2).
https://journals.iium.edu.my/arabiclang/index.php/JLLS/article/view/71

الحمود، عائشة رمضان. (2020). كفاية التواصل اللفظي وأثرها في نجاح المتعلم لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، (10).
https://search.shamaa.org/PDF/Articles/KUAjrsp/AjrspNo10Y2020/ajrsp_2020-n10_169-191.pdf

طعيمة، رشدي، والناقة، محمود. (2006). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
https://archive.org/details/20201227_20201227_0417

عمّار، سام. (2021). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مهارياً ودوره في الحفاظ على وحدتها وسيرورتها. مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 40(2)، 17–48.
https://search.shamaa.org/PDF/Articles/TIAje/AjeVol40No2Y2021/aje_2021-v40-n2_017-048.pdf

مرسي، أميرة معتز. (2022). استراتيجية قائمة على مدخل الدراما التمثيلية لتنمية الأداء النحوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (256)، 83–123.
https://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGCij/CijNo256Y2022/cij_2022-n256_083-123.pdf

ثانياً: المراجع الأجنبية

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan. https://www.gutenberg.org/ebooks/852

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

Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman. https://archive.org/details/inputhypothesisi0000kras

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(1), 9–20. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002

نَمذَجَةُ أَنشِطَةِ القواعد النحوية وفق استراتيجية "التعلم القائم على المهام الرقمية TBL "وأثرها في تنمية الأداء التواصلي للناطقين بغير العربية

مروة أرسلان[1]

الملخص

قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضا وصعوبة، والتوظيف الناجح للذكاء الاصطناعي (AI) في تدريس النحو موضوع حيوي ومعاصر في تعليم اللغة العربية لأي ناطق بلغات غيرها، لما للنحو من أهمية كبيرة في تقويم ألسنة الطلاب، وتوضيح المعنى واستقامته، يؤكد البحث الحالي هذا في نَمذَجة أنشطة القواعد النحوية باستراتيجية التعلم القائم على المهام الرقمية TBL –تعلّم اللغات من خلال المهام–، حيث الفجوة الأدائية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية –مستوى المبتدئ ومتوسط ومتقدّم– تتسع لأنّهم لا يستطيعون ضبط القواعد النحوية (للجملة الاسمية–الجملة الفعلية) عند استخدامها في السياقات التواصلية بسبب استخدام طرق وصفية تقليدية، يهدف البحث إلى نَمْذَجَة أنشطة نحوية تطبيقية يستند التحصيل العلمي فيها إلى: استراتيجية التعلّم القائم على المهام الرقمية وتقصّي أثرها لتَعْزيز الكفاءة التواصلية للمتعلمين،

الدراسة بمنهج شبه تجريبي لبناء نموذج تعليمي مقترح يوظف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي والمنصات التفاعلية لخلق بيئات تواصلية تحاكي الواقع، وتحددت أدوات الدراسة في: وحدة تعليمية قائمة على المهام الرقمية

أبرز نتائج البحث :كشفت النتائج عن فاعلية "النمذجة الرقمية" في نقل القاعدة النحوية من حيز المعرفة الذهنية الساكنة إلى مرحلة الاستخدام الآلية؛ حيث أنّ دمج النحو ضمن مهام وظيفية (مثل وصف غرفة في البيت بجمل اسمية صحيحة، أو التكلم عن البرنامج اليومي باستخدام جمل فعلية) أدى إلى خفض الخلط اللغوي والأخطاء النحوية الشائعة، كما أنّ توظيف الوسيط الرقمي يحفز التعلم الذاتي ويرفع من طلاقة ودقة الأداء اللغوي بما يتوافق مع معايير الإطار المرجعي الأوروبية وفق ما أثبتته لتنتج "بيئة تواصلية آمنة"

الكلمات المفتاحية :اللغة العربية، التعلم القائم على المهام الرقمية، النحو الوظيفي، الأداء التواصلي، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الذكاء الاصطناعي (AI)

[1] أستاذ اللغة العربية المشارك بجامعة سيواس جمهوريات التركية، orcid.org/0000-0002-1447-2282 , Türkiye, ssawsak@cumhuriyet.edu.tr , Safaswsak.81@gmail.com

Dil Bilgisi Etkinliklerinin “Dijital Göreve Dayalı Öğrenme” (TBL) Stratejisine Göre Modellenmesi ve Arapça Konuşmayan Öğrencilerin İletişimsel Performanslarının Geliştirilmesine Etkisi

ÖZET

Arapça dilbilgisi (Nahiv), bu dilin öğrenimindeki en karmaşık ve zor alanlardan biri olarak kabul edilmektedir. Dilbilgisinin öğrencinin dilini yetkinleştirmedeki ve anlamın doğruluğunu sağlamadaki kritik rolü göz önüne alındığında, yapay zekanın Nahiv öğretimine başarılı bir şekilde entegre edilmesi, yabancılara Arapça öğretimi alanında hayati ve güncel bir mesele haline gelmiştir. Bu araştırma, Arapça dilbilgisi etkinliklerinin **"Dijital Görev Temelli Öğrenme" (TBL)** stratejisiyle modellenmesine odaklanmaktadır. Arapçayı ikinci dil olarak öğrenenlerin (başlangıç, orta ve ileri düzey) geleneksel betimleyici yöntemler nedeniyle isim ve fiil cümlelerini iletişimsel bağlamlarda doğru kullanamadıkları ve bu durumun bir "performans boşluğu" yarattığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın temel amacı, bu eksikliği gidermek adına dijital görevlere dayalı uygulamalı dilbilgisi etkinlikleri modellemek ve bu modelin öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerini geliştirmedeki etkisini incelemektir.

Yarı deneysel bir yöntemle yürütülen bu çalışma; üretken yapay zeka tekniklerini ve etkileşimli platformları kullanarak gerçek hayatı simüle eden iletişimsel ortamlar sunan "Önerilen Bir Eğitim Modeli" inşa etmiştir. Araştırma araçları, dijital görevlere dayalı bir eğitim ünitesi etrafında şekillenmiştir. Araştırmanın en dikkat çekici sonuçları, "Dijital Modelleme"nin dilbilgisi kuralını durağan zihinsel bilgiden otomatik kullanım aşamasına taşımadaki etkinliğini ortaya koymuştur. Nahiv kurallarının işlevsel görevlerle (evdeki bir odayı doğru isim cümleleriyle tarif etmek veya günlük rutinini fiil cümleleriyle anlatmak gibi) bütünleştirilmesinin, yaygın dilbilgisi hatalarını ve dilsel karışıklığı azalttığı saptanmıştır. Ayrıca dijital araçların kullanımı, öğrencilerin öz-öğrenim sürecini teşvik etmiş; dilsel akıcılık ve doğruluk düzeylerini Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) standartlarıyla uyumlu hale getirerek "güvenli bir iletişim ortamı" yaratmıştır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Dijital Görev Temelli Öğrenme (TBL), İşlevsel Dilbilgisi, İletişimsel Performans, Yabancılara Arapça Öğretimi, Yapay Zeka.

المقدمة

اللغة وعاء الفكر ومفتاح الحضارة، ووسيلة التواصل، والذكاء الاصطناعي حدث مفصلي في تاريخ العربية، ومنعطف حاسم في مسار الدرس اللغوي، وبما أنّ اللغة العربية لغة المستقبل قادرة أن تكون لغة الذكاء الاصطناعي بجدارة، فمواكبة التعليم الرقمي في تعليم العربية للناطقين بغيرها أمر فرض نفسه، خصوصا وأننا بصدد الانتقال من العالم المشهود إلى العالم الافتراضي، وفي الوقت نفسه يواجه متعلمو العربية كلغةٍ ثانيةٍ تحدياً كبيراً في نقل القواعد النحوية من الإطار النظري إلى ممارسة تواصلية حقيقية، وقد يكون الحل في اعتماد التعلّم القائم على المهام الرقمية، التي تضع المتعلم في سياقات رقمية حياتية لها معنى، ولأنّ العربية (اشتقاقية) و التركية (التصاقيه) فالاختلاف البنيوي هو السبب الأساسي في تعثر أداء الطلاب، وهذا البحث يقدّم رؤية علمية لتحويل "مادة الحفظ" القواعد النحوية إلى "أداة للإنجاز" ضمن بيئة رقمية وعبر استراتيجية التعلم القائم على المهام (TBL) لأنه يبدأ من مهمة حياتية تحفز الطالب وتنشطه تجعله متلقيا ومطبقا وبالتالي ينطلق لسانه، مما يحفزه للعمل أكثر.

وبعد استبيان على شريحة من الطلاب في "جامعة سيواس جمهورية" تبين أنّهم استخدموا الذكاء الاصطناعي (AI) لترجمة النصوص، أو لحل الوظائف، أو لكتابة ملخص تركي بعد شرح الدرس باللغة العربية، أو يشرحه باللغة الأم للطالب، لكن الصعوبات التي يواجهها الطلاّب أنّ الذكاء الاصطناعي الذي يتكلم بالفصحى له لكنة لا يفهمها الطالب، –السورية مختلفة عن المصرية–، أمّا النماذج الامتحانية التي يقدمها الذكاء الاصطناعي فهي ممتازة، لكنّها فوق مستوى الطلاب ولصعوبتها لا يتمكن الطالب من حلها، وهنا يدخل دور الأستاذ في اختيار اللكنة الأقرب للطالب، وتحديد مستوى النماذج التي سيطرحها الذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع إمكانية الطالب ويحاكي مستواه الدراسي، بقيت مشكلة حل الوظائف فهنا يأتي دور الأستاذ في وضع مقرر فيه كثير من التدريبات التي تجعل الطالب يحفظ بشكل لا شعوري.

فالمساعد الدرسي الذكي والممتع في نفس الوقت للمعلم وللطالب في هذا الوقت هو الذكاء الاصطناعي، من حيث إنه يعزز من كفاءة الأداء اللغوي لتحقيق "**الكفاية التواصلية**" في دروس النحو ليحقق التعليم النشط، أي أنها تدخل ضمن النشاطات التي يستخدمها المعلم داخل الصف وخارجه، تعتمد على نشاط وفاعلية وإيجابية الطالب مع المعلم والذكاء داخل الصف، والذكاء خارج الصف.

والنموذج التعليمي هنا: فيه نظام لغوي تربوي ونظام نحوي ونظام رقمي:

النظام اللغوي: فاللغة هي المنظمة العرفية للكلمات، ثم استكمال المعنى من خلال تلك الكلمات، ووسيلة تعليمية حديثة تتمثل بالذكاء الاصطناعي

النظام النحوي: حيث تتحول القواعد في "النحو الوظيفي" للجملة الاسمية–الجملة الفعلية– من قواعد جافة إلى أدوات لغوية

النظام الرقمي: وهو بيئة الممارسة، من خلال **الذكاء الاصطناعي (AI)** والمنصات التفاعلية من خلال نص أو فيديو أو نماذج امتحانية يختاره الذكاء

الأهداف المرجوة: تواصل من خلال تفاعل الطالب مع الذكاء، طريقة مفيدة لاستخدام الذكاء، التعلم الذاتي للطالب حتى خارج البيئة الصفية

أما مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فتهمنا القواعد النحوية لضبط المهارات وابعادها عن اللحن والخطأ، وبالتالي تعمق في فهم اللغة، يؤدي للتعليم النشط الذي يشارك فيه الطلاب بنسبة كبيرة، ويعزز التواصل الهدف المباشر للبحث في" نمذجة الأنشطة"

مشكلة البحث:

إن وجود حلقة مفقودة بين المعرفة اللغوية والقدرة التواصلية للناطقين بغير العربية –على اختلاف مستوياتهم– يشير إلى مشكلة كبيرة تؤدي لضعف الأداء التواصلي لدى الناطقين بغير العربية الملمّين بقواعد النحو، والسؤال الذي يطرح نفسه:

ما مدى فاعلية نمذجة المهام الرقمية لتصبح وعاءا طبيعيا لتطبيق القواعد النحوية؟

ما مدى فاعلية نمذجة أنشطة القواعد النحوية في تنمية الأداء التواصلي للناطقين بغير العربية؟

أسئلة البحث:

وفق استراتيجية TBL الرقمية، ما هي معايير نمذجة أنشطة القواعد النحوية الخاصة بالتفريق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية

ما هي تصورات الدارسين حول استخدام الذكاء الاصطناعي في النحو، وهل من الممكن تصميم مهام رقمية مفيدة في العملية التواصلية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على الذكاء الاصطناعي من خلال بناء نماذج لأنشطة نحوية تقوم على المهام الرقمية، وقياس فاعلية تلك النماذج، ثم توظيفها في نصوص حول (مثل وصف غرفة في البيت بجمل اسمية صحيحة، أو التكلم عن البرنامج اليومي باستخدام جمل فعلية) بدون أخطاء نحوية، وخصوصا للجملة الاسمية–الجملة الفعلية

أهمية البحث:

الأهمية النظرية والتطبيقية: تأتي أهمية البحث من الضرورة القصوى لعناية متعلمي العربية الناطقين بغيرها ومحبتهم لها، فالقواعد مظهر حضاري من مظاهر اللغة، فهي تساعد على فهم الجمل والتراكيب، وتضبط استعمالها، أما من الناحية التطبيقية فهي تعزز الناحية العلمية للطلاب لانطلاقها من واقع علمي نسعى أن يكون رصينا بعيدا عن الافتراضات، وبالتالي فدمج القواعد النحوية ضمن "مهام رقمية وظيفية ويرفع من كفاءة المتعلم في توظيف القاعدة آلياً أثناء التحدث والكتابة، و يقلل من الأخطاء النحوية الشائعة التي قد يقع بها، كما يقدم البحث دليلاً تطبيقياً لنمذجة الأنشطة النحوية يمكن الإفادة منه في تأليف المناهج الرقمية الحديثة وتدريب المعلمين، بما يتوافق مع معايير الإطار المرجعي الأوروبي

نمذجة النحو:

توجد في كتب طرائق التدريس تحت مسمى قرائن، أو نماذج لتدريس النحو الوظيفي، أو في فصل تدريس القواعد النحوية، أما النمذجة الموجودة في البحث فهو موضوع جديد.

منهجية البحث وأدواته:

استخدم في البحث منهجان وصفي وتجريبي، يقوم بعرض المفهومات النحوية المختارة للبحث، ثم تحليل احتياجات الطلاب لتحديد معايير بناء المهمة الرقمية، وفق الخطوات التالية: المفهومات النحوية (الجملة الاسمية–الجملة الفعلية).

مقياس الفاعلية الذاتية للطلاب:

استرتيجية التعليم المستند على المهام الرقمية (مرحلة ما قبل المهمة ومرحلة المهمة ومرحلة ما بعد المهمة –التركيز اللغوي)

تحقيق الأداء التواصلي الشفهي على أفضل وجه

1. عناصر النظام التعليمي

مستوى الطالب الناطق بغير العربية قد يكون (مبتدئ أومتوسط أومتقدّم)، فمن المهم أن يكون لدى المتعلم الناطق بغير العربية إحساس لغوي صادق في المستوى المبتدئ، أما في المستويات المتقدمّة فتصبح القواعد شيئا منظما واعيا ومنطقيا، وعناصر النظام التعليمي كما قال ماهر إسماعيل صبري: "يتكون أي نظام تعليمي من مدخلات، عمليات، مخرجات، البيئة، التغذية الراجعة" (صبري ،2009،ص 115) ، ففي النظام التقليدي، تكون المدخلات سيكون الذكاء الاصطناعي مضافا لها في بحث نمذجة القواعد ليولّد نصوصا وصورا تعليمية، والعمليات ستكون مهمة رقمية تحول القاعدة من وصف ذهني إلى خوارزمية إجرائية عبر مراحل TBL ، Task–Based Learning (تمهيد: ما قبل المهمة، مهمة أو أثناء المهمة، تركيز لغوي: ما بعد المهمة) ويتم صهر المدخلات من خلال التفاعل بين الطالب والذكاء الاصطناعي لانتاج معرفة جديدة وهي نمذجة الأنشطة النحوية عبر مراحل المهمة لتحويل القواعد إلى تفاعل، والمخرجات هي تطوير الأداء التواصلي واكتساب المفهوم النحوي بشكل تواصلي، ومهمة الذكاء الاصطناعي هنا إعطاء أدوات تقييم رقمية وتحليل الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، أمّا التغذية الراجعة: فهي التصحيحات والمعلومات الفورية التي يقدمها الذكاء الاصطناعي، إضافة لنصائح تشخيصية للبيئة التعليمية.

1.1. المفهومات النحوية

يهتم علم النحو بخصوصيات اللغة وأصولها، وقد نوّه الكثير من العلماء والدارسين بأهمية النحو ومما قيل فيه: (النحو في الكلام كالملح في الطعام) (مدكور، 1997، 334) ، نعرف النحو بأنّه من الناحية البنيوية ومن الناحية الوظيفية، ثم ننتقل إلى المفهومات النحوية: التعريف البنيوي (النظمي): النحو هو مشروع معرفي لتقييم وفهم اللغة بأدائها المنطقي(إسماعيل،2011 ، ص105) ، أو هو العلم الذي يدرس علاقة الكلمات بعضها ببعض داخل الجملة، كالدكتور تمام حسان: الذي ركّز على أن النحو ليس مجرد "أواخر كلمات" بل هو "نظام العلاقات "التي تحكم تركيب الجملة(حسان، 1994 ، 177/2) ، وكيفية تأليفها لتؤدي

معنىً مفيداً، فالنحو يدور حول ثلاثة معان: النحو علم بأحوال أواخر الكلم، والثاني: إنه علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، يعرف من خلالها صحة الكلام أو فساده، والمعنى الثالث: النحو علم دراسة الجملة(الديلمي، 2005م، ص179)

التعريف الوظيفي: النحو عند الجرجاني: هو العلم بقوانين يعرف بها أحوال أواخر التراكيب العربية في تركيبها، من الإعراب والبناء وغيرها(الجرجاني، 1985م ، 259/3). ويقدم النحو الوظيفي تعريفا أشمل للغة بوصفها أداة للتفاعل الاجتماعي، ومن ثمة تكون وظيفتها الاجتماعية هي التواصل بأوسع معانيه، وبشكل مفصل، النحو اصطلاحاً هو علم القواعد التي تحكم تركيب الجمل العربية، وفي ظل الثقافة الرقمية، نسعى لتحويل هذا القانون من قوالب ذهنية جافة "إلى لغة حياة" (مدكور، 1997، 325) إلى نماذج إجرائية تمكن المتعلم من الأداء التواصلي السليم "وبذلك تعريف النحو اصطلاحاً يتجاوز المعنى المدرسي البسيط ليدخل في عمق النظام الهيكلي للغة، حول النمذجة والاستراتيجيات الرقمية. أما في بحث نمذجة الأنشطة النحوية "النحو هو المنطق الرياضي للغة(الوعر، 1988م، ص176) ؛ فهو القالب الذي يحدد وظيفة كل كلمة (اسم، فعل، حرف) داخل التركيب، وبدونه يفقد التواصل الرقمي دقته ومعناه."

والقواعد النحوية وسيلة لا غاية، لكنّها "متشعبة ومتعددة، ومبنية في تشعبها وتعددها على أسس نطقية وفلسفية، لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسبر غورها، حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك"(قورة، 1969م ، ص 9) فكيف بالناطق بغيرها. أمّا المفاهيم النحوية فتعدّ أحد المؤشرات الأساسية لاكتساب أي معرفة لغوية(الموسوي، 2006م، ص135) ، وهي الخطوة الأولى في تدريس قواعد النحو، وتساعد في التمكن من مهارات الصحة اللغوية التي تعد ضابطاً للمهارات اللغوية كافة من اللحن والخطأ في فنون اللغة المختلفة؛ من استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة(إبراهيم، 2025 م ، العدد 142 ، ص 866) ،حيث يبدأ الدرس بتوضيح المصطلح النحوي، والربط بينه وبين غيره من المصطلحات الأخرى، كما تضبط المهارات اللغوية (استماع وتحدث وقراءة وكتابة) من اللحن والخطأ، والنمذجة هنا عبارة عن فكرة يحملها الطالب عن معلمه الحقيقي والافتراضي، وصورة يرسمها عنه في ذهنه تدفعه إلى الأخذ بما يقول ويفعل(إسماعيل، 2011م، ص251)

1.2.استرتيجية التعليم المستند على المهام الرقمية TBL

Task-Based Language وتعني تعلم اللغات بمساعدة المهمة، ولنعرف الذكاء الاصطناعي، ثم الاسترتيجية، مفهوم المهمة الرقمية ومميزاتها في تعليم اللغات.

الذكاء الاصطناعي هو: "مجموعة الأنظمة أو الأجهزة التي تحاكي الذكاء البشري لأداء المهام، والتي يمكنها أن تحسن نفسها ذاتيا، استنادا إلى المعلومات التي تجمعها"(محمود ، 2020، العدد3، ص 130) فالذكاء الاصطناعي من نتائج علوم الحاسوب، ويتميز بقدرته على تطوير نفسه وفق منظومة رقمية وخوارزميات محددة، ومنصات التواصل الاجتماعي والكتب التي المدخلة للنظام هي مصدر معلوماته، ومن التعريف أيضا، نرى أنّه يستطيع التعرف على الكلام والإيماءات والكائنات والنصوص البشرية.

الاستراتيجية: هي طرق محددة لمعالجة مشكلة أو لمباشرة مهمة ما، ويمكن تعريفها بأنّها مجموعة من الأساليب والفنيات، والإجراءات التي يتبعها المعلم لتنفيذ عملية التدريس داخل حجرات الدراسة، أو خارجها بشكل يضفي عليه المتعة والتشويق، ويحقق أقصى قدر ممكن من الأهداف التعليمية بأقل جهد وأقل وقت ممكن،(صبري، 2014م، ص 23) بين صلاح عبد السميع أحمد(أحمد، 2010 م، العدد (110) ديسمبر، ص139–194) أنه في ضوء التغيرات المعرفية الحادثة في عمليتي: التعليم والتعلم؛ بدأت العناية باستراتيجيات التدريس التي تتبنى دور التلميذ النشط في الموقف التعليمي، وتحويل دوره –من خلال المشاركة الفعالة في العملية التعليمية–من السلبية إلى الإيجابية، وتهيئته لبناء معرفته بنفسه بإشراف وتوجيه المعلم ؛ حتى تتحقق الأهداف المنشودة بإنجاز المهمة. وتعد استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة من الاستراتيجيات التي تعتمد على التلميذ ودوره الفاعل في العملية التعليمية(إبراهيم، 2025، العدد 142، إبريل ج (2) ص 887) ، فهي مبنية على تحليل حاجات حقيقية للطلاب، وأشار حازم محمود راشد إلى أن استراتيجية التعلم المستند إلى المهمة تساعد التلميذ في المشاركة الفعالة في عملية التعلم، وتثير دافعيته للتعلم، وتجعله أمام مهمة يحتاج في تنفيذها اللغة، والتزام قواعدها؛ فهي توفر فرص التفاعل الإيجابي بين التلاميذ في ظل وجود معلم مرشد، وتلميذ يفهم ويطبق، ويُقوم نفسه بنفسه، وبيئة صف تمتاز بالإيجابية في ظل شروط خاصة بالمهمة(راشد، (2014م ، العدد (56)، ديسمبر، (194–159)) ، وأكدت منى فيصل الخطيب أنها تعد من استراتيجيات التدريس الفعالة؛ لأنها تقوم على أساس نشاط التلميذ، وفاعليته في العملية التعليمية؛ من خلال أدائه مجموعة من ألوان النشاط المحددة؛ لإنجاز المهمات المطلوبة(الخطيب، (2016)، العدد(10)، أكتوبر، ص147–122).

فالرقمية هنا هي نشاط تعليمي هادف يُصمم ضمن بيئة تكنولوجية، يتطلب من المتعلم استخدام اللغة العربية وظيفياً لإنجاز مخرج محدد (رقمي أو تواصلي)، وهي لا تركز على "شكل" اللغة فحسب، بل على "المعنى" والنتيجة النهائية للمهمة، حيث يكون الوسيط الرقمي (تطبيقات، ذكاء اصطناعي، منصات تفاعلية) هو الأداة الأساسية للبحث والمعالجة والإنتاج.

إنّ الأنشطة التقليدية تلقينية بقوالب صمّاء يعتمد على "شكل" القاعدة (إعراب، ضبط أواخر الكلمات) والمتعلم هو متلقٍ سلبي، أمّا المهام الرقمية فتتميز عنها بخصائص تجعلها لسان أمّة ولغة حياة مناسبة للناطقين بغير العربية لأنّها تركّز على "المعنى" ووظيفية القاعدة في التواصل، والمتعلم في المهام الرقمية منتج ونشط يصنع الحياة، يستخدم اللغة كأداة لحل مشكلة أو إنجاز مهمة منطقيّة كل طالب وفق مستواه وسرعته، ولها نتائج مباشرة مما يسهم في تقليص الفجوة بين لغة الكتاب ولغة الحياة، وبالتالي نتائجها – التغذية الراجعة– فورية نجاحا أو فشلا، لأن أنظمة الذكاء تعطي معلومات صحيحة وفورية، مما يعزز قياس "الأداء التواصلي

1.3.مقياس الفاعلية الذاتية:

هذه الاستراتيجية تعتمد على الطالب ودوره الفاعل في العملية التعليمية، وهي التي تبني دور التلميذ النشط في الموقف العلمي، ومشاركته بشكل فعّال وإيجابي ومرن في العملية التعليمية لإنجاز مهمة مطلوبة منهم، ومدى مثابرتهم في إنجازها

1.4. الأداء التواصلي

الهدف من القواعد النحوية بناء ملكة لسانية صحيحة الوظيفية: فيتم التركيز على وظيفة الكلمة؛ فالاسم يُدرس لكونه أداة "للتعريف والوصف"، والفعل لكونه أداة "للسرد والزمن"، وبناءً عليهما تأتي الجملة الاسمية والجملة الفعلية مادة البحث

التفاعلية: الخوارزمية التي يختبرها الطالب مع الذكاء الاصطناعي تُفهم في الجملة داخل "نص" أو "مهمة" والخطأ النحوي يُعالج فقط إذا أدى إلى "خلل في التواصل" أو تشويه للمعنى المقصود فيكتسب المتعلم القاعدة "ضمنياً" من خلال ممارسة مهارات التحدث والكتابة، وهو الأداء التواصلي النحوي الذي يحول النحو من "قالب جامد" إلى "سلوك لغوي مرن"

قد أكدت العديد من الدراسات –مثل دراسة: رشدي طعيمة، ومحمود الناقة(رشدي ، الناقة، ٢٠٠٦،م، ص 16) أهمية تعلم اللغات الأجنبية تواصليا، وضرورة الاستفادة من ذلك في : تصميم البرامج التعليمية على مستوى: المواد التعليمية، والمداخل والطرائق التدريسية المستخدمة، والأنشطة اللغوية، والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم، بما يراعي السياق الاجتماعي والتواصلي للغة.

تعليم اللغة تواصليا: عند رشدي طعيمة(طعيمة ٢٠٠٤م، ص ١٦٩ – ١٧٠) هو: خليط (يطلق عليه Hodge – Podge) من استراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف معين هو تدريب الطالب على

الاستخدام التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة قواعدها، إن تكوين الملكة اللسانية الصحيحة من تدريس النحو هو الغرض الأساسي، لا حفظ القواعد المجردة(مدكور، 1991م، ص323) ، والأداء التواصلي هو الثمرة الواقعية لتعلم اللغة، لأنه توظيف القاعدة النحوية بسياق رقمي تفاعلي، ونتيجة "المهمة الرقمية" فورية نجاحا أو فشلا، مما يعزز التعلم الذاتي، كما أنّه يوفر القدرة الفعلية للمتعلم على استخدام اللغة في مواقف تواصلية حقيقية. الذكاء الاصطناعي هو انعكاس للبيانات البشرية، ولا يمتلك "إبداعاً" لغوياً مستقلاً، فالمهمة الرقمية هي تصميم إبداعي للإنسان، بينما تقوم الآلة (الذكاء الاصطناعي) بدور الوسيط التفاعلي لتنفيذ هذه المهمة. العناصر الأساسية للأداء التواصلي(طعمية، 1985 ،98) **هي** استخدام القواعد بشكل صحيح يخدم المعنى، مع القدرة على التعبير، بمفردات وتركيبات مناسبة للموقف، فنجاح نمذجة الأنشطة يُقاس بمدى تطور قدرة الطالب على الأداء التواصلي النحوي السليم أثناء تنفيذ المهمة الرقمية.

2. نمذجة الأنشطة المقترحة (الجانب التطبيقي)

وفيه معايير ومستويات أساسية: مستوى لغوي للقاعدة، ومستوى رقمي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومستوى تربوي : (مرحلة ما قبل المهمة : فيديو للذكاء الاصطناعي، ومرحلة المهمة: عمل الطالب بإشراف الذكاء دون إعطاء إجابات مباشرة، ومرحلة ما بعد المهمة: تحليل عمل الطالب من قبل الذكاء الاصطناعي)

2.1 معايير بناء النماذج الرقمية للأنشطة النحوية.

وهذه المعايير هي: اللسانية والتربوية والوظيفية والتقنية والقياسية، وتهدف إلى بناء الفرد القادر على تطويع القواعد النحوية بذكائه لبناء الأداء التواصلي الرصين في البيئات الافتراضية الحديثة، لأنّه سيسد الفجوة بين المعرفة والأداء، من خلال تدرج منطقي، بمساعدة الذكاء الاصطناعي، يعزز ثقة الطالب بمهاراته، ويعبر عن المطلوب منه بجمل صحيحة ودقيقة، وعملية "نمذجة" النشاط النحوي رقمياً دقيقة جدا، تنقل القاعدة من حيز التجريد إلى حيز الأداء العملي، وتقسم إلى:

-**المعيار اللساني أو البنيوي أو الوظيفي:** ليدرك المتعلم العلاقة بين المبنى النحوي والمعنى المقصود، يُبنى النموذج الرقمي استنادا على "وظيفة" القاعدة، مع مراعاة تقديم القاعدة ضمن سياق نصي أو تواصلي متكامل

-**المعيار التربوي (التعلم القائم على المهمة TBL) أو المنهجي: في الجملة الاسمية:** الهدف إتمام مهمة من الجملة الاسمية إلى مقتنيات غرفة ما بوصف دقيق، وكلمات سليمة، أما في الجملة الفعلية يهدف إلى بيان الأعمال اليومية استنادا إلى فعل مضارع أو ماض، كأستيقظُ، أتوضأُ أصلي.....أو استيقظت، توضأت، صليت....

-**المعيار الرقمي أو التقني والتفاعلي:** وهو بيئة تسمح للمتعلم بالاستجابة والتعديل العمل في البيت والمراجعة في الصف والتعديل في البيت مرة أخرى، مع وجود **تغذية راجعة فورية** تعزز الوعي النحوي الذاتي، استخدام أدوات تقنية تحاكي الواقع (ذكاء اصطناعي)، تنقل أثر التعلم إلى المواقف الحياتية.

-**معيار القياس (الأداء التواصلي):** أن يتضمن النموذج أدوات مدمجة لقياس "الأداء" (مثل وصف غرفة في البيت بجمل اسمية صحيحة، أو التكلم عن البرنامج اليومي باستخدام جمل فعلية)، لا على حفظ التعريفات النحوية.

2.2 نموذج تطبيق (1): الجملة الاسمية

انطلاقا من نظرية النظم التي تقوم على أهداف، مدخلات، عمليات، معالجة، مخرجات، تغذية راجعة، بيئة. (صبري،2009م، ص109-114) فإن نمذجة الأنشطة النحوية وفق استراتيجية TBL (المهمة) ، تقتضي تكامل ثلاثة مستويات أساسية: مستوى لغوي، ومستوى رقمي، ومستوى تربوي : (مرحلة ما قبل المهمة ومرحلة المهمة، ومرحلة ما بعد المهمة)

2.2.1. تصميم مهمة رقمية (مقتنيات الصف أو الغرفة)

2.2.1.1. المستوى اللغوي

في هذا النموذج سيقدّم الطالب كلمات عن محتويات الصف أو الغرفة، كما في قوله: طاولة -ستارة -مقعد-خزانة-سبورة -مصباح-سلة مهملات

أسماء الإشارة للمذكر والمؤنث: هذا هذه، هذان، هاتان

الاسم المؤنث يختم بتاء مربوطة، ألف مقصورة، همزة قبلها ألف

شبه جملة: ظرف مكان: هنا، هناك، أو جار ومجرور: في البيت خزانة

صفات: جميل، قبيح، طويل، قصير

علامات الاسم: ال، حرف الجر، التنوين، يا النداء، الإضافة

الجملة: تتكون من كلمتين على الأقل

مثال: اكتب مقتنيات غرفتك باستعمال جمل اسمية، فيبدأ: هذا مصباح، هذه ستارة، هنا طاولة وهناك كرسي

هنا يتعلم الطالب الجملة الاسمية، هذا خزانة، يجيبه الذكاء الاصطناعي بأنها خطأ: فيكتشف الطالب أن الخزانة مؤنث، وتحتاج لاسم إشارة مناسب للمؤنث، فتتحول القاعدة إلى سلوك لغوي عفوي عند التواصل

2.2.1.2. المستوى الرقمي (تفاعلي)

يكون بإيجاد بيئة تفاعلية تجعل المتعلم يكتشف القاعدة بنفسه، بحيث تكون البيئة مدعومة بالذكاء الاصطناعي كمحاور ذكي ومصحح فوري، والتفاعلية: استخدام تطبيقات لتصميم فيديو أو كتابة نص، أو تصميم ألعاب، فيتم برمجة المهام بحيث لا يقبل النظام " المدخلات الرقمية " التي تبدأ بفعل ويفرّق بين اسم الإشارة المذكر و المؤنث، ويفرق بين الكلمة والصفة، ويسأل الطالب هل الصفات في البداية أم بعد الموصوف؟ يسأل الذكاء الاصطناعي: هل تقبل هذه الكلمات علامات الاسم أم لا؟

إذا كان الجواب نعم، نضع أمام الكلمة اسم إشارة مناسب، أو ظرف مناسب، أو نضع خلف الكلمة الصحيحة صفة من الصفات التي قلناها سابقا، ونبرمج النظام بحيث لا يقبل إلا المدخلات المطلوبة منه، ثم نسأل الذكاء الاصطناعي من جديد عن نوع الجملة

2.2.1.3. المستوى التربوي تطبيق مراحل TBL وفيه

2.2.1.3.1. مرحلة ما قبل المهمة (التمهيد والنمذجة)

النشاط الرقمي: عرض فيديو أو نص في سياق مقتنيات الغرفة، ويكون من عمل الطلاب

النمذجة: يقوم الذكاء الاصطناعي باستخراج الكلمات، وتصنيفها آليا، (أسماء) مع إبراز علامات الاسم.

يستخرج أسماء الإشارة، ويوضح نوعها، ثم يستخرج الصفات، مع سؤاله لماذا هذه خزانة، ولا نقول هذا خزانة، لتزويد الطالب بالمعلومات المهمة قبل الدخول في المهمة.

2.2.1.3.2. مرحلة المهمة (الإنتاج والتنفيذ)

المهمة الرقمية: كتابة معلومات عن محتويات غرفته.

النمذجة: يقوم الطالب بكتابة جمل الأولى تبدأ باسم إشارة، والثانية بظرف مكان، والثالثة تنتهي بصفة، ويقوم الذكاء بمساعدة الطالب دون إعطائه الإجابة مباشرة أو يطلب الذكاء من الطالب التكلم عن مقتنيات صفه القريبة والبعيدة، فيضطر الطالب لاستخدام ظرف المكان المناسب، أو يسأله الذكاء، ما هذا؟ وما هذه؟ فيضطر الطالب لاستخدام أسماء الإشارة، أو يقول له اكتبل وصفا عن الطاولة؟ أو اكتب وصفا للستارة؟ أو ما لون الباب؟ ما لون السبورة؟ فيضطر الطالب هنا لاستخدام الصفات

وفي الأخيرة يلاحظ الطالب أن ترتيب الجملة في اللغة العربية مختلف عن ترتيبه في اللغة التركية

2.2.1.3.3. مرحلة ما بعد المهمة (التركيز اللغوي والتغذية راجعة) : الذكاء الاصطناعي يوفر نصائح فورية

يقوم الطالب بطلب تحليل لغوي من الذكاء الاصطناعي لنصّه الشخصي عن مقتنيات الغرفة، فيقوم النظام بتحليل الأخطاء كالخلط بين اسم الإشارة المذكر والمؤنث، وتقديم الصفات على الموصوف، ويطلب الذكاء الاصطناعي من الطالب ممارسة التصحيح الذاتي عبر اختبار الكلمات بالعلامات، مثل المؤنث ينتهي بتاء مربوطة أو ألف مقصورة أو همزة قبلها ألف، مع تقديم اختبارات عكسية مثل: جرب أن تضع تاء مربوطة للمذكر، مما يحقق التعليم الذاتي، وهنا تتعزز استقلالية المتعلم عن المعلم

2.3 النموذج الثاني الجملة الفعلية

من خلال المستويات الأساسية: مستوى لغوي، ومستوى رقمي، ومستوى تربوي : (مرحلة ما قبل المهمة ومرحلة المهمة، ومرحلة ما بعد المهمة)

2.3.1. تصميم مهمة رقمية : (يوم من حياة طالب)

2.3.1.1. المستوى اللغوي

سيقدم نموذج الجملة الفعلية في الزمن المضارع في سياق سرد يوم من حياة طالب، ليسأله، أين تسكن؟ مكان دراسته، وماذا يفعل في الصباح؟ ومتى يستيقظ؟ سيسرد أنشطة مرتبطة بالزمان، ليتعلم أن الجملة التي بدأت بفعل هي جملة حركية للنشاط

التحويل الإجرائي أن يكتشف الطالب أنّ الفعل ماضي ومضارع وأمر

علامات الفعل المضارع: أ ـ ي ـ ت

ويوم من حياته سيكتبه بالمضارع بكل أعماله، فلا يخلط بين الزمنين في نص واحد، أين سكن؟ الجواب سكن، أين تسكن؟ الجواب أسكن، وهنا الذكاء الاصطناعي، لا يعطيه الجواب، بل يوجهه ذاتيا: " هل تسكن الآن، أو في الماضي؟ هل بدأ الفعل بأحد أحرف المضارع؟ وعندما يكتشف الطالب الفعل بنفسه، تتحول القاعدة من قالب جاف إلى سلوك أثناء التواصل.

2.3.1.2. المستوى الرقمي

وهو خلق بيئة تفاعلية تجعل المتعلم يكتشف القاعدة بنفسه، بحيث تكون مدعومة بالذكاء الاصطناعي كمحاور ذكي ومصحح فوري، والتفاعلية: استخدام تطبيقات لتصميم فيديو أو كتابة نص، أو تصميم ألعاب، فيتم برمجة المهام بحيث لا يقبل النظام " المدخلات الرقمية " التي تخلط بين الفعل الماضي والمضارع والأمر، أو الجملة الفعلية والاسمية، يقوم النظام بتنبيه تفاعلي: " فهذ الجملة بدأت باسم" أم "بدأت بفعل" ، هذا الفعل هل هو في زمن الكلام؟ أم أن الفعل في الماضي؟ هذا التفاعل اللحظي هو ما ينمي الأداء التواصلي

2.3.1.3 المستوى التربوي تطبيق مراحل TBL وفيه ثلاثة مستويات

2.3.1.3.1 مرحلة ما قبل المهمة (التمهيد والنمذجة)

النشاط الرقمي: عرض فيديو تفاعلي "لأعمال طالب منذ أن يستيقظ إلى أن ينام"

النمذجة: يقوم الذكاء الاصطناعي باستخراج الكلمات المحورية، وتصنيفها آليا، (فعل مضارع، متممات الجملة) مع إبراز علامات الفعل المضارع: أ ـ ي ـ ت ، وحركة الفعل المضارع المفرد وفي حال التثنية والجمع مثل: أستيقظ باكرا، ما هو حرف المضارعة في الفعل وما حركة الفعل؟ ، ويطلب منه الذكاء مراجعة علامات الفعل المضارع، وحركاته، وعلى ماذا يدل الفعل المضارع، ومن كم كلمة أصغر جملة فعلية؟ لتزويد الطالب بالمعلومات اللغوية والوعي النحوي قبل الانخراط في المهمة.

2.3.1.3.2 مرحلة المهمة (الإنتاج والتنفيذ)

المرحلة الرقمية: "كتابة نص عن أعماله اليومية" ولزيادة الفائدة تصوير فيديو قصير عن أعماله اليومية أو محاورة صديق عن الأعمال اليومية"

يقوم الطالب بكتابة النص، فيسأله الذكاء الاصطناعي عن نوع الجمل؟، وعن الأفعال التي بدأت فيها الجمل؟ يتم التنفيذ بمساعدة " الذكاء الاصطناعي" باعتباره مساعدا ذكيا، دون إعطائه إجابة مباشرة، أو يطلب الذكاء الاصطناعي من الطالب أن يتكلم عن يوم في حياته، فيضطر الطالب لاستخدام الأفعال المضارعة للأعمال اليومي، ويبدأ بها الجمل لتكون الجمل فعلية.

2.3.1.3.3 مرحلة ما بعد المهمة التركيز اللغوي والتغذية راجعة: الذكاء الاصطناعي يوفر نصائح فورية

يقوم الطالب بطلب تحليل لغوي، من الذكاء الاصطناعي لنصه الشخصي، فيقوم النظام بتحليل الأخطاء، ويطلب من الطالب التصحيح بشكل فوري، من خلال تقديم أسئلة وأسئلة معاكسة، مما يحقق التعليم الذاتي، ويستقل الطالب نوعا ما عن المعلم

الخاتمة

إن "**النمذجة الرقمية**" هي السبيل الأمثل لردم الفجوة التواصلية، وتقنية الذكاء الاصطناعي (AI) تخدم "الأداء التواصلي"، وترفع كفاءته، ويجب تدريب المعلمين على "تنسيق المهام الرقمية"،

تؤكد النماذج السابقة أن "التعلم القائم على المهام الرقمية" (TBL) يحسين الطلاقة و الدقة ليستطيع المتعلم اجتياز اختبارات الكفاءة اللغوية العالمية بفعالية.

لا يلغي الذكاء الاصطناعي دور المعلم، بل يعطيه مساعدا يستطيع تقديم محتوى مخصص لكل طالب بناءً على مستواه اللغوي ويعطيه نتيجة فورية أيضا، مما يقلل من "ارتباط الخطأ" في ذهن المتعلم ويحفز "التفاعلية.

يوفر الذكاء الاصطناعي حلولاً سريعة فهو يعطي نصوص، وأصوات، وفيديوهات تفاعلية دقيقة وبوقت قياسي، استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) فيه فائدة ونفع كبير للطالب، لأنه يساعده في تحليل القواعد ونقدها، واكتشاف ثغراته فيها، إن الذكاء الاصطناعي (AI) يزيد طلاقة الطالب، فهو يتكلم أمامه بدون خجل من الوقوع في الخطأ، إضافة لتقديم تغذية راجعة إيجابية تحفيزية وتعزز ثقة الطلاب بنفسهم، مع جعل الطلاب مسؤولين عن تعلمهم، في الصف مع الأستاذ في الصف وخارجه مع الذكاء الاصطناعي.

المراجع

إبراهيم، هبة طه محمود، 2024، أثر التعلم المستند إلى المهمة TBL في اكتساب المفهومات النحوية والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، 2025، العدد (142) إبريل ج (2).

أحمد، صلاح عبد السميع محمد (2010) أثر استخدام دورة التعليم الخماسي لتدريس القواعد النحوية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (110) ديسمبر.

إسماعيل، بليغ حمدي، ط1(2011م)، استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية، الأردن: دار المناهج .

الجرجاني، علي بن محمد الشريف التعريفات، ط(1985م) ، لبنان: مكتبة لبنان.

حسان، تمام، ط(1994م)، اللغة العربية معناها ومبناها، المغرب: دار الثقافة.

الخطيب، منى فيصل أحمد، (2016) أثر استراتيجيات التعلم المرتكز على المهمة في تنمية التحصيل ومهارات الجدل العلمي والاتجاه نحو مادة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الطالبة المعلمة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمارت للدراسات والأبحاث، المجلد(5)، العدد(10)، أكتوبر، (147).

راشد، حازم محمود، (2014م) برنامج لتنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإلنترنت لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال موقع الفيسبوك، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (56)، ديسمبر، (194-159).

رشدي طعيمة ، ٢٠٠٤م ، المهارات اللغوية : مستويات دريسها صعوبات، دار الفكر العربي، القاهرة.

رشدي طعيمة، محمود الناقة، ٢٠٠٦م: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة العربية للعلوم والثقافة (الإسيسكو).

سحتوت، إيمان محمد سحتوت. جعفر، زينب عباس، ط1(2014م) ، استراتيجيات التدريس الحديثة، الرياض: مكتبة الرشد.

صبري، ماهر إسماعيل، ط(2009م)، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، الرياض: مكتبة الشقري.

صبري، ماهر إسماعيل، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، الرياض، مكتبة الرشد.

الديلمي، طه حسين ، ط1(2005م)، الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس، اللغة العربية منهاجها وطرائق تدريسها، عمان: دار الشروق.

قورة، حسين سليمان، ط(1969م) ، تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، القاهرة: دار المعارف

محمود، عبد الرزاق، 2020، تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية ،المجلد3/ العدد.3

مدكور، علي أحمد، ط (1997م) ، تدريس فنون اللغة العربية، مصر: دار الفكر العربي.

الموسوي، نجم عبد الله، ط(2006م)، صعوبات تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، مجلة دراسات تربوية، كلية التربية، جامعة ميسان، العدد (5)
الوعر، مازن، ط1(1988م)، قضاياي أساسية في علم اللسانيات الحديث، دمشق: دار طلاس

Kaynakça

Ahmad, S. A. M. (2010). *Athar istikhdam dawrat al-ta'lim al-khumasī li-tadris al-qawa'id al-nahwiyya 'ala al-tahsil wa-tanmiyat al-tafkir al-istidlali lada talamidh al-marhala al-i'dadiyya*. Majallat al-Qira'a wa-al-Ma'rifa, Egyptian Association Okuma ve Bilgi Dergisi, Sayı

Al-Daylami, T. H. & Al-Wa'ili, S. A. K. A. (2005). *Al-Lugha al-'Arabiyya: Minhajuha wa-tara'iq tadrisiha*. Amman: Dar al-Shuruq, 1st ed.

Al-Jurjani, A. M. S. (1985). *Al-Ta'rifat*. Lebanon: Maktabat Lubnan.

Al-Khatib, M. F. A. (2016). *Athar istiratijiyyat al-ta'allum al-murtakiz 'ala al-muhimma fi tanmiyat al-tahsil wa-maharat al-jadal al-'ilmi wa-al-ittijah nahwa maddat turuq tadris dhawi al-ihtiyajat al-khassa lada al-taliba al-mu'allima*. International Specialized Educational Journal Uluslararası Uzmanlık Eğitim Dergisi, Cilt (5), Sayı.(10)

Al-Musawi, N. A. (2006). *Su'ubat ta'allum al-lugha al-'Arabiyya fi al-marhala al-ibtida'iyya min wijhat nazar mu'allimi al-madda wa-allatiha*. Majallat Dirasat Tarbawiyya, Faculty of Education, University of Misan, Sayı (5).

Al-Wa'r, M. (1988). *Qadaya asasiyya fi 'ilm al-lisaniyyat al-hadith*. Şam: Dar Tlas.

Hassan, T. (1994). *Al-Lugha al-'Arabiyya: Ma'naha wa-mabnaha*. Morocco: Dar al-Thaqafa.

Ibrahim, H. T. M. (2025). *Athar al-ta'allum al-mustanid ila al-muhimma (TBL) fi iktisab al-mafhumat al-nahwiyya wa-al-fa'iliyya al-dhatiyya lada talamidh al-saff al-sadis al-ibtida'i*. Sayı (142), Nisan.Part (2), 2024.

Isma'il, B. H. (2011). *Istiratijiyyat tadris al-lugha al-'Arabiyya: Atur nazariyya wa-tatbiqat 'amaliyya*. Jordan: Dar al-Manahij, 1st ed.

Mahmud, A. R. (2020). *Tatbiqat al-dhaka' al-istina'i: Madkhal li-tatwir al-ta'lim fi zill tahadiyyat ja'ihat Fayrus Kuruna*. International Journal of Research in Educational Sciences, Cilt 3, Sayı 3.

Madkur, A. A. (1997). *Tadris funun al-lugha al-'Arabiyya*. Egypt: Dar al-Fikr.

Qura, H. S. (1969). *Ta'lim al-lugha al-'Arabiyya: Dirasa tahliliyya wa-mawaqif tatbiqiyya* . Kahire: Dar al-Ma'arif.

Rashid, H. M. (2014). *Barnamaj li-tanmiyat maharat al-niqash al-kitabi wa-adabih 'abra al-intirnit lada talamidh al-saff al-awwal al-i'dadi min khilal mawqi' al-Faysbuk*. Journal of Arabic Studies in Education and Psychology, Sayı (56)., December,

Sabri, M. I. (2002). *Al-Mawsu'a al-'Arabiyya li-mustalahat al-tarbiya wa-tiknulujiya al-ta'lim*. Riyadh: Maktabat al-Rushd.

Sabri, M. I. (2009). *Min al-wasa'il al-ta'limiyya ila tiknulujiya al-ta'lim*. Riyadh: Maktabat al-Shaqri.

Sahtut, I. M. & Ja'far, Z. A. (2014). *Istiratijiyyat al-tadris al-haditha*. Riyadh: Maktabat al-Rushd, 1st ed.

Tu'ayma, R. A. (2004). *Al-Maharat al-lughawiyya: Mustawayat tadrisiha wa-su'ubatiha*. Cairo: Dar al-Fikr al-'Arabi.

Tu'ayma, R. A. & Al-Naqa, M. K. (2006). *Ta'lim al-lugha ittisaliyyan bayna al-manahij wa-al-istiratijiyyat*. ISESCO Yayınları.

تعليم القواعد النحوية لغير الناطقين بالعربية في ضوء المقاربة التواصلية

مفيدة فرشة [1]

الملخص

هدفت الدراسة إلى بيان أسس المقاربة التواصلية في تعليم القواعد النحوية للناطقين بغير العربية، من خلال التركيز على توظيف اللغة في أغراضها ووظائفها المختلفة داخل مواقف تواصلية حقيقية، والسعي إلى بناء الكفاية التواصلية لدى المتعلم وتنميتها.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، مدعّمًا بنماذج تطبيقية مقترحة لتقديم القواعد النحوية ضمن سياقات استعمالية ذات دلالة، بما يربط بين الشكل اللغوي ووظيفته التواصلية.

وتوصلت الدراسة إلى أن تبنّي المقاربة التواصلية في تدريس القواعد النحوية يسهم في تخفيف العبء المعرفي عن المتعلم غير الناطق بالعربية، ويعزّز دافعيته نحو التعلم، كما يرفع من قدرته على توظيف القواعد في الإنتاجين الشفهي والكتابي، بما يحقق الكفاية النحوية في إطار الكفاية التواصلية الشاملة.

الكلمات المفتاحية: القواعد النحوية – تعليم العربية للناطقين بغيرها – المقاربة التواصلية – الكفاية التواصلية.

Teaching Arabic Grammar to Non-Native Speakers in Light of the Communicative Approach

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of the communicative approach in teaching Arabic grammar to non-native speakers. It focused on the use of language across various purposes and communicative situations, while seeking to build and develop learners' communicative competence.

The study adopted the descriptive method, supported by proposed practical models for presenting grammatical rules within meaningful communicative contexts, thereby linking linguistic form to communicative function.

The findings revealed that adopting the communicative approach in teaching grammar reduces the cognitive load on non-Arab learners, enhances their motivation, and improves their ability to apply grammatical rules in both oral and written production. This ultimately contributes to achieving grammatical competence within the broader framework of communicative competence.

Keywords: Grammar – Teaching Arabic as a Foreign Language – Communicative Approach – Communicative Competence

[1] مفيدة فرشة، طالبة دكتوراه في جامعة محمد لمين دباغين –سطيف–

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3015-2914, Algeria, bourahlam4@gmail.com

المقدمة

يُعدّ النحو أحد الركائز الأساسية في بنية اللغة العربية، إذ يلعب دورًا محوريًا في ضبط التراكيب اللغوية وضمان سلامة التعبير، ومع ذلك يُعتبر تعليم القواعد النحوية من أصعب مجالات تعليم اللغة، لا سيما أن طرق التدريس التقليدية، مثل التلقين والحفظ، لا تزال سائدة في كثير من السياقات التعليمية، مما يصعّب على المتعلمين توظيف هذه القواعد في التواصل الفعلي، وهذه الصعوبة لا تقتصر على الناطقين بالعربية، بل تمتد أيضًا إلى غير الناطقين بها.

ويكتسب تعليم النحو للناطقين بغير العربية أهمية خاصة، نظرًا للفروقات بين النظام النحوي العربي ولغاتهم الأم، ما يجعل تعلمه تحديًا حقيقيًا في مسار اكتساب اللغة، وعليه فإن القواعد التي تُقدَّم للمتعلمين الأجانب لا بدّ أن تختلف عن تلك الموجهة لأبناء اللغة، سواء من حيث طريقة العرض والتنظيم أو من حيث الكم والنوع.

انطلاقًا من هذا السياق، تُطرح هذه المداخلة إشكالية مركزية تتمثل في السؤال: كيف يمكن للمقاربة التواصلية أن تسهم في تجديد تعليم القواعد النحوية لغير الناطقين بالعربية، وتحويلها من معرفة نظرية مجردة إلى كفاية تواصلية فعّالة؟

واعتمد البحث على مجموعة من الدراسات السابقة:

1. دراسة حسن شحاتة (1992) بعنوان *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*: تناولت أسس تعليم اللغة العربية من الجانبين النظري والتطبيقي، وركزت على طرائق التدريس وأهدافها. وقد أفادت منها الدراسة الحالية في تأصيل الجوانب النظرية المتعلقة بتعليم اللغة العربية .

2. دراسة محمود كامل الناقة (1985) بعنوان *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه–مداخله–طرق تدريسه*: عرضت الأسس والمداخل التربوية واللغوية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وبينت أهم طرائق التدريس المناسبة. واستفادت الدراسة الحالية منها في بناء الإطار النظري المتعلق بالمقاربة التواصلية .

3. دراسة محمود كامل الناقة (1985) بعنوان *خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*: اقترحت أسسًا ومعايير لتأليف كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، مع التركيز على المحتوى اللغوي والتدرج في تقديمه. وقد أفادت الدراسة الحالية في التعرف إلى المبادئ المعتمدة في إعداد المواد التعليمية.

4. دراسة رشدي أحمد طعيمة (1989) بعنوان *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*: تناولت مناهج تعليم العربية وطرائق تدريسها، مع بيان خصائص كل منهج ومجالات الإفادة منه. واستفادت الدراسة الحالية منها في تحديد الأسس المنهجية لتعليم القواعد النحوية .

5. دراسة رشدي أحمد طعيمة (2000) بعنوان *المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*: عالجت المهارات اللغوية الأربع وطرائق تدريسها والصعوبات التي تواجه المتعلمين. وقد أفادت الدراسة الحالية في إبراز العلاقة بين تعليم القواعد النحوية وتنمية الكفاية التواصلية .

تتقاطع الدراسات السابقة في اهتمامها بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبيان أسسه ومناهجه وطرائق تدريسه، غير أنها لم تُفرد عناية خاصة بدراسة المقاربة التواصلية في تعليم القواعد النحوية من منظور وصفي تحليلي؛ وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته، من خلال تحليل هذه المقاربة وبيان أسسها النظرية وآليات توظيفها في تعليم القواعد.

أولا–مفاهيم الدراسة

–القواعد النحوية

يقصد بها مجموعة الضوابط اللغوية التي تنظم تركيب الجملة العربية، بما يشمل النحو والصرف وتستخدم لضبط أواخر الكلمات وفقا لموقعها في الجملة، مما يساعد على فهم المعاني وتجنب الغموض اللغوي. (شيخ عيسى، 2015، ص. 78)

كما يعرفها إبراهيم عطا بأنها:" قواعد صوغ الكلمات وأحوالها حين إفرادها وحين تركيبها، وهو العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل، ويصنفها في مفاهيم يستدل بسمات مخصوصة متضافرة". (إبراهيم، 2006، ص 200).

ويرى رشدي أحمد طعيمة أن الهدف من تدريس النحو لا يتمثل في تحفيظ المتعلم مجموعة من القواعد المجردة، بل في مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه والتدرب على إنتاجه بصورة صحيحة، متسائلًا: ما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة النص فيفهمه أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه. (طعيمة، 1989، ص 20).

ويشير أحمد علي مدكور إلى أن الهدف من دراسة القواعد النحوية هو تقويم الأذن واللسان والقلم، أي إقدار الفرد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة. (مدكور، 1984، ص 249).

2-المتعلمون غير الناطقين باللغة العربية

يقصد بالناطقين بغير العربية أولئك الأفراد الذين تكون لغتهم الأم غير اللغة العربية، ويكتسبون معجمًا لغويًا ينتمي إلى لغة أخرى غير العربية، وقد ينتمون إلى بيئات غير ناطقة بالعربية، كأن يكونوا صينيين أو أوروبيين مثلًا، أو قد تكون لهم أصول عربية لكنهم نشأوا وترعرعوا في بيئة أجنبية، مما يؤدي إلى ضعف أو فقدان المهارات اللغوية العربية الأساسية، لذلك يلجؤون إلى برامج تعليم العربية أو إلى معلمين مختصين لمساعدتهم على اكتساب هذه المهارات اللغوية أو استعادتها، بما يمكنهم من التواصل باللغة العربية فهمًا وإنتاجًا. (أبو الوفا وآخرون، 2022، ص 318).

3-المقاربة التواصلية

يقصد بها مجموعة الطرائق والمنهجيات التي تهدف الى تطوير وتنمية كفاءات التواصل لدى المتعلم، وتتمثل في مرونة التكيف والانفتاح على مختلف السياقات التعليمية، من طرائق ودروس التواصل هي على العموم تنظم لتحقيق أهداف التواصل من خلال الوظائف والأصناف الدلالية. (حاجي، 2005، ص 65).

وفي المجال التعليمي تسعى المقاربة التواصلية إلى خلق وضعيات تعليمية داخل حجرة الدراسة تشبه – إلى حدٍّ ما – المواقف التواصلية الموجودة في الحياة الواقعية، حتى يتمكن المتعلم من التفاعل معها أثناء استعماله اللغة في سياقات ذات معنى.

ومن ثمّ، فإن المقاربة التواصلية تمثل محاولة لتمكين المتعلم من تحقيق الكفاية التواصلية، من خلال توظيف اللغة في فهم الخطابات المختلفة واستعمالها في مواقف تواصلية حقيقية، بما يسهم في تنمية المهارات اللغوية الأساسية، ولا سيما مهارتي المحادثة والتعبير الكتابي.

وتستهدف المقاربة التواصلية –في هذا البحث– تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالتركيز على وظائف القواعد النحوية، من خلال نصوص حقيقية تستخدم في مواقف واقعية شفهية أو كتابية، مع بيان وظيفة القاعدة في النص، واستخدامها في المواقف التواصلية بطلاقة ودقة يتناسبان مع مستوى الطالب اللغوي.

4-الكفاية التواصلية

يقصد بها:" مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي ويشمل على مفهومين أساسين بينهما:" المناسبة والفعالية". (رشدي، 2000، ص 173)

وقد نقل شتيرن عن Dell Hymes تصورًا للكفاية التواصلية مفاده أنها تعني امتلاك المتكلم باللغة حدسًا لغويًا يمكّنه من استخدام اللغة وتفسيرها بشكل مناسب أثناء التفاعل، في ضوء السياق الاجتماعي الذي

يتم فيه التواصل؛ فالكفاية التواصلية تقتضي أن يعرف الفرد متى يتكلم، ومتى ينبغي ألا يتكلم، وماذا يقول، ومع من يتحدث، وأين ومتى يتم ذلك، وبأي أسلوب لغوي يتم التعبير (رشدي، 2000، ص 183).

ميّز هايمز بين نوعين من القواعد المرتبطة باللغة، مؤكدًا أن القواعد اللغوية وحدها لا تكفي لتحقيق التواصل الفعّال، بل ينبغي مراعاة قواعد الاستعمال المرتبطة بالمعايير الاجتماعية للتواصل، والتي تُعدّ عنصرًا أساسيًا في ضمان فاعلية الرسالة، مهما بلغت درجة صحة الجمل نحويًا أو دقة التعابير المستعملة (الحسين، 2011، ص 17).

فالتمكن من القواعد اللغوية لا يعني بالضرورة القدرة على استعمالها استعمالًا مناسبًا في عملية التواصل، إذ يتطلب التواصل الفعّال الجمع بين المعرفة اللغوية والقدرة على توظيفها في سياقات اجتماعية ملائمة.

ثانيا: أهمية الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق التكامل بين تنمية الملكة النحوية لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها وتعزيز قدراتهم التواصلية، بما يساهم في تمكينهم من استعمال اللغة العربية استعمالًا صحيحًا وفعّالًا في سياقات التواصل المختلفة.

ثالثا: منهج الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي، مع توظيف نماذج تطبيقية مقترحة لعرض القواعد النحوية في سياقات تواصلية واقعية، بما يهدف إلى تمكين متعلمي العربية من غير الناطقين بها من اكتساب الكفاية اللغوية وتنمية الكفاية التواصلية في الوقت نفسه.

رابعا: تعليم القواعد النحوية للناطقين بغير العربية وفق المقاربة التواصلية

1-أهمية تعليم النحو للناطقين بغير العربية

أثبتت البحوث أهمية النحو في اكتساب اللغة:" فتعلم قوانين نحو كل لغة جزء أساسي من تعلمها ولا يمكن أن يتم تعلمها بدونه، كما أكدته الممارسات المتنوعة لتعليم العربية بين العرب والمستعربين على السواء". (زناتي عبد الله، 2019، ص 380)

وقد تقل آثار النحو في اكتساب اللغة الأجنبية لدى طلاب المستويات المبتدئة والمتوسطة، إلا أنها تظهر بوضوح لدى طلاب المستويات المتقدمة، وهذا ما يوضحه Ells بقوله:" إن تعليم القواعد لا تظهر آثاره مباشرة في المراحل المبتدئة والمتوسطة، لكنها تظهر فيما بعد في المراحل المتقدمة وما بعدها، إذ

تقوي القواعد الدقة اللغوية وتيسر نمو اللغة المرحلية، وتقي المتعلم من التحجر اللغوي قبل حدوثه وتعالجه بعد حدوثه". (زناتي عبد الله، 2019، ص 380)

ولتدريس النحو في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مكانة شديدة الخطورة، وذلك لأهميته الشديدة في فهم المعنى، فعلامات الاعراب تقدم مساعدة عاجلة للقارئ الأجنبي تبين له معاني الكثير من مكونات الجملة، كما أن معظم راغبي تعلم العربية يريدونها لفهم الثقافة الإسلامية والعربية وفهم نصوصها قديمة كانت ام حديثة. (زناتي عبد الله، 2019، ص 380)

2- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تواصليا

يُعدّ توظيف المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خيارًا منهجيًا فاعلًا؛ إذ يسهم في تعزيز دافعية المتعلمين من خلال إدماجهم في مواقف تواصلية حقيقية تجعل اللغة أداة للتفاعل لا موضوعًا للحفظ المجرد.

كما تتيح هذه المقاربة مراعاة الفروق الفردية بينهم عبر تنويع الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية، مما يساعدهم على معالجة الصعوبات اللغوية والنطقية في سياق استعمالي وظيفي، وتهدف في جوهرها إلى تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلم، بما يمكّنه من استخدام اللغة استخدامًا ملائمًا وناجعًا في مختلف السياقات التواصلية، وهذا ما أكده الباحث المصطفى بن عبد الله بوشوك بقوله:" وقد تبين بأن اعتماد المقاربة التواصلية كمنهجية قصد معالجة بعض الصعوبات، من أجل تنمية القدرات والمهارات اللغوية لدى التلميذ، قد ساعد المتعلمين على استظهار قدرة تصاعدية في المرافعة، وأكسبهم نفسا متناميا في المداخلة، نطقا وكتابة إضافة الى تخطي عدد من الصعوبات اللغوية مع اقتصاد في الجهد والوقت". (عشاري، 2016، ص 50)

إن ما يميز الطريقة التواصلية عن باقي الطرائق الأخرى هو كونها تجعل من الأنشطة التواصلية المختلفة محور اهتمامها وغايتها النهائية ومناط مقصدها، كما أن هذه الطريقة قامت بتقديم مجموعة من الاسهامات في إطار تعليم اللغة، وتتمثل هذه الاسهامات في تقدم التطبيق الكلي للمهمة، إذ لابد من التفريق بين التدريب على المهارات الجزئية التي تتكون منها الكفاءة وبين تطبيق المهارات الكلية". (العناتي، 1997، ص 82)

3- معايير تدريس القواعد النحوية للناطقين بغير العربية وفق المقاربة التواصلية

ينبع الاهتمام بتوظيف البعد التواصلي في تدريس القواعد النحوية من كونه يحقق التكامل بين الشكل اللغوي والمعنى، ويصل بين البنية النحوية ووظيفتها في الاستعمال الحقيقي للغة، فالقواعد – في هذا السياق – لا

تُقدَّم بوصفها معارف نظرية معزولة، وإنما باعتبارها أدوات تمكّن المتعلم من توظيف اللغة قراءةً وكتابةً وتحدثًا في مواقف تواصلية ذات دلالة، كما يسهم هذا التوجه في تمكين المتعلمين من إنتاج نصوص دقيقة من الناحية اللغوية، متماسكة من الناحية الأسلوبية، وملائمة للسياقات التواصلية المختلفة. (Myhill, 2005, p. 80)

وفي السياق ذاته، يؤكد عبد الحليم محمد وقصي عباسي أن النحو المنشود في تعليم غير الناطقين بالعربية ينبغي أن يكون نحوًا تطبيقيًا وظيفيًا، لا نحوًا افتراضيًا نظريًا قائمًا على الإعراب المجرد؛ بحيث يتمكن المتعلم، بعد دراسته لجملة من القواعد، من توظيفها في الكلام والقراءة والكتابة توظيفًا سليمًا وفعّالًا (محمد وعباسي، د.ت.)، فالمقاربة التواصلية، وإن كانت تركز على تنمية الكفاءة التواصلية، فإنها لا تُقصي البعد الشكلي للغة، بل تعيد توظيفه ضمن سياق دلالي ووظيفي متكامل، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تحديد معايير واضحة تضبط طريقة تقديم القاعدة، وتسلسلها، وآليات توظيفها داخل الموقف التعليمي، بما يحقق التوازن بين الدقة اللغوية والفاعلية التواصلية.

وانطلاقًا من ذلك، يمكن تحديد أهم معايير تدريس القواعد النحوية للناطقين بغير العربية وفق المقاربة التواصلية فيما يأتي:

-ربط القواعد اللغوية بالأداء اللغوي استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابةً

يُعد ربط القواعد اللغوية بالأداء اللغوي في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة من العناصر الأساسية في تعلم اللغة، فلفت انتباه الطالب إلى القاعدة وفهمه لها وحفظه إياها – سواء كان الحفظ نثريًا أم شعريًا – لا يكفي وحده لتحقيق الاستخدام الصحيح، بل يتطلب الأمر ممارسة متكررة ومتباعدة للقاعدة في سياقات متنوعة.

وعند تطبيق هذا على متعلمي العربية من غير الناطقين بها، نجد أن بعضهم قد يحفظ قواعد مثل ألفية ابن مالك، لكنه لا يتمكن من التحدث أو الكتابة خالية من الأخطاء النحوية، ويرجع ذلك إلى قلة الممارسة العملية، ولتثبيت الملكة اللغوية كما أشار إليها ابن خلدون، يجب أن تكون الممارسة متنوعة وشاملة: ممارسة منطوقة، ومكتوبة، ومقروءة، ومسموعة. هذه الممارسات المتكررة والمتعددة هي التي تجعل المتعلم قادرًا على استخدام القواعد بشكل طبيعي، حتى وإن نسي تفاصيلها النظرية لاحقًا (زناتي عبد الله، 2019، ص. 390).

- مثال: ربط القواعد بالاستماع

بدلا من أن يُطلب من المتعلم استخراج الفاعل من جمل مكتوبة، يُستمع إلى نشرة أخبار أو مقطع إذاعي، ثم يسأل:

غيّر المذيع حركة كلمة (العلماءُ) في الجملة: "أكّد العلماءُ أهميةَ البحث". ماذا سيحدث للمعنى لو قال: "أكّد العلماءَ أهميةَ البحث"؟

في هذا النشاط يكتشف المتعلم أثر العلامة الإعرابية في المعنى من خلال الاستماع.

-اختيار الأمثلة الملائمة للناطقين بغير العربية

يُعدّ اختيار الأمثلة الملائمة للناطقين بغير العربية في دروس النحو من الأمور المهمة والشائعة، إذ يوضح ما إذا كان هذا الكتاب موجّهًا للناطقين بالعربية أم لغيرهم، لذلك ينبغي أن تتوافر في هذه الأمثلة عدة معايير تجعلها خاصة بالناطقين بغير العربية، ومن أبرزها:

-ارتباط المثال بالأمور الحياتية؛ فمثلًا إذا كان الدرس عن الاستفهام، فيجب أن تكون الأمثلة مشتملة على السؤال عن الوقت مثل وقت المحاضرة، وعن المكان مثل موقع الجامعة، كما يمكن أن تتضمن السؤال عن سعر الفواكه وغيرها مما يحتاجه المتعلم في حياته اليومية، وفي الوقت نفسه تجعله يمارس القاعدة النحوية. (زناتي عبد الله، 2019، ص 389)

- مثال: الاعتماد على مواقف حياتية حقيقية

انقطع الاتصال أثناء الاجتماع، فأعدت تشغيل الأنترنت. وهو مثال يعكس واقع الحياة المعاصرة.

وفي هذا السياق، ينصح عبد الحميد فايض باختيار الأمثلة وإكثارها قبل أن يستنتج القواعد حتَّى تكون راسخة وثابتة في ذهن الطالب. (فايض، 1984، ص 182).

- تلعب الصور دورًا مهمًا في تدريس اللغة، فهي تعوّض المتعلم عن المواقف الحياتية التي تُستخدم فيها اللغة، وتساعده على تذكّر الحوارات وترسيخ القواعد النحوية من خلال ربطها بسياقات مرئية ملموسة (زناتي عبد الله، 2019، ص. 389).

ومن بين الصور التي يمكن الاستعانة بها في تعليم العربية: صفحة من القرآن الكريم، بعض الأماكن الإسلامية المقدسة، سجادة صلاة، التقويم الهجري، أزياء وملابس عربية، وغيرها من الصور المرتبطة بالثقافة العربية (جاموس، 2017، ص. 119).

مثال: صورة للمسجد الحرام

النشاط: صف الصورة مستخدما أسماء الإشارة والصفات.

- هذا المسجد الحرام، وهو مكانٌ مقدسٌ للمسلمين.

يسهم استخدام هذه الوسائل البصرية في تعزيز الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين، خاصة غير الناطقين بالعربية، إذ يربطون بين القواعد النظرية وسياقاتها العملية، مما يسهم في تثبيت الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية على حد سواء.

– مراعاة السهولة مع استبعاد الأمثلة التي فيها خلافات عند عُلماء النَّحو، والافتراضات التي لم تكن موجودة في اللغة؛ وذلك لأنَّه يجعل عمليَّة تعليم النَّحو صعبة، وفي هذا الصدد يقول عبد الحليم محمد وقصي سمير عباسي: إنَّ النشاط اللغوي الذي يمارسه الدَّارس مرتبط بخبراته وما يدور في حياته اليومية، وإنَّ دراسة النَّحو تهدف إلى تقويم اللسان والقلم؛ ولهذا فإنَّ موضوع النَّحو الذي يُختار لا بدَّ له من علاقة تطبيقية بذلك النشاط اللغوي لدي الطلبة؛ إذ ليس من المعقول أن نختار موضوعًا خارجًا عن ذلك النشاط، وكذلك التدريبات والأمثلة الجافَّة لا تساعد الطلبة في ممارسة اللغة وتطبيقها؛ ولهذا فإنَّ الافتراضات والخلافات المذهبيَّة والموضوعات التي يَنْدر استخدامها يجب إبعادها من كتب تعليم النحو في المرحلة الهامَّة؛ لأنَّها لا تتنافى مع مبدأ التطبيقية. (محمد وعباسي، د.ت.)

– تجنب تعدد القواعد في درس واحد: مثال: يقتصر الدرس على رفع المبتدأ والخبر، ولا يجمع معه كان وأخواتها وإنّ وأخواتها في الدرس نفسه.

– الانتقال من التراكيب القصيرة إلى الطويلة: مثال: الطالب حاضر/ الطالب حاضر في المحاضرة/ الطالب حاضر في المحاضرة منذ الصباح.

–الاستعانة بالنصوص الدينية والأدبية في تدريس النحو

ينبغي الاستفادة من أمثلة مستمدة من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، والحكم، وبعض الأشعار في التدريبات والتقويمات الموجهة للناطقين بغير العربية، حيث يساعد استخدام هذه المصادر المتنوع والمتعمق في تشكيل الملكة اللغوية لدى المتعلم، بحيث يتمكن من ضبط أدائه اللغوي في مختلف المهارات، سواء في الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة، كما يعزز هذا الأسلوب الربط بين القواعد النحوية والسياقات الثقافية والدينية، مما يسهم في ترسيخ الفهم الصحيح للغة واستخدامها بشكل فعّال وطبيعي.

ويمكن في هذا السياق ذكر بعض الأمثلة:

–قاعدة المبتدأ والخبر: مثال: "الله نور السماوات والأرض"

تدريب: حدد المبتدأ والخبر في آيات أخرى، مثل: "الرحمن علم القرآن"

–قاعدة: الإضافة

مثال: "كتاب الله"

تدريب: ضع كلمة أخرى مضافة إليها، مثل: "سورة الرحمن"

قاعدة: الصفة والموصوف

مثال من المتنبي: "إذا غامرتَ في شرفٍ مرومِ فلا تقنعْ بما دونَ النجومِ"

تدريب: حدد الصفات والموصوفات، مثل: شرف مروم

-التدريب والحوار

من أهم المشكلات التي يعاني منها دارسو النحو العربي شعورهم بأنه بعيد عن الحياة، لن يستخدموه في حواراتهم، فالأمثلة المعروضة غالبًا بعيدة عنها، إذ ليس من المعقول أن نختار موضوعًا خارجًا عن ذلك النشاط، وكذلك التدريبات والأمثلة الجافَّة لا تساعد الطلبة في ممارسة اللغة وتطبيقها، لذلك يجب أن يحتوي النَّحو العربيَّ الَّذي يقدَّم للطَّالب الأجنبي أو لغير النَّاطقين بالعربيَّة على مجموعة من التدريبات الكافية، قال الركابي تأكيدًا على ذلك: "ألاّ يقتصر المدرّس في درس القواعد على مناقشة ما يعرض من الأمثلة، واستنباط القاعدة وتقْريرها في أذهان التلاميذ؛ بل عليْه أن يكثر من التدريبات الشفهيَّة المتركِّزة من أسس منظَّمة من المحاكاة والتكرار؛ حتَّى تكون العادة اللغوية الصحيحة عند التلاميذ". (الركابي، 1986، ص 135)

ولعلَّ هذا يذكِّرنا بأنَّ الَّذي يتعلَّم لغته الأمَّ يتعلَّمها هكذا قبل أن يدخل المدرسة، إنَّه لم يجلس في ركن منعزِل ليحفظ قواعد اللغة، ولكنَّه خرج إلى المجتمع ولعِب مع الأصدقاء وأقرانه وخالطَ الكِبار والصِّغار وتعلَّم منهم وعلَّمهم؛ ومن ثم علينْا أن نتيح نفس الفرصة لمتعلّم اللغة الأجنبيَّة لكي يسيْطِر على التَّراكيب والجمل الأساسيَّة أوَّلاً، ثم ننتقِل به بعد ذلك إلى تقْديم القواعد في صورتِها الوصفيَّة. (محمود كامل الناقة، 1985، ص. 323-324).

فإذا كانت معظم حوارات الحياة أساسها سؤال وإجابته، فلماذا لا نستخدم هذه الخاصية في تدريس النحو، مثلًا، عند تدريس الحال، نجد بعض كتب النحو (التراثية) تعرفه بأنه واقع في جواب "كيف"، فإذا كان أجدادنا جعلوا تعريفه معتمدًا على سؤال وجواب، أي على حوار قصير، فلماذا لا نستخدم ذلك في تدريسه، فنسأله مثلًا: كيف جئت إلى الجامعة؟ فيجيب جئت ماشيًا أو راكبًا الحافلة أو ما شابه، فيعرف أن هذا هو "الحال"، وهذا هو استخدامه في الحياة، وهكذا في باقي الدروس، حتى يدرك استخدامات هذه القواعد في حياته وفي كلامه، ومن ثم قراءاته وكتاباته. (زناتي عبد الله، 2019، ص. 390).

وبناء على ذلك نستطيع القول بأنَّ الدروس النحويَّة يَجب تنسيقُها في سياقات لغوية لها علاقة مباشرة بِحياة الطلبة، وهذا لفتح مجال الممارسة والتَّطبيق بشكل واسع أمامهم.

مثال: تعليم الحال من خلال حوار حقيقي

- أ: كيف وصلت إلى الجامعة اليوم؟
- ب: وصلت مبكرًا.
- أ: وهل جئت ماشيًا أم بالحافلة.
- ب: جئت بالحافلة.

-التناسُبية لمستوى الطالب

لا تتطلب المقاربة التواصلية إغراق الطالب بكم كبير من الموضوعات النحوية، فهذه الموضوعات ضرورية بقدر معين وهو المساعدة على التواصل، فهي ليست هدفا بحد ذاتها، لأنها قد تكون سببا في نفور المتعلم من اللغة إن تم التركيز عليها بدون التركيز على أهميتها في الاستخدام الاتصالي (ياني، 2018)، لذلك لا بدَّ من تنسيق منهج النحو العربي حتى يكون مناسبًا لمستوى الطَّلبة الأجانب، من حيث المحتوى واللغة واحتياجاتهم، فمستوى اللغة عندهم يَختلف اختلافًا كبيرًا عن الطلاَّب العرَب؛ وفي هذا الصَّدد يقول زكريا إسماعيل: "هناك الكثير من الموضوعات المغرِقة في التخصّص، فلا داعي لتدريسها في مراحل التعليم العامّ؛ لأنَّها لا تخدم الهدف الأساسي من تدريس النَّحو وضبط الكلام وصحَّة النطق والكتابة". (إسماعيل، 1991، ص 218).

فالطالب الأجنبي في المرحلة العامَّة من التعلّم ليس لديه قدرة لغوية كافية كما يملكها الناطق الأصلي، وإنَّه يعيش في بيئة غير عربيَّة وفي مجتمع أجنبي، ولديْه عادات تَختلف عن العربيَّة، وهذه كلها بالطَّبع لم تهيِّئه لتعلُّم اللغة العربيَّة كما حدث عند الطَّالب العربي، ولهذا فإنَّ النَّحو الذي يراد تعليمه لهذيْن الصِّنْفين من الطَّلبة يجب أن يختلف إلى حدٍّ ما، ولا بدَّ كذلك أن يَحمل صفات خاصَّة ومميِّزة تفرقه بالنَّحو الذي يراد تعليمه لأبناء العرب. (محمد وعباسي، د.ت).

مثال: التناسب في عدد المفردات الجديدة مع مراعاة مستوى الطالب

- يناسب المستوى: يقدم الحوار في خمس أو ست مفردات جديدة فقط، ويكررها في التدريبات.
- لا يناسب المستوى: يقدم في درس واحد أكثر من عشرين مفردة جديدة دون إعادة توظيفها.

-التركيز على النواحي الوجدانية للمتعلم

تؤكد المقاربة التواصلية في تعليم اللغات على أهمية البعد الوجداني في العملية التعليمية، إذ لا يُنظر إلى المتعلم بوصفه مستقبلًا سلبيًا للقواعد، بل فاعلًا يتفاعل باللغة ليعبّر عن أفكاره ومشاعره ومعتقداته وخبراته الشخصية، فاللغة في هذا المدخل ليست نظامًا شكليًا مجردًا، وإنما وسيلة للتعبير الذاتي والتواصل الاجتماعي.

وانطلاقًا من ذلك، لا تُقدَّم القاعدة النحوية من خلال صيغ تقليدية معزولة أو تدريبات شكلية قائمة على الإعلال والإبدال فحسب، بل تُدمج في سياقات ذات معنى بالنسبة للمتعلم، فعلى سبيل المثال عند تدريس حروف الجر، يمكن للمعلم أن يقدّم قائمة بأسماء بلدان أو أماكن، ثم يطرح سؤالًا من قبيل: «إلى أين تحب أن تذهب؟». يختار المتعلم المكان الذي يفضّله، ثم يُطلب منه تعليل اختياره، مع تشجيع بقية الطلبة على التفاعل مع إجابته إبداءً للرأي أو طرحًا لأسئلة إضافية.

وبهذا تنتقل القاعدة من إطارها الشكلي إلى توظيف تواصلي يعكس ميول المتعلم واهتماماته، ويحقق هذا الأسلوب جملة من الأهداف؛ فهو يعزز الدافعية، ويخفف من رهبة الخطأ، ويربط التعلم بخبرات المتعلم الذاتية، مما يسهم في ترسيخ البنية النحوية في سياق طبيعي قائم على التفاعل. (مرياني، 2010، ص 20).

مثال: تعليم النعت

- صف معلّما أثّر فيك باستخدام ثلاثة نعوت
- هو معلمٌ صبورٌ ومشجعٌ ومخلصٌ.

-الشيوع

يقصد بالشيوع هنا درجة تكرار استعمال البنية أو الموضوع النحوي في اللغة المتداولة كتابةً وحديثًا؛ إذ يُعدّ ارتفاع نسبة الاستخدام مؤشرًا موضوعيًا يمكن اعتماده معيارًا في ترتيب أولويات تدريس القواعد، فكلما كان العنصر النحوي أكثر تداولًا في الخطاب اليومي والنصوص الشائعة، كان أولى بالتقديم في المراحل الأولى من التعلم، لما له من أثر مباشر في تمكين المتعلم من التواصل الفعّال.

ويستتبع ذلك تأجيل الموضوعات الأقل شيوعًا والأندر استعمالًا إلى مراحل لاحقة، تفاديًا لإثقال الكتاب المقرر بكثرة القضايا النحوية ذات الطابع النظري أو المحدود التداول، وما قد ينجم عن ذلك من شعور بالصعوبة أو التشتت لدى المتعلمين.

كما يسهم هذا التدرّج القائم على مبدأ الشيوع في جعل المحتوى التعليمي أكثر ملاءمة لحاجات الطلبة وأكثر قابلية للتقبّل، لأنه يقدّم لهم عناصر لغوية ذات فائدة عملية مباشرة، ويتيح فرصًا أوسع للتطبيق والممارسة في مواقف تواصلية حقيقية. (محمد وعباسي، د.ت).

يقول محمود كامل الناقة: إنَّ أكثر التَّوابع شيوعًا هو النَّعت، وأقلّ التَّوابع شيوعًا التَّأكيد، وقال: إنَّ الفاعل أكثر المرفوعات شيوعًا، وضمير الغائب أكثر شيوعًا من ضمير المتكلّم والمخاطب، والمفعول به لعامل مذكور هو أكثر المنصوبات شيوعًا. (الناقة، 1985، 285).

- تقديم الفاعل قبل نائب الفاعل.
- تقديم المفعول به قبل المفعول معه والمفعول المطلق.

-تنوع أساليب التقويم

يُستحسن تنويع أساليب التقويم في تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة التواصلية، بحيث لا يقتصر التقويم على نمط واحد، بل يشمل التقويم الشفهي والتحريري معًا، تبعًا لطبيعة المهارة المستهدفة والموقف التعليمي، كما يُعدّ التقويم القائم على المهام من الأساليب الفاعلة، لأنه يختبر قدرة المتعلم على توظيف القاعدة النحوية في سياق تواصلي حقيقي، لا في إطار تمارين معزولة.

ويمتدّ التنويع ليشمل الجهة القائمة بعملية التقويم؛ فلا يكون المعلم هو المقوِّم الوحيد، بل يُفسح المجال لتقويم الأقران، وتقويم المجموعات، بما يعزز روح المسؤولية والتعاون، وينمّي الوعي اللغوي لدى المتعلمين، ويؤدي هذا التعدد في أنماط التقويم إلى تحقيق قدر أكبر من الشمولية والموضوعية، كما يسهم في تخفيف رهبة الاختبار، وجعل التقويم جزءً طبيعيًا من عملية التعلم لا مرحلة منفصلة عنها. (زناتي عبد الله، 2019، ص 393).

مثال: تقويم شفهي

- يطلب المعلم من الطالب وصف صورة مستخدما الحال.
- يسأل الطالب زميله مستخدما أدوات الاستفهام.

4- عيوب المقاربة التواصلية في تعليم القواعد النحوية لغير الناطقين بها

على الرغم من مزايا المقاربة التواصلية، فإن المتعلمين لا يستنبطون بسهولة المعارف المرتبطة بالنظام اللغوي من أنشطتهم التواصلية وحدها، مما يصعّب عليهم استنتاج القواعد النحوية عند الاقتصار على هذا المدخل، وهو ما أكده (Widdowson,1990) من أن الأنشطة التفاعلية لا تضمن بالضرورة اكتساب المعرفة الشكلية للغة.

وإضافة إلى ذلك، أثبتت دراسات عديدة أن الطلاقة اللغوية قد تأتي على حساب الدقة، وهي من أهم أهداف دراسة النحو، حيث تشير (Salmanova, 2025) إلى أن المقاربة التواصلية في تعليم اللغة تضعّ أولوية أكبر على تطوير الطلاقة والتواصل الواقعي على حساب التدريب المنهجي على القواعد النحوية، وتوضح أن هذا يمكن أن يؤدي إلى أخطاء نحوية متكررة لدى المتعلمين، خاصة في السياقات الأكاديمية.

وفي دراسة (Chang, 2011) التي قارنت بين تدريس النحو بطريقة الترجمة وتدريسه وفق المدخل التواصلي، تبيّن أن التدريس بطريقة الترجمة أسهم في تحقيق نتائج أفضل من حيث الدقة اللغوية، في حين حقق التدريس بالمدخل التواصلي نتائج أفضل في جانب الطلاقة.

الخاتمة

من خلال ما سبق نستخلص ما يلي:

– بيّنت الدراسة أن توظيف القواعد النحوية في أنشطة تواصلية يسهم في الربط بين المعرفة النحوية والتطبيق العملي، ويعزز قدرة المتعلم على استخدام التراكيب اللغوية استخدامًا وظيفيًا .

– أظهرت الدراسة أن نجاح المقاربة التواصلية في تدريس النحو يرتبط بحسن اختيار المواقف التواصلية، وتدرج المحتوى، وملاءمة الأنشطة لمستوى المتعلمين، وتوظيف وسائل تعليمية متنوعة .

– كشفت الدراسة أن الاقتصار على الأنشطة التواصلية دون العناية بتصويب الأخطاء اللغوية قد يحد من دقة الأداء اللغوي، مما يستدعي الموازنة بين التواصل والتوجيه النحوي .

– بيّنت الدراسة أن التكامل بين الأنشطة التواصلية والتدريبات اللغوية المنظمة يُسهم في تحقيق التوازن بين تنمية الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية لدى المتعلم .

– خلصت الدراسة إلى أن المقاربة التواصلية تمثل إطارًا مناسبًا لتعليم القواعد النحوية للناطقين بغير العربية، شريطة توظيفها وفق أهداف تعليمية واضحة تراعي خصائص المتعلمين واحتياجاتهم.

المراجع

1-الكتب العربية

إبراهيم، ع. (2006). المرجع في تدريس اللغة العربية. مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

أبو الوفا، السيد. ع.، وآخرون. (2022). التعليم الإلكتروني في تدريس العربية بغيرها. كنوز المعرفة.

إسماعيل، ز. (1991). طرق تدريس اللغة العربية. دار المعرفة الجامعية.

حاجي، ف. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. دار الخلدونية.

الحسين، ز. (2011). التواصل: نحو مقاربة تكاملية للشفهي. إفريقيا الشرق.

طعيمة، ر. أ. (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

طعيمة، ر. أ. (2000). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها .دار الفكر العربي.

شيخ عيسى، غ. (2015). القواعد النحوية والصرفية في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة بين النظرية والتطبيق. مركز حمدان لإحياء التراث.

فايض، ع. ح. (1984). رائد التربية العامة وأصول التدريس. دار الكتاب اللبنانية.

مدكور، ع. أ. (1984). تدريس فنون اللغة العربية. مكتبة الفلاح.

الناقة، م. ك. (1985). خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. في وقائع الندوات: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

•الناقة، م. ك. (1985). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه – مداخله – طرق تدريسه. جامعة أم القرى.

2- الكتب الأجنبية

Widdowson, H. G. (1990). Aspects of Language Teaching. Oxford University Press.

3-المجلات العربية

الركابي، ج. (1986). طرق تدريس اللغة العربية. دار الفكر.

زناتي، ع. ر. (2019). برنامج لتعليم النحو للناطقين بغير العربية باستخدام استراتيجية تواصل المقترحة في ضوء الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي وفاعليته في التحصيل وبقاء أثر التعلم. مجلة كلية التربية، 184(2).

عشاري، أ. م. (2016). تعليم اللغة العربية لأغراض محددة. المجلة العربية للدراسات اللغوية، 1(3).

كيفوش، ر. (2022). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المقاربة التواصلية إلى تعليم اللغة لأغراض خاصة. مجلة اللغة العربية، 24(2).

4- المجلات الأجنبية

Chang, H. Y. (2011). Grammar teaching: Translation method versus communicative approach. Journal of Language Teaching and Research, 2(5), 1057–1063. https://doi.org/10.4304/jltr.2.5.1057-1063.

Myhill, D. (2005). Ways of knowing: Writing with grammar in mind. English Teaching: Practice and Critique, 4.(3)

Salmanova, S. (2025). Communicative Approach in Foreign Language Teaching: Advantages and Limitations. EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education, 2(1), 79–88. https://doi.org/10.69760/egjlle.250009.

5- الرسائل الجامعية

العناتي، و. (1997). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية (رسالة ماجستير). الجامعة الأردنية.

مرياني. (2010). فعالية تعليم القواعد النحوية بالمدخل الاتصالي في المدرسة الثانوية الحكومية رسالة ماجستير، جامعة شريف هداية الله الإسلامية، جاكارتا.

6-مواقع الإنترنت

عيد الحليم، م، وعباسي، ق. س. (بدون تاريخ). ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها.

https://www.alukah.net/literature_language/0/7427/#ixzz5yBD2bnmz

زياني، م. أ. (2018). المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

https://jurnal.arraniry.ac.id/index.php/lisanuna/article/view/3467

نظام تعلم نحوي تكيفي قائم على الذكاء الاصطناعي للناطقين بغير العربية

مولاي امحمد اسماعيلي علوي[1] وإبراهيم حبيبي [2]

الملخص

تسهم التطورات التقنية الحديثة في مجال تعليم اللغات في إبراز الحاجة الملحة إلى أنظمة تعليمية ذكية قادرة على معالجة التحديات الخاصة التي تواجه متعلمي اللغات الأجنبية. في هذا السياق، تقدم هذه الورقة البحثية تصميم نظام تعلم ذكي للنحو العربي، موجه خصيصا لمعالجة الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها، مع مراعاة التأثير التقابلي للغات الأم المختلفة، وذلك بالاعتماد على الإطار المرجعي الأمريكي والإطار المرجعي الأوربي.

الكلمات المفتاحية: تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب، الذكاء الاصطناعي في التعليم، النحو العربي، الناطقون بغير العربية، التحليل التقابلي، الإطار المرجعي الأمريكي، أنظمة التعلم الذكية، معالجة اللغات الطبيعية.

An AI-Powered Adaptive Grammar Learning System for Non-Native Speakers of Arabic

Abstract

Modern technological advancements in language education highlight the urgent need for intelligent learning systems capable of addressing the specific challenges faced by foreign language learners. In this context, this research paper presents the design of an intelligent learning system for Arabic grammar, specifically aimed at addressing the difficulties encountered by learners of Arabic as a non-native language, while taking into account the contrastive influence of different mother tongues and drawing on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the ACTFL Proficiency Guidelines.

Keywords: Computer-Assisted Language Learning (CALL), Artificial Intelligence in Education, Arabic Grammar, Non-Native Speakers, Contrastive

[1] مولاي امحمد اسماعيلي علوي: مدير المركز الجامعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، m.i.alaoui15@gmail.com جامعة السلطان مولاي سليمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال – المغرب

[2] إبراهيم حبيبي: أستاذ باحث، Dr.brahim.habibi@gmail.com، https://orcid.org/0000-0002-1047-2429 جامعة السلطان مولاي سليمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال – المغرب

Analysis, American Reference Framework, Intelligent Learning Systems, Natural Language Processing (NLP)

المقدمة

شهد تعليم اللغات خلال العقد الأخير تطورا متسارعا بفضل ما أتاحته تقنيات الذكاء الاصطناعي من إمكانات جديدة لتعزيز طرائق التدريس وتطوير المناهج التعليمية. ويعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المجالات التي تمس الحاجة فيها إلى هذه الطفرة أكثر من غيرها، نظرا لطبيعة اللغة العربية المتميزة ببنيتها النحوية المعقدة وتنوع تراكيبها. وغالبا ما يشكل الجانب النحوي تحديا كبيرا للمتعلمين الأجانب؛ إذ يجدون صعوبة في استيعاب القواعد التجريدية وتطبيقها على نحو صحيح في مواقف تواصلية حقيقية. وقد أسهمت اللسانيات التطبيقية في تركيز الاهتمام على توظيف المعطيات النظرية للسانيات العامة لحل المشكلات العملية المرتبطة بتعليم اللغات وتعلمها، وذلك بتحويل المعرفة اللسانية إلى أدوات وطرائق بيداغوجية عملية.

وتأسيسًا على ما تقدم، يمثل إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي امتدادا طبيعيا لجهود اللسانيات التطبيقية واللسانيات الحاسوبية، من أجل بناء أنظمة تعليمية ذكية قادرة على تشخيص أخطاء المتعلمين وتقديم استراتيجيات علاجية تتناسب مع احتياجاتهم الفردية. ويستند هذا البحث إلى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولا سيما النمذجة التنبؤية والتعلّم التكيّفي، لتصميم نظام تعلّم نحوي تكيّفي يهدف إلى تحسين كفاءة المتعلمين الناطقين بغير العربية في استخدام القواعد النحوية، مما يسهم في تعزيز كفايتهم التواصلية.

يقوم النظام بتحليل أداء المتعلمين، وتحديد مواطن القوة والضعف، والتنبؤ بمستوياتهم المتوقعة، ثم تكييف المحتوى التعليمي وفقًا لذلك، بما يتيح تقديم مسارات تعلم شخصية تراعي الفروق الفردية وتوفر تغذية راجعة فورية وإرشادات داعمة. وبهذا، يسعى النظام إلى تجاوز صعوبات تعلم النحو العربي وتعزيز القدرة على التواصل الفعّال.

تنتمي هذه الدراسة إلى البحوث التصميمية الوصفية (Design-Based Conceptual Research)، وتهدف إلى تقديم تصور علمي متكامل لنظام تعلّم نحوي تكيّفي قائم على الذكاء الاصطناعي،

دون أن تدعي في هذه المرحلة إجراء تجربة ميدانية، على أن يشكل هذا النموذج أساسًا لدراسات لاحقة تتناول التطوير والتنفيذ والتقييم التجريبي.

❖ **إشكالية البحث:** تتمحور إشكالية البحث حول السؤال الآتي: كيف يمكن لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولا سيما النمذجة التنبؤية وخوارزميات التعلم التكيفي، أن يسهم في بناء نظام تعليمي تفاعلي قادر على تشخيص صعوبات تعلم النحو العربي لدى الناطقين بغيرها، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتكييف المحتوى بما يناسب مستوى كل متعلم واحتياجاته الفردية؟

❖ **أهداف البحث:** تتمثل أهداف البحث فيما يأتي:

- **الأهداف العامة:**

✓ تصميم وتطوير نظام تعليمي تفاعلي قائم على الذكاء الاصطناعي، يعتمد على خوارزميات التكيف الديناميكي، والتنبؤ بنقاط الضعف (Predictive Weakness Analysis).

✓ دعم تعلم النحو العربي للناطقين بغيرها عبر بيئة تعليمية تراعي الفروق الفردية.

- **الأهداف الخاصة:**

✓ بناء قاعدة بيانات للدروس والتمارين النحوية، تشمل أنواعا متعددة من الأسئلة.

✓ تصميم نظام تفاعلي يتضمن خوارزميات للتنبؤ بنقاط الضعف النحوية لدى المتعلمين للغة العربية الناطقين بغيرها.

✓ توفير مسار تعلم شخصي يولد تلقائيا بناء على أداء المتعلم، ويحدث آنيا مع كل تفاعل.

✓ ربط مستويات المتعلمين بالأطر المرجعية العالمية (CEFR الأوروبي وACTFL الأمريكي) لتحديد كفاءتهم اللغوية بشكل دقيق.

❖ **فرضية البحث:** ينطلق هذا البحث من فرضية مفادها أن الذكاء الاصطناعي، عبر تقنيات النمذجة التنبؤية وخوارزميات التكيف الديناميكي، يمكن أن يسهم في تحسين تعلم قواعد النحو العربي للناطقين بغيرها، وذلك من خلال نظام حاسوبي تفاعلي يوفر تمارين موجهة، وتغذية راجعة فورية، وإرشادات تعليمية ملائمة لمستوى المتعلم، بالاعتماد على قاعدة بيانات موسعة من الأسئلة النحوية والتمارين الإعرابية.

❖ **أسئلة البحث:** يرتكز هذا البحث على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أبرز الصعوبات النحوية التي يواجهها متعلمو العربية الناطقون بغيرها؟
- ما أثر التغذية الراجعة الفورية في تقليص الأخطاء النحوية وتعزيز التعلم؟
- كيف تسهم خوارزميات الذكاء الاصطناعي في تكييف التمارين مع مستوى المتعلم؟
- كيف يمكن للتحليل التقابلي للغات الأم أن يدعم بناء نماذج تنبؤية دقيقة للأخطاء الشائعة؟
- هل يمكن للنظام التفاعلي المقترح أن يسهم في تحسين مستوى المتعلمين مقارنة بالطرق التقليدية، وفقا للأطر المرجعية CEFR وACTFL؟

❖ **أهمية البحث:** تتوزع أهمية البحث على جانبين رئيسيين:

- **الأهمية العلمية:** تتمثل في إثراء مجال اللسانيات التطبيقية من خلال تجربة رائدة توظف اللسانيات الحاسوبية وتقنيات الذكاء الاصطناعي (النمذجة التنبؤية، خوارزميات التكيف) لدعم تعليم العربية للناطقين بغيرها، وفتح آفاق جديدة للبحث في التفاعل بين التحليل التقابلي الآلي وتصميم المواد التعليمية التكيفية.

- **الأهمية العملية:** ترتكز على تقديم نظام تعليمي تفاعلي يراعي مستويات المتعلمين وفق الأطر المرجعية العالمية (CEFR وACTFL)، ويمكن استثماره في المراكز والمعاهد التعليمية لمتابعة تطور المتعلمين بدقة، مع إمكانية تطويره لاحقا ليكون أداة تعليمية رقمية متكاملة قابلة للتوسع والنشر.

❖ **منهجية البحث:** تتجلى منهجية هذا البحث في الجمع بين المنهج الوصفي والمنهج التحليلي ومنهجية البحث القائم على التصميم.

- **الشق النظري:** يعتمد على المنهج الوصفي والتحليلي لتحديد الصعوبات النحوية الرئيسية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتحليل أثر النمذجة التنبؤية والتغذية الراجعة الفورية في الحد من الأخطاء.

- الشق التطبيقي: يتبع منهجية البحث القائم على التصميم (Design-Based Research) عبر مرحلتين:

أ. بناء قاعدة البيانات: وتشمل تصميم دروس وتمارين نحوية متنوعة تغطي القواعد الأساسية والمتقدمة، وربطها بسياقات تواصلية واقعية.

ب. تصميم وتطوير النظام: بالاعتماد على خوارزميات الذكاء الاصطناعي (التكيف الديناميكي، التنبؤ بنقاط الضعف، توليد مسار التعلم الشخصي)، مع تكامل الأطر المرجعية CEFR وACTFL لتقييم مستوى المتعلمين.

1. الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية الناطقون بغيرها في مجال النحو

يواجه متعلمو العربية الناطقون بغيرها مجموعة من التحديات النحوية المركبة التي لا تنفصل عن طبيعة اللغة العربية ذاتها، ولا عن السياق الاجتماعي والتربوي الذي يكتسب فيه المتعلم لغته الثانية. وتتمثل أبرز هذه الصعوبات في:

- **صعوبة النظام الصرفي والنحوي:** تشكل البنية الصرفية والنحوية أولى التحديات التي تواجه المتعلم؛ فالنظام اللغوي للعربية نظام تصريفي (Inflectional)؛ إذ تتغير صيغ الكلمات بصورة منهجية للتعبير عن الوظائف النحوية والعلاقات داخل الجملة، حيث تتغير أشكال الكلمات على نحو منهجي لتعبر عن الوظائف النحوية والعلاقات داخل الجملة. ويواجه المتعلم صعوبة كبيرة في تتبّع تصريف الأفعال بحسب الزمن والشخص (المذكر، المؤنث، المثنى، الجمع) (عبدالله، 2023، ص. 125)، وضبط الاتفاق النحوي بين الأسماء والصفات (في الجنس والعدد والحالة الإعرابية). هذه التعقيدات المتشابكة غالبا ما تثير "الإحباط والقلق وفقدان الثقة" لدى المتعلم (Dajani et al., 2014).

- **صعوبة الازدواجية اللغوية:** تشكل الازدواجية اللغوية عقبة فريدة في تعلم العربية؛ فالمتعلم يبدأ عادة بتعلم اللغة الفصحى (لغة التدريس والإعلام الرسمي)، لكنه سرعان ما يكتشف أن لغة الحياة اليومية هي لهجات محكية تختلف جذريا في القواعد النحوية والمفردات. هذا الصدع بين ما يتعلمه وما يسمعه يخلق صراعا داخليا ويبطئ عملية الاكتساب اللغوي التلقائي.

- **صعوبة نظام الإعراب وغياب التشكيل:** يشكل نظام الإعراب العربي حجر الزاوية في النحو، لكنه يمثل عائقا عمليا كبيرا؛ إذ تعتمد دقة المعنى على الحركات الإعرابية في نهاية الكلمات (الرفع بالضمة، النصب بالفتحة، الجر بالكسرة)، وهذه الحركات تغيب في معظم النصوص المكتوبة اليومية، مما يؤثر في قدرة المتعلم على فهم وتذكر قواعد الإعراب المعقدة (breifiction, 2025).

- **صعوبة الفجوة اللغوية والقلق النحوي:** تنبع العديد من الصعوبات من الفجوة الهيكلية بين اللغة العربية واللغات الهندو أوروبية، خاصة في مفاهيم مثل التذكير والتأنيث، والإضافة، وجمع التكسير وغيرها من العناصر النحوية التي تولد قلقا نحويا حادا لدى العديد من المتعلمين، مما يدفعهم إلى تجنب استخدام تراكيب نحوية معقدة ويحد من جرأتهم على التحدث بفصاحة (Salim, 2024).

تتطلب معالجة هذه الصعوبات نهجا متكاملا ذكيا يراعي هذه الأبعاد جميعا. وقد أتاحت تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولا سيما النمذجة التنبؤية (Predictive Modeling)، إمكانات واعدة لتجاوز هذه التحديات، من خلال تحليل أخطاء المتعلم الفردية وتوقع نقاط الصعوبة التي من المرجح أن يواجهها بناء على خلفيته اللغوية، ثم تقديم دروس وأنشطة تدريبية مكيفة خصيصا له

2. أثر التغذية الراجعة الفورية على تقليص الأخطاء النحوية

تشكل التغذية الراجعة مدخلا بيداغوجيا أساسيا في تعلم اللغات، إذ لا تقتصر على تصحيح الأخطاء فحسب، بل تمتد لتشمل التوجيه والتشجيع والتوضيح (الشويرخ، 1429). وقد أثبتت الدراسات أن أكثر أنواع التغذية الراجعة فاعلية في تقليل أخطاء متعلمي العربية هو التصويب الموازن بين الوضوح والاستقلالية التعليمية؛ فالتغذية الراجعة غير المباشرة (كالتنبيه على وجود خطأ دون تقديم الصيغة الصحيحة) تحفز المتعلم على التفكير الناقد، بينما التغذية الراجعة المباشرة (تقديم الإجابة الصحيحة فورا) قد تؤدي إلى اعتمادية زائدة، وإن كانت مفضلة في حالات الارتباك التعليمي(Alhumidi & Uba, 2016).

أدى الذكاء الاصطناعي دورا بارزا في تعزيز وظيفة التغذية الراجعة، حيث أصبحت التغذية الراجعة الفورية من أبرز مزايا الأنظمة التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، خاصة في استثمارها للدروس الموجهة لمتعلمي العربية لغة ثانية. تعتمد أنظمة الذكاء الاصطناعي العامة (كـ ChatGPT وغيره) على النمذجة التنبؤية وتقنيات التعلم الآلي لتحليل استجابات المتواصلين وتقديم تصويبات فورية وإرشادات مخصصة (Garba & Hassan, 2024). كما تسهم التغذية الراجعة المدعومة بنماذج الذكاء الاصطناعي في تمكين تقييم النطق التلقائي للكشف عن الأخطاء وتقديم تغذية راجعة مفصلة، وهو أمر بالغ الأهمية لإتقان الصوتيات العربية (Bahi et al., 2024).

تقدم تطبيقات ذكية عدة (كـ Duolingo و ArabicPod101) تغذية راجعة فورية على مهارتي الكتابة والمحادثة، مع تصحيح فوري لأخطاء التحدث، مما يحد من تكرار الأخطاء ويدعم التحسن المستمر المصمم

وفقا لمستوى كل متعلم (Garba & Hassan, 2024). ومع ذلك، لا يزال تعليم النحو تحديدا بحاجة إلى مزيد من الجهود للوصول إلى تغذية راجعة فورية تساعد في عملية اكتسابه.

3. النمذجة التنبؤية وتحسين جودة التعليم

تعرف النمذجة التنبؤية بأنها منهجية إحصائية وحاسوبية تستخدم للتنبؤ بالنتائج المستقبلية استنادا إلى البيانات والخوارزميات التحليلية (Predictive Modeling », s. d.)، بناء على نماذج رياضية أو خوارزمية قادرة على التعلم من البيانات المدخلة لتقدير احتمالات وقوع أحداث أو سلوكيات معينة (Raza, 2025). في سياق التعليم، تستخدم النمذجة التنبؤية لفهم مسارات المتعلمين وتحديد العوامل المؤثرة في أدائهم الأكاديمي (Almalawi et al., 2024).

تتجلى النمذجة التنبؤية كمكون جوهري للذكاء الاصطناعي، خاصة في فرع التعلم الآلي (Machine Learning)، إذ توفر الخوارزميات الذكية الإطار اللازم لبناء نماذج دقيقة وقابلة للتكيف(Ali et al., 2024). فالذكاء الاصطناعي لا يقتصر على التنبؤ فحسب، بل يمكن النماذج من التعلم المستمر وتحسين أدائها عبر التغذية الراجعة (Nai et al., 2025)، وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي مع النمذجة التنبؤية يحسن بشكل ملحوظ من دقة التنبؤات في البيئات التعليمية (الرشيدي وآخرون، 2025).

في تحليل الأخطاء التعليمية، تبرز إمكانات النمذجة التنبؤية من خلال قدرتها على كشف الأنماط الكامنة في أخطاء المتعلمين، مثل سوء استيعاب المفاهيم أو الثغرات المعرفية، عبر تحليل تفاعلاتهم مع أنظمة التعلم الرقمية (Basha et al., 2025)، مما يتيح تقديم تدخلات تعليمية مخصصة في الوقت المناسب (Jovanovic et al., 2024). يمكن إجمال أدوار النمذجة التنبؤية في تحسين جودة التعليم في: **تحديد أنماط التعلم والأخطاء التعليمية** (Tk, 2025)، **الاكتشاف المبكر للمخاطر التعليمية والتدخلات** (Kumar et al., 2025)، **تخصيص التعلم وفقا للاحتياجات الفردية** (Basha et al., 2025)، **وتحسين التقييم والتعلم الذاتي**(Brooks & Thompson, 2022; Dwivedi et al., 2024).

ويمكن تلخيص مجموعة من أدوار النمذجة التنبؤية التي من شأنها أن تعزز وتحسن من جودة العملية التعليمية في النقاط الآتية:

- تحديد أنماط التعلم والأخطاء التعليمية (Dwivedi et al., 2024).
- الاكتشاف المبكر للمخاطر التعليمية والتدخلات (Almalawi et al., 2024).
- تخصيص التعلم وفقا للاحتياجات الفردية (Reza, 2025).
- تحسين التقييم والتعلم الذاتي (Sghir et al., 2022).

4. مكونات النمذجة التنبؤية في أنظمة التعلم التفاعلية

تعددت مكونات النمذجة التنبؤية التي يمكن إجمالها فيما يأتي:

- **جمع البيانات:** يعد حجر الزاوية في بناء نماذج تنبؤية فعالة في المجال التعليمي، حيث يضمن توفر بيانات عالية الجودة وذات صلة مباشرة بالعملية التعليمية. وتكمن أهمية هذه البيانات في كونها المادة الخام التي تبنى عليها التنبؤات؛ فكلما كانت البيانات أكثر دقة وشمولية، كانت النتائج أكثر مصداقية (Brooks et al., 2023).

- **الخوارزميات:** تشكّل خوارزميات التعلّم الآلي المكوّن الرئيس للنمذجة التنبؤية، إذ تتحول البيانات الخام المجمعة إلى تنبؤات ذكية قابلة للتطبيق. وتتنوع هذه الخوارزميات لتلائم طبيعة البيانات والأهداف التعليمية، ومن أبرزها: الانحدار الخطي (Linear Regression) (Park, 2025)، أشجار القرار (Decision Trees) (Zeng, 2025)، الغابات العشوائية (Random Forests) (Liu & Mazumder, 2025)، والشبكات العصبية (Neural Networks) (Momeni et al., 2025).

- **معالجة اللغة الطبيعية** (NLP) وأنظمة الخبرة تشكل تقنيات معالجة اللغة الطبيعية حجر الأساس في تحويل البيانات النصية غير المهيكلة إلى رؤى قابلة للتحليل. وتعتمد المعالجة الآلية للغات الطبيعية على مجموعة من العمليات التي تجعل البيانات النصية العشوائية قابلة للتحليل، حيث تشكل تلك البيانات المادة الخام الأساسية لبناء نماذج تنبؤية دقيقة (Xu, 2025).

5. اللسانيات التقابلية والتعلم الإلكتروني:

تمثل اللسانيات التقابلية (Contrastive Linguistics) إحدى الركائز النظرية المؤسسة لتعليم اللغات الأجنبية، إذ تقوم على مقارنة منهجية بين اللغة الأم واللغة الهدف للكشف عن مواطن التشابه والاختلاف،

وبالتالي التنبؤ بالصعوبات التي سيواجهها المتعلمون. وقد أكدت الدراسات التقابلية أن الأخطاء اللغوية ليست عشوائية، بل تخضع لأنماط منتظمة يمكن توقعها بناء على التداخل اللغوي (Language Interference) بين نظامي اللغتين (Avis, 1957). فالمتعلم الناطق بالإنجليزية، مثلا، يواجه صعوبات خاصة في نظام الجنس النحوي (التذكير والتأنيث) وفي نظام الإضافة (المضاف والمضاف إليه) لأن هذه المفاهيم غائبة في لغته الأم (Odlin, 1989).

في المقابل، أحدث التعلم الإلكتروني والتعلم بمساعدة الحاسوب (CALL: Computer–Assisted Language Learning) تحولا جذريا في طرق تدريس اللغات، حيث وفر بيئات تعلم تفاعلية قادرة على تقديم محتوى مخصص وتغذية راجعة فورية وقد أظهرت الدراسات أن دمج تقنيات CALL في تعليم اللغة العربية يحسن بصورة واضحة من مهارات المتعلمين ويزيد من دافعيتهم للتعلم (Irfan & Hukom, 2025). وقد أسهمت اللسانيات الحاسوبية (Computational Linguistics) في تعزيز هذا التكامل عبر تطوير أدوات قادرة على معالجة اللغة العربية بخصائصها الصرفية والنحوية المعقدة (Issa & Siddiek, 2018).

يمثل الجمع بين اللسانيات التقابلية والتعلم الإلكتروني خطوة نوعية نحو بناء أنظمة تعليمية ذكية قادرة على تشخيص أخطاء المتعلمين في ضوء لغاتهم الأم، وتقديم تدخلات علاجية مخصصة. فإذا كان التحليل التقابلي يحدد **أين** سيتعثر المتعلم، فإن تقنيات التعلم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي توفر **كيف** يمكن مساعدته على تجاوز هذه العثرات (Mohamed & F, 2020)، هذا التكامل المنهجي يشكل الأساس النظري والتطبيقي للنظام المقترح في هذه الدراسة.

6. النظام التعليمي الذكي المقترح: وصف متكامل

ينطلق هذا البحث كما سبقت الإشارة من إشكالية محورية مفادها أن تعلم النحو العربي يشكل تحديا كبيرا للناطقين بغيرها، نظرا لتعقيد بنيته التركيبية وتعدد قواعده، إضافة إلى الفجوة بين المعرفة النظرية والقدرة على التوظيف التواصلي. وانطلاقًا من ذلك، يقدم البحث حلا مبتكرا يتمثل في نظام تعلم نحوي تكيفي قائم على الذكاء الاصطناعي، يهدف إلى تحويل تعلم القواعد من عملية تلقينية إلى تجربة تفاعلية شخصية، تعزز الكفاية التواصلية وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

إن توظيف حزمة متكاملة من خوارزميات الذكاء الاصطناعي – وهي: التكيف الديناميكي (Dynamic Adaptation)، التنبؤ بنقاط الضعف، وتوليد مسار التعلم الشخصي (Personalized Learning Path) – من شأنه أن يسهم بفاعلية في:

- تشخيص الصعوبات النحوية بدقة عالية.
- تقديم تغذية راجعة فورية وموجهة.
- تكييف المحتوى وفقا لمستوى المتعلم وأسلوب تعلمه.
- رفع مستوى الكفاية التواصلية لدى المتعلمين.

أ. وصف النظام:

يتكون النظام من ست وحدات رئيسية متكاملة، تعمل معا في بيئة تفاعلية موحدة نلخصها في (الجدول 1)

الجدول (1): المكونات الوظيفية للنظام

الوحدة	الوظيفة	التقنيات / الملفات المستخدمة
وحدة إدارة المحتوى	تخزين وتنظيم الدروس والتمارين في ملفات JSON هرمية حسب الإطار المرجعي والمستوى	**data.js، data-generator.js**
وحدة التفاعل مع المتعلم	واجهة مستخدم عربية (RTL) تفاعلية تعرض المحتوى وتستقبل الإجابات	**HTML5، CSS3، JavaScript**
وحدة الخوارزميات الذكية	تنفيذ عمليات التكيف والتنبؤ والتوصية وتوليد مسار التعلم	**advanced-algorithms.js، analytics.js**
وحدة التقويم والتغذية الراجعة	تصحيح الإجابات آنيا، عرض النتائج مع تفسيرات، وتتبع التقدم	**exercises.js، quizzes.js**

وحدة التحفيز والألعاب	تقديم ألعاب تعليمية، تحديات يومية/أسبوعية، ونظام نقاط وشارات	**games.js**، **rewardSystem.js**
وحدة المساعد الذكي	محادثة آلية للإجابة عن استفسارات المتعلمين وتقديم توصيات	**chatbot.js**

ب. الخوارزميات الذكية:

يتمثل جوهر الابتكار في هذا النظام في الدمج المتزامن لعدة خوارزميات تعمل معا لتقديم تجربة تعلم شخصية فريدة نلخصها في (الجدول 2)

الجدول (2): الخوارزميات الذكية ودورها في تحقيق أهداف التعلم

الخوارزمية	المدخلات	المخرجات	الهدف البيداغوجي
تكييف الصعوبة الديناميكي	معدل النجاح، سرعة الإجابة، ثبات الأداء	مستوى الصعوبة الأمثل (سهل / متوسط / صعب)	مواءمة التحدي مع قدرات المتعلم لتحقيق حالة التدفق
اكتشاف نمط التعلم	أنواع التمارين المنجزة، الوقت المستغرق	النمط السائد (بصري / سمعي / حركي)	تخصيص نوع التمرين بما يناسب أسلوب التعلم
التنبؤ بنقاط الضعف	سجل الأخطاء، خريطة ارتباطات القواعد	القاعدة النحوية المتوقع الخطأ فيها مع نسبة ثقة	استباق الصعوبات وتقديم تدريب وقائي
توليد مسار التعلم الشخصي	نقاط الضعف، مستوى المتعلم	خطة تعلم متدرجة ذات أولويات واضحة	توجيه المتعلم في رحلة تعلم منظمة وفعالة

ت. البيانات

صممت قاعدة البيانات لتكون مرنة وقابلة للتوسع، مع الاعتماد على ملفات JSON منظمة في تسلسل هرمي دقيق. يحتوي كل ملف على مجموعة أسئلة المختلفة الصياغة بالإضافة إلى الدروس التعليمية وبياناتها الوصفية اللازمة.

كما تم ربط النظام بالمعايير العالمية، حيث عملنا على تطوير طبقة تحويل (Mapping Layer) تقوم بترجمة مستوى المستخدم (1–5) والنقاط إلى المستويات المعيارية وفقا للإطارين الأوروبي (CEFR) والأمريكي (ACTFL).

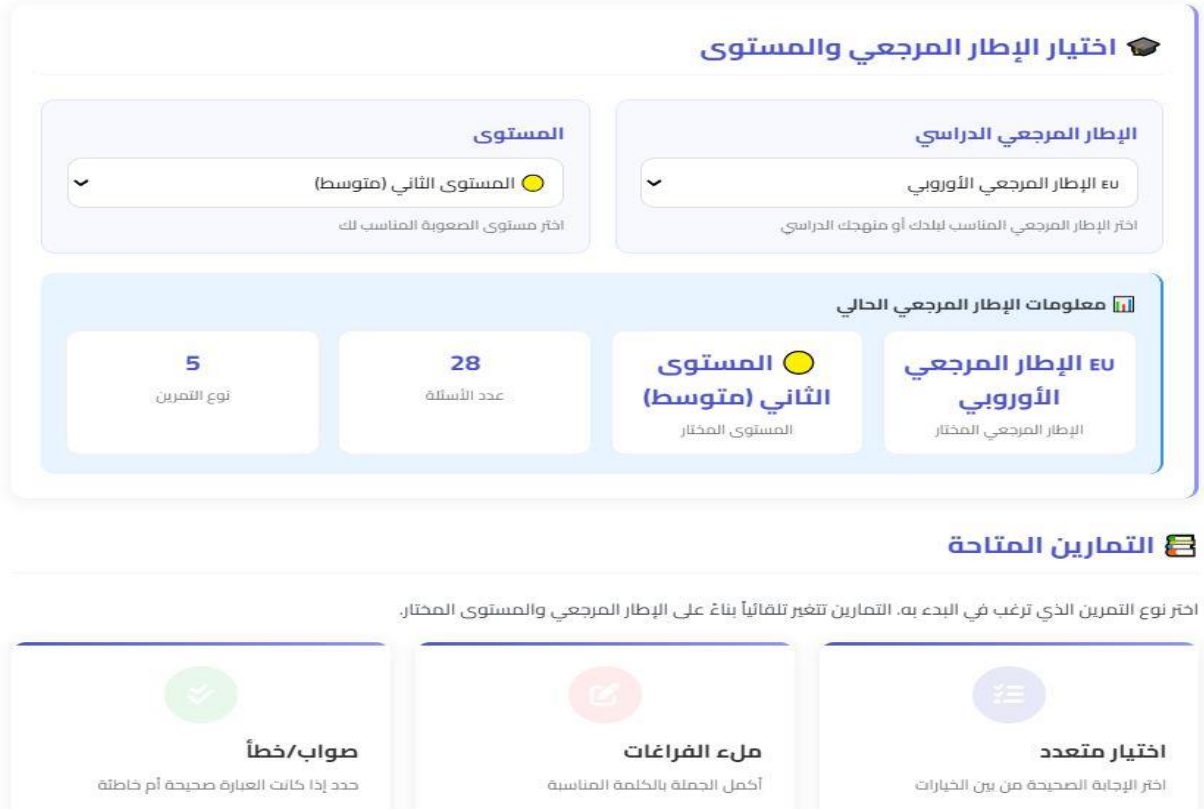
ث. واجهات المستخدم:

صممت واجهات النظام لتكون جذابة وسهلة الاستخدام، مع توجيه انتباه المتعلم إلى العناصر التفاعلية الهامة. وفيما يلي أبرز النوافذ والمزايا الموجودة في النظام:



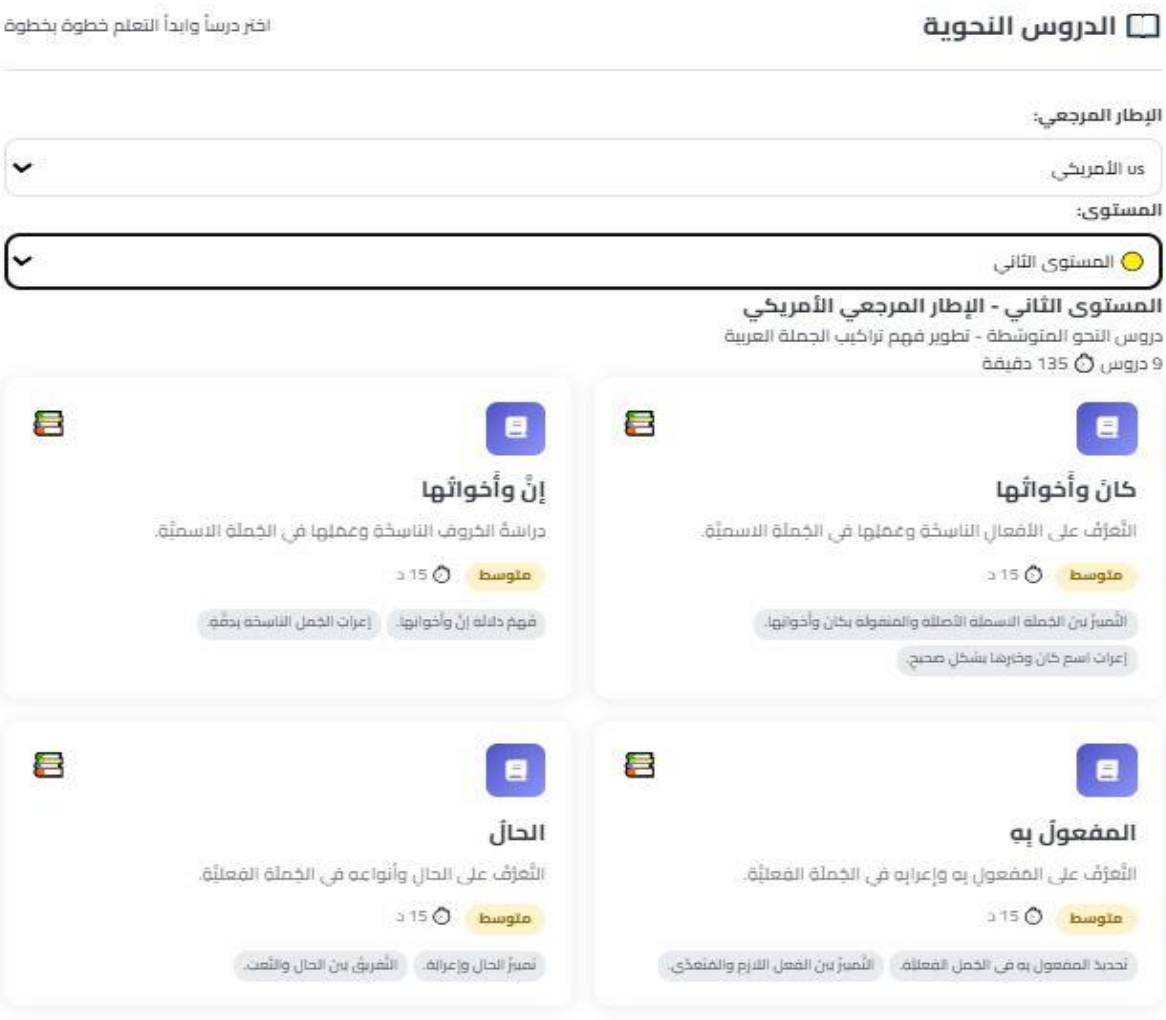
وصف محتوى الصورة:	
المحتوى	**القيمة العلمية**
تسجيل الدخول	يتيح تسجيل الدخول بواسطة البريد الالكتروني في المرة الأولى، وباسم المستعمل بعدها

الصورة 1: واجهة تسجيل الدخول



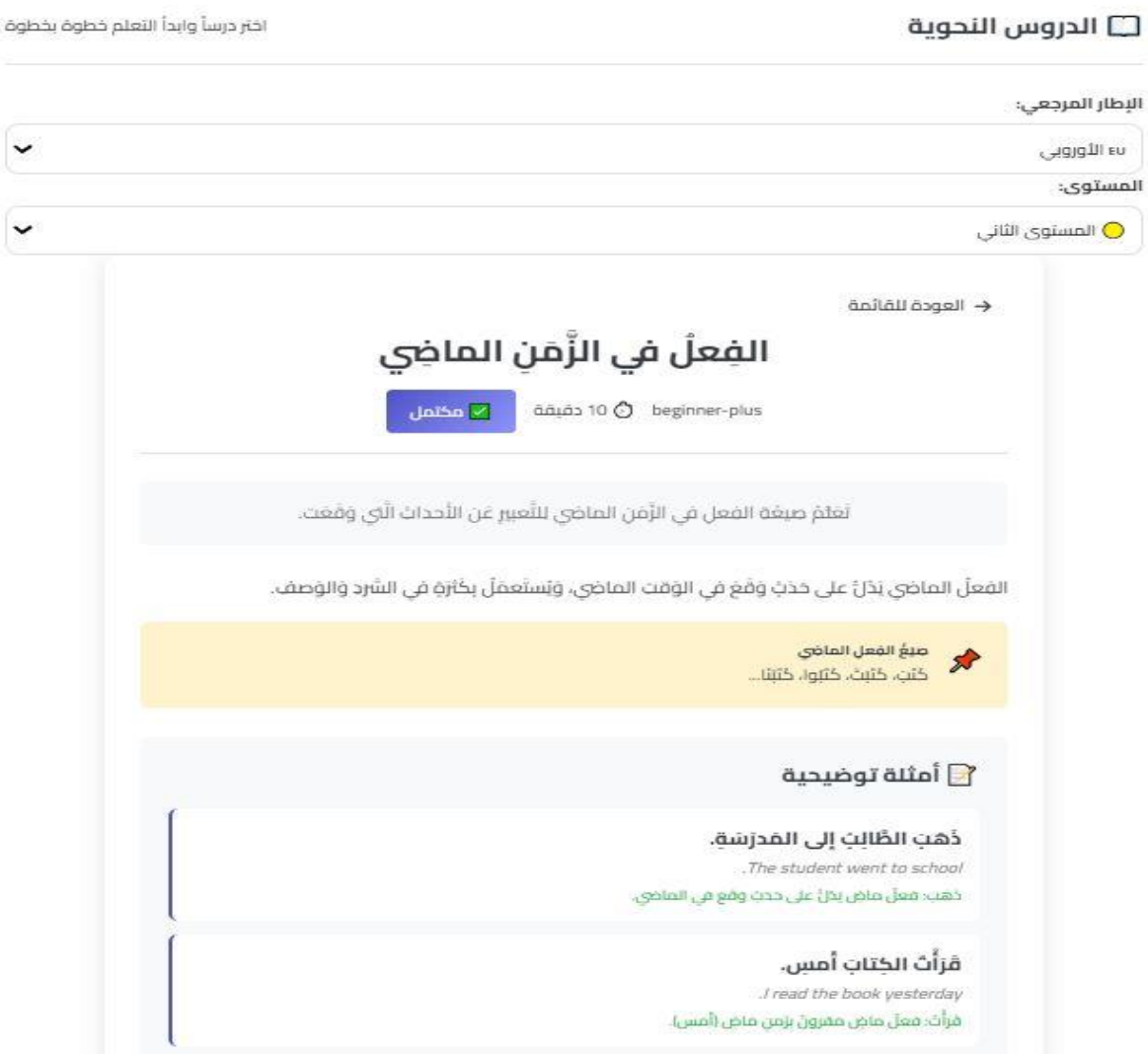
وصف محتوى الصورة:	
المحتوى	**القيمة العلمية**
إطار مرجعي، مستوى، تمارين متاحة	تظهر قدرة النظام على التكيف مع اختيارات المستخدم المتعلقة باختيار الإطار المرجعي وتحديد مستواه التعليمي حسب الإطار المختار

الصورة 2: لوحة التحكم الرئيسية



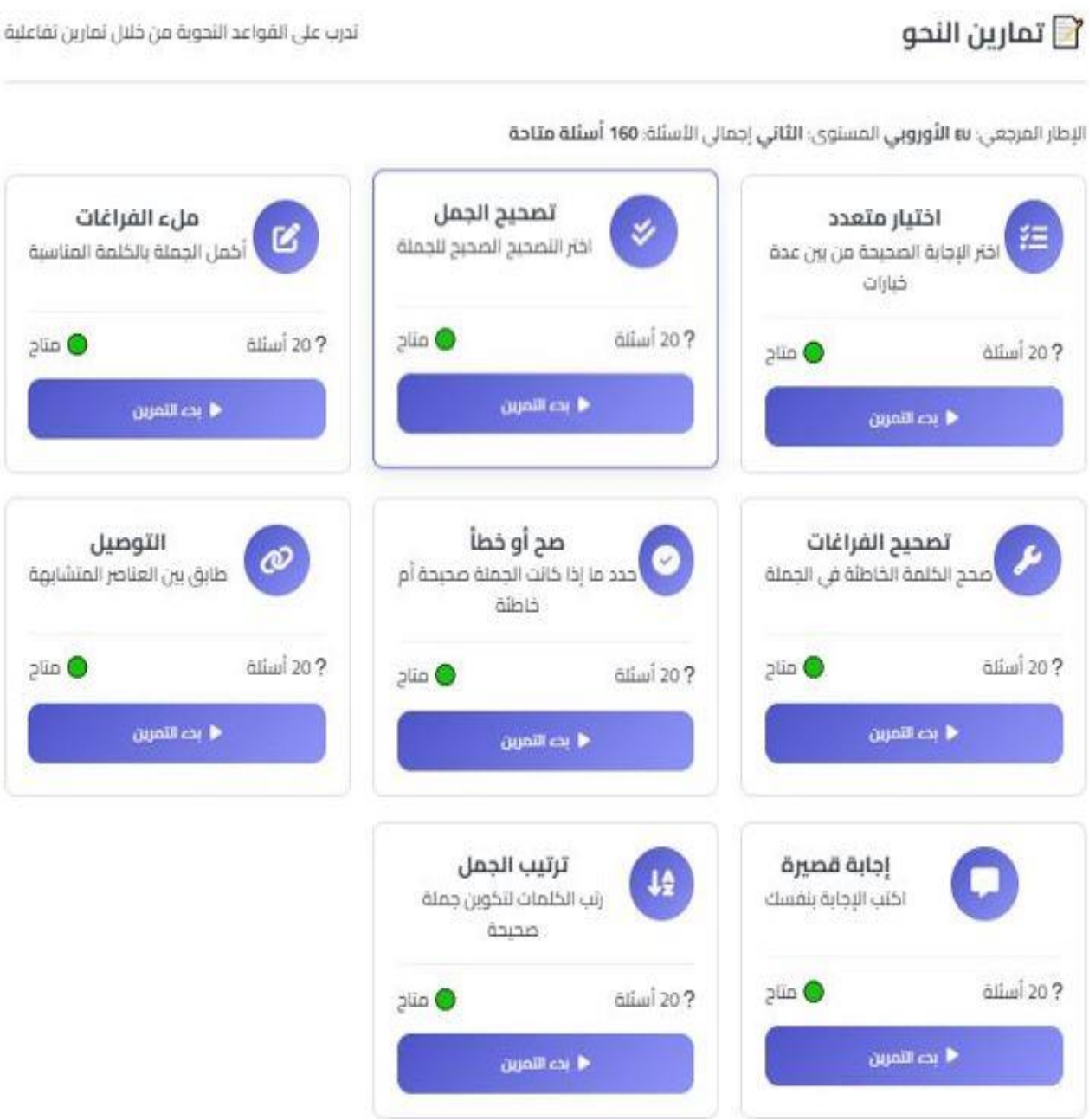
وصف محتوى الصورة:	
المحتوى	**القيمة العلمية**
صفحة الدروس: بطاقات بالدروس المتوفرة حسب الإطار المرجعي والمستوى	توضح ما توفره المنصة من دروس تفاعلية يمكن للمتعلم اختيارها حسب الإطار المرجعي المعتمد وتحديد مستواه التعليمي.

الصورة 3: واجهة اختيار الدروس التفاعلية



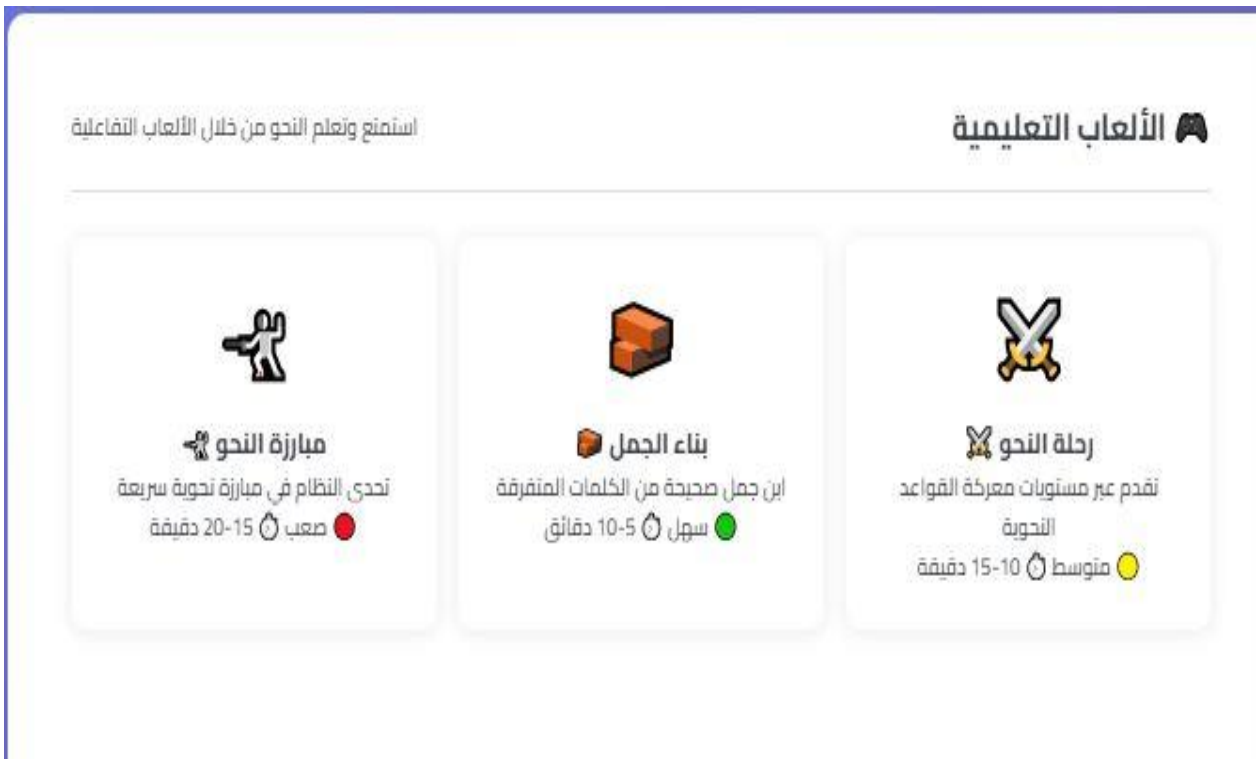
وصف محتوى الصورة:	
المحتوى	**القيمة العلمية**
صفحة درس نحوي: شرح، أمثلة، نقاط رئيسية	تعكس جودة البناء العلمي للمحتوى التعليمي، وتبرز فيها أهمية استثمار اللسانيات التقابلية، ولا سيما في المستويات الأولى، من خلال اعتماد ترجمة الأمثلة التوضيحية.

الصورة 4: واجهة الدرس النحوي



وصف محتوى الصورة:	
المحتوى	**القيمة العلمية**
صفحة التمارين: بطاقات بأنواع التمارين وعدد الأسئلة	توضح تنوع محتوى الأسئلة وسهولة الوصول إليه بناء على اختيار المتعلم لنوع الأسئلة.

الصورة 5 : واجهة اختيار التمارين التفاعلية حسب نوع الأسئلة



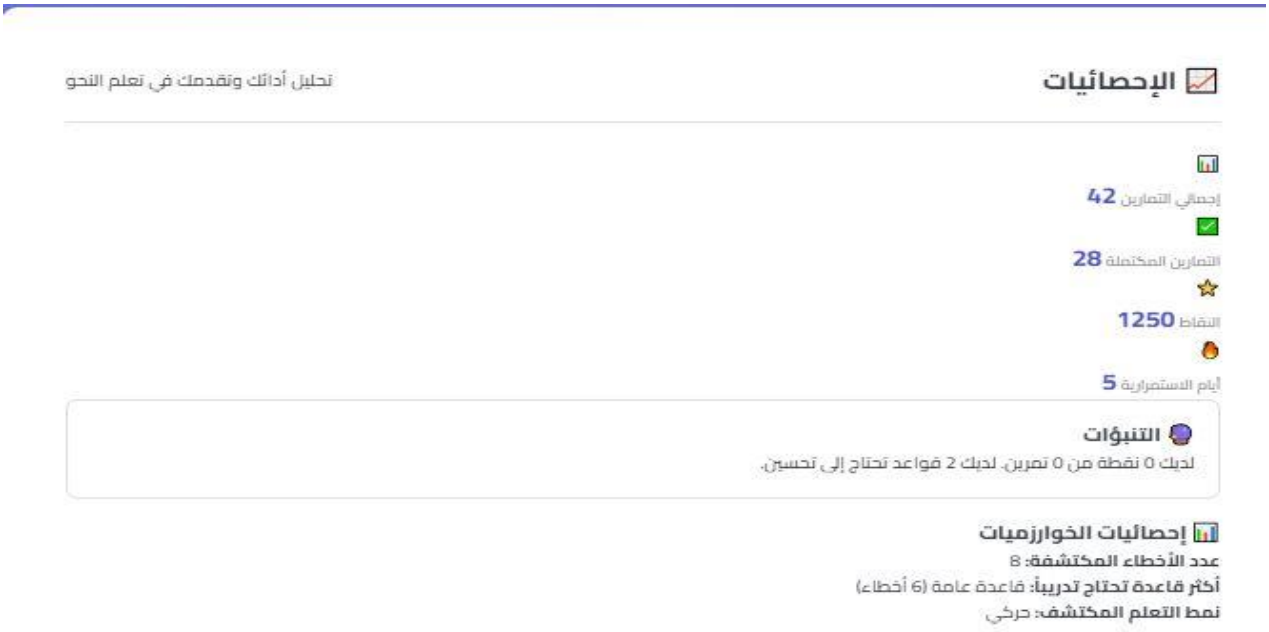
وصف محتوى الصورة:	
المحتوى	**القيمة العلمية**
صفحة الألعاب: بطاقات ثلاث ألعاب تعليمية	تؤكد حضور البعد التحفيزي والترفيهي في التصميم

الصورة 6: واجهة الألعاب التحفيزية



وصف محتوى الصورة:	
المحتوى	**القيمة العلمية**
المساعد الذكي (شات بوت): محادثة مع المستخدم	تجسد توظيف تقنيات معالجة اللغات الطبيعية في التعليم وتحسيس المتعلم بأن وجود قدر من التفاعل.

الصورة 7 : واجهة المساعد الذكي



وصف محتوى الصورة:	
المحتوى	**القيمة العلمية**
صفحة الإحصائيات: بيانات الخوارزميات ونمط التعلم المكتشف	توفر دليلا مرئيا على عمل آليات الذكاء الاصطناعي

الصورة 8: واجهة الإحصائيات



الوصف	
المحتوى	**القيمة العلمية**
لوحة الصدارة: قائمة بأفضل المتعلمين	تعزز روح المنافسة الإيجابية والدافعية بين جميع المسجلين في المنصة.

الصورة 9: واجهة لوحة الصدارة

يقدم هذا البحث إسهاما علميا متميزا يتمثل في:

- نموذج متكامل لتصميم نظام تعلم نحوي تكيفي يجمع بين عدة خوارزميات ذكاء اصطناعي في منصة واحدة.
- قاعدة بيانات قابلة للتوسع للتمارين النحوية مصنفة حسب المستوى والنوع.
- آلية تحويل بين مستويات النظام والأطر المرجعية العالمية، مما يضفي طابعا معياريا على التقييم.
- واجهات تفاعلية مبتكرة تدمج بين التعلم الجاد والألعاب التحفيزية.
- إطار نظري يربط بين الخوارزميات المقترحة والأهداف البيداغوجية، مما يجعل التصميم مستندًا إلى نظرية تعليمية، وليس مجرد تجميع تقني.

بهذا يمثل النظام خطوة مهمة نحو دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، ويفتح آفاقا بحثية واسعة لتطوير أدوات تعليمية أكثر ذكاء وفعالية.

7. الخاتمة

تقدم هذه الدراسة نموذجا عمليا رائدا لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي، يتجاوز حدود الأنظمة التقليدية التي تكتفي بعرض المحتوى أو تقديم تمارين جامدة. لقد أثبت التصميم المقترح – من خلال مزجه بين خوارزميات التكيف الديناميكي، والتنبؤ بنقاط الضعف، وتوليد مسار التعلم الشخصي – قدرته على خلق بيئة تعلم تفاعلية تراعي الفروق الفردية، وتستبق الصعوبات، وتحفز المتعلم عبر الألعاب والتحديات. إلى جانب ذلك دمج الأطر المرجعية العالمية (CEFR/ACTFL) يضفي بعدا معياريا يمكن المؤسسات التعليمية من توظيف النظام في سياقات رسمية.

8. الدراسات المستقبلية:

يفتح هذا البحث آفاقا بحثية واعدة يمكن أن نحول بواسطتها النظام إلى منصة تعليمية متكاملة ويمكن إجمالها فيما يأتي:

1. تحليل الإجابات المفتوحة باستخدام تقنيات التشابه الدلالي: تطوير خوارزميات قادرة على فهم وتصحيح الإجابات الكتابية القصيرة، باستخدام تمثيلات المتجهات (Word Embeddings) ونماذج المحولات (Transformers)، مما يوسع نطاق التمارين ليشمل مهارات الإنتاج اللغوي.

2. تطوير تطبيقات جوال (Mobile Apps) مع توفير تحليلات آنية للمتعلمين والمعلمين على حد سواء.

3. دمج تقنيات الواقع المعزز (AR) والواقع الافتراضي (VR) عبر تهيئة بيئات تعلم تحاكي سياقات تواصلية حقيقية إذ يمارس المتعلم اللغة في مواقف تحاكي الحياة الواقعية.

9. المراجع

المراجع العربية:

الرشيدي، ن.، الصديق، م.، حسن، ز.، صابر، ع.، & حسن، ا. (2025). النمذجة التنبؤية باستخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي للتنبؤ بالدرجات الأكاديمية. *مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات*، *3*(7)، 1-15. https://doi.org/10.21608/aiis.2024.322719.1009

الشويرخ، د. ص. ب. ن. (1429). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (9). https://imamjournals.org/index.php/jshs/article/view/714

عبدالله، ا. إ. ب. (2023). الصعوبات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المهارات الإنتاجية بعد انتقالهم للدراسة في المرحلة الجامعية : دراسة وصفية. *تعليم العربية لغة ثانية*، *005*(010)، 125-171.

المراجع الأجنبية:

Alhumidi, H. A., & Uba, S. Y. (2016). The Effect of Indirect Written Corrective Feedback to Arabic Language Intermediate Students' in Kuwait. *European Scientific Journal, ESJ*, *12*(28), 361-361. https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n28p361

Ali, O., Murray, P. A., Momin, M., Dwivedi, Y. K., & Malik, T. (2024). The effects of artificial intelligence applications in educational settings: Challenges and strategies. Technological Forecasting and Social Change, 199, 123076. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123076

Almalawi, A., Soh, B., Li, A., & Samra, H. (2024). Predictive Models for Educational Purposes: A Systematic Review. Big Data and Cognitive Computing, 8(12), 187. https://doi.org/10.3390/bdcc8120187

Avis, W. S. (1957). Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers, by Robert Lado, Ann Arbor, Univ. of Michigan Press, 1957. Pp. ix–141. Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique, 3(2), 85-87. https://doi.org/10.1017/S0008413100025196

Bahi, H., Dendani, B., & Lounis, M. (2024). Automatic Pronunciation Assessment and Feedback for Arabic Learners: A Review. International Journal of Asian Language Processing, 34(03n04), 2430001. https://doi.org/10.1142/S2717554524300019

Basha, S. J., Rao, A. K., & Ammannamma, T. (2025). Transforming Education With Predictive Analytics : A Data-Driven Approach to Student Achievement. In T. Murugan, K. P., & A. M. Abirami (Eds.), Driving Quality Education Through AI and

Data Science (p. 433-456). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8292-9.ch019

breifiction. (2025, May 22). Arabic Learning Challenges | Discover 5 Key Difficulties and How to Overcome Them Fluently. https://teachmearabic.org/difficulties-learn-arabic-language/

Brooks, C., Kovanović, V., & Nguyen, Q. (2023). *Chapter 16 : Predictive modeling of student success*. https://www.elgaronline.com/edcollchap/book/9781800375413/book-part-9781800375413-27.xml

Brooks, C., & Thompson, C. (2022). Predictive Modelling in Teaching and Learning. In D. Gašević & A. Merceron, The Handbook of Learning Analytics (2nd ed., p. 29-37). SOLAR. https://doi.org/10.18608/hla22.003

Dajani, B. A. S., Mubaideen, S., & Omari, F. M. A. (2014). Difficulties of Learning Arabic for Non-native Speakers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *114*, 919-926. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.808

Dwivedi, D. N., Mahanty, G., & Dwivedi, V. N. (2024). The Role of Predictive Analytics in Personalizing Education : Tailoring Learning Paths for Individual Student Success. In M. Bhatia & M. T. Mushtaq (Eds.), Advances in Educational Technologies and Instructional Design (p. 44-59). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2169-0.ch003

Garba, M. A., & Hassan, A. R. (2024). Use of AI in Learning Arabic Language by Non-Arabic Speakers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *VIII*(VIII), 2519-2532. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2024.8080191

Irfan, & Hukom, J. (2025). Meta-Analysis of the Effectiveness of Computer-Assisted Language Learning (CALL) on Students' Arabic Language Ability. *EL-FUSHA: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan*, *6*(1), 30-41. https://doi.org/10.33752/el-fusha.v6i1.8936

Issa, D. A. T., & Siddiek, D. A. G. (2018). Arabic Language and Computational Linguistics. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, *6*(11), 4-13.

Jovanovic, J., López-Pernas, S., & Saqr, M. (2024). Predictive Modelling in Learning Analytics: A Machine Learning Approach in R. In M. Saqr & S. López-Pernas (Eds.), Learning Analytics Methods and Tutorials : A Practical Guide Using R (p. 197-229). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54464-4_7

Kumar, A., Tak, T. K., Ali, S. M. S., Haque, M., Paralkar, T. A., Kshirsagar R, P., & Upreti, K. (2025). Predictive Modeling of Student Learning Outcomes Through Cognitive and Emotional Skill Integration. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope*, *06*(01), 892-910. https://doi.org/10.47857/irjms.2025.v06i01.02895

Liu, B., & Mazumder, R. (2025). Randomization Can Reduce Both Bias and Variance : A Case Study in Random Forests. *Journal of Machine Learning Research*, *26*(150), 1-49.

Mohamed, S., & F, A. (2020). Feedback in Computer-Assisted Language Learning: A Meta-Analysis. TESL-EJ, 24(2). https://eric.ed.gov/?id=EJ1268711

Momeni, A., Rahmani, B., Scellier, B., Wright, L. G., McMahon, P. L., Wanjura, C. C., Li, Y., Skalli, A., Berloff, N. G., Onodera, T., Oguz, I., Morichetti, F., del Hougne, P.,

Le Gallo, M., Sebastian, A., Mirhoseini, A., Zhang, C., Marković, D., Brunner, D., … Fleury, R. (2025). Training of physical neural networks. *Nature*, *645*(8079), 53-61. https://doi.org/10.1038/s41586-025-09384-2

Nai, S., Elbaghazaoui, B. E., Rifai, A., & Sadiq, A. (2025). Artificial intelligence predictive modeling for educational indicators using data profiling techniques. *IAES International Journal of Artificial Intelligence (IJ-AI)*, *14*(4), 3063-3073. https://doi.org/10.11591/ijai.v14.i4.pp3063-3073

Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537

Park, S. H. (2025). Simple Linear Regression. In *International Encyclopedia of Statistical Science* (p. 2331-2333). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69359-9_566

Predictive Modeling. (s. d.). Dremio. Retrieved February 27, 2026, from https://www.dremio.com/wiki/predictive-modeling/

Raza, M. (2025, May 22). What is Predictive Modeling? An Introduction. Splunk. https://www.splunk.com/en_us/blog/learn/predictive-modeling.html

Reza, M. A. (2025). *Educational Outcomes Through Predictive Modeling of Student Performance* (SSRN Scholarly Paper Nº 5190301). Social Science Research Network. https://doi.org/10.2139/ssrn.5190301

Salim, D. 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), Article 5. https://doi.org/10.55544/ijrah.4.5.21

Sghir, N., Adadi, A., & Lahmer, M. (2022). Recent advances in Predictive Learning Analytics: A decade systematic review (2012–2022). Education and Information Technologies, 1-35. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11536-0

Tk, S. (2025). A Study on Predictive Modelling of Student Academic Performance using Machine Learning Method. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, *10*(1s), 78-88. https://doi.org/10.52783/jisem.v10i1s.103

Xu, P. (2025). Multi-layered data framework for enhancing postoperative outcomes and anaesthesia management through natural language processing. *SLAS Technology*, *32*, 100294. https://doi.org/10.1016/j.slast.2025.100294

Zeng, G. (2025). On impurity functions in decision trees. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, *54*(3), 701-719. https://doi.org/10.1080/03610926.2024.2317359

استراتيجية مقترحة لتعليم أنماط الجملة العربية (في المستوى المتوسط)
في ضوء أسس النظرية النحوية العربية وعلم اللغة الحديث
عبر توظيف المواضع النحوية والعمل والاستبدال

هبة فكري الصباغ [1]

الملخص

يطرح هذا البحث استراتيجية "الأنماط والنمذجة التوليدية" كمدخلٍ إجرائي يستهدف سد فجوة الإنتاج اللغوي لدى متعلّمي المستوى المتوسط؛ تمكينًا لهم من ناصية "الخلق باللغة" والعبور نحو الاستقلالية اللغوية وفق معايير ACTFL. وبتوظيف المنهجين الوصفي التحليلي والاستقرائي، يعمل البحث على تأصيل الأنماط التركيبية باستلهام تراث ابن هشام الأنصاري ومزاوجته باللسانيات الحديثة وبخاصة نحو التعلق ونحو التكافؤ. وتتجلى القيمة الإجرائية للدراسة في تقديم "بطاقات التكافؤ ولوحة الأنماط" كنشاط تفاعلي يعتمد نظام "القوالب والمالئات" (Slot-and-Filler) والترميز اللوني؛ حيث يمارس المتعلّمون عمليات المطابقة والاستبدال لبناء جمل صحيحة وفق ثمانية أنماط محورية (خمسة فعلية وثلاثة اسمية). وخلصت الدراسة إلى أن هذه النمذجة تجعل النحو أداة توليد مَرِنة تضمن دقة الأداء وطلاقة التواصل.

الكلمات المفتاحية: أنماط الجمل – القوالب الثابتة – المواضع – المالئات – التكافؤ – الاستبدال.

[1] Heba Fekry Elsabagh, PhD Candidate in Linguistics at Alexandria University, Egypt

ORCID:https://orcid.org/0009-0001-8415-3850, Egypt, heba.fekry.elsabagh@gmail.com

A Proposed Strategy for Teaching Arabic Sentence Patterns at the Intermediate Level Based on Arabic Grammatical Theory and Modern Linguistics through the Use of Grammatical Positions and Transformational Operations

Abstract

This research proposes the "Sentence Patterns and Generative Modeling" strategy as a procedural approach to bridge the language production gap among intermediate Arabic learners, empowering them to achieve "Language Creation" in alignment with ACTFL standards. Employing descriptive-analytical and inductive methodologies, the study roots structural patterns in Ibn Hisham's heritage while integrating modern linguistic frameworks such as Dependency Grammar and Valency Grammar. The procedural innovation lies in implementing "Valency Cards and Pattern Boards" through a "Slot-and-Filler" system and color-coding. This interactive precursor to theoretical analysis allows learners to engage in matching and substitution to construct accurate sentences within five verbal and three nominal core patterns. The findings demonstrate that this modeling re-engineers grammar into a flexible generative tool that ensures accuracy and fluency, effectively preventing the pitfalls of literal translation.

Keywords: Sentence patterns, fixed slots, positions, fillers, valency, substitution

المقدمة

تُعدّ الجملة الوحدة البنائية الكبرى في تعلُّم اللغات، وعليها يتركز عبء التواصل الفعال؛ فهي الوعاء الذي يحمل فكر المتحدِّث وقصده. وفي سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها، يُمثِّل "المستوى المتوسط" مرحلة مفصلية يُنتظَر فيها من المتعلّم الانتقال من استيعاب "القوالب المحفوظة" إلى مرحلة "الخلق باللغة". ومع ذلك، يُواجِه المتعلّمون فجوة عميقة بين المعرفة القاعدية وبين القدرة على بناء جمل مُعقَّدة تخلو من عثرات الترجمة الحرفية من لغتهم الأم.

يسعى هذا البحث لسد هذه الفجوة عبر استراتيجية "الأنماط والنمذجة التوليدية"، مستلهمًا أصوله من عبقرية ابن هشام الأنصاري (ابن هشام، 1984) الذي حصر النماذج التركيبية في العربية، ووصفها وصفًا دقيقًا، وجعل منها وسيلة إنتاج لغوي تضمن الصحة النحوية مع مرونة دلالية لا متناهية. وللاستراتيجية تأصيل في لغات عالمية عُنِي لغويوها بـ"طريقة الأنماط Patterns Method" بعدّها نماذج تركيبية تجريدية يمكن التدريب عليها ومحاكاتها؛ لتكوين عادات لغوية تشبه اكتساب اللغة الأم (نحلة، 2020a، ص 7–9)؛ ففي الإنجليزية برزت جهود فرايز (Fries, 1945) الذي دعا إلى طريقة الأنماط في كتابه تعليم الإنجليزية وتعلُّمها، وهاريس (Harris, 1964) الذي قدّم من خلال أحد أبحاثه أحد عشر نمطًا وَلَّدها من "الجمل النووية"، وجهود تشومسكي (Chomsky, 1975) في "قواعد تركيب الضمائم Phrase Structure Rules" ضِمْن نظريته التحويلية التوليدية TGG (نحلة، 2020a، ص 7–9)، وامتدت تلك الجهود للألمانية مع Weisgerber و Erben في تحديد النماذج التركيبية للجملة والعناصر المُتعلِّقة بالفعل على حسب لزومه وتعديته (نحلة، 2020a، ص 9–11)، وللفرنسية مع تسنيير (Tesnière, 1959) في نظرية "القدرة التركيبية للفعل"، وتصنيفه للفعل على أساس مراتب التعلق النحوي وعدد العناصر التي يستدعيها إلى (أفعال لا قدرة لها، وأخرى لها قدرة على عنصر أو اثنين أو ثلاثة) (نحلة، 2020a، ص 11–12). ورغم هذا الزخم العالمي، فقد سبقهم ابن هشام برصد ظاهرة "أنماط الجملة Sentence Patterns" بأكثر من ستمائة عام (نحلة، 2020a، ص 11–12)، مما يجعل استراتيجيتنا المُقترَحة جِسْرًا آمنًا لتحقيق الصحة والطلاقة معًا.

في سياق تفعيل هذا الأثر المعرفي وتوظيفه إجرائيًّا، يتأسس البحث على رؤية (طعيمة، 1989) و(الناقة، 1985) لـ"النحو الوظيفي الاتصالي"، وينطلق من مخرجات الدراسات السابقة التالية مستكملًا مسيرتها التطبيقية في تعليم اللغات الأجنبية:

- **دراسة تشارلز فرايز (Fries, 1945):** حيث يستثمر البحث فلسفتها التطبيقية الموجهة لمتعلّمي الإنجليزية لغةً أجنبية، والتي ترتكز على تزويد المتعلّم بنماذج جمل تجريدية مفرغة من محتواها الدلالي الذي تحمله الكلمات؛ يستطيع عبر محاكاتها تكوين عادات لغوية تمكنّه من إنتاج تراكيب غير متناهية، مقدمةً طلاقة البنية الهيكلية على استدعاء المفردات المعجمية.
- **دراسة لوسيان تسنيير (Tesnière, 1959):** ويتخذ البحث من دراسته الموجهة لغير الناطقين بالفرنسية إطارًا مرجعيًّا لتبسيط العلاقات التركيبية داخل الجملة الفعلية على أساس درجة "تكافؤ الفعل" مما يجعل الجملة الفعلية نواة مركزية تُقسّم إلى عمد Actants وفضلات Circonstants.
- **دراسة الدكتور محمود نحلة (نحلة، 2020a): وهي** تُمثّل الجسر الناقل للبحث الحالي؛ إذ لم تقف عند حدود التأصيل الوصفي لأنماط الجمل في التراث النحوي العربي وخصائصها المميزة على أساس أنواع الخبر ودرجة تعدّي الفعل أو تكافؤه، بل قدمت دعوة صريحة لتوظيف هذا المدخل البنيوي في تطوير برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، محاكاةً للنجاح التطبيقي الذي حققته هذه النظرية في اللغات العالمية.

وإذ صُممت الدراسات الغربية لخدمة لغاتها كـ (الفرنسية والإنجليزية والألمانية)، وركزت دراسة الدكتور محمود نحلة (نحلة، 2020a) على تقديم أنماط رئيسة للجملة العربية بقيودها النوعية دون الخوض في تفاصيل هندستها الإجرائية صفّيًّا لمتعلّمي اللغة العربية لغة أجنبية؛ فإن البحث الحالي يتكامل مع هذه الجهود، مستجيبًا لتلك الدعوة لتجاوز قصور الأدبيات السابقة التي اكتفت بتقديم قوائم تراكيب جامدة للتلقين. ويعمد البحث –استجابةً لهذه الاستمرارية المنهجية– إلى تقديم "هندسة إجرائية" تُعيد توطين أنماط الجملة التراثية عند ابن هشام في مصفوفات تفاعلية تتوافق مع معايير الكفاية العالمية؛ بهدف تزويد المتعلّم بـ "المحرك البنيوي الداخلي" الكفيل بـ "التوليد الذاتي المنضبط"، وهو ما يمهّد مباشرة لبلورة مشكلة البحث وأسئلته المنبثقة عنها.

مشكلة البحث والأسئلة البحثية:

تَكْمُن المشكلة في نمطية تعليم القواعد وجُمُود طرائق تناول الجملة التي تكتفي بالجانب التلقيني، مما جعل المتعلّم "مُستهلِكًا" لا "مُنتِجًا". وتتجلى الصعوبة الكُبَرى في عجز طلاب المستوى المتوسط عن إدراك العلاقات الرابطة بين عناصر الجملة المركبة؛ مما يؤدي إلى إنتاج لغوي مُشوّه بنيويًا يعتمد على رصد الكلمات

عشوائيًا بدلًا من بنائها وفق "أنماط توليدية" مُنضبِطة تُشكّل نواة كل جملة صحيحة في اللغة العربية، ومن ثم يحاول البحث الإجابة عن **التساؤلات الآتية:**

(1) ما مدى إمكانية توظيف آليات "طريقة الأنماط" و"القدرة التركيبية للفعل" المطبقة عالميًا في بناء نموذج تعليمي خاص باللغة العربية؟

(2) ما المرتكزات اللسانية المناسبة للاستراتيجية في ضوء التراث العربي واللسانيات الحديثة؟

(3) كيف يمكن نمذجة الجملة العربية في "قوالب ومواضع" تناسب احتياجات مُتعلِّمي المستوى المتوسط؟

(4) ما الخطوات الإجرائية المقترحة لتحويل جداول الأنماط إلى ممارسة صفية تفاعلية؟

مصطلحات البحث:

أنماط الجمل Sentence Patterns– القوالب الثابتة Fixed Slots– المواضع النحوية Grammatical Positions– المالئات Fillers– العمل Governance– التكافؤ Valency– التعدية Transitivity– الاستبدال Substitution– التوزيعية Distribution– القُدرة Competence– الكفاءة Proficiency– الأداء Performance– الإنتاج اللغوي Language Production

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الحاجة المُلِحَّة لسد النقص في جهود التخطيط اللغوي المُوجَّه لتعليم العربية لغة أجنبية، وتتجلّى هذه الأهمية في إعادة قراءة التراث النحوي برؤية تعليمية معاصرة تُبرهِن على مرونة النحو العربي وقُدرتِه على مُواكَبة المعايير العالمية؛ إلى جانب تقديم نظام هندسي مِرِن يُحوِّل القواعد من عائق ذهني إلى نشاط تواصلي مُمْتِع؛ حيث يُزوّد المعلّمين بأدوات إجرائية (جداول النمذجة والألعاب اللغوية) تضمن تحوُّل المتعلّم من المحاكاة المُوجَّهة إلى الاستقلالية اللغوية التامة. إن تبنِّي هذه الاستراتيجية لا يسهم في رفع الكفاءة اللغوية Proficiency فحسب، بل يغير كذلك الصورة النمطية عن صعوبة النحو العربي؛ من خلال منح المتعلّم ناصية التوليد اللساني، وتمكينه من بناء عدد لا متناهٍ من الجمل انطلاقًا من أنماط أساسية محدودة، وهو ما يحقق جوهر القدرة اللغوية Competence وفعالية الأداء Performance. وقد انتظم البحث في مسارين؛ **إطار نظري** يشمل المبحث الأول: (المرتكزات اللسانية وأسس توليد أنماط الجمل)، والمبحث الثاني: (أنماط الجمل – من النماذج النووية إلى التوليد الإبداعي). ثم **إطار تطبيقي** يتمثّل في المبحث الثالث: (النموذج الإجرائي لتعليم الأنماط)، وصولًا للنتائج والتوصيات والخاتمة.

الإطار النظري

المبحث الأول: المرتكزات اللسانية وأسس توليد أنماط الجمل

تقوم الاستراتيجية المُقترَحة على رؤية لسانية شمولية تنظر إلى الجملة بعدّها نظامًا هندسيًا تحكمه علاقات بنيوية دقيقة. ويسعى هذا المبحث إلى إرساء المرتكزات والأسس اللسانية الأربعة لأنماط الجمل التوليدية؛ وهي: **(الموضع النحوي، والعمل، والتكافؤ، والاستبدال)**؛ لتدريب المتعلّم على المنطق التشغيلي للغة، وتحويل القواعد إلى أدوات إجرائية تضمن دقة الإنتاج اللغوي وسلامة الأداء.

أولًا- الموضع النحوي Syntactic Position

يُمثّل "الموضع النحوي" حجر الأساس في استراتيجية بناء الأنماط؛ فعلى أساسه تُحلّل الجملة العربية إلى بنى Structures تتكون من مواضع وظيفية Functional Positions خالية تُعامَل كقوالب تُملأ بعناصر لغوية تُسمى المالئات Fillers تخضع لعمليات استبدالية (Bloomfield, 1971/ 1973, p28). تمنح الاستراتيجية الأولوية للموضع بعدّه كيانًا مستقلًا يسبق الكلمة ويُحدِّد طبيعة العلاقات التركيبية داخل الجملة، ومن ثم لا يُفهَم "المالئ" إلا من خلال "الوظيفة" التي يؤديها داخل "الموضع" الذي يشغله. وهي رؤية تستند إلى "المعاني النحوية" في التراث النحوي العربي (الصباغ، 2023، ص 343، 372، 385-387؛ Owens, 1988, pp.32,76)، وتُوظّفها لتفسير البنى المُعقّدة التي قد يواجه المتعلّم صعوبة في تحليلها، كالجمل الاسمية الكبرى، نحو: (زيدٌ **أبوه منطلقٌ**)؛ حيث يستنتج المتعلّم أن الجملة الصغرى تقع في موضع "خبر" وتأخذ حكم الاسم المفرد إعرابيًا. (الصباغ، 2023، ص 380-381).

ولمزيد من الدقة الإجرائية نتبنّى تحليل Tesnière, Halliday and Martin للمواضع الوظيفية الرئيسة للجملة (Tesnière, 1959, p.39; Halliday & Martin, 1981, p.137)، ونُوظّف الحالات الإعرابية Case Mode (رفعًا، ونصبًا، وجرًّا) لتحديدها وحصرها؛ حيث تُحّدد المواضع الإلزامية Obligatory Positions أو العُمد المُتمثّلة في المرفوعات (u-inf)؛ أي المبتدأ Topic، والخبر Comment، والفاعل Subject، كما تُحدّد المواضع الاختيارية Optional Positions أو الفضلات المُتمثّلة في المنصوبات (a-inf)؛ أي المفاعيل بأنواعها، ومتممات الفعل، مع توضيح اختصاص المجرورات (i-inf) بموضعي المضاف إليه والاسم المجرور (الصباغ، 2023، ص 382-386؛ Owens, 1988, p.31)؛ مما يسهم

في تدريب المتعلّم على عدم حذف المواضع الإلزامية التي لا تستقيم الجملة بدونها، وتوظيف المواضع الاختيارية التي تمنحه مرونة في التوسع في إنتاجه اللغوي.

ومن هذا المنطلق تذهب الباحثة إلى أن الأهمية التعليمية التطبيقية لتقديم "الموضع النحوي/القالب" بعدّه كيان بنيوي مستقل تكمن في فاعليتها الإجرائية لمعالجة فجوات الإنتاج اللغوي لدى متعلّمي المستوى المتوسط؛ إذ إن التعثر التراكيبي في هذه المرحلة لا يعود في جوهره إلى نقص الرصيد المعجمي، بقدر ما يعود إلى غياب الوعي بالمواضع النحوية الوظيفية الإلزامية والاختيارية الحاكمة للهيكل التركيبي للجملة. ومن ثم فإن الانتقال بالمتعلّم من طور المحاكاة الآلية للتراكيب الجاهزة إلى طور الإنتاج اللغوي المنضبط والخلق اللغوي الواعي، من شأنه أن يَحُول دون حدوث التداخل اللغوي L1 Interference الناجم عن إسقاط بنى اللغة الأم على النظام العربي، مما يُعجّل بتحقيق الدقة والطلاقة التركيبية تماشيًا مع معايير الكفاءة الأدائية المستهدفة.

ثانيًا– العمل Dependency والتكافؤ Valency

يُمثّل "العمل" الأساس الثاني في استراتيجية بناء الأنماط بعدّه الرابط الرسمي للمواضع النحوية والمفسّر لاتساق أجزاء الجملة مستندًا إلى فكرة الإسناد Predication بطرفيه (المسند والمسند إليه) من التراث النحوي العربي. وتتبنى الاستراتيجية "ثلاثية العمل" (عامل– معمول– عمل) لتفسير العلاقات النحوية؛ حيث يُعد العامل Governor العنصر المستقل والمركزي والرابط الذي يشرح العلاقات بين العناصر داخل المواضع النحوية، ويُعد المعمول Governed التابع المرتبط بالعامل ارتباطًا مباشرًا، بينما تأتي العلامة الإعرابية Case Inflection بعدّها المؤشر الرسمي لهذه العلاقة (الصباغ، 2023، ص353، 374–375، 398–399، 402 ؛Owens, 1983 ؛Carter 1973a, pp.151, 153 ؛Owens, 1988, pp ,76–77. 154–156, 162–164). وفي سياق توليد الأنماط، تُبرِز الاستراتيجية "الفعل" كعامل رئيس في الجملة الفعلية؛ فهو يعمل في الفاعل رفعًا (u–inf)، وفي المفعول نصبًا (a–inf)، وقد يتسع عمله ليشمل ثلاثة معمولات (الفاعل والمفعولين)، كما تُبرِز "الاسم" كعامل صريح رئيس في الجملة الاسمية، و"الابتداء" كعامل غير صريح يعمل في المبتدأ رفعًا بعلاقة رأسية (الابتداء) ويربط بين المبتدأ والخبر بعلاقة أفقية (الإسناد) (الصباغ، 2023، ص 375–377، 432–433، 435–436؛ Owens, 1988, p. 50, 56).

على الرغم من أن "**التكافؤ/القدرة التركيبية للفعل**" يُعد رتبة فرعية عن العمل إلا إننا ننظر إليه بعدّه الأساس الثالث في استراتيجية بناء الأنماط، والأداة الإجرائية التي تُمكّن المتعلّم من ضبط بنية "الجملة الفعلية" وتوليد أنماطها الفرعية بدقة؛ إذ إنه يقوم بتنظيم العلاقات النحوية بين الفعل ومُتعلِّقاته على أساس نحو التكافؤ Valency Grammar، بالتضافُر مع عملية التعدية Transitivity التراثية التي تُمكّن المتعلم من فهم كيفية انتقال الفعل بين مستويات التعدّي المختلفة، وتفتح أمامه آفاقًا تعبيرية أوسع (الصباغ، 2023، ص 261،268؛ Owens, 1988, pp. 298 ,175,178). وتقوم الاستراتيجية على تدريب المتعلّم على مبدأ تكافؤ الفعل Verb Valency الذي يُحدّد عدد المُتعلّقات Valents التي يحتاجها الفعل لتكتمل الجملة به عبر تصنيف الفعل وفق درجة تكافئه إلى: (فعل أحادي التكافؤ Monovalent أو لازم Intransitive إذا اكتفى بالفاعل كحد أدنى– فعل ثنائي التكافؤ Bivalent أو متعدٍ لمفعول واحد Transitive – فعل ثلاثي التكافؤ Trivalent أو متعدٍ لمفعولين Bitransitive) (الصباغ، 2023، ص 230، 239، 254؛ Tesnière, 172.1959, pp.242, 239؛ Owens, 1988, p 296–297). كما تقوم الاستراتيجية على تدريب المتعلّم على نوعين من **التعدية:** (تعدية عامة ذاتية في أصل الفعل بغض النظر عن وزنه – تعدية خاصة عبر وسائل صرفية يتدرّب عليها المتعلّم عند تعرضه لأوزان الفعل العشرة؛ لينقل الفعل من اللزوم إلى التعدّي أو زيادة عدد مفاعيله بـ"إضافة الهمزة أو تضعيف عين الكلمة" أي وضعه بأحد الوزنين "أفعل– فعَّل") (ابن هشام: 1998، ص 59؛ ابن السراج، 1996، 1/ 169؛ الصباغ، 2023، ص 231، 239)؛ مما يضمن دقة الأداء اللغوي للمتعلّم وتجنب الأخطاء التركيبية الناتجة عن ترك الفعل المتعدّي دون مُتعلّقاته الإلزامية في بناء الأنماط الفعلية المعقدة.

وترى الباحثة أن التكامل بين نظرية «العمل» التراثية وآلية «التكافؤ» المعاصرة تُقدّم حلًا بنيويًا لأحد أهم مشكلات متعلمي اللغة العربية المتعلقة بلزوم الفعل وتعديته في الممارسة التواصليّة؛ حيث إن تدريب المتعلّم على أن "الفعل" هو النواة المركزية والمحرّك التركيبي الذي يُحدّد سلفًا عدد معمولاته وطبيعتها يغير جذريًا طريقة اكتسابه للمفردات؛ فلا يتعلّم الفعل مجردًا كوحدة معجمية معزولة، بل يتعلَّمه برتبته التكافؤية واقتضاءاته اللفظية السياقية Collocations، مما يضمن بناء عادات لسانية تتسم بدقة الأداء، وتَحُول دون وقوع الأخطاء الشائعة في صياغة الأنماط الفعلية نتيجة إسقاط متمماتها الإلزامية أو عدم وضعها في مواضعها الصحيحة.

ثالثًا- الاستبدال Substitution

يُشكل "الاستبدال" الأساس الرابع والأساسي في استراتيجية بناء الأنماط (بعد الموضع النحوي، والعمل، والتكافؤ)، ويقوم على مبدأ استبدال العناصر الكُبرى بعناصر أخرى أصغر لتحديد الحالة الإعرابية للعنصر الأكبر، مستندًا إلى الفكر النحوي العربي (سيبويه، 1988، 1/178)، واللغويات الحديثة (Harris, 1964; Wells, 1947, p.47). يُمثّل الاستبدال أداة لتمكين المتعلّم من فهم الهياكل المعقدة؛ فعندما يواجه المتعلّم جمل مثل: (مررتُ بـ**رجلٍ ظريفٍ** – مررتُ بـ**زيدٍ** –مررتُ بـ**ه**)، يُدرك أن العبارة تشغل الموضع نفسه للاسم المفرد) والضمير المتصل، ولها الحالة الإعرابية ذاتها (الصباغ، 2023، ص 341- 342؛ Owens, 1988, pp.75-76).

وتقوم الاستراتيجية على **محورين** يُسهمان في توسيع القدرة التوليدية للمتعلّم داخل النمط الواحد:

أولًا: محور التكافؤ الاستبدالي المرتبط بالوسم Markedness؛ حيث يُعامَل الموضع النحوي بعدّه حيزًا لـ"مالئ Filler" يمثل الأصل (غير الموسوم)، وما يحل محله من ضمائر أو جمل أو توابع يُعدّ فرعًا (الموسوم) (Owens, 1988, p81). ويظهر هذا التكافؤ للمتعلّم في **صورتين: الأولى: استبدال عنصر أصغر بعنصر أكبر في الجمل المستقلة**، كتكافؤ الضمائر والأسماء في موضعي "الفاعل والمفعول به" (ابن السراج، 1996، 3/63؛ الصباغ، 2023، ص 356-359؛ Harris 1964, p ؛82-147.Owens,1988,p.81)، و**الثانية: استبدال عنصر أكبر بعنصر أصغر في الجمل الصغرى**، كتكافؤ الاسم المفرد والجملة وشبه الجملة في "موضع الخبر" (الصباغ، 2023، ص 343-387؛.(Owens,1988, pp.32,76). **ثانيًا: محور المنطق التوزيعي Distributional Logic والضبط السياقي**؛ حيث تُحوِّل الاستراتيجية نموذج Harris للتوزيعية –القائم على تحديد السياقات Environments والمواضع Positions التي يقع فيها العنصر اللغوي بالقياس إلى غيره– إلى منطق إجرائي يُدرِّب المتعلّم على **ثلاثة مستويات** من الاستبدال: **(1) مستوى التوزيع الحر**: وبه يدرك المتعلّم وجود كلمات "متكافئة تمامًا" يمكن استبدالها ببعضها بعضًا دون خلل وظيفي؛ لأنها تشغل الموضع ذاته وتؤدي الوظيفة ذاتها؛ فتُتِيح له على سبيل المثال استبدال (الفعل) بـ(اسم الفاعل) في: (زيد **ينطلقُ** – زيد **منطلقٌ**) دون إخلال بالمعنى. **(2) مستوى التوزيع التقابلي**: وبه يتدرب المتعلّم على أن استبدال بعض العناصر ببعضها بعضًا محكوم بسياقات أو مواضع مُحدَّدة؛ فيدرك أن "موضع الخبر" حيز استبدالي واسع تتدرج مالئاته من الكلمة المفردة (زيدٌ **رجلٌ**) والصفة (زيدٌ **منطلقٌ**)، لتشمل الجمل الاسمية (زيدٌ **أبوه منطلقٌ**)، والفعلية (زيدٌ **ذهبَ أبوه**)، وأشباه الجمل (زيدٌ **في البيتِ**) حتى وإن لم تظهر العلامة الإعرابية لحالة

الرفع (الصباغ، 2023، ص 359–361). **(3) مستوى التوزيع التكاملي:** وهو الأهم لضبط الدقة؛ حيث يتدرب المتعلّم على الحالات التي يمتنع فيها الاستبدال المباشر بسبب البدائل الموقعية Positional variants التي تتطلب إعادة صياغة الجملة وتحويلها من فعلية إلى اسمية عند الاستبدال، خاصة عندما يستبدل (ضمير الفاعل) بـ(اسم ظاهر مفرد)، نحو: (أكتب رسالة – **زيدٌ** يكتبُ رسالة) (نحلة، 2020b، ص 206؛ Harris, 83.1942, p.110 Owens, 1988, pp.82–83; Owens, 1983, pp 84). إن هذا التدرج الاستبدالي يمنح المتعلّم مرونة توليدية عالية في بناء جمل متنوعة ومعقدة، مع الحفاظ التام على الانضباط النحوي والاتساق البنيوي الذي تفرضه أنماط الاستراتيجية المقترحة.

وفي تقدير الباحثة، فإن الانتقال بالمنطق التوزيعي عند Harris من سياقه الوصفي النظري إلى استراتيجية تعليمية تطبيقية، يُخرج النحو من جموده التنظيري ويحوّله إلى آلية توليد نسقية مَرِنة في يد المتعلّم. وتكمن الكفاية التطبيقية لهذا التدرج الاستبدالي في تجاوزه حدود الحفظ والمحاكاة لتوليد متواليات وتراكيب ممتدة، مما يضمن للمتعلّم طلاقة تعبيرية في صياغة جمل كبرى تشتمل على روابط ومطابقات دقيقة، ويحقق التوازن المنهجي بين دقة الأداء والطلاقة اللغوية. وبذلك، لا يصبح المتعلّم مستهلكًا لنمط محفوظ، بل مهندسًا لغويًا يستثمر القيود البنائية والبدائل الموقعية لإنتاج تراكيب وجمل لا متناهية من أصول وقوالب معدودة ومحددة.

- ❖ إنَّ تضافر هذه الأسس اللسانية الأربعة (الموضع، والعمل، والتكافؤ، والاستبدال) يمثل في جوهره "الشيفرة البنيوية" التي تمنح المتعلّم القدرة على تفسير كيفية انتظام بنية الجملة العربية وأنماطها، والنظر إليها بعدّها "مُحرّكًا إجرائيًّا' يُوظّف القرائن التركيبية كـ(المطابقة، والرتبة، والتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والحذف)؛ لتمكين المتعلّم من توليد كافة أنماط الجمل التي تتسم بالاتساق التام بين أجزائها. ومن هذا المنطلق ينتقل المبحث الثاني؛ ليتقصى تجليات هذه الأسس في أنماط الجمل؛ ويبيّن كيف تتحوّل تلك الأنماط من نماذج تراثية معيارية إلى نماذج حيوية تمكّن المتعلّم من توليد أبنية لغوية لا متناهية.

المبحث الثاني: أنماط الجمل – من النماذج النووية إلى التوليد الإبداعي

يُمثّل هذا المبحث الجانب الإجرائي للاستراتيجية المُقترَحة، ويستند إلى رؤية ابن هشام الأنصاري الفريدة في حصر النماذج التركيبية الأساسية للغة العربية، مُدمَجًا بالرؤية اللسانية الحديثة للدكتور محمود نحلة في دراسته التي قدّم من خلالها وصفًا بنيويًا دقيقًا لصور تأليف الكلام لدى ابن هشام (نحلة، 2020a) بعدّها

وسيلة إنتاج لغوي ونواة لكل الجمل الصحيحة وفق الخصائص المميزة لكل صورة منها، والعلاقات التركيبية التي تربط بين عناصرها. (نحلة، 2020a، ص 3–7، 152). وفي هذا السياق، ترى الباحثة ضرورة إرساء حقيقة منهجية هامة؛ وهي أن هذا المبحث يُمثّل في أصله امتدادًا وتطويرًا لتلك الدراسة الرائدة التي يُعزى إليها الفضل والسبق العلمي في رصد هذه الأنماط وتأصيلها بنيويًا في اللسانيات العربية المعاصرة. وقد اتخذت الباحثة من تلك الدراسة ركيزة مرجعية أولى لتطوير استراتيجية "الأنماط والنمذجة التوليدية"، ووظفتها عبر رؤية تعليمية عمدت فيها إلى إعادة هندسة الأنماط الثمانية، وتجريدها من تشعباتها النظرية التي تناسب المتخصصين، لتحويلها إلى تراكيب إجرائية تلّبي احتياجات متعلّمي المستوى المتوسط وتسد فجوات إنتاجهم اللغوي، ومن ثم لا تُعرَض هذه الأنماط بعدّها قوالب مصمتة للحفظ، بل بعدّها منظومة تفاعلية ديناميكية متدرجة تعكس تكامل أسس (الموضع، والعمل، والتكافؤ، والاستبدال) التي تم تأصيلها في المبحث الأول.

وقد صاغ ابن هشام هذه رؤيته عن صور تأليف الكلام في نص حصر فيه الأنماط التي لا يخرج عنها لسان العرب بقوله: «صور تأليف الكلام ست، وذلك لأنه يتألف إما من اسمين أو من فعل واسم، أو من جملتين، أو من فعل واسمين، أو من فعل وثلاثة أسماء، أو من فعل وأربعة أسماء»، واستطرد في توضيح صورها الفرعية (ابن هشام، 1984، ص 44، 45) التي حصرها الدكتور محمود نحلة ونظمها لسانيًا في سبع صور (نحلة، 2020a، ص 6، 13–33) نتخير منها ما يخدم استراتيجتنا المُقترَحة، ونَرُدّها إلى **نمطين نوويين** يتمثلان في صورتين رئيستين قائمتين على الإسناد الأصلي نعتمدهما أساسًا لصورنا الفرعية:

- **الجملة الاسمية:** ونُفرّعها وفقًا لـ"أنواع الخبر" مُتبنّين تحليل الدكتور نحلة لها (نحلة، 2020a)، مع انتقاء الخصائص المُميّزة وتعديل بعضها بما يناسب حاجات المتعلّمين في المستوى المتوسط.
- **الجملة الفعلية:** ونُفرّعها وفقًا لـ"درجة تكافؤ الفعل" وقدرته على استدعاء مُتعلّقاته، مُتبنّين كذلك تحليل الدكتور نحلة (نحلة، 2020a) في تفريعها على أساس "لزوم الفعل وتعديته"، مع انتقاء الخصائص المميزة وتعديل بعضها بما يناسب حاجات المتعلّمين في المستوى المتوسط.

نستعرض فيما يلي أنماط الجمل المقترحة مرتكزةً على أُسسها اللسانية الأربعة التي أرساها المبحث الأول، مع تبيان خصائصها المميزة وقيودها التركيبية. وتهدف هذه النمذجة إلى تحويل الأنماط إلى ونماذج تعليمية تمثّل نواة تُمكَّن المتعلّم من إنتاج عدد لا متناهٍ من الجمل انطلاقًا من أصول معدودة و"قوالب ثابتة"؛ لينتقل تدريجيًا من محاكاة النمط الآلية إلى التوليد الإبداعي الحر؛ مما يُحوّل قواعد بناء الجملة من تنظيرٍ صِرف إلى ممارسة إجرائية تُعزز القدرة وترفع الكفاءة.

النمط النووي الأول (الجملة الاسمية The Nominal Sentence): مبتدأ + خبر

تُعد الجملة الاسمية النمط النووي الأول في هذا الإطار المُقترَح، ويقوم **تكوينها التركيبي** على علاقتي عمل وإسناد بين طرفين ("المسند إليه" و"المسند") يُمثّلان وحدة دلالية مكتملة. وتخضع هذه العلاقة الإسنادية لقيود تركيبية صارمة تضمن تماسك الجملة. وتستهدف القيمة الإجرائية لهذه الصورة تمكين المتعلّم من استخدام "الاسم" كنواة هندسية للجملة الاسمية يستثمر من خلالها تعدُّد المالئات Fillers أو العناصر القابلة للاستبدال ببعضها بعضًا في موضعي المبتدأ والخبر؛ لتوليد عدد لا متناهٍ من الجمل الصحيحة. وتتفرّع هذه الصورة إلى ثلاث صور فرعية على أساس نوع الخبر؛ مما يُحوّل الجملة الاسمية إلى "هيكل مَرِن" قابل للتوسيع بطريقة تُسهِم في رفع الكفاءة.

الثوابت الإجرائية للجملة الاسمية: وقبل استعراض الصور الفرعية، تجدر الإشارة إلى أن جميع هذه الأنماط أو الصورة الفرعية تخضع لمجموعة من الثوابت الإجرائية الخاصة بالقيود التركيبية للجملة الاسمية وعناصر الاستبدال والتي يجب على المتعلم الالتزام بها في كافة الصور(ما لم يُنص على خلاف ذلك ضمن **القيود النوعية** للصور الفرعية)؛ لضمان دقة الأداء اللغوي، وهي:

- **علاقات العمل والحالة الإعرابية Dependency Relations and Case Mode**: يدرك المتعلّم أنّ طرفي الجملة (المبتدأ والخبر) هما قُطبا الإسناد اللذان تجمعهما حالة الرفع.
- **الرتبة :Word Order** يلتزم المتعلّم بالرتبة الأصلية (مبتدأ + خبر) للحفاظ على "اسمية" الجملة واستقرار البنية الإخبارية، مع مراعاة القيود النوعية التي قد تطرأ في الصور الفرعية.
- **مالئات موضع المبتدأ والخبر :Topic and Comment Fillers** يتدرب المتعلّم على أنَّ (موضع المبتدأ) يُملَأ بأنواع مختلفة من الأسماء، أهمها: (العلم، المُعرّف بأل، الضمائر، أسماء الإشارة، العدد، بعض أسماء الاستفهام "من، ما، كم، أي"، والأسماء الملازمة للإضافة مثل "بعض، كل، جميع")، بينما يُملَأ (موضع الخبر) بمالئات مختلفة وفق نوع الخبر.

1. الصورة الفرعية الأولى (الأصلية): اسم + اسم (مفرد):

- **التكوين التركيبي وفق نوع الخبر:** يتدرب المتعلّم على (الإخبار، والتعيين، والوصف) عبر إقامة علاقة مباشرة بين اسمين مفردين.
- **إجراءات الاستبدال:** يتدرب المتعلّم على ملء (موضع الخبر) بأسماء مماثلة لمالئات موضع المبتدأ أو مشتقات كـ(اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة).

- **القيود التركيبية النوعية:** يتدرب المتعلّم على الالتزام بالمطابقة التامة بين (المبتدأ والخبر) في (النوع، والعدد والإعراب)، ويُطبّق شرط التعريف للمبتدأ والتنكير للخبر، مع وعي بجواز تعريفهما معًا في سياق "الملكية"، نحو: (أحمد صديقي) (نحلة، 2020a، ص 34–49).

2. الصورة الفرعية الثانية: اسم + شبه جملة (ظرف/ جار ومجرور):

- **التكوين التركيبي وفق نوع الخبر:** يتدرّب المتعلّم على الإخبار بالظرفية أو الملكية.
- **إجراءات الاستبدال:** يتدرب المتعلّم على ملء (موضع الخبر) بـ(ظرف واسم) أو (جار ومجرور).
- **القيود التركيبية النوعية:** يدرك المتعلّم مرونة التركيب في هذه الصورة؛ فلا مكان للمطابقة هنا بين (المبتدأ والخبر)؛ لأن شبه الجملة عنصر ثابت لا يتغيّر بتغيُّر المبتدأ، كما يتدرب على وجوب تغيير الرتبة بـ(تقديم الخبر على المبتدأ) إذا كان المبتدأ نكرة، نحو (عندي صف)؛ لضمان سلامة التركيب (نحلة، 2020a، ص 49–56).

3. الصورة الفرعية الثالثة: اسم + جملة (اسمية أو فعلية):

- **التكوين التركيبي وفق نوع الخبر:** تمثل هذه الصورة قمة التوسُّع البنيوي العربي الذي يواجه فيه المتعلّم صعوبة خاصة عند المقارنة بلغته الأم؛ لذا يتدرب على الربط بين الوحدات الكلامية الكبرى (الجملة الكبرى) التي تتضمّن في داخلها علاقة إسناد صغرى (الجملة الصغرى/الخبر) عبر "رابط" يعود على المبتدأ، ويُوظّف المتعلّم هذه الصورة في الإخبار بحدث أو وصف أو حالة.
- **إجراءات الاستبدال:** يتدرب المتعلّم على ملء (موضع الخبر) بجملة كاملة (اسمية أو فعلية) تحتوي على "رابط"؛ أي ضمير عائد يربط البنيتين معًا خاصة عندما يكون الخبر جملة اسمية.
- **القيود التركيبية النوعية:** يتدرب المتعلّم على الدقة اللازمة في هذه الصورة عبر تحقيق المطابقة داخل "الرابط" نوعًا وعددًا، وملاحظة أشكال تعريف المبتدأ في البنيتين الصغرى والكبرى، مع مراعاة الرتبة الأصلية؛ لضمان اتساق الجملة المركبة ومنع تشتُّت المعنى (نحلة، 2020a، ص 56–66).

النمط النووي الثاني (الجملة الفعلية Verbal Sentence): فعل + فاعل

تُعدّ الجملة الفعلية النمط النووي الثاني في هذا الإطار المُقترَح، ويقوم تكوينها التركيبي على علاقتي عمل وإسناد قويتين أساسهما نسبة قوة الفعل أو ضعفه (تعديته أو لزومه)؛ وهي فكرة رئيسة في النحو العربي أقام عليها اللغويون المحدثون –بداية بـ Tesnière ومن خلفه– نموذجًا نحويًّا كاملًا يُعرف بـ (نحو التعلق

Dependency Grammar وما اتصل به من نظرية تكافؤ الفعل Valency theory) (نحلة، 1988، ص 62) كما ذكرنا في المبحث الأول. وتستهدف الاستراتيجية تمكين المتعلّم من استخدام "الفعل ودرجة تكافؤه" كنواة هندسية ومُحرِّك بنيوي لتطوير الجملة الفعلية وتوسيعها بشكل يضمن دقة الإنتاج اللغوي ورفع الكفاءة. وتتفرّع هذه الصورة إلى خمس صور فرعية على أساس درجة تكافؤ الفعل، استبعدنا منها النمط النادر المتعلق بالأفعال المتعدية لثلاثة مفاعيل تجنبًا للعبء المعرفي Cognitive Load غير الضروري للمتعلّم في هذا المستوى؛ فأصبح تفريعها قائمًا على معايير الدوران اللغوي لأكثر الأنماط شيوعًا واستخدامًا في اللغة العربية؛ مما يجعل الاستراتيجية أكثر واقعية وقابلية للتطبيق.

الثوابت الإجرائية للجملة الفعلية: وقبل استعراض الصور الفرعية، تجدر الإشارة إلى أن جميع هذه الأنماط أو الصور الفرعية تخضع لمجموعة من الثوابت الإجرائية الخاصة بالقيود التركيبية للجملة الفعلية وعناصر الاستبدال والتي يجب على المتعلم الالتزام بها في كافة الصور(ما لم يُنص على خلاف ذلك ضمن **القيود النوعية** للصور الفرعية)؛ لضمان دقة الأداء اللغوي، وهي:

- **المطابقة :Agreement** يلتزم المتعلّم بالمطابقة بين (الفعل والفاعل) في (النوع والعدد) في كافة الصور، مع مراعاة "إفراد الفعل" مع الفاعل إذا كان اسمًا ظاهرًا بغض النظر عن عدده (مفردًا، أو مثنى، أو مجموعًا)، نحو: (**جاء** الطالبُ/ الطالبان/ الطلابُ)، ولا مكان للمطابقة مع المفاعيل.
- **علاقات العمل Dependency Relations والحالة الإعرابية : Case Mode** يدرك المتعلّم أنَّ (الفاعل) والمالئات التي تقع في موضعه هي دائمًا في حالة رفع Nominative Case، بينما يأتي (المفعول) والمالئات التي تقع في موضعه في حالة نصب Accusative Case؛ نتيجة لعمل الفعل فيهما بعدّهما متمماته/ معمولاته.
- **الرتبة :Word Order** يلتزم المتعلم بالرتبة الأصلية (الفعل +الفاعل)؛ للحفاظ على "فعلية" الجملة، مع مراعاة القيود النوعية التي قد تطرأ في الصور الفرعية.
- **مالئات موضع الفاعل والمفعول :Subject and object Fillers** يدرك المتعلّم أنَّ ما يصلح لملء (موضع المبتدأ) وبخاصة (العلم، المعرف بأل، ضمائر"الفاعلية"، أسماء الإشارة، العدد، والأسماء الملازمة للإضافة مثل "بعض، كل، جميع")، يصلح لملء (موضعي الفاعل والمفعول).

1. الصورة الفرعية الأولى (الأصلية): فعل + فاعل

- **التكوين التركيبي وفق درجة تكافؤ الفعل:** يتدرب المتعلّم على أن الفعل هنا أحادي التكافؤ لازم؛ يكتفي بالفاعل لإتمام الفائدة وبناء الجملة.
- **إجراءات الاستبدال:** يتدرب المتعلّم على ملء المواضع النحوية لهذه الصورة بالعناصر الاستبدالية الممكنة؛ حيث يملأ (موضع الفعل) بـ(الأفعال اللازمة) من قوائم المفردات الخاصة بالمستوى أو الأوزان الصرفية (انْفَعَل، اِفْعَلّ، تفعَّل، تفاعَل)، بينما يملأ (موضع الفاعل) بالمالئات المحددة في الثوابت الإجرائية.
- **القيود التركيبية الحاكمة:** يتدرب المتعلّم على الالتزام بكافة القيود التركيبية العامة المُحّددة في الثوابت الإجرائية، كما يتدرب على قيد نوعي يسمح بمرونة في تعريف الفاعل أو تنكيره (نحلة، 2020a، ص 67-77).

2. الصورة الفرعية الثانية: فعل + فاعل + (جار ومجرور = مفعول به)

- **التكوين التركيبي وفق درجة تكافؤ الفعل:** يتدرب المتعلّم على أن الفعل هنا ثنائي التكافؤ متعدٍ بوسيط؛ فهو "فعل ضعيف" لا يقوى على التعدّي بنفسه أو الوصول لهدفه الدلالي دون هذا الوسيط.
- **إجراءات الاستبدال:** يتدرب المتعلّم على ملء المواضع النحوية لهذه الصورة بالعناصر الاستبدالية الممكنة؛ فيملأ (موضع الفعل) بـ(الأفعال التي تتعدّى بوساطة حرف الجر) من قوائم المفردات الخاصة بالمستوى، مثل: (مرّ بـ، رغب فِي، رغب عن، اتصل بـ)، ويمتنع استبدال حرف الجر ببدائل أخرى؛ لأنها "حروف معاني" يختص كل منها بمعنى خاص يتغير بتغير الحرف، بينما يملأ (موضع المجرور) بالمالئات المحددة في الثوابت الإجرائية.
- **القيود التركيبية الحاكمة:** يتدرب المتعلّم على الالتزام بكافة القيود التركيبية العامة المُحدّدة في الثوابت الإجرائية، كما يتدرب على قيود نوعية خاصة، أهمها مراعاة الرتبة بتأخير (الجار والمجرور) على (الفعل والفاعل)، وتطبيق آلية الاقتضاء والتكافؤ المقيد؛ فيدرك أن الأفعال هنا تقتضي (وسيط/حرف جر) يقتضي بدوره متممًا وظيفيًا (الاسم المجرور) يشغل موضع "المفعول به في المعنى" محققًا بذلك استيفاء تكافؤ الفعل وتماسُك الجملة (نحلة، 2020a، ص 78-100).

3. الصورة الفرعية الثالثة: فعل + فاعل + مفعول به

- **التكوين التركيبي وفق درجة تكافؤ الفعل:** يتدرب المتعلّم على أن الفعل هنا ثنائي التكافؤ متعدٍ؛ فهو "فعل قوي" يتعدّى إلى المفعول مباشرة دون وسيط، ولا تتم الجملة دلاليًا إلا بوجود الركن الثالث "المفعول به".
- **إجراءات الاستبدال:** يتدرب المتعلّم على ملء المواضع النحوية لهذه الصورة بالعناصر الاستبدالية الممكنة؛ حيث يملأ (موضع الفعل) بـ(الأفعال المتعدّية أصلًا) من قوائم المفردات الخاصة بالمستوى، مثل: (رأى، سمع، كلّم، بنى، عمل، أنشأ، علَّم، أغضب، أضحك، ساعد) أو (الأفعال المنقولة من اللزوم للتعدية "أَفْعَل، فَعَّلَ")، بينما يملأ (موضعي الفاعل والمفعول) بالمالئات المحددة في الثوابت الإجرائية.
- **القيود التركيبية الحاكمة:** يتدرب المتعلّم على الالتزام بكافة القيود التركيبية العامة المحددة في الثوابت الإجرائية، كما يتدرب على قيود نوعية، أهمها الالتزام بالرتبة الأصلية (فعل+ فاعل+ مفعول) مع ضرورة توسُّط (المفعول) بين (الفعل والفاعل) إذا كان المفعول ضميرًا متصلًا، نحو: (كلّمن**ي** الأستاذ)؛ لضمان سلامة الإنتاج اللغوي وتجنب اللبس الدلالي (نحلة، 2020a، ص 101–116).

4. الصورة الفرعية الرابعة: فعل + فاعل + مفعول به 1 + (جار ومجرور = مفعول به 2)

- **التكوين التركيبي وفق درجة تكافؤ الفعل:** يتدرب المتعلّم على أن الفعل هنا ثلاثي التكافؤ متعدٍ لمفعولين؛ يتعدّى إلى أحدهما مباشرة بنفسه، بينما يتعدّى إلى الآخر بوسيط/حرف جر.
- **إجراءات الاستبدال:** يتدرب المتعلّم على ملء المواضع النحوية لهذه الصورة بالعناصر الاستبدالية الممكنة؛ حيث يملأ (موضع الفعل) بالأفعال الدالة على (الإخبار، التمكين، الحتم، المنع) من قوائم المفردات الخاصة بالمستوى، مثل: (أخبر بـ، مكّن من، منع من، شجّع على، عرّف بـ)، ويمتنع استبدال حرف الجر ببدائل أخرى (مثل الصورة الفرعية الثانية)، بينما يملأ (مواضع الفاعل والمفعول والاسم المجرور (بالمالئات المُحدّدة في الثوابت الإجرائية.
- **القيود التركيبية الحاكمة:** يتدرب المتعلّم على الالتزام بكافة القيود التركيبية العامة المُحدّدة في الثوابت الإجرائية، كما يتدرب على قيود نوعية خاصة، أهمها الالتزام بالرتبة الأصلية (فعل+ فاعل+ مفعول+ جار+ مجرور)، مع ضرورة توسُّط (المفعول) بين (الفعل والفاعل) إذا كان المفعول ضميرًا متصلًا (مثل الصورة الفرعية الثالثة)، والسماح بحذف المفعول الثاني اختصارًا، نحو: (شجّع الأستاذُ الطلابَ

على تعلُّمِ اللغة العربية ← شجّعَ الأستاذُ الطلابَ)؛ مما يُعزّز لدى المتعلّم مهارة "التوجيه السياقي" للجملة المُعقَّدة (نحلة، 2020a، ص 117–130).

5. الصورة الفرعية الخامسة: فعل + فاعل + مفعول به 1 + مفعول به 2

- **التكوين التركيبي وفق درجة تكافؤ الفعل:** يتدرب المتعلّم على أنّ الفعل هنا ثلاثي التكافؤ متعدٍ لمفعولين سواء بصيغته الأصلية أو المنقولة "أَفْعَل، فَعَّل" من فعل كان يتعدّى إلى مفعول واحد إلى فعل يتعدّى إلى مفعولين.
- **إجراءات الاستبدال:** يتدرب المتعلّم على ملء المواضع النحوية لهذه الصورة بالعناصر الاستبدالية الممكنة؛ حيث يملأ (موضع الفعل) بالأفعال الدالة على (الظن واليقين، الانتقال من حال إلى حال، العطاء) من قوائم المفردات الخاصة بالمستوى، مثل: (ظنّ، حسب، جعل، اتّخذ، أعطى، منح)، ويملأ (موضع الفاعل) بالمالئات المحددة في الثوابت الإجرائية، بينما يملأ (موضعي المفعول الأول والمفعول الثاني) بـ(مختلف أنواع الأسماء من المالئات المحددة في الثوابت الإجرائية) أو (أنّ + جملة اسمية) مع أفعال الظن واليقين.
- **القيود التركيبية الحاكمة:** يتبع المتعلّم أحكام الصور السابقة، مع الالتزام بالرتبة الأصلية (فعل+ فاعل+ مفعول به 1+ مفعول به 2)؛ لضمان الاتساق الدلالي والتركيبي ومنع اللبس بين المفعولين، مع الالتزام بتعريف المفعول الأول وتنكير المفعول الثاني (نحلة، 2020a ، ص 131–143).

ختامًا لهذا المبحث، تخلص الباحثة إلى أن استثمار الجهود التأسيسية للدكتور محمود نحلة (2020a) في صياغة الأنماط، قد منح هذا البحث أرضية بنيوية صلبة لصياغة شبكة توليدية مُوحَّدة ومتكاملة يتداخل فيها النحو بالمعجم لخدمة الأغراض التعليمية للناطقين بغير العربية. فهذه الأنماط الثمانية لا تعمل بمعزل عن بعضها بعضًا، بل يتجلّى من خلال نسقها كيف ينقل «المنطق الاستبدالي» —الذي طوّرته الباحثة— المتعلمَ من حدود النمط الأساسي والنواة التركيبية البسيطة إلى آفاق النمط المركب الممتد عبر توظيف الفضلات والمتممات الاختيارية دون المساس بالمكونات الإلزامية للجملة أو الإخلال بسلامتها الهيكلية.

❖ وإذ استقرَّ لنا هذا التأصيل البنيويّ للأنماط في ضوء المرتكزات اللسانية السابقة وقيودها الإجرائية، وتأسيسًا على هذا التحليل والتمازج المنهجي بين أصالة النمط المقتبس وتطوير الاستراتيجية المقترحة؛ فقد أصبح من الضروري الآن نقل هذه القوالب من حيّز التجريد الوصفي إلى فضاء الممارسة الصفيّة.

ومن هنا، يبرز السؤال الجوهري والإجرائي الحاسم: كيف يمكن نقل هذه الهندسة البنيوية والنظرية المجردة من إطارها النظري الوصفي إلى واقع ممارس، ملموس، وممتع داخل فضاء الغرفة الصفيّة؟ وكيف نجسّر فعليًا بين بناء الكفاءة اللغوية القائمة على الوعي بالنمط، وتفعيل الأداء اللساني؟ هذا تمامًا ما يجيب عنه المبحث الثالث؛ إذ يضطلع بمهمة تقديم الإطار التطبيقي لاستراتيجيتنا المقترحة وتحقيق هذا التجسير، وذلك عبر استعراض الخطوات الإجرائية العملية التي تحوّل تلك الأنماط إلى وسيلة توليديّة مرنة تمنح المتعلّم قدرةً على الهندسة التركيبيّة الواعية، وهو ما سيتجلّى عبر جداول النمذجة التوليدية ومراحل الممارسة السبع وصولًا إلى مرحلة الآلية بالألعاب اللغوية.

الإطار التطبيقي

المبحث الثالث: النموذج الإجرائي لتعليم الأنماط

يُمثّل هذا المبحث الثمرة التطبيقية للبحث؛ حيث تتحول الأنماط إلى هياكل توليدية تُمكّن متعلّم المستوى المتوسط من بناء جملٍ مُعقّدة ومُنظمّة، متجاوزًا عثرات الترجمة الحرفية من لغته الأم. وتستند الاستراتيجية في فلسفتها التربوية ومواءمتها المعيارية إلى معايير المجلس الأمريكي لتعلُّم اللغات الأجنبية ACTFL، مستهدفةً توظيف "الأنماط" لتحقيق التوليد المنضبط كأداة تنقل المتعلّم من إنتاج الكلمات المنعزلة والقوالب المحفوظة إلى الخلق باللغة، وهي السمة الرئيسة التي تضمن إنتاج سلاسل جمل مترابطة ومنضبطة بنيويًا؛ وصولاً إلى "الاستقلالية اللغوية". ومن هنا توفر النمذجة الهيكل النحوي الصحيح، مع منح المتعلّم حرية اختيار المفردات من جداول الاستبدال؛ تحقيقًا لمفهوم "القوالب الثابتة والمواضع" الذي يضمن الدقة والطلاقة معًا .ولأجل تطبيق هذه الفلسفة التربوية وتحويل مفهوم "القوالب والمواضع" إلى ممارسات إجرائية ملموسة، تقدّم الباحثة الاستراتيجية المقترحة عبر ثلاثة محاور رئيسة، تشمل: (جداول النمذجة التوليدية ومصفوفات الاستبدال "المواضع والمالئات"– الخطوات الإجرائية لتنفيذ الاستراتيجية التدريسية وتفعيل الأداء اللساني الصفي– الألعاب اللغوية الإجرائية وتحقيق آلية الإنتاج اللغوي المستقل).

أولًا: جداول النمذجة التوليدية (أداة المعلّم والمتعلّم) ومصفوفات الاستبدال (المواضع والمالئات)

يُراعى عند تطبيق جداول النمذجة الآتية ضرورة اختيار "المالئات" التي تُحقّق الانسجام التركيبي والدلالي، مع ترك المرونة للمعلّم في كيفية عرضها وفقًا لمستوى التمكُّن اللغوي؛ فإما أن تُقدّم بشكل مُنظّم ييسر المطابقة ويهدف إلى تعزيز الطلاقة الهيكلية، أو بشكل عشوائي يستهدف المعالجة الصرفية والنحوية

عبر تكييف "المالئ" صرفيًّا ونحويًّا مع بقية عناصر الجملة. ولا تقتصر الاستراتيجية على ملء المواضع الإلزامية (العُمد) فحسب، بل تشجّع المتعلّم على التوسع بإضافة مواضع اختيارية (فضلات) تزيد من دقة المعنى وتدفع بالجملة نحو التعقيد المحمود. ولتحقيق الوعي البصري بالبنية النحوية، اعتمدنا نظام ترميز لوني مُوحَّد؛ بحيث يُمثّل الأسود "العوامل"، ويمثل الأزرق والأخضر والبنفسجي "المعمولات"، بينما خُصِّص الأحمر "للفضلات والتوسعات الاختيارية". وتُعد هذه الجداول بمثابة "بنك التوليد اللساني" الذي ينهل منه المتعلّم في كافة مراحل الاستراتيجية.

مصفوفة أنماط الجملة الاسمية (النمط النووي الأول)

الأنماط الفرعية	مالئات موضع المبتدأ	مالئات موضع الخبر
النمط الأول: **التكنولوجيا مفيدةٌ**	أحمد/ هو/ مَنْ/ العملُ عن بُعد/ الاستثمارُ في الشبابِ/ هذا/ كلّ الموظفين/ زميلتِي	مُجتهِدٌ/ لَطِيفٌ/ أنتم/ فعّالٌ جدًا/ أساسُ التنميةِ/ مشروعٌ ناجحٌ/ مشغولون/ فرنسيةٌ
النمط الثاني: **النتائجُ في التقريرِ**	الحلُّ/ الكتابُ الجديدُ/ مُوظَّفو الشركةِ/ ثلاثةُ طلابٍ جُدد/ صُفُوف كثيرة	فوقَ التوقعاتِ/ تحتَ الدراسةِ/ في الاجتماعِ/ في مكتبِ القبولِ/ عندي
النمط الثالث (أ): **الطلابُ يدرسون العربيةَ**	التكنولوجيا/ الاقتصادُ العالميُّ/ هذه الخطةُ	تُغيرُ حياتَنا/ يُواجِهُ مُشْكِلات/ تُقدّم حُلولًا
النمط الثالث (ب): **المشروعُ نتائجُهُ مذهلةٌ**	هذا الطالبُ/ الشركةُ العالميةُ/ المدنُ الكُبرى/ المشروعُ	والدُهُ فرنسيٌّ/ فُرصُهَا كثيرةٌ/ شوارعُهَا واسعةٌ/ آثارُهُ واضحةٌ

مصفوفة أنماط الجملة الفعلية (النمط النووي الثاني)

الأنماط الفرعية	مالئات موضع الفعل	مالئات موضع الفاعل	مالئات موضع المفعول 1	مالئات موضع المفعول 2
النمط الأول: **انطلقَ المشروعُ**	تَحَسَّنَ/ جَاءَ/ نَجَحَ/ اِحْمَرَّ/ تَصَاعَدَتْ	الاقتصادُ هذا العام/ طالبٌ/الاستثمارُ/ وَجْهُهَا/ التَّوَتُّراتُ في المنطقةِ	–	–

النمط الثاني: رَغِبَ الرَّجلُ في التعلُّمِ	مَرَّ بـ/ اتَّصلُ بـ/ اهتمَّ بـ	الشَّرقُ الأوسطُ/ ـوا/ صديقي	بـِأزمةٍ شديدةٍ/ بِهِ/ بقِطَّتِي خلالَ سَفرِي	–
النمط الثالث: طَوَّرَ العالمُ اللغةَ	أنْجَزَتْ/ أغْضَبَ/ حَقَّقَ/ سَاعَدْ	الشركةُ/ الازدحامُ/ مشروعِي/ ـتُ	المشروعَ/ ـهُم/ نجاحًا عظيمًا/ زَميلِي	–
النمط الرابع: شجَّعَ الأستاذُ الطلابَ على التعلُّمِ	أَخْبَرَ بـ/ مَكَّنَتْ مِنْ/ مَنَعَ مِنْ/ عَرَّفَ بـ	المديرُ/ المؤسسةُ/ الوالدَان/ مُديرِي	المُوظَّفِين/ النِّساء/ طِفْلَهُم/ ـنِي	بمُوعدِ الاجتماعِ/ من حُقُوقِهِم/ من استخدامِ الهاتفِ/ بالزملاء الجُدُد
النمط الخامس: تعتبرُ الحكومةُ التعليمَ أولويةً	جَعَلَ/ أَعْطَتْ/ مَنَحَتْ/ ظَنَّـ/ اعْتَقَدْ	الطلابُ/ المؤسساتُ الحكومةُ/ ـوا/ ـنَا	النَجَاحَ/ الفُقَراءَ/ الطُّلابَ/ المشروعَ/ أنَّ المشروعَ	أولويةً/ مُساعَدات/ مِنَحًا/ فُرصةً حقيقيةً/ فرصةٌ حقيقةٌ "(بالتلازم مع أنَّ")"

وبعد استعراض هذه المنظومة البنيوية التي تُشكل المادة الخام لعملية التوليد؛ ينتقل الدور الآن إلى الممارسة الصفية التنفيذية؛ حيث تُفعّل هذه الجداول عبر سبع مراحل مُتدرّجة، تنقل المتعلّم من مرحلة "الملاحظة الواعية" للنمط إلى مرحلة "الإنتاج الآلي" له، عبر الخطوات الإجرائية الآتية.

ثانيًا– الخطوات الإجرائية لتنفيذ الاستراتيجية التدريسية وتفعيل الأداء اللساني الصفي

تُنفذ الاستراتيجية عبر سبع مراحل مُتدرّجة وضعتها الباحثة على أساس المرتكزات اللسانية الأربعة لاستراتيجية الأنماط القائمة على فكرة (الموضع والمالئ)، بما يتوافق مع الإنتاج المُتوقّع من المستوى المتوسط؛ مما يُحوّل "جداول الأنماط" إلى ممارسة واقعية:

1. **النمذجة والتنميط:** يقوم المعلّم بعرض "أنماط الجمل النووية" من جداول النمذجة السابقة، مع تفعيل الترميز اللوني (الأسود للمبتدأ والفعل، الأزرق للخبر والفاعل، الأخضر للمفعول الأول، والبنفسجي للمفعول الثاني، الأحمر للمواضع الاختيارية)؛ لتمييز المواضع النحوية بصريًا دون إقحام المصطلحات النحوية المعقدة.

2. **هندسة الجملة والاستبدال الموجه:** يستخدم المعلّم لوحة الأنماط الملونة وفق المواضع، ويقوم المتعلّمون في مجموعات بتبديل "المالئات" من قوائم المفردات المتاحة مع ثبات الهيكل البنيوي؛ مما يُرسّخ مفهوم "الموضع" و"المالئ التكافئي"، ويضبط القيود التركيبية، ويضمن إنتاجًا لغويًا صحيحًا.
3. **التوسيع والاستبدال المتسلسل:** يطلب المعلّم من المجموعات تغيير "المبتدأ" أولًا مع الحفاظ على النمط، ثم تغيير "الخبر" تدريجيًّا من مفرد إلى شبه جملة، ثم إلى جملة كبرى ذات "رابط" مُطابِق؛ ليدرك المتعلّم أنّ موضع المبتدأ يتسم بالثبات نسبيًا، بينما يُعد موضع الخبر حيزًا مرنًا" يقبل التوسُّع والتعقيد اللغوي المنشود.
4. **نشاط بطاقات التكافؤ:** يقدّم المعلّم بطاقات أفعال متنوعة ويسحب المتعلّمون بطاقة فعل (لازم، متعدٍ بحرف جر، متعدٍ بدون حرف، متعدٍ لمفعولين بواسطة أو بدون وساطة)، ويقومون بإكمال الصورة النحوية بوضع المتعلقات اللازمة لإتمام الجملة. يهدف النشاط إلى جعل المتعلّم يدرك أن اختيار الفعل قرار بنيوي يُحّدد عدد المُتعلّقات مسبقًا، مع إبراز أهمية "الارتباطات اللفظية Collocations" الخاصة بحروف المعاني.
5. **التحويل التركيبي:** يطلب المعلّم من المتعلّمين إعادة صياغة الجمل التي تعرضوا لها وأنتجوها (من اسمية إلى فعلية والعكس) مع تغيير ما يلزم؛ لتعزيز مرونة الأداء اللساني وسرعة البديهة التركيبية. عند الانتقال بين البنى المتكافئة دلاليًّا.
6. **الإنتاج الحر السياقي:** يُكلّف المعلّم المتعلّمين بمهام تواصلية واقعية كـ(كتابة بريد إلكتروني، إدارة حوار، صياغة تدوينة) تُوظَف فيها الأنماط الثمانية في إنتاجٍ لغوي يناسب معايير الكفاءة اللغوية للمستوى المتوسط.
7. **التعزيز بالألعاب اللغوية (مرحلة الآلية):** تُمثّل هذه المرحلة التطبيقية انتقالًا من الإنتاج المُوجّه إلى الإنتاج التلقائي والتمكين، وتتحقق إجرائيًّا عبر الألعاب اللغوية الموضحة أدناه.

ثالثًا–الألعاب اللغوية الإجرائية وتحقيق آلية الإنتاج اللغوي المستقل

تطرح الباحثة هذه الحزمة من الألعاب اللغوية بعدّها أدوات إجرائية لتقييم طلاقة المتعلّم وقياسًا لمدى تمكنه الأدائي؛ حيث تهدف هذه الأنشطة التفاعلية إلى تيسير انتقال القوالب النحوية من طور الوعي البنيوي المُنظّم إلى فضاء السلوك اللساني التلقائي والإنتاج الحر.

- **لعبة قنّاص الأخطاء:** لعبة تفاعلية تُركّز على اكتشاف الخلل في "الموضع" أو "الرابط" في جمل مُعدة مسبقًا؛ حيث يُعرض على المتعلمون جمل تحتوي على خلل تركيبي، وعلى المجموعات اكتشاف الخطأ وتصحيحه في إنتاج لغوي مُحدّد يُعزّز الوعي بالقيود التركيبية النوعية للأنماط.
- **لعبة تحدّي الأنماط:** لعبة تفاعلية سريعة لتغيير "المالئات" في "المواضع" لتحقيق الطلاقة الاستبدالية؛ حيث يرمي المعلّم كرة لمتعلّم مع إعطائه "نمطًا" و"مفردة"، وعليه تكوين جملة، قبل أنْ يرمي الكرة لزميله مع تغيير "المالئ"، فمثلًا يعطي المعلّم: (نمط 1 + كلمة: السفر)؛ فيكون الإنتاج اللغوي في صورة سلاسل من الجمل المتنوعة بتغيير "نوع الخبر"، كأن يقول طالب: (السفرُ مُمْتِع)، ويتبعه آخر فيقول: (السفرُ فوائدُه كثيرةٌ)، ويقول غيره: (السّفر يُعرِّفنا على ثقافات جديدة).
- **لعبة المناظرة السريعة:** يُقسّم المتعلّمون إلى مجموعتين للدفاع عن وجهة نظرهم في قضية ما، مثل: (الحياة في المدينة أم الريف) باستخدام نمط تركيبي مُحدّد يختاره المعلّم، مثل نمط: (اسم+ جملة)؛ ونتوقع هنا إنتاجًا لغويًّا في سياق تواصلي حي؛ فتقول المجموعة الأولى مثلًا: (المدينةُ شوارعُها مزدحمةٌ)، بينما ترد المجموعة الثانية فتقول: (الريفُ هواؤه نظيفٌ).

❖ إن تضافر هذه الخطوات الإجرائية السابقة مع جداول نمذجة الأنماط ومصفوفات الاستبدال يحقق مفهوم "التوليد المنضبط" الذي تسعى إليه الباحثة؛ حيث يختار المتعلّم القالب البنيوي المناسب لوظيفته التواصلية، ثم يملؤه ببنكه اللغوي الخاص، محققًا بذلك سقف الوظائف اللغوية المُتوقَّعة للمستوى المُتوسِّط وما بعده، وبذلك تضمن هذه الاستراتيجية إنتاجًا لغويًا يتسم بالدقة، مما يجعلها جسرًا آمنًا للعبور نحو مستويات الكفاءة المتقدمة؛ وبهذا يمتلك المتعلّم ناصية البناء الصرفي والتركيبي للجملة العربية، مما يُعزز استقلاليته اللغوية وقدرته على الإبداع المنضبط في سياقات تواصلية غير محدودة.

النتائج والخاتمة

يختتم هذا البحث مساره الاستقرائي والتحليلي بالبرهنة على فاعلية استراتيجية "الأنماط والنمذجة التوليدية"؛ بعدّها مدخلًا لسانيًّا تطبيقيًّا إجرائيًّا يُيسر بناء الجملة العربية في وعي المتعلّم، ويُقلص الفجوة بين المعرفة القاعدية والأداء اللغوي، محولًا تعليم القواعد من تلقين نظري إلى نشاط وظيفي تفاعلي قائم على المحاكاة والاستبدال. وقد تمخضت الدراسة عن النتائج الجوهرية الآتية التي أجابت عن تساؤلات البحث:

1. **عالمية طريقة الأنماط؛** فقد أثبت البحث أن "طريقة الأنماط" و"القدرة التركيبية للفعل" المُطبقَّة عالميًّا هي طريقة عالمية قابلة للتطبيق على بنية الجملة العربية وفق الأسس اللسانية المناسبة لخصوصيتها؛ حيث نجحت في تحويل القواعد إلى "هياكل توليدية مرنة" تضبط علاقة العوامل بالمعمولات عبر اتخاذ الفعل والاسم أداتين مركزيتين،وقد حرصت الباحثة على استبعاد الأنماط النادرة والتركيز على أكثر الأنماط شيوعًا ودورانًا مواءمةً لمتطلبات المستوى المتوسط وفق معايير ACTFL ومراعاةً للعبء المعرفي .Cognitive Load

2. الوحدة التكاملية للمرتكزات اللسانية؛ فقد كشف البحث عن ريادة الفكر النحوي التراثي – متمثلًا في عبقرية ابن هشام الأنصاري–في حصر تلك الأنماط والنماذج التركيبية بخصائصها المميزة، وقابليته للتمازج مع مفاهيم اللسانيات الحديثة–متمثلة في المرتكزات اللسانية للاستراتيجية المقترحة ونموذج صور تأليف الكلام؛ لينتج عن ذلك التمازج إطار نظري متماسك يمنح الاستراتيجية المقترحة شرعية وعلمية ومرونة لسانية تخدم "التوليد المنضبط" لدى المتعلّم الأجنبي وتحميه من الوقوع في أخطاء الخلل التركيبي.

3. منطقية نمذجة المواضع والمالئات؛ فقد خلصت الدراسة إلى أن هندسة الجملة العربية عبر تفكيكها وإعادة تركيبها في "قوالب ذات مواضع ثابتة ومالئات متغيرة" مدعومة بنظام "الترميز اللوني" هي الحل الأمثل لنقل متعلّم المستوى المتوسط من طور حفظ القوالب إلى طور الخلق باللغة والتمكّن من بنية الجملة العربية؛ تحقيقًا للاستقلال اللغوي والتحرُّر من عثرات الترجمة الحرفية وإسقاطات اللغة الأم.

4. نجاعة المسار الإجرائي للاستراتيجة وفاعلية الممارسة؛ فقد برهنت الخطوات الإجرائية على نجاح تحويل جداول الأنماط إلى ممارسة صفية تفاعلية تعتمد لوحة الأنماط وبطاقات التكافؤ والألعاب اللغوية؛ مما حوّل قواعد بنية الجملة العربية إلى نظام هندسي ممتع يوازن بين الدقة والطلاقة.

التوصيات والمقترحات

تأسيسًا على نتائج البحث، تضع الباحثة بين يدي الخبراء والمختصين ومصممي المناهج في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، التوصيات والمقترحات الآتية:

1.الاستثمار النوعي في النمذجة: تُوصي الباحثة مُعلّمي العربية للناطقين بغيرها ومُصمِّمي المناهج بتبنّي هذه الاستراتيجية كمنهج رديف يُدرّب عليه المعلّمون بعدّه أساس الهندسة اللسانية للجملة العربية والوسيلة الأسرع لضبط بنيتها؛ فإذا أنفق الدارس بضع ساعات في دراسة هذه النماذج الثمانية وقواعدها والعناصر التي تملأ مواضعها وقام بالقياس عليها، يمكنه التخلص من عثرات تركيبية عديدة، والقيام بإنتاج عدد لا متناهٍ من النظائر الصحيحة التي تتسم بالسلامة اللغوية والدقة في الأداء.

2. تصميم مواد تعليمية تفاعلية: ضرورة بناء وحدات دراسية في المناهج الحالية تعتمد على "الألعاب التوليدية" (كقناص الأخطاء، وتحدي الأنماط، والمناظرة السريعة)؛ لتعزيز الوعي البنيوي لدى المتعلّمين وتحويل الدرس النحوي من تلقين سلبي إلى نشاط وظيفي مُحفِّز داخل الصف.

3. مقترحات لمشاريع بحثية المستقبليّة: تقترح الباحثة إجراء دراسات تتبعية لقياس أثر "جداول النمذجة والتنميط" في تطوير مهارات الكتابة الأكاديمية والإبداعية، أو التوسع في نمذجة "الجمل الكبرى" والأساليب النحوية المعقدة لخدمة المستويات المتقدمة. كما توصي الباحثة ببناء معجم سياقي تفاعلي رقمي يعتمد على الارتباطات اللفظية Collocations وحروف المعاني المتعدية للأفعال الأكثر دورانًا، ليكون بمثابة بنك مالئات إلكتروني يخدم هندسة الأنماط العربية.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية

ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري. (1996). *الأصول في النحو*. (تحقيق عبد الحسين الفتلي، ط 3). مؤسسة الرسالة.

سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر. (1988). *الكتاب* (تحقيق عبد السلام هارون، ط3). مكتبة الخانجي.

ابن هشام الأنصاري، جمال الدين عبد الله بن يوسف. (1984). *شرح قطر الندى وبل الصدى*. (تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ط1). المكتبة العصرية.

ابن هشام الأنصاري، جمال الدين عبد الله بن يوسف. (1998). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب* (تحقيق إميل بديع يعقوب). دار الكتب العلمية.

ثانيًا: المراجع العربية

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

طعيمة، رشدي أحمد. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو).

نحلة، محمود أحمد. (1988). *مدخل إلى دراسة الجملة العربية* (ط1). دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

نحلة، محمود أحمد. (2020a). *صور تأليف الكلام عند ابن هشام* (ط3). مكتبة الآداب.

نحلة، محمود أحمد. (2020b). *آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر* (ط1). مكتبة الآداب.

الصباغ، هبة فكري. (2023). *أسس النظرية النحوية العربية في دراسات المستشرقين، جوناثان أونز أنموذجًا* (ط1). مكتبة الآداب.

ثالثًا: المراجع الأجنبية

Carter, Michael. (1973). An Arabic Grammarian of the eighth century A.D. Journal of the American Oriental Society (JAOS), 93(2), 146–157.

Chomsky, Noam. (1975). Syntactic Structures. Mouton.

Fries, C.C. (1945) Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor.

Halliday, Michael, & James Martin, (Eds.). (1981). Readings in Systemic linguistics. Batsford.

Harris, Zellig. (1942). Morpheme Alternates in Linguistic Analysis. Language, 18(3), 169–180.

Harris, Zellig. (1964). The Elementary Transformations: Papers in Structural and Transformational Linguistics. University of Pennsylvania.

Harris, Zellig. (1964) Transformations in Linguistic Structure. Papers in Structural and Transformational Linguistics

Owens, Jonathan. (1983). Structure, Class, and Dependency: Modern Linguistics Theory and the Arabic Grammatical Tradition. Lingua, 64(1), 25–62.

Owens, Jonathan. (1988). The Foundations of Grammar: An Introduction to Medieval Arabic Grammatical Theory. John Benjamins Publishing Company. (Studies in the History of the Language Sciences 45).

Owens, Jonathan. (1990). Early Arabic Grammatical Theory: Heterogeneity and Standardization. John Benjamins Publishing Company. (Studies in the History of the Language Sciences 53).

Tesnière, Lucien. (1959). Éléments de Syntaxe Structurale. Klincksieck.

Wells, Rulon. (1947). Immediate Constituents. Language, 23(2), 187-207. Joss.

المحـور الخامس :

الـذكاء الاصـطناعـي والتطبيقات الحديثة فـي تعليم القواعد

5

تحديات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلّمها: تصنيفها وحلولها المقترحة – دراسة وصفية تحليلية

أ.د. أحمد علي لقم[1]

الملخص

تسعى الدراسة إلى الكشف عن تحديات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتصنيفها تصنيفًا منهجيًا دقيقًا، واقتراح إجراءات عملية للتغلب عليها. وتتمحور إشكالية الدراسة من فجوة واضحة بين التسارع التقني العالمي في مجال الذكاء الاصطناعي من جهة، وضعف حضور اللغة العربية بشكل واضح في منظومة هذا التقدم من جهة أخرى، مما يستدعي دراسةً أكاديمية متخصصة تتناول هذه الإشكالية بالرصد والتحليل. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي بوصفه الإطار المنهجي الأنسب لطبيعةهذا الموضوع وأهدافه، وقسمت الدراسة إلى مقدمة وثلاثة مباحث رئيسية:

تناول المبحث الأول الإطار المفاهيمي للدراسة، إذ استعرض تعريف الذكاء الاصطناعي لغةً واصطلاحًا، وعرض أبرز تطبيقاته وخصائصه ومجالات توظيفه، مع تسليط الضوء على إمكانات هذه التطبيقات في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها، مستندًا إلى جملة من التعريفات والآراء العلمية التي تتقاطع عند فكرة محاكاة القدرات المعرفية البشرية وتوظيفها في معالجة اللغة وتحليلها وتعليمها.

وتناول المبحث الثاني العقبات التي تواجه تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية وتعليمها، وقد صُنِّفت وفق محورين رئيسين: يضم الأول المعوقات اللغوية والتقنية المرتبطة بطبيعة اللغة العربية ذاتها كتعقيداتها الصرفية والنحوية واللبس الدلالي وتنوع اللهجات وشُح البيانات الرقمية الموثقة، فيما يضم الثاني المعوقات المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وما يواجهه هذا الميدان من قصور في أدوات الذكاء الاصطناعي المخصصة له.

أما المبحث الثالث فقد خُصِّص للحلول والمقترحات العملية، وتضمّن إجراءات موجهة للمؤسسات الأكاديمية والهيئات الداعمة للتغلب على هذه العقبات، فضلًا عن استعراض دور المبادرات التشريعية وبروتوكولات التعاون في تعزيز حضور اللغة العربية في منظومة الذكاء الاصطناعي التعليمية، مع التأكيد على أن فاعلية هذه الجهود مشروطة بجعل اللغة العربية محورًا استراتيجيًا لا عنصرًا هامشيًا.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تعليم اللغة العربية، تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحديات التعليم والتعلم، المعوقات اللغوية والتقنية، تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

[1] **أ.د. أحمد علي لقم– أستاذ اللغويات العربية في كلية العلوم الشرعية– سلطنة عُمَان– مَسْقَط.** aloukam@css.edu.om

Obstacles to Activating Artificial Intelligence Applications Serving the Arabic Language: Classification and Proposed Solutions: A Descriptive and Analytical Study.

Abstract

This study aims to identify the challenges that hinder the employment of artificial intelligence applications in teaching and learning the Arabic language for non-native speakers, to classify them systematically, and to propose practical procedures to overcome them. The study's problem stems from a clear gap between the rapid global technological advancement in the field of artificial intelligence on one hand, and the notably weak presence of the Arabic language within this progress on the other, which calls for a specialized academic study that addresses this issue through observation and analysis. The study adopted the descriptive analytical method as the most appropriate methodological framework for the nature of this topic and its objectives, and was divided into an introduction and three main chapters:

The first chapter addressed the conceptual framework of the study, reviewing the definition of artificial intelligence linguistically and terminologically, presenting its most prominent applications, characteristics, and fields of employment, while highlighting the potential of these applications in the field of teaching and learning the Arabic language for non-native speakers, drawing on a range of scientific definitions and perspectives that converge on the idea of simulating human cognitive capabilities and employing them in language processing, analysis, and instruction.

The second chapter examined the challenges facing the employment of artificial intelligence applications in serving and teaching the Arabic language, classified according to two main axes: the first encompasses the linguistic and technical obstacles related to the nature of the Arabic language itself, such as its morphological and syntactic complexities, semantic ambiguity, dialectal diversity, and the scarcity of documented digital data; while the second encompasses the challenges related to teaching Arabic to non-native speakers and the shortcomings of artificial intelligence tools dedicated to this field.

The third chapter was devoted to practical solutions and proposals, including procedures directed at academic institutions and supporting bodies to overcome these challenges, as well as a review of the role of legislative initiatives and cooperation protocols in strengthening the presence of the Arabic language within the educational artificial intelligence ecosystem, emphasizing that the effectiveness of these efforts is contingent upon making the Arabic language a strategic focus rather than a marginal element.

Keywords: Artificial Intelligence, Arabic Language Teaching, Arabic Language Learning for Non-Native Speakers, Teaching and Learning Challenges, Linguistic and Technical Barriers, Artificial Intelligence Applications.

1. المقدمة

1.1 خلفية الدارسة:

إن أنظمة الذكاء الاصطناعي لا تزال تواجه جملةً من التحديات، يأتي في مقدمتها ضعف البنية التحتية، وارتفاع تكاليف التشغيل، كما يبقى ضمان سرية البيانات ونزاهتها أمرًا غير مكتمل في كثير من الأحيان، في حال تعرّضت هذه الأنظمة للاختراقات الإلكترونية بصورة متكررة، ويزيد من تعقيد المشهد ذلك التوتر القائم بين الحاجة إلى تعزيز الأمان من جهة، والرغبة في إبقاء الأنظمة سهلة الاستخدام من جهة أخرى.

وعلى الرغم من الزخم التِّقَني الكبير الذي يشهده العالم اليوم، ويحتل الذكاء الاصطناعي مكانةً محوريةً فيه، فإنَّ مسيرة التطور لا تخلو من عقبات، تتضاعف حينما يتعلق الأمر بتطبيقات اللغة العربية تحديدًا، فاللغة العربية بما تتميز به من ثراءٍ صَرْفي، وتعدد في اللهجات، وقلة في البيانات الرقمية الموثَّقة، تُشكّل بيئةً استثنائية تَعْجِز معها كثير من النماذج اللغوية الحالية عن مجاراة الأداء الذي تُحققه مع اللغات الأخرى، مما يجعل تطويرها في هذا المجال أولويةً بحثيةً لا يمكن تأجيلها.

1.2 مشكلة الدراسة:

لم يعد الذكاء الاصطناعي حكرًا على مجال بعينه، فسهولة توظيفه جعلت منه أداةً متاحة للجميع، وقد وجد طريقه إلى الجامعات والمدارس بصورة لافتة، أحدث معها تحولًا نوعيًا في سلوكيات المشاركين في العملية التعليمية وطرق تعاملهم مع المستجدات التكنولوجية. غير أن هذا الانتشار الواسع لم يخلُ من قلق حقيقي، إذ ارتفعت معدلات الخوف من احتمال حلول البرامج الرقمية والذكاء الاصطناعي محل المعلمين (انظر: بكاري، 2022).

وفي مجال تدريس اللغات تحديدًا، كشفت الدراسات عن جملة من المشكلات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، أبرزها غياب البنية التحتية البرمجية الملائمة، وشُح المعلمين المؤهلين والمدربين على استخدام هذه التطبيقات (انظر: حصان، 2024). وقد أشار بعض الباحثين إلى أن الذكاء الاصطناعي سلاح ذو حدين؛ فهو من جهة أداة داعمة للمعلم تُعينه على رعاية طلابه والتعرف على نقاط قوتهم وضعفهم، ومن جهة أخرى قد يُرسّخ معايير تعليمية جامدة تُضعف استعداد الجيل الجديد لسوق عمل متغير باستمرار (انظر: قشطي، 2020). ويُضاف إلى ذلك أن كثيرًا من المواقف السلبية تجاه هذه التطبيقات تعود في جوهرها إلى غياب نماذج فاعلة تجمع بين التعليم والذكاء الاصطناعي في بيئة عربية حقيقية (انظر: عبد القادر، 2020).

1.3 تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما تحديات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها؟

ويتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما العقبات اللغوية والتقنية التي تحول دون توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
2. ما الإجراءات المقترحة للتغلب على هذه العقبات وتعزيز توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
3. ما أبرز المعوقات اللغوية والتقنية التي تُقيّد توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية وتعليمها؟
4. ما الإجراءات والحلول المقترحة للتغلب على معوقات تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية؟

1.4 هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العقبات التي تحول دون تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي الخادمة للغة العربية وتعليمها، وتصنيفها تصنيفًا منهجيًا، والخروج بحلول مقترحة قابلة للتطبيق في ضوء خصوصية اللغة العربية وسياقها الثقافي والتعليمي.

1.5 أهمية الدراسة:

1. قلة الدراسات السابقة التي تجمع بين خصوصية اللغة العربية وتعقيداتها اللغوية والتقنية من جهة، وتعليمها للناطقين بغيرها من جهة أخرى.
2. تقديم رؤية تحليلية تجمع بين البُعد اللغوي والبُعد التقني مما يُعمّق الفهم الأكاديمي لهذه الإشكالية المركّبة.
3. تزويد المؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بإجراءات عملية قابلة للتطبيق تُعينها على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بفاعلية.
4. فتح آفاق بحثية جديدة أمام الباحثين المهتمين بتطوير أدوات ذكاء اصطناعي تنبثق من خصوصية اللغة العربية وسياقها الثقافي والحضاري.

1.6 أدوات الدراسة:

استبانة – وتحليل الدراسات السابقة.

1.6 منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، بحيث ترصد واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اللغة العربية، وتحليل أبعاده، واستخلاص دلالاته.

2 . الدراسات السابقة:

2.1 قشطي، نبيلة عبد الفتاح حسنين. (2020). تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير نظم التعليم. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية.

2.2 عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4(3).

2.3 بشر، مني بنت عبد الله بن محمد. (2020). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 20(2).

2.4 بكاري، مختار. (2022). تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية، 6(1).

2.5 مفلحة، لطيفة. (2023). الذكاء الاصطناعي في خدمة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تحديات تواجهها وآفاق مبشرة. بحث مقدم في المؤتمر الدولي لطلبة الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية والآداب واللسانيات، جامعة ملانج الحكومية، إندونيسيا.

2.6 فرحان، عماد محمد. (2024). واقع ومستقبل النحو العربي مع الذكاء الاصطناعي. مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، برلين، (34)، المجلد 8.

2.7 محمد، أحلام علي. (2025). دمج المنهج التكاملي مع أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي في العصر الرقمي. مجلة بحوث الاتصال، 9(17).

ويتضح مما سبق ما يأتي:

انطلقت الدراسات السابقة من منطلقات متعددة في تناول الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتعليم؛ فبينما أولت دراسة قشطي (2020) اهتمامها بتأثيره على تطوير نظم التعليم وخلصت إلى أنه سلاح ذو حدين، كونه وسيلة داعمة للمعلم من جهة، وأداة قد تُرسّخ معايير تعليمية جامدة من جهة أخرى.

وجاءت دراسة عبد القادر (2020) لتكشف عن غياب نماذج فاعلة تجمع بين التعليم والذكاء الاصطناعي في البيئة العربية.

وفي هذا الإطار رصدت دراسة بشر (2020) المتطلبات اللازمة لتوظيف هذه التطبيقات في الجامعات، وأبرزت نقص الكوادر المدربة وضعف البنية التحتية بوصفهما عائقًا رئيسيًا.

وتأتي دراسة بكاري (2022) لتُعمّق هذا التصوير من خلال رصد التحديات التي يفرضها الذكاء الاصطناعي في الميدان التعليمي، ومنها ارتفاع معدلات الخوف من حلوله محل المعلم.

وانتقالًا من الإطار العام إلى المجال اللغوي تحديدًا، انصبّ اهتمام دراسة مفلحة (2023) على تحديات توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وما تحمله من آفاق واعدة.

وأسهمت دراسة فرحان (2024) في استكشاف واقع النحو العربي في ظل الذكاء الاصطناعي ومستقبله، فيما جاءت دراسة محمد (2025) لتُقدّم رؤية تكاملية لدمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي في العصر الرقمي.

ويتضح من استعراض هذه الدراسات أنها اتفقت في مجملها على وجود تحديات حقيقية تحول دون التوظيف الفاعل للذكاء الاصطناعي في التعليم، غير أن معظمها اقتصر على رصد التحديات العامة دون تصنيف منهجي دقيق لإشكاليات اللغة العربية وخصوصيتها اللغوية والتقنية. ومن هنا تستمد الدراسة مسوّغها العلمي؛ إذ تسعى إلى تصنيف هذه التحديات وتحليلها واقتراح حلول تتعلق بخصوصية اللغة العربية وسياقها الثقافي والحضاري.

3.تعريف مفهوم الذكاء الاصطناعي:

3.1 أولًا: تعريف الذكاء الاصطناعي لغة واصطلاحًا:

يتكون مصطلح "**الذكاء الاصطناعي**" من كلمة "**الذكاء**"، و "**الاصطناعي**":

3.1.1 والذكاء لغة: يدل على حِدَّةٍ في الشيء ونفاذٍ، يقال: ذَكِيَ يَذْكَى ذَكَاءً، والذكاء: سرعة الفطنة، وحدة الفؤاد، وحدة الفهم. وقيل: الذكاء: سرعةُ اقتراح النتائج، يقال: ذَكُوَ فلان، إذا كان سريع الفهم والإدراك، وأصل الذكاء في اللغة: تمام الشيء وكماله، يقال: رجل ذَكِيٌّ؛ أي: تام الفهم سريع القبول (ابن فارس).

3.1.2 وأما في الاصطلاح: يُعَدّ الذكاء من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وقد تعددت آراء العلماء في تحديد معناه؛ فبعضهم نظر إليه بوصفه قدرة على التفكير بصورة مجردة، في حين عدَّه آخرون: قدرة

على التكيف العقلي مع المواقف والمشكلات المستجدة. وهناك من ركز على جانب التعلم ورأى أن الذكاء يتمثل في قدرة الفرد على اكتساب المعرفة والخبرة. كما اتجه فريق آخر إلى الجمع بين هذه الرؤى، فَعَدُّوه قدرة شاملة تشمل التعلم، واستخدام ما يكتسبه الفرد للتكيف مع المستجدات، وحل ما يواجهه من مشكلات جديدة (القشاعلة، 107).

وعُرِّفَ أيضًا بأنه: إدراك وتحليل وردّ فعل، وهو القدرة على التعلّم وعلى التّكيّف بشكل مناسب مع المواقف الجديدة وحل المشاكل، فالذكاء مفهوم عالمي يتضمن قدرة الفرد على التصرف بشكل هادف والتفكير بعقلانية، والقدرة على التخطيط وحلّ المشكلات، والذكاء البشري يتميز باكتساب المعلومات والقدرة على التعلّم والفهم من خلال الممارسة الفعلية والقدرة على استنباط حقائق جديدة والوصول إلى حلول مبتكرة لمسائل معقّدة من خلال التحليل والمقارنة، فالذكاء عند البشر هو حصيلة التعلّم والتجربة بالإضافة إلى القدرات الذهنية لديه (الظاهر، 107).

3.1.3 وأما الاصطناعي لغة واصطلاحًا:

: فهو مأخوذ من الفعل "صَنَعَ"؛ وهو عمل الشيء، والصناعة: العمل باليد، والصُّنع: إجادة الفعل، واستصنع الشيء: دعا إلى صنعه، والاصطناع: طلب عمل شيء معين ممن يتقنه، يُقال: اصطنع فلان خاتمًا: إذا سأل رجلًا أن يصنع له خاتمًا، والطاء بدل من تاء الافتعال؛ لأجل الصاد (الفراهيدي، ابن فارس، ابن منظور،1999)، والاصطناع: المبالغة في الصنع (مصطفى، 2004)، وهو منسوب إلى الاصطناع.

وعليه يمكن القول بأن "الاصطناعي" اصطلاحًا: ما كان محاكيًا للطبيعي، أو مُنتجًا بتدخل الإنسان وصنعه، إشارة إلى أنه مكتسب مصنوع، ليس فطريًّا أو موهوبًا.

3.2 ثانيًا: مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تتعدد التعريفات التي أسهم بها العلماء والباحثون في رسم ملامح مفهوم الذكاء الاصطناعي، وعلى الرغم من تنوع صياغاتها فإنها تلتقي في جوهرها عند فكرة واحدة، هي محاكاة القدرات العقلية البشرية داخل أنظمة وآلات مبرمجة. فقد ذهب بعضهم إلى أنه يتمثل في المهارات والإجراءات التي تؤديها الآلات والبرامج محاكيةً القدرات الذهنية للإنسان من استنتاج وتعلم وردود أفعال مبرمجة (انظر: العنقودي، ص106). وفي السياق ذاته يُشير آخرون إلى أنه قدرة الأنظمة الذكية على التفكير واتخاذ القرارات بأسلوب مماثل للإنسان، مع إظهار خصائص عقلية كالتعلم والاستنتاج وحل المشكلات (انظر: كامل، ص69).

وتُضيف (انظر: البلقاسي، ص12) بُعدًا آخر إذ ترى فيه العلم الساعي إلى إنتاج آلات وأنظمة ذكية تحمل قدرات مشابهة لقدرات العقل البشري. أما (انظر: عطية، ص29) فيُوسّع الدائرة ليجعله علمًا يُعنى بابتكار الخوارزميات وتطويرها بما يُمكّن الآلة من إدراك بيئتها والتفاعل معها واكتساب المعرفة والتخطيط وحل المشكلات، فضلًا عن التواصل اللغوي وتنظيم المعارف المتراكمة.

ومن أبرز ما قيل في هذا الشأن ما أورده مارفن لي مينسكي من أن الذكاء الاصطناعي يتجلى في تصميم برامج قادرة على إنجاز ما يؤديه الإنسان بكفاءة، معتمدةً على قدرات عقلية متقدمة كالتعلم وتنظيم المعلومات والتفكير التحليلي. وفي ذات الاتجاه عرّفه (انظر: العنقودي، 2019، ص44) بأنه علم اختراع الآلات والبرامج الحاسوبية الذكية القادرة على محاكاة تفكير الإنسان وتوظيف العمليات الفكرية المتقدمة في المشاريع والأنظمة المختلفة.

وعلى صعيد أوسع عرّف (انظر: موسى، 2019) الذكاء الاصطناعي بأنه تمكين الأنظمة الحاسوبية من أداء أنشطة مماثلة لما يقوم به الإنسان العاقل، كالاستنتاج واكتساب الخبرة من الممارسة وتنفيذ عمليات ذهنية معقدة. في حين ينظر إليه (انظر: محمود، 2020، ص182) بوصفه فرعًا من علم الحاسوب وركيزةً أساسية في صناعة التكنولوجيا المعاصرة، يقوم على افتراض أن ملكة الذكاء يمكن وصفها بدقة كافية تُمكّن الآلة من محاكاتها.

وعلى المستوى المؤسسي عرّفته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD بأنه مجموعة من الأنظمة القائمة على الآلة، القادرة على تقديم توصيات وتنبؤات وقرارات مؤثرة في البيئات الحقيقية والافتراضية في ضوء أهداف يحددها الإنسان. ويلتقي مع هذا الطرح (انظر: الحسيني، 2024) الذي يرى فيه جزءًا من علم الحاسوب يهدف إلى تصميم أنظمة ذكية تُجسّد الخصائص التي نعرفها في السلوك الإنساني الذكي.

وفي سياق تعليم اللغة العربية تحديدًا يُفهم الذكاء الاصطناعي على أنه توظيف التقنيات الذكية داخل المؤسسات التعليمية لتطوير أدوات وأساليب حديثة تتماشى مع المستجدات العالمية، بما يُسهم في تعزيز عمليتي التعليم والتعلم وتجويدهما (انظر: الغامدي، 2025).

انطلاقا من هذه التعريفات السابقة، يتبين أنه يصعب إعطاء مفهوم موحد ومضبوط للذكاء الاصطناعي، لكن يمكن القول أن الذكاء الاصطناعي قادر على تحويل القدرات البشرية إلى قدرات آلية وربما أفضل، وذلك باستخدام الخوارزميات الملائمة من أجل تقديم مساعدات في حياتهم الطبيعية وتذليل الصعوبات التي تعيق تحقيق مآربهم، أي أن الذكاء الاصطناعي يؤدي نفس الأعمال التي يقوم بها العقل البشري (عفان، 2025).

يُعَدّ الذكاء الاصطناعي من أبرز العلوم المعاصرة، وقد نشأ نتيجة التقاء التطور التقني في مجالات النظم والحوسبة والتحكم الآلي مع معارف المنطق والرياضيات واللغات وعلم النفس. ويهدف هذا المجال إلى دراسة طبيعة الذكاء البشري من خلال تصميم برامج حاسوبية تحاكي السلوك الإنساني الذكي، بحيث تُمكِّن الحاسوب من معالجة المشكلات أو اتخاذ القرارات في مواقف مختلفة وفقًا لوصفها ومعطياتها (أبو بكر، 2019).

ومما سبق، أرى أن تعدد مفاهيم الذكاء الاصطناعي واختلافها لا يعكس غموضًا في الظاهرة بقدر ما يعكس ثراءها وتشعّب تطبيقاتها، وقد أشار بعض الباحثين صراحةً إلى صعوبة الإمساك بتعريف واحد ضابط له، غير أن الناظر في هذه التعريفات يجد أنها تلتقي جميعًا عند فكرة جوهرية واحدة، هي تحويل القدرات المعرفية البشرية إلى قدرات آلية تحاكيها وتضاهيها، بل وتتجاوزها في سياقات بعينها. ومن هذا المنطلق أرى أن الذكاء الاصطناعي منظومة تقنية واعدة، إلا أن توظيفها في تعليم اللغة العربية لا يزال يصطدم بعقبات حقيقية.

4. تعريف تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

وعرفتها (العتيبي 2024) بأنها أجهزة وبرامج حاسوبية وتطبيقات على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، التي تتمتع بقدرات المشابهة للقدرات العقل البشري، ولديها القدرة على التصرف واتخاذ القرارات والعمل بطريقة تشبه العقل البشري، وذلك بهدف الاستفادة منها وتوظيفها في التعليم لتحقيق الأهداف المرجوة، هذا التعريف يعكس أهمية الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم بشكل يتماشى مع التطورات التكنولوجية ويسهم في تطوير البيئة التعليمية.

ويقصد بتطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائيا هي برامج رقمية تعتمد على تقنيات ذكية تحاكي التفكير البشري، تستخدم في الهواتف والأجهزة الذكية لتحليل البيانات واتخاذ قرارات تلقائية، وتوظف في مجالات المتعددة منها التعليم لتحسين الأداء وتقديم تجارب تفاعلية فعالة.

ويقصد بمعوقات توظيف الذكاء الاصطناعي بأقسام اللغة العربية في هذه الدراسة المشكلات المركبة والمعقدة التي تحول دون استثمار عضو هيئة التدريس بتخصص اللغة العربية لبرامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي كوسيلة مساعدة لأداء مهامه التعليمية والبحثية والخدمية بجودة عالية مع عدم الاكتفاء بها كبديل للعقل البشري.

ونخلص إلى أن الذكاء الاصطناعي فرع حديث من علوم الحاسب يركز على تطوير أنظمة ذكية قادرة على محاكاة التفكير البشري وأداء مهامه من خلال خصائص منطقية وحسابية متقدمة (إسماعيل، 2023).

فالذكاء الاصطناعي من أبرز العلوم الحديثة التي نشأت نتيجة التقاء التطور التقني في مجالات النظم والحوسبة والتحكم الآلي مع علوم المنطق والرياضيات واللغات وعلم النفس. ويهدف هذا المجال إلى دراسة طبيعة الذكاء البشري عبر تطوير برامج حاسوبية تحاكي السلوك الإنساني الذكي، بحيث تُمكِّن الحاسوب من معالجة المشكلات واتخاذ القرارات استنادًا إلى توصيف الموقف أو المسألة المطروحة.

5. المعوقات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية:

لا يزال الذكاء الاصطناعي عاجزًا عن تلبية احتياجات الناطقين بالعربية بدقة كافية، ويعود ذلك في جوهره إلى محدودية المحتوى العربي على شبكة الإنترنت الذي لا يتجاوز بضع نقاط مئوية من إجمالي المحتوى العالمي، وهو ما ينعكس سلبًا على المستخدمين العرب الذين يجدون أنفسهم في مواجهة فجوة رقمية حقيقية تتسع يومًا بعد يوم في ظل هيمنة البيانات الإنجليزية على منظومة هذه التقنيات. ولا تقتصر تداعيات هذا الواقع على الأفراد وحدهم، بل تمتد لتطال الشركات والمؤسسات التي تضطر إلى التعامل مع أدوات ذكاء اصطناعي متدنية الجودة في نسختها العربية، مما يضع العاملين العرب في موقف غير متكافئ داخل السوق العالمية. وعلى الرغم من امتلاك كثير من الناطقين بالعربية مهارات عالية تؤهلهم لإنتاج محتوى متميز، فإن غياب الدعم الكافي من أدوات الذكاء الاصطناعي المخصصة للغتهم يظل عائقًا حقيقيًا يحول دون ذلك، بل إن بعض أدوات صناعة الفيديو الحديثة لا تزال عاجزة عن ضبط اتجاه الكتابة العربية بصورة صحيحة. وفي ظل الثورة غير المسبوقة التي يشهدها العالم في مجال الذكاء الاصطناعي وتغلغله في شتى ميادين المعرفة، بات على المؤسسات البحثية والتعليمية تطوير سياساتها واستراتيجياتها لمواكبة هذه التحولات الرقمية المتسارعة، والتعامل معها بوصفها أولوية كبرى في رسم ملامح المستقبل العلمي والتنموي (انظر: المهدي، 2024).

فتحقيق المتطلبات السابقة مرهون بترسيخ ثقافة الذكاء الاصطناعي، إذ تهدف إلى تزويد الأفراد بالمعرفة وتنمية إدراكهم لتقنياته وتطبيقاته، وزيادة قدرتهم على تصميمها وتوظيف نتائجها، فضلًا عن مساعدتهم في متابعة المستجدات التكنولوجية المرتبطة به. ويُنظر إلى هذا الأمر بوصفه أحد أشكال التطور التكنولوجي داخل الوسط الأكاديمي؛ حيث إن رفع مستوى الوعي العلمي والتقني بالذكاء الاصطناعي يساهم في تعميق الثقافة المتعلقة بتكنولوجياته وتطبيقاته بما يخدم الباحثين. ومع أن لهذه التطبيقات أثرًا

إيجابيًا وأهمية كبيرة في مجال البحث العلمي، إلا أن سلبياتها قد تتحول إلى تحديات تحدّ من الاستفادة الكاملة منها رغم توفرها.

ويمكن تعريف معوقات توظيف التقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائيا بأنها: مجموعة من العوامل والأسباب التي تحول دون استخدام وتطبيق البرامج الحاسوبية في عملية التدريس بطريقة تفاعلية لتسهيل عملية التعلم وتقديم معلومات ومعارف إضافية وأساسية للطلبة.

6.1 عقبات تتعلق بتطوير الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تواجه منظومة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جملةً من العقبات المرتبطة بتطوير الذكاء الاصطناعي، وهي على النحو التالي:

- **نقص البيانات المتاحة:** يفتقر الذكاء الاصطناعي إلى قدر كافٍ من البيانات العربية اللازمة لتدريب نماذجه مقارنةً باللغات الأخرى كالإنجليزية، وهو ما يُضعف قدرته على تقديم نتائج دقيقة تخدم المتعلم الأجنبي الذي يحتاج إلى نماذج لغوية سليمة وموثوقة.
- **تعقيد اللغة العربية:** تتسم العربية بتعقيد بنيوي في نحوها وصرفها وتراكيبها اللغوية، مما يجعل مهمة الذكاء الاصطناعي في توليد جمل صحيحة وفهم التعبيرات العربية فهمًا متكاملًا أمرًا عسيرًا، لا سيما حين يتعلق الأمر بتعليمها لمن لا يحمل خلفية لغوية عربية.
- **الكتابة من اليمين إلى اليسار:** يُشكّل اتجاه الكتابة العربية تحديًا تقنيًا أمام أنظمة الذكاء الاصطناعي المصممة أصلًا للغات تُكتب من اليسار إلى اليمين، وهو ما يُربك تجربة المتعلم الأجنبي ويُضعف جودة الأدوات التعليمية المقدمة له.
- **استعمال القرآن الكريم:** يُعدّ القرآن الكريم أكبر مصدر للغة العربية الفصحى، غير أن تدريب الذكاء الاصطناعي عليه يستوجب حذرًا بالغًا خشية تحريف معانيه، وهو ما يُقلّص مصادر التدريب المتاحة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها الذين يحتاجون إلى نماذج لغوية فصيحة ودقيقة.
- **الأرقام العربية:** لا يزال الذكاء الاصطناعي يواجه صعوبة في توليد بعض الأرقام العربية بصورتها الصحيحة، مما يُضعف جودة المواد التعليمية الرقمية الموجهة لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها.

- **قلة الكفاءات البشرية المتخصصة:** تُمثّل ندرة الكوادر الجامعة بين التمكن من اللغة العربية وامتلاك المهارات التقنية عقبةً مركّبة؛ إذ يستلزم تصميم أدوات ذكاء اصطناعي فاعلة لتعليم العربية للناطقين بغيرها توافرَ متخصصين يفهمون طبيعة المتعلم الأجنبي من جهة، وخصائص اللغة العربية وأنظمة الذكاء الاصطناعي من جهة أخرى، وهذا الجمع النادر بين التخصصات هو ما يُعيق بناء أدوات تعليمية حقيقية تخدم هذه الفئة.
- ومما سبق أرى أن هذه الصعوبات مجتمعةً تجعل من اللغة العربية حالةً فريدة لا يمكن معها الاكتفاء بتطويع الأنظمة الغربية الجاهزة وتعريبها، بل لا بد من بناء نماذج لغوية تنبثق من خصوصية العربية ذاتها، وتستحضر ثقلها الحضاري والديني، كما أرى أن الاستهانة بهذه التعقيدات هي التي أخّرت حضور اللغة العربية رقميًا حتى اليوم.

6.2 سلبيات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية وتعلمها:

على الرغم مما يُقدمه الذكاء الاصطناعي من مزايا في خدمة تعليم اللغة العربية، فإنه لا يخلو من سلبيات تستوجب الوقوف عندها، ولعل أبرزها ما أشارت إليه (انظر: النفيسة، 2023):

6.2.1 تراجع التفاعل الاجتماعي: قد يُفضي الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في التعلم إلى عزل الطالب عن أقرانه، مما يُضعف مهاراته الاتصالية والتعاونية التي لا تنمو إلا في بيئة تفاعلية حقيقية.

6.2.2 الاعتماد المفرط وضعف الاستقلالية: يُسهم الاستخدام المفرط للذكاء الاصطناعي في إضعاف قدرة الطالب على التعلم المستقل، مما ينعكس سلبًا على ملكاته النقدية والاستنتاجية.

6.2.3 تآكل المهارات الذهنية: يُضعف الاعتماد المتواصل على الذكاء الاصطناعي مهاراتٍ ذهنية أساسية كالمراجعة والحفظ والاسترجاع.

6.2.4 اللبس الدلالي: يُمثّل اللبس الدلالي على مستوى البنية والتركيب عائقًا حقيقيًا أمام دقة معالجة النصوص العربية؛ فالحاسوب لا يُميّز مثلًا بين "الوَلَدان" مثنى "ولد" و"الوِلْدان" جمعًا، ولا بين "فطائر" جمع "فطيرة" و"قطائر" التي قد تُفهم كمفرد "طائر" (انظر: جمعة، ص 74).

6.2.5 تنوع اللهجات العربية: يُشكّل التنوع اللهجي في العربية عقبةً أمام تقنيات التعرف على الصوت، نظرًا لاختلاف النبر والتنغيم وإبدال الحروف بين اللهجات، وهو تنوع فريد لا نظير له في كثير من اللغات الأخرى.

6.2.6 تراجع التفاعل الإنساني: يُهدد الاعتماد المتزايد على الذكاء الاصطناعي جودةَ العلاقة بين المعلم والطالب، إذ لا تقتصر العملية التعليمية على نقل المعلومات، بل هي في جوهرها تواصل إنساني

يشمل الدعم العاطفي والتحفيز، وهو ما يعجز الذكاء الاصطناعي عن تقديمه (انظر: راغب، ص 200؛ ربيع، ص 185).

6.2.7 الإخلال بالعلاقة التربوية: حين يجد الطالب في الذكاء الاصطناعي مصدرًا سريعًا للمعلومة، قد يتوهم أنه في غنى عن أستاذه، مما يُضعف الرابط التربوي ويُحوّل العلاقة إلى مجرد تبادل معلوماتي سطحي.

وقد رصد كلٌّ من (انظر: البشر، 2020؛ وشعبان، 2021) جملةً من المعوقات الإضافية في هذا السياق، أبرزها: نقص الكوادر المدربة، وضعف البنية التحتية من اتصالات وحواسيب وبرمجيات، وندرة البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين، وعجز النظام الخبير عن تطوير خبراته في نطاق أوسع. ويزيد الأمر تعقيدًا أن اللغة العربية تُعاني من تنامي الاختراق اللغوي الأجنبي، مما يُرغم كثيرًا من العرب على تعلّم الإنجليزية للاستفادة من خدمات الذكاء الاصطناعي، وهو وضع يبدو غير عادل، ويُنذر على المدى البعيد بتراجع العربية إذا لم تُعالَج هذه الفجوة الرقمية بجدية.

كما كشفت دراسات عدة (انظر: الحاذق وطروش، 2023؛ زكي، 2022؛ البشر، 2020؛ وآل مسعد والفراني، 2023) عن معوقات أخرى تتصل بارتفاع تكاليف التطبيقات، وجمود بعض المؤسسات التعليمية وخشيتها من التجديد، وافتقارها إلى الكوادر البشرية المتخصصة، وما يُرافق الاستخدام المستمر للحاسب من آثار سلبية على السلوك الإنساني.

ومما سبق أرى أن هذه السلبيات لا ينبغي أن تدفعنا إلى رفض الذكاء الاصطناعي أو التحفظ عليه، بل إلى توظيفه توظيفًا واعيًا يجعل منه أداةً في خدمة اللغة العربية لا خصمًا لها. فاللغة العربية بثرائها وعمقها الحضاري جديرة بأن تكون في طليعة اللغات المستفيدة من هذه التقنية، شريطة أن يتحلى أهلها بالوعي الكافي بحدودها وإمكاناتها، وأن يعملوا على بناء أدوات ذكاء اصطناعي تنبثق من خصوصيتها لا تُفرض عليها من الخارج.

وعلى الرغم مما يحمله الذكاء الاصطناعي من سلبيات سبقت الإشارة إليها، فإنه يحمل في الوقت ذاته إمكانات واعدة تجعل منه رافدًا حقيقيًا للعملية التعليمية والتربوية، ولتعليم اللغة العربية بوجه خاص. فهو يُتيح توفير مواد تعليمية تفاعلية ودروس احترافية مصممة وفق احتياجات المتعلم، فضلًا عن قدرته على الوصول السريع إلى البيانات اللغوية بدقة عالية. كما يُسهم في تطوير مهارة النطق لدى متعلمي العربية من خلال تقنيات التعرف على الصوت ومحاكاته، ويفتح آفاقًا جديدة للتعلم عبر الواقع الافتراضي الذي

يتجاوز حواجز المكان والزمان، مما يجعل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تجربةً أكثر انفتاحًا وأيسر وصولًا (انظر: عفان، ص458).

كما يمكن استثمار دور الهيئات والمؤسسات في تهيئة البيئة المناسبة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغة العربية، وتأتي الإجراءات المقترحة لتعزيز دور هذه الهيئات في تمكين أعضاء هيئة التدريس وتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال ومستدام من خلال ما يلي:

- اعتماد مشروعات قوانين بالمجالس التشريعية لمعايير وضوابط حاكمة لممارسة الذكاء الاصطناعي.
- عقد بروتوكولات تعاون بين مصانع التكنولوجي ومؤسسات التعليم لتوفير أجهزة تكنولوجية عالية الجودة لأعضاء هيئة التدريس.
- تقديم أكاديمية البحث العلمي لمشروعات بحثية تشع البحوث البينية بين متخصصين اللغة العربية والذكاء الاصطناعي.
- توفير الوزارات المعينة كالتضامن الاجتماعي والاتصالات للأجهزة والإنترنت لأعضاء هيئة التدريس وبخاصة اللغة العربية منهم.
- تنظيم الجمعيات الأهلية والنقابات ونوادي أعضاء هيئة التدريس لصالونات ثقافية متخصصة في نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين مؤسسات التعليم.

ومما سبق أرى أن هذه المقترحات من جهود تشريعية وبروتوكولات تعاون ومبادرات مجتمعية تُعدّ مؤشرًا إيجابيًّا على تنامي الوعي المؤسسي بأهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، غير أنني أرى أن تحويلها إلى أثر فعلي في خدمة اللغة العربية وتعليمها لن يتحقق على الوجه المأمول، ما لم تكن اللغة العربية حاضرةً في صميم هذه القرارات والبروتوكولات ومحورًا رئيسيًا في أجندة هذه المؤسسات، لا عنصرًا هامشيًا يُضاف استكمالًا للشكل.

7. خاتمة الدراسة

وتشتمل على النتائج والتوصيات:

أولًا: النتائج:

- المعوقات اللغوية والتقنية كتعقيدات للكلمات العربية الصرفية والنحوية واللبس الدلالي وتنوع اللهجات وشُح البيانات الرقمية في مقدمة العقبات التي تحول دون توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها.
- ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في حاجة ماسة إلى أدوات ذكاء اصطناعي مخصصة، إذ معظم النماذج المتاحة مصمّمة لخدمة لغات أخرى دون مراعاة كافية لخصوصية العربية.
- ضعف حضور اللغة العربية في منظومة البيانات الرقمية العالمية من أخطر التحديات التي تواجهها، لا يتجاوز المحتوى العربي بضع نقاط مئوية من إجمالي المحتوى العالمي.
- تجاوز عقبات تفعيل الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية مشروطٌ بنماذج تنبثق من خصوصية العربية ذاتها لا من نماذج مستوردة تُعرَّب شكليًا.
- الوعي بأهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية في تنامٍ ملحوظ، غير أن هذه الجهود لا تزال بحاجة إلى تنسيق مؤسسي أكبر.

ثانيًا: التوصيات:

- 7.2.1 بناء قواعد بيانات لغوية عربية ضخمة تغطي الفصحى ومختلف اللهجات ركيزةً أساسية لتدريب نماذج الذكاء الاصطناعي الخادمة للغة العربية.
- تعزيز حضور المحتوى العربي الرقمي عالميًا من خلال مبادرات وطنية وإقليمية منسّقة رافعةً لكفاءة أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعامل مع العربية.
- دعم الأبحاث البينية الجامعة بين المتخصصين في اللغة العربية وعلماء الحاسب والذكاء الاصطناعي لتطوير أدوات تعليمية رقمية تنبثق من طبيعة العربية ذاتها.
- تطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين العاملين في تعليم العربية للناطقين بغيرها جامعةً بين الكفاءة اللغوية والمهارة التقنية.
- وضع اللغة العربية في صميم أولويات الهيئات الداعمة عند صياغة المبادرات التشريعية وبروتوكولات التعاون في مجال الذكاء الاصطناعي التعليمي.

المراجع:

ابن فارس، أحمد. (د. ت). معجم مقاييس اللغة (ج2، ص258–357). دار الفكر.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1999). لسان العرب (ج14، ص287). دار التراث العربي.

أبو بكر، خوالد، وآخرون. (2019). تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجيه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال (ص85). المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين.

إسماعيل، هبة صبحي جلال. (2023). الذكاء الاصطناعي: تطبيقاته ومخاطره التربوية، دراسة تحليلية. مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، 33(33)، 280–377. https://doi.org/10.21608/afbj.2023.285965

آل مسعد، فاطمة زيد؛ والفراني، لينا أحمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 11(1)، 863–900.

البشر، منى بنت عبد الله بن محمد. (2020). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 20(2)، 27–92.

بكاري، مختار. (2022). تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية، 6(1)، 286–305.

البلقاسي، منال. (2016). الذكاء الاصطناعي: واقعه ومستقبله (ترجمة علي فرغلي، ص12). عالم المعرفة.

جمعة، عمرو. (2020). تقنيات اللغة العربية الحاسوبية: معايير التقييم ورؤى التطوير، دراسة لغوية حاسوبية (ص74). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

الحاذق، عبد الوهاب حسن محمد؛ وطروش، هدى أحمد سلطان. (2023). معوقات استخدام طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بإدارة تعليم صبيا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. المجلة العربية للنشر العلمي، (60)، 327–354.

الحسيني، أسامة. (2024). الذكاء الاصطناعي ومدخل إلى لغة ليسب (ص16). [د. ن].

حصان، مني مشبب محمد. (2024). أثر أنشطة مقترحة قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعة، 5(1)، 141-159.

راغب، أحمد؛ والسعيد، المعتز بالله؛ وعطية، محمد؛ وعبد الغني، نعيم. (1445هـ). العربية والذكاء الاصطناعي (ص200). مجمع الملك سليمان العالمي للغة العربية، الرياض.

ربيع، إيمان حامد؛ وعبد الفتاح، لمياء إبراهيم. (2024). إيجابيات وسلبيات الذكاء الاصطناعي في التعليم النوعي، دراسة تحليلية. المجلة العلمية: بحوث في العلوم والفنون النوعية، 12(21)، 1-50.

زكي، عبد المنعم أحمد. (2022). تحديات استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية: اللغة اليونانية الحديثة أنموذجًا. Egyptian Journal of Language Engineering، 9(2)، 53-70.

شعبان، أماني عبد القادر. (2021). "الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي". المجلة التربوية: جامعة سوهاج- كليةالتربية، ج84، ص1-23.

الظاهر، نعيم إبراهيم. (2009). إدارة المعرفة (ص107). عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4(3)، 171-224.

العتيبي، وفاء عواض سعد. (2024). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (150)، 433-466.

عطية، محمد. (2019). الذكاء الاصطناعي ونمذجة اللغات الطبيعية: الطموح والواقع والآفاق (ص29). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

عفان، عبد العالي؛ والداودي، مولاي عبد الملك. (2025، يناير). الذكاء الاصطناعي وتأثره في تعليم وتعلم اللغة العربية. مجلة المعرفة، (23)، ص 450-461.

العنقودي، عيسى بن خلفان بن حمد. (2019). الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة التربية، اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، (31)، 44-47.

الغامدي، محمد بن فوزي. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم (ط1). مكتبة الملك فهد الوطنية، الدمام.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (2003). كتاب العين مرتبًا على حروف المعجم (ج2، ص74). دار الكتب العلمية.

فرحان، عماد محمد. (2024). واقع ومستقبل النحو العربي مع الذكاء الاصطناعي. مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا–برلين، (34)، المجلد 8.

القشاعلة، بديع. (2019). المعاني: مصطلحات في علم النفس (ص59). شركة سيكولوجي.

قشطي، نبيلة عبد الفتاح حسنين. (2020). تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير نظم التعليم. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، 67–90.

كامل، محمود. (2019). تطبيقات الثورة الصناعية في التعليم. مجلة التربية، اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، (31)، 69–106.

محمد، أحلام علي. (2025). دمج المنهج التكاملي مع أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم النحو العربي في العصر الرقمي. مجلة بحوث الاتصال، 9(17)، 359–386.

محمود، عبد الرازق مختار. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(1)، 171–224.

مصطفى، إبراهيم؛ والزيات، أحمد؛ وعبد القادر، حامد؛ والنجار، محمد علي. (2004). المعجم الوسيط (ج1، ص525). مكتبة الشروق الدولية.

مفلحة، لطيفة. (2023). الذكاء الاصطناعي في خدمة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تحديات تواجهها وآفاق مبشرة. بحث مقدم في المؤتمر الدولي لطلبة الدراسات العليا في تعليم اللغة العربية والآداب واللسانيات، جامعة ملانج الحكومية، إندونيسيا. العدد (1).

المهدي، مجدي صلاح طه. (2024). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 3(5).

موسى، عبد الله؛ وحبيب، أحمد. (2019). الذكاء الاصطناعي: ثورة في تقنيات العصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

النفيسة، روان. (2023). اللغة العربية تتحدى الذكاء الاصطناعي.

آليات المقاربة العرفانية في تعليم قواعد العربية لغير الناطقين بها

– إطار تصميمي لشريك لغوي افتراضي ذكي–

بسمة زحاف[1]

الملخص

أثبتت "المقاربة العرفانية" في تعليم اللغات جدواها على المستويين الإبستمولوجي والإجرائي؛ ويتجلّى ذلك في توظيف "أنظمة تعلّم ذكية" تحاكي العمليات الإدراكية للمتعلّم. تستثمر تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي القائمة على "اللسانيات العرفانية" لتجذير تعلّمات القواعد النحوية والصرفية؛ بوصفها العمود الفقري للكفاءة اللغوية.

يهدف البحث إلى تقديم إطار تصميمي لشريك لغوي افتراضي ذكي قائم على مقولات "اللسانيات العرفانية" وتأصيلاتها؛ من شأنه التخفيف شيئًا ما على متعلّمي اللغة العربية من صعوبات اكتساب نظامها اللغوي.

لتحقيق أهداف البحث، تمّ اعتماد المنهج الوصفي عند عرض المفاهيم النظرية الأساسية، فضلا عن آليات المقاربة العرفانية في تعليم اللغات، وتحليل نماذج التداخل النحوي والصرفي (مع اتخاذ المتعلم الأمازيغي أنموذجًا تطبيقيًا) بالإضافة إلى توظيف المنهج التصميمي(Design Research) لبناء "الإطار المفاهيمي" للشريك الافتراضي، وتوصيف مرتكزاته (المعرفية، الوظيفية، التقنية، الاجتماعية العرفانية) هذه الوحدات هي التي تضمن سيرورة التشخيص العرفاني للأخطاء اللغوية، وكذا النمذجة الحوارية الحادثة بين الشريك الافتراضي والمتعلّم البشري انتهاءً إلى التغذية الراجعة التكيفية بينهما؛ ممّا يثبت فاعلية الإطار المقترح في علاج مشكلات التداخل اللغوي وإزدواجية اللغة عبر تحويل الصرف والنحو من "معرفة مجردة" إلى "إجراءات تواصلية" تبني كفاءة المتعلّمين اللغوية...

الكلمات المفتاحية: المقاربة العرفانية، الشريك الافتراضي، الذكاء الاصطناعي، قواعد العربية، النحو الصرف، التداخل اللغوي.

[1] بسمة زحاف أستاذة محاضرة بجامعة محمّد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر. b.zahaf@univ-setif2.dz

Mechanisms of the Cognitive Approach to Teaching Arabic Grammar to Non-Native Speakers– A Design Framework for an Intelligent Virtual Language Partner –

Abstract

The ‘cognitive approach’ to language teaching has proven its effectiveness at both the epistemological and procedural levels. This is evident in the use of ‘intelligent learning systems’ that mimic the cognitive processes of the learner. Generative artificial intelligence techniques based on ‘gnosis linguistics’ are used to reinforce the learning of grammar and morphology, which form the backbone of linguistic competence.

The research aims to provide a design framework for an intelligent virtual language partner based on the principles of ‘cognitive linguistics’ and its roots. This would somewhat alleviate the difficulties Arabic language learners face in acquiring its linguistic system.

To achieve the objectives of the research, a descriptive approach was adopted in presenting the basic theoretical concepts, as well as the mechanisms of The ‘cognitive approach’ to language teaching has proven its effectiveness at both the epistemological and procedural levels. This is evident in the use of ‘intelligent learning systems’ that mimic the cognitive processes of the learner. Generative artificial intelligence techniques based on ‘gnosis linguistics’ are used to reinforce the learning of grammar and morphology, which form the backbone of linguistic competence.

The research aims to provide a design framework for an intelligent virtual language partner based on the principles of ‘cognitive linguistics’ and its roots. This would somewhat alleviate the difficulties Arabic language learners face in acquiring its linguistic system.

To achieve the objectives of the research, a descriptive approach was adopted in presenting the basic theoretical concepts, as well as the mechanisms of the mystical approach in language teaching, and analysing models of grammatical and morphological interference (using Amazigh learners as a practical model), in addition to the design research approach (Design Research) approach to construct the ‘conceptual framework’ for the virtual partner and describe its foundations (cognitive, functional, technical, social and mystical). These units ensure the process of gnostic diagnosis of linguistic errors, as well as the dialogue modeling that occurs between the virtual partner and the human learner, ending with adaptive feedback ; This proves the effectiveness of the proposed framework in addressing issues of linguistic interference and language duality by transforming morphology and syntax from ‘abstract knowledge’ into ‘communicative actions’ that build learners' linguistic competence...

approach in language teaching, and analysing models of grammatical and morphological interference (using Amazigh learners as a practical model), in addition to the design research approach (Design Research) approach to construct the ‘conceptual framework’ for the virtual partner and describe its foundations (cognitive, functional, technical, social and mystical). These units ensure the process of gnostic diagnosis of linguistic errors, as well as the dialogue modeling that occurs between the virtual partner and the human learner, ending with adaptive feedback ; This proves the effectiveness of the proposed framework in addressing issues of linguistic interference and language duality by transforming morphology and syntax from ‘abstract knowledge’ into ‘communicative actions’ that build learners' linguistic competence...

Keywords : cognitive approach, virtual partner, artificial intelligence, Arabic grammar, syntax, morphology, Linguistic interference.

المقدمة

تتمحور إشكالية البحث حول "الفجوة الإدراكية" التي يواجهها متعلمو العربية؛ حيث يظل النحو والصرف قواعد نظرية "صامتة" يصعب تحويلها إلى ملكة تواصلية "ناطقة". وتتفاقم هذه المعضلة بوضوح في بيئات التداخل اللغوي (مثل حالة المتعلمين الأمازيغ)؛ إذ تصطدم التمثّلات الذهنية للغة الأمّ (الأمازيغية) بقواعد اللغة الهدف (العربية الفصيحة) ممّا يؤدي إلى أخطاء نحوية وصرفية... وهو ما يؤسّس لشرعية التساؤل الآتي: ماهي مرتكزات الإطار التصميمي لشريك لغوي افتراضي ذكي القادر على استيعاب آليات المقاربة العرفانية لعلاج تحديات الاكتساب اللغوي؟

يفترضُ البحثُ أنَّ تصميم شريك افتراضي بناءً على "المعالجة العرفانية" سيؤدي إلى تشخيص أنماط التداخل اللغوي وتصحيح التمثّلات الذهنية الخاطئة للمتعلم بشكل تفريدي وتفاعلي؛ ممّا يفضي إلى تقليل العبء المعرفي وتسهيل "تجذير" القواعد في الذاكرة طويلة المدى. وهذا ما يمنح "الشريك الافتراضي المقترَح أهمية علمية وعملية ناتجة عن الإستراتيجيات العرفانية (مثل: النمذجة، والتكرار المتباعد، والتغذية الراجعة التقابلية) التي تتوفر في الشريك. بالإضافة إلى فاعليته على الصعيد الإجرائي.

أولًا: الإطار النظري:

قبل استعراض الإطار التصميمي للشريك اللغوي الافتراضي الذكي –حسب التصور الذي نقترحه– لابدّ من تقديم مفهوم مقتضب لكل مصطلح ذي صلةٍ بهذا الشريك.

1. المقاربة العرفانية:

1.1. المقاربة

تعود أصل "المقاربة" في اللغة إلى الجذر (ق ر ب) وقارب فلانٌ فلانًا إذا داناه، كما يقال: قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو ومنه: قرب، أي أدخل السيف في القِرَاب (العربية، 2005، ص723) فالمقاربة تحمل دلالة الدنو والاقتراب.

أمّا عند أهل الاِصطلاح؛ فالمعاجم المتخصصة تكاد تُجمِع على أنَّ تعريف "المقاربة" يحوم حول كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية أو تصور وبناء مشروع عمل قبل الإنجاز، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالَم الفكري الذي يحبّذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للتعامل مع

عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الإشكال، نظريا (إستراتيجية، طريقة، تقنية) تطبيقيًا (إجراءً، صيغة، وضعية) (تريدي، 2010، ص11) فتكون المقاربة وفق هذا التعريف شاملةً للبعديْن النظري والتطبيقي بكلّ تمظهراتهما وهو ما يمنحها شرعيةً ومردوديةً.

2.1. العرفانية

وَرَدَ في "لسان العرب" لابن منظور؛ باب (ع ر ف) "العِرفَانُ العلمُ، قال ابن سيده: وينفصلان بتحديد لا يليق بهذا المكان، عرَفَهُ يَعْرِفُهُ عُرْفَةً وعِرْفَانًا ومَعْرِفَةً واعْتَرَفَهُ" (منظور، 2016، ص 2897) وكثيرًا ما يقترن "العرفان" بـ "المعرفة" في المعاجم اللغوية العربية وكلاهما يدلّ على العلم بالشيء.

من جهةٍ أخرى، فالتحديد الإصطلاحي يشير إلى أنّ "علم العرفان حقلٌ جديدٌ جمعَ ما هو معروف حول الذهن من عدة تخصصات أكاديمية: علم النفس، اللسانيات، الأنثربولوجيا، الفلسفة، علم الحاسب. يلتمس أجوبة مفصلة لأسئلة مثل: ما الذهن؟ كيف نضع إدراكًا لتجربتنا؟ ما هو النظام المفهومي وكيف ينتظم؟ هل كلّ البشر يستعملون النظام المفهومي نفسه؟ إن كان الأمر كذلك، ما هو ذلك النظام؟ إن لم يكن، ماهو بالضبط المشترك في طريقة تفكير كل البشر؟ الأسئلة ليست جديدة لكن بعض الإجابات الحديثة ستكون جديدة" (لايكوف، 2015، ص167-168) لأنّ هذه الأسئلة كانت ولا تزال مثار استشكال للفلاسفة واللغويين وعلماء النفس والإناسة على مرّ التاريخ؛ الأمر الذي يجعل "العرفانيات" حقلا بينيًا يتكئ على نتائج علوم شتى، تهتم جميعًا بسيرورة العمليات الذهنية كالذاكرة والتفكير وحل المشكلات... وتأسيسًا على ذلك؛ فـ"المقاربة العرفانية" في النسق المعرفي الغربي مقاربة إدراكية عصبية للغة الطبيعية؛ ذلك أنّ "اللسانيات العرفانية" تُعنى بفهم وإنتاج اللغة في الذهن الإنساني؛ من خلال دراسة "البنية الذهنية لدى الإنسان وقدرتها على إنتاج صُور الكلمات والأشياء وتمثّلها ثمّ إخراجها إلى الواقع في لباس من الأصوات والمقاطع الملفوظة" (دحمان، 2013، ص188) وتتأسس المقاربة العرفانية في معالجتها اللغةَ على ثلاث فرضيات أساسية وهي:

- اللغة ليست قدرة معرفية منفصلة أو مستقلة عن بقية القدرات الأخرى.
- القواعد اللغوية هي نوع من التجريد يبني مفاهيم وتصورات (Conceptualisation).
- المعرفة اللغوية تنبثق من استعمال اللغة وتداولها (Croft & D. Alan, 2004, p1)

تتلخص مبادئ اللسانيات العرفانية في النظر إلى اللغة بوصفها قدرة ذهنية فهي شبكات من النماذج الذهنية التي يستخدمها البشر لفهم العالم. تتأثر تلك القدرة الإدراكية بالتجارب الحسية والجسدية للذات المتكلّمة ضمن الإطار الثقافي؛ فاللغة تعكس الخبرات الثقافية والاجتماعية.

2. الذكاء الاصطناعي

الذكاء الإِصطناعي Artificial Intelligence أحد العلوم العرفانية؛ وهو العلم الذي يمنح الآلة القدرة على اتخاذ القرارات والتصرف في المواقف من خلال محاكاة البشر في قدراتهم على التفكير ومعالجة المعطيات الواردة من الواقع (بونيه، 1993، ص11) هذه المحاكاة التي تقوم بها الآلات هي وليدة البرمجة أو "تعلّم الآلة" Machine Learning التي تتطور في مراحل متقدّمة لتصبح أكثر ذكاءً وكفاءةً؛ ذلك أنّ الذكاء الاصطناعي يستخدم تقنيات عديدة على غرار: الشبكات العصبية الإِصطناعية والنظم الخبيرة. معالجة اللغات الطبيعية انتهاءً إلى ابتكار الروبوتات والسيارات ذاتية القيادة...

3. التداخل اللغوي

يدل لفظ التداخل على تحوير للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناءً مثل مجموع النظام الفونولوجي وجزء كبير من الصرف والتركيب وبعض مجالات المفردات (القرابة، اللون الزمن...) (كالفي، 2006، ص27) يقوم "التداخل اللغوي" على وجود نظامين لغويين؛ بحيث تؤثّر اللغة الأولى على اللغة الثانية أو تؤثر اللغة الثانية على الأولى محادثةً أو كتابةً على المستوى الصوتي أو الصرفي أو التركيبي أو الدلالي. وقد أشار بعض الباحثين إلى خاصية دقيقة في "التداخل اللغوي" إذ وسَمُوه بالعفوية وانتفاء القصدية (بلعيد، 2012، ص127) في حين اشترط أكثر الدارسين لحصول التداخل اللغوي تحقّق أمريْن: وجود اللغتين في العقل، وكذا عملية الإنتاج اللغوي. على أنّهم ينبّهون إلى أنّ وجود الشرطين لا يعني حصول التداخل بالضرورة؛ ذلك أنّ التداخل اللغوي إنّما هو في حقيقته استثناءٌ وليس القاعدة (الخولي، 2002، ص91) فالأصل في الأنظمة اللغوية ألّا تتداخل وأن يستقل الواحد منها عن الآخر.

4. صور التداخل اللغوي عند المتعلّم الأمازيغي لقواعد اللغة العربية

يشكّل "التداخل اللغوي" أبرز الظواهر اللغوية التي تتجلى في مسار المتعلّم الأمازيغي عند رغبته في اكتساب لغة ثانية (اللغة العربية وحتى الفرنسية). هذا التداخل يحدث نتيجة إسقاط بنيات اللغة الأمّ

(الأمازيغية) على اللغة الهدف (العربية الفصحى)؛ ممّا ينتج عنه أخطاء في النظام القواعدي تستدعي الوقوف عندها لمعالجتها. وفيمايلي عرض لمجموعة من النماذج مأخوذة من واقع البيئة التعليمية التعلّمية في الفصول المدرسية بالجزائر؛ بوصف الباحثة أستاذة سابقًا في المرحلة المتوسطة (الإعدادية) ودرّست لمتعلّمي هذا الطور وخاصة السنة الأولى متوسط لمدّة تسع سنوات متعاقبة في الفترة مابين 2014-2023م:

1.4. التداخل اللغوي على المستوى الصوتي

يظهر التداخل اللغوي على المستوى الصوتي في ما يُسمّى بـ "اللكنة" التي تميّز كلام المتعلّم الأمازيغي عن غيره؛ وهي استجابة طبيعية لجهاز التصويت عنده، فقد اعتاد التعامل مع مخارج أصوات اللغة الأمازيغية، لذلك يقوم بإيجاد أقرب بديل صوتي مألوف لديه عند النطق بأصوات اللغة العربية. ومن بين تلك التداخلات نذكر:

- استبدال الصوامت **(Consonant Substitution)** : ففي اللهجات الأمازيغية لا يوجد تمييز دقيق بين هذه الأصوات اللثوية، غالبًا ما ينطق المتعلّم صوت (الذال) كـ (الدال) و (الثاء) كـ (التاء) ... كما تُنطق (القاف) كافًا مجهورة **(G)** أو همزةً وهذا ينتقل عند الحديث بالعربية الفصحى.
- بساطة نظام المصوّتات: يتسم النظام الصوتي في الأمازيغية بالبساطة في الصوائت **(a,i,u)** مع إضافة الفتحة المختلسة **(Schwa – ə)** وهي نغمة خفيفة بين الحروف الصامتة المتتالية لتسهيل النطق؛ ممّا يغيّر من إيقاع الكلمة العربية. من جهة أخرى يميل المتعلّم الأمازيغي إلى تقصير المصوّتات الطويلة (حروف المدّ) الموجودة في اللغة العربية؛ لأنّ الأمازيغية لا تعتمد كثيرًا على "المط" الصوتي لتغيير المعنى.
- توالي الصوامت دون صوائت فاصلة بينها: للأمازيغية بنية مقطعية مغايرة لبنية العربية؛ فتسمح بظهور مقاطع كاملة من الصوامت دون فواصل صوتية. كما يجنح المتعلّم الأمازيغي إلى البدء بالساكن؛ وهو أمر مرفوض تمامًا في اللغة العربية.
- تبايّن ظاهرتيْ النبر والتفخيم في الأمازيغية عنهما في اللغة العربية؛ الأمر الذي يجعل هذا المتكلّم –المستجَد على النظام اللغوي العربي– ينبر مقاطع في العربية على طريقة النبر في الأمازيغية وبصورةٍ تمجّها الأذن وتستهجنها الذائقة العربية. فضلا عن تفخيم ما لا يُفخَّمُ في العربية؛ لأنّ الأمازيغية تعتمد "الانتشار الصوتي"؛ فإذا وُجِدَ صوتٌ مفخّم تأخذ بقية الأصوات في الكلمة حكم التفخيم نفسه...

2.4. التداخل اللغوي على المستوى الصرفي

يرتبط هذا النوع من التداخل ببنية الكلمة، وطرائق اشتقاقها أو تذكيرها وتأنيثها... فيما يلي أبرز نماذج التداخل في هذا المستوى المورفولوجي:

- تداخل علامات التأنيث بين اللغتين العربية والأمازيغية؛ إذ يتمّ غالبًا إضافة تاء في أول الكلمة عند التأنيث في الأمازيغية (مثل: أغيول----- تغيولت) بمعنى (حمار------حمارة) في العربية. يعمد المتعلّم الأمازيغي إلى تعميم هذه القاعدة على اللغة العربية عند التأنيث، كما يخلط بين التاء الأصلية في بنية الكلمات العربية، وقد يتوهم أنّها مؤنثة قياسًا على التأنيث في الأمازيغية.
- صعوبة جموع التكسير والقلة والكثرة: ففي النظام الصرفي للعربية أوزان عديدة للجمع كثيرًا ما تتعالى على قدرة المتعلّم الأمازيغي، هذا فضلا عن اختلافها عن الجمع في الأمازيغية والذي يعتمد بالأساس على التغيير الداخلي في بنية الكلمة (أمغار----إمغارن) أيْ (شيخ-----شيوخ) لذلك نجد المتعلمين الأمازيغ يخترعون صيغَ جموعٍ هجينةً تتبع منطق التغيير الصوتي في الأمازيغية.
- خصوصية الضمائر المتصلة في الأمازيغية: تتصل الضمائر بالكلمات في الأمازيغية على نحوٍ خاصٍ ومتميّز عنه في العربية؛ وهو ما يجعل المتعلّم يخطئ في ترتيب الضمائر المتصلة في العربية خاصة عند تعدد المفاعيل...

3.4. التداخل اللغوي على المستوى التركيبي

يتمظهر التداخل –على هذا المستوى– في ترتيب الجملة والعلاقات بين الكلمات:

- رتبة العناصر في الجملة: فالجملة في الأمازيغية فعلية، بينما تزاوج العربية بين نوعين من الجمل (فعلية –اسمية)؛ لذلك يجد المتعلّم الأمازيغي صعوبة في اكتساب هذا المبحث النحوي (الجملة الاسمية) والإنتاج على منواله، وكثيرا ما يهتدي إلى تقديم الفعل أو الاستنجاد بفعل الكينونة (كان) لضبط الجملة.
- تباين حروف الجرّ في اللغتين: في الأمازيغية حرف الجر (نْ) يستخدم للإضافة والملكية بشكل واسع جدًّا؛ مثل: (أدليس نْ محمد) أي (الكتابُ لمحمد)، لذا يحاول المتعلّم الأمازيغي إلى الإفراط في تعويض غياب صيغ الإضافة المباشرة في ذهنه؛ فيقول مثلا: "الكتابُ لن محمد" عوض توظيف التركيب الإضافي العربي الفصيح: كتابُ محمّدٍ...

- إسقاط "حالة الضم" على النظام العربي: يتغيّر أول الاِسم في الأمازيغية (إذا وقع فاعلا أو بعد حرف الجر) مثل: Argaz تصير Urgaz؛ لذلك فالمتعلّم الأمازيغي قد يُسقط هذه الخاصية النحوية على النظام الإعرابي العربي فيغيّر حركات أوائل الكلمات العربية بشكل عفوي غير واعٍ ظنًّا منه أنّ الإعراب في العربية يتطلب تغييرا في بنية الكلمة وليس في أواخر الكلم فقط.
- الإفراط في استخدام أداة الربط (الواو) تعويضا لأداة الربط في الأمازيغية (دْ) التي تستخدم للجمع والمعية... ومعلوم كثرة أدوات الربط في العربية وتعدّد دلالتها وفق السياقات التي ترد فيها.

5. آليات استثمار اللسانيات العرفانية في تعليمية اللغة العربية:

إنَّ الدمج بين الذهن واللسان الناطق ضمن هذا المنهج يوفر أدوات بحثية متقدمة لمعالجة المشكلات اللسانية واللغوية بشكل أكثر دقة وفعالية؛ ذلك أنّ "علم اللغة المعرفي يغطي عددًا من الأطر، مع افتراضات مختلفة جذريًا حول العلاقة بين اللغة والعقل" (كويلي، 2016، ص 316) ممّا جعل البحوث اللغوية المعرفية تتكئ على خلفية إبستيمولوجية قوية تفضي إلى مردودية تحليلية؛ من شأنها ربط اللغة بمظاهر أخرى من التجربة الإنسانية وخاصةً تعليم وتعلّم اللغات الطبيعية كاللغة العربية وغيرها... تقرّرت إثرها مفاهيم عديدة مثل الخطاطة، الجسدنة والاستعارة المعرفية...

يتمّ تعلّم اللغة الأمّ بصورةٍ ضمنية وليس بصورة مباشرة؛ ذلك أنّ قواعد كل لغة كامنةٌ فيها، فالشبكات العصبية الموجودة في دماغ المتعلّم ترصد أنماط الجمل وقوانين تلك اللغة وتسجّلها في معجمه الذهني ليستدعيها المتعلّم عند الحاجة بل ويعدّل عليها ويصحّح بناءً على إقرارات الجماعة اللغوية. على النقيض من ذلك، فإنّ تعلّم اللغة الثانية قائمٌ أساسًا على مقارنتها بقواعد اللغة الأمّ (أحمد، 2019، ص 275-284)

يمكن حصر كيفيات الاستفادة من مقولات"اللسانيات العرفانية" في تعليم اللغة العربية (طعمة و أحمد، 2020، ص139-209) فيمايلي:

- تحديد العمليات الذهنية للمتعلم: تتطلب هذه الآلية فهم كيفية عمل عقل المتعلم أثناء تفاعله مع المحتوى اللغوي بغيةَ تحديد العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب لفهم النصوص وإنتاج اللغة؛ مما يساعد في تصميم طرائق تدريس تتوافق معها بمراعاة الفروق الفردية وكذا مركزية الجسد في عمليات التعلّم.
- بناء المحتوى التعليمي وملاءمته للسياق: يجب تصميم المحتوى التعليمي بطريقة تجعله ذا أهمية وقيمة بالنسبة للمتعلم في عالمه الاجتماعي والشبكي، متوافقًا مع البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها؛

بحيث يعكس طرائق التواصل وقيم اللغة العربية في عصرنا الرقمي، هذا يُعزِّزُ من اهتمامه بالمادة الدراسية ويزيد من دافعيته للتعلم.

- توسّل التكنولوجيا: تدعو هذه الآلية إلى دمج التكنولوجيا في عملية التدريس. يشمل ذلك استخدام الوسائط المتعددة (الصوت، الصورة، الحركة) لجذب انتباه الطالب، بالإضافة إلى الاستفادة من البنية التشعبية للإنترنت لمساعدة الطالب في إنتاج نصوص لغوية جديدة وموازية.

- توجيه العملية التعليمية: في هذه المقاربة، يتحوّل دور المعلم من مجرد مُلقِّن إلى مُوجِّه ومُلاحظ يساعد المعلمُ الطالبَ على استكشاف وفهم الأنماط المنظومية للغة وكيفية استخدامها بفعالية في التعبير والتواصل.

- الإلتزام بالبنية المعرفية: تعتمد هذه الآلية على أنّ عملية التعليم يجب أن تتماشى مع الطريقة التي يتشكل بها الفهم والإدراك لدى المتعلم، والتي تنبع من العمليات العصبية في الدماغ. هذا يضمن أن التعلم يحدث بشكل طبيعي وفعال.

- العمليات العرفانية الرئيسية: هي أربع عمليات أساسية يقوم بها المتعلم لإنتاج المعرفة اللغوية:

  - الملاحظة: يقوم المتعلّم بالتركيز على المادة اللغوية (الملفوظة/ المكتوبة) بهدف جمع المعلومات والتفاصيل اللغوية؛ ونتيجة هذه العملية يتعاظم انتباهه اللغوي وينمو فيصبح أكثر حساسية للأنماط والتراكيب اللغوية المختلفة.

  - المقولة: يصنّف المتعلّم هذه الملاحظات في فئات أو مفاهيم لغوية محددة؛ هذه العملية تساعده على تنظيم معرفته اللغوية وربط العناصر ببعضها البعض ضمن نظام مفهومي ممَّا يسهِّل عليه استيعاب القواعد النحوية والصرفية.

  - التجريد: يستخلِص المتعلّم المبادئ والقواعد العامة من الملاحظات والمقولات التي تمَّ تصنيفها (الفاعل مرفوع، الحال منصوب...) هذه المرحلة هي جوهر بناء المعرفة اللغوية لدى المتعلم، حيث ينتقل من فهم الأمثلة الفردية إلى فهم القواعد التي تحكم اللغة.

  - الاستدلال: وهي المرحلة الأخيرة التي يتم فيها تطبيق القواعد المجردة التي تَعَلَّمَها المتعلم لإنشاء أو فهم نصوص لغوية جديدة. فإذا تعلم الطالب قاعدة الفاعل، يستطيع أن يبني جملًا جديدة وصحيحة.

مثل: "أكلت القطة السمك" أو أن يفهم تركيب جملة لم يرها من قبل؛ ممّا يتيح للمتعلم استخدام اللغة بمرونة وإبداع، ويحوّله من مجرد متلقٍ للمعلومات إلى منتج للغة.

الدراسة التطبيقية: الإطار التصميمي لشريك لغوي افتراضي ذكي

6. مرتكزات الإطار التصميمي لشريك لغوي افتراضي ذكي

يعتمد تصميم شريك لغوي افتراضي ذكي على مقولات المقاربة العرفانية التي تتطلب تجاوز النماذج التقليدية القائمة على التصحيح الآلي إلى بناء نظام يحاكي العمليات الذهنية للمتعلّم. وفيمايلي جملة المرتكزات التي يجب أن يُبنى عليها هذا الشريك اللغوي الذكي:

1.6. المرتكز المفاهيمي: استيعاب النموذج العرفاني للمتعلّم

ينظر "النموذج العرفاني" إلى الخطأ اللغوي على أنّه انحراف، يركّز الشريك الذكي على فهم التمثّلات الذهنية؛ لذلك لا يقوم بتصحيح الكلمة الخاطئة بكلمة صحيحة، بل يُصحّح المفهوم الذي نُقِل خطأً. ويتمّ ذلك بفضل قاعدة بيانات تربط بين المخططات الذهنية (Schémas) الخاصة بالأمازيغية ونظريتها في العربية. بالإضافة إلى خارطة التداخل المفاهيمي، لابدّ من الارتّكاز على نظرية النمط الأولي التي من شأنها تصميم المحتوى التعليمي؛ بحيث يبدأ بالأمثلة الأكثر مركزية في اللغة الهدف لتقليل التشتت الذهني لدى المتعلّم.

2.6. المرتكز الوظيفي: هندسة التفاعل الذكي

لا غرو أن يعمل الشريك اللغوي الذكي بوصفه وسيطًا وموجِّهًا وليس مُلقّنًا؛ ولا يمكن أن يبْلغَ الشريك الافتراضي ذلك إلّا من خلال:

– بناء وتغذية الشريك على النماذج اللغوية الكبيرة (**LLMs**) وتدريبه على لهجات التماس (مثل العربية المتأثرة بالأمازيغية...وغيرها) للتعرّف على الأنماط المتكررة عند المتعلمين.

– تعلّم القواعد اللغوية قائم على الاستعمال؛ فالشريك الافتراضي لا يقدّم قواعد النحو أو الصرف أو مفردات اللغة معزولة ومجردة، بل يغمسُ المتعلّم (لغويا) في سياقات لغوية حقيقية من واقعه؛ لأنّ اللسانيات العرفانية تقرّر أنّ اكتساب اللغة يتمّ من خلال تكرار الأنماط اللغوية في سياقات تواصلية متباينة.

3.6. المرتكز التقني: البنية التحتية للنظام

يتأسس الشريك اللغوي الافتراضي الذكي على محرّك التشخيص الدائم؛ وهو وحدة ذكاء اصطناعي تُراقِبُ الأخطاء المتحجّرة، وتتَبَّعُها وتضع خطة علاجية طويلة المدى لمعالجتها. كما ينبغي للشريك الافتراضي أن يحوز واجهة متعددة الوسائط تزخر بإمكانات عديدة على غرار دمج الصوت، النصّ، الفيديو الرسوم البيانية التوضيحية والخرائط المفاهيمية... وكلّ الخيارات التي من شأنها تعزيز "الترميز المزدوج" للمعلومة اللغوية في الذاكرة طويلة الأمد.

4.6. مرتكز البيئة الاجتماعية– العرفانية

تأسيسًا على مبدأ "العرفان الموزع"؛ ينبغي للشريك اللغوي الذكي أن يُكَوِّنَ هوية افتراضية تتفاعل عاطفيًا مع المستخدم/ المتعلّم؛ ولذلك فهو يتوقع مواطن الأخطاء ويستشعر الإحباطات التي يمكن أن تعتريه نتيجة التداخل اللغوي المستمر؛ وبناءً على هذا الوعي العاطفي بنفسية المتعلّم يقدّم الشريك الذكي تحفيزا مكيّفًا ودعمًا نفسيًا يعزّز الثقة اللغوية. هذا فضلًا عن كونه لا يقدّم تصويبات مباشرة للأخطاء، بل يعيد صياغة جملة المتعلّم الخاطئة بشكل صحيح ضمن سياق حواري قريب من المحادثات البشرية الطبيعية...

7. نماذج تطبيقي لمعالجة الشريك الذكي لمشكلات نحوية وصرفية:

1.7. علاج تداخل حرف الإضافة الأمازيغي(n) في الجملة العربية

- **الموقف (السياق التواصلي):** محاورة المتعلّم مع الشريك الافتراضي حول محتويات الغرفة.

المتعلّم: القلم نْ الأستاذ (أَمْرُو نْ أَسَلْمَاد)

التشخيص العرفاني للنظام: التقاط النظام اللغوي للشريك الافتراضي الذكي للإسقاط لبنية الإضافة الأمازيغية على قواعد اللغة العربية.

- **التدخل العرفاني:**

بدلا من تخطئة المتعلم مباشرة، يتبع الشريك الذكي الإجراءات الآتية:

– إعادة الصياغة غير المباشرة حفاظا على تدفق التواصل، وتقليل الضغط النفسي للخطأ: كأن يقول الشريك الافتراضي للمتعلّم: "آه، أنت تقصد قلمَ الأستاذِ؟ نعم، إنّه قلمٌ جميلٌ."

– التجسيد البصري؛ إذ يقوم الشريك الذكي بعرض مخطط بصري على الشاشة يوضّح الفرق في المسافة الذهنية بين المفهومين:

في الأمازيغية: يظهر أيقونة أَمْرُو (قلم) ⟷(حرف n) ⟷ أَسَلْمَاد (أستاذ)

في العربية: يظهر سهم مباشر يدمج (قلم) بـ(الأستاذ) مباشرة.

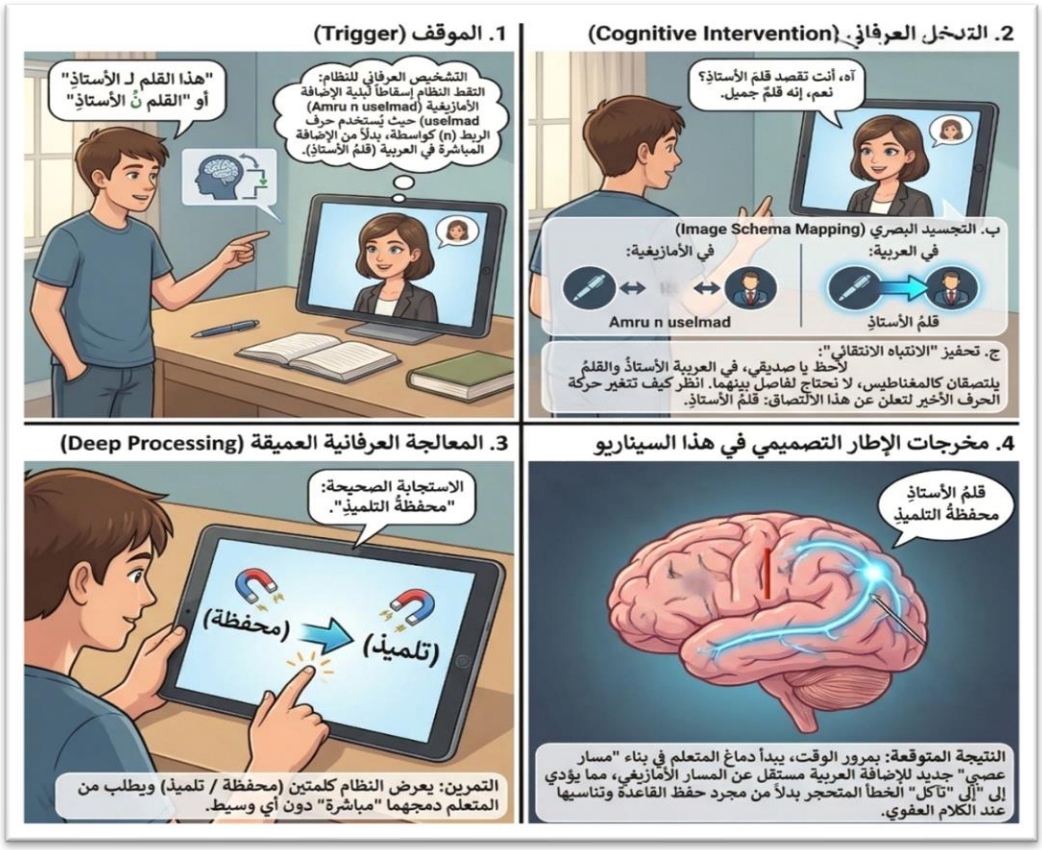
– تحفيز الانتباه الانتقائي

الشريك الافتراضي: "لاحظ يا صديقي، في العربية الأستاذ والقلم يلتصقان كالمغناطيس، لا فاصل بينهما. انظر كيف تتغيّر حركة الحرف الأخير لتعلن عن هذا الالتصاق: قلمُ الأستاذِ"

- **المعالجة العرفانية العميقة**

في إطار تقييم الشريك الذكي لمدى اكتساب المتعلّم للتعلّمات المطلوبة، يقترح الشريك أنشطة "الربط المغناطيسي" من قبيل أن يعرض الشريك تمرينًا مكوّنًا من كلمتيْن (محفظة/ تلميذ) ويطلب من المتعلّم دمجهما مباشرة.

الاستجابة الصحيحة: محفظةُ التلميذِ.



صورة (1) إنفوغرافيك لسيناريو تداخل حرف الإضافة الأمازيغي(n) في الجملة العربية

- **مخرجات الإطار التصميمي في هذا السيناريو (المثال)**

إنّ مثل هذه التمارين التصحيحية من شأنها دفع دماغ المتعلّم إلى بناء مسار عصبي جديد للإضافة في العربية وهو مسار مستقل تماما عن المسار العصبي الأصلي الخاص بلغته الأمّ (الأمازيغية)؛ ممّا يؤدي إلى تآكل الخطأ المتحجر والتأسيس عصبيًا للقاعدة النحوية الصحيحة، بدل إجبار المتعلّم على حفظ القواعد الجافة التي كثيرا ما ينساها ولا يتمكّن من استحضارها عند الحاجة اللغوية – الاجتماعية إليها في سياقات التواصل الضرورية.

2.7. التمييز بين الماضي المستمر والماضي البسيط

- **الموقف:**

– المتعلّم الأمازيغي(منصور): أهلا أنيس، البارحة أنا كان يكتب الرسالة كل المساء.

– الشريك الافتراضي (أنيس): –بصوت هادئ ومحفّز– جميل جدّا يامنصور! كتابة الرسائل هواية راقية.

- **التشخيص العرفاني:**

المتعلّم استخدم صيغة كان + المضارع ليعبّر عن استمرارية الفعل في الماضي، متأثرًا ببنية الأمازيغية التي تميّز بقوة بين الفعل المكتمل وغير المكتمل.

- **التدخل العرفاني**

– الشريك الافتراضي (أنيس): أنت تقصد كنت تكتب الرسالة؟ أم أنّك كتبتها وأنهيتها؟

(إنّها إعادة صياغة للموقف مع طرح سؤال عرفاني لجعل المتعلّم يدرك الفرق بين الاستمرار والتمام).

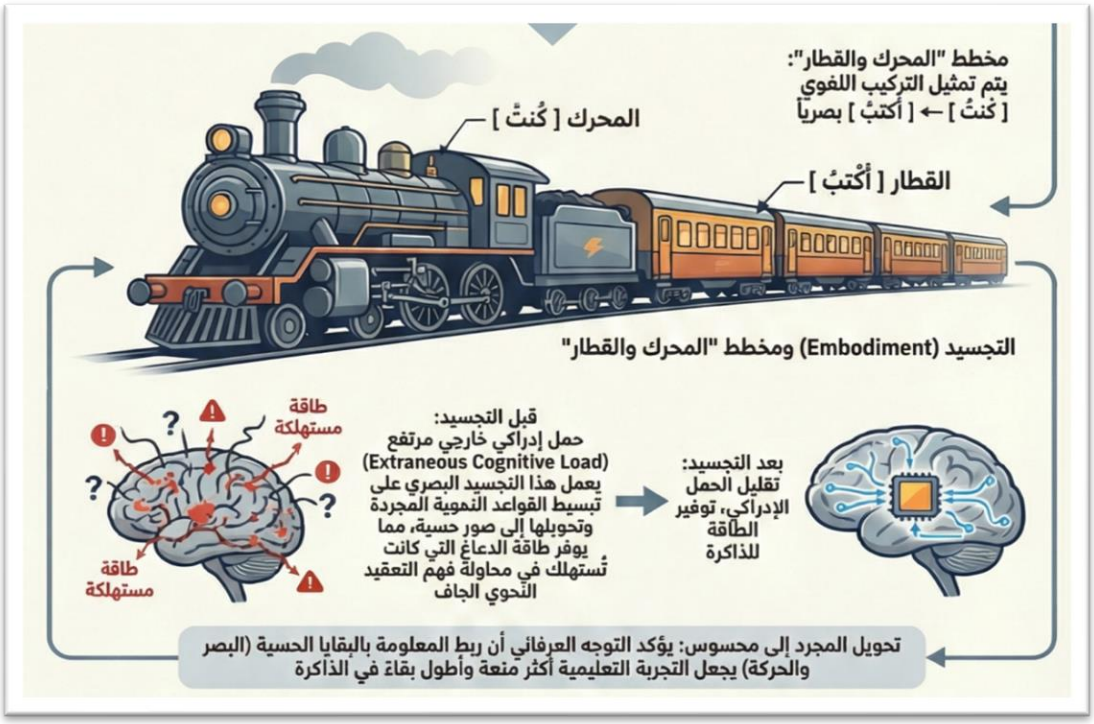
– منصور: نعم، أنا كنت يكتب... يعني وقت طويل (تداخل صرفي شائع)

– أنيس: فهمتك. بما أنّك تتحدث عن نفسك، دعنا نجعل الفعل يلتصق بك أنت. في الأمازيغية يُقال**Llan d–t aragh** (يوجد / كائن (أو هنالك) وفي نفس الوقت) أمّا في العربية فتاء المتكلم هي المحرّك الذي يقود الجملة.

- **التجسيد العرفاني**

يُظهِر الشريك الافتراضي الذكي على شاشته: مخطط "المحرّك والقطار"

القطار: كُنتُ ⟷ أكتبُ التاء في كنتُ (تاء الفاعل) هي التي تعطي الإشارة للألف في (أكتبُ) ليتحركا معًا في نفس الاتجاه (أنا).



صورة(2): إنفوغرافيك لفاعلية التجسيد العرفاني في ترسيخ تعلّم قواعد النحو والصرف

- **المعالجة العرفانية العميقة**

أنيس: جرّبْ الآن أن تقولها بـ "المحرّك" الجديد (أنا).

منصور: أنا كنتُ أكتبُ الرسالة.

أنيس (بصوت مرح): رائع! أصبتَ الهدف. الآن، تخيّل أنّك تتحدثُ عن صديقك "إيدير" هل ستقول: إيدير كنت أكتبُ؟

منصور: لا، إيدير كان يكتبُ.



صورة (3) إنفوغرافيك لسيناريو التمييز بين أزمنة الفعل

يتضح من خلال هذين النموذجين السابقين تفعيل الشريك اللغوي الذكي لعدّة مرتكزات عرفانية في مقدّمتها: الوعي الميتا لغوي؛ فالشريك لا يُخَطِّئُ المتعلّمَ بشكل صريح، بل يدفع المتعلّمَ إلى المقارنة التقابلية المنظمّة بين التراكيب التي ينتجها في لغته الأمّ واللغة الهدف، فيقوم الشريك الذكي بتوجيه المتعلّم –بكثير من التحفيز وتعزيز الثقة– إلى القوالب الصرفية والنحوية الصحيحة؛ من خلال استخدام خريطة لغوية مختلفة عن تلك الخاصة بلغته الأمّ. وللتقليل من وطأة "الحمل المعرفي" للمنظومة القواعدية الصلبة (نحوا وصرفًا) يلجأ الشريك الذكي إلى تجسيد المفاهيم عن طريق توظيف خطاطات مفاهيمية (رموز بصرية) واستخدام استعارات مقصودة (القطار والمحرّك مثلا) من شأنها تيسير عملية بناء المفاهيم اللغوية الجديدة؛ ذلك أنّ تلك



صورة (4) إنفوغرافيك يلخّص عوائد التجسيد المفاهمي في بناء التعلّمات اللغوية

الخطاطات والاستعارات تنشّط المناطق الحسيّة –الحركية في الدماغ؛ لخلق تجربة حركية حقيقية تُبَدِّدُ التشتت الذهني الذي يمكن أن يعتري سيرورة التعلّم، ويزيد من جودة مفهمة المعطيات القواعدية اللغوية الجديدة وترسيخها في الذاكرة طويلة المدى.

الخاتمة:

يستهدف البحث تقديم إطار تصميمي لشريك لغوي افتراضي ذكي من شأنه معالجة التداخل اللغوي لدى متعلّمي اللغة العربية؛ من خلال أنسنة الآلة عرفانيًا بتحويل الخوارزميات من مجرد أدوات رصد للأخطاء وتصحيح آلي لها إلى إبداع بيئة تفاعلية تحاكي العقل البشري في استيعابه للغة.

تتحقق معالجة الشريك اللغوي الافتراضي الذكي للأخطاء اللغوية عبر المسارات الآتية:

- الإحلال المفهومي وبناء تجربة ذهنية متكاملة للتراكيب بدلا من التصحيح الآلي لها؛ إذ يقوم النظام بتفعيل عمليتيْ المقولة والتجريد ولتجسيد ذلك يستعين الشريك الافتراضي بالنماذج البصرية الحسية لِاستبدال المخططات الذهنية الخاصة باللغة الأمّ بتلك التي تخصّ اللغة الهدف.
- محاكاة مرونة الدماغ البشري في فصل الأنظمة اللغوية باستخدام الشبكات العصبية الاصطناعية؛ فيتمكّن الشريك الذكي إثر ذلك من معالجة الاضطرابات الحاصلة على المستوى الصوتي أو الصرفي أو التركيبي أو حتى الدلالي المعجمي، ليس باعتبارها أخطاءً معزولةً بل بوصفها أنماطًا متكررة. ومن خلال الِاستعمال التداولي المستمر في سياقات حوارية ذكية يدفع النظام عقل المتعلّم نحو الاستدلال الآلي؛ ممّا يبني مسارات عصبية جديدة تجعل إنتاج اللغة العربية يتمّ بمعزلٍ عن ضغط اللغة الأمّ.
- تقليص الفجوة بين التجريد والممارسة؛ إذ يعمل الشريك الذكي موجّهًا عرفانيًا يُطبّق العمليات الأربع (الملاحظة لجمع البيانات، المقولة لتصنيفها، التجريد لاستخلاص القواعد الكلية، الاستدلال الذي يمكّن المتعلّم من إنتاج لغة صحيحة ومبدعة بشكل آلي) الأمر الذي يغمس المتعلّم في سياق تقني وثقافي يلائِم واقعه ويجعله يحوّل المعرفة من معلومات مخزّنة إلى سلوك لغوي مبدع، مع انتقال دور المعلّم إلى موجّه لعملية التعلّم.
- خفض العائق النفسي عبر الأنسنة الرقمية لتعلّم اللغة العربية؛ ذلك أنّ دمج الوعي العاطفي في الشريك الذكي –المفترض– يضمن تفاعلا آمنًا مع المتعلّم؛ لأنّ الشريك الذكي مصمم على توقع أخطاء

المتعلمين وتصحيحها بذكاء حواري بالغ يعزّز عندهم الرغبة في التعلّم ويحفّزهم عليه. وهذا أمرٌ مهم فللجانب النفسي دوره الكبير في انفتاح المتعلّم الذهني على التعلّم وتغذية قابليته لاستيعاب الأنماط اللغوية المعقّدة.

وإجمالًا؛ فالشريك اللغوي الافتراضي –المقترح– قادر على إعادة هندسة الوعي اللغوي لمتعلّم اللغة العربية؛ عبر تحويل عملية تعلّم اللغة من تلقين القواعد إلى صياغة تجربة إدراكية فريدة؛ فعن طريق الخطاطات الذهنية المرنة والاستعارات الرمزية والحسية، يتمّ استبدال التداخل اللغوي العفوي بتفاعل ذكي يبني المعنى ويجسّد اللغة حركيًا وبصريًا يُسلِمُ المتعلِّمَ في نهاية المطاف إلى اكتساب لغوي راسخ وأكثر إنسانيةً.

التوصيات

بناءً على النتائج القوية التي أظهرها الإطار التصميمي نقترح مايلي:

- ✍ تبني المقاربة العرفانية في تعليم اللغة العربية بالنظر إلى قوتّها الإبستمولوجية ومردوديتها على الصعيد الإجرائي.
- ✍ تعميق البحث في الدراسات اللسانية التقابلية التي تعالج التداخل اللغوي لدى متعلّمي اللغات.
- ✍ تفعيل إستراتيجية "الترميز المزدوج" في تدريس القواعد وبناء وتصميم المناهج التعليمية؛ بدمج الاستعارات البصرية والخطاطات الحركية... لتبسيط المفاهيم النحوية الصلبة وتقليل الحمل المعرفي على المتعلّم.
- ✍ اعتماد طريقة "التصحيح العرفاني غير المباشر" و"إعادة الصياغة الحوارية" أثناء تصحيح الأخطاء اللغوية للمتعلّمين بدلا من التخطئة الصريحة؛ وذلك لخفض الأثر الوجداني السلبي وتعزيز الثقة لديهم وتحفيزهم على التعلّم أكثر.
- ✍ توجيه المبرمجين في الذكاء الاصطناعي إلى بناء مدونات لغوية **Corpora** وتطوير نماذج لغوية **LLMs** متخصصة في لغات التماس، مدرّبة على أخطاء التداخل اللغوي لتدريب الشريك الذكي على رصد الأنماط الخاصة بكلّ فئة من المتعلّمين.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد ,ع .س .(2019) .اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ)رمزية، عصبية، عرفانية .(القاهرة، مصر :الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي .

الخولي ,م .ع .(2002) .الحياة مع لغتين :الثنائية اللغوية .عمان :دار الفلاح.

العربية ,م .ا .(2005) .معجم الوسيط .مصر :.مكتبة الشروق.

بلعيد ,ص .(2012) .دروس في اللسانيات التطبيقية .الجزائر :دار هومة.

بونيه ,آ .(1993) .الذكاء الاصطناعي واقعه ومستقبله .الكويت :سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والأدب والفنون.

تريدي ,ب .ا .(2010) .قاموس التربية الحديث .الجزائر :منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

جمال الدين بن منظور. (2016). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.

دحمان ,ن .ا .(2013) .أسس المقاربة التأويلية في ترجمة النصوص الإبداعية .الجزائر، :مجلة المترجم، العدد.27

طعمة ,ع .ا & .,أحمد ,ع .ا .(2020) .المقاربة العرفانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .بلجيكا :المنتدى الأوروبي للوسطية.

كالفي ,ج .ل .(2006) .علم الإجتماع اللغوي .الجزائر :دار القصبة.

كويلي ,ب .(2016) .دليل راوتليدج لعلم السيمياء واللغويات .بيروت، لبنان :المنظمة العربية للترجمة.

لايكوف ,ج .(2015) .لا تفكّر في فيل الخطاب السياسي بين المحافظين والتقدّميين .القاهرة :المركز القومي للترجمة.

المراجع الأجنبية:

- Croft, W., & D. Alan, C. (2004). cognitive linguistics. Cambridge Univercity Press.

توظيف خوارزميات "المُعجِز" الذكية في تبسيط البنية الصرفية للناطقين بغير العربية

حسين علي مصطفى النحاس [1]

حسن علي مصطفى النحاس [2]

الملخص

يواجه متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها تحديات جوهرية في استيعاب القواعد الصرفية؛ نظرًا لطبيعتها الاشتقاقية المعقدة وكثرة التشعبات التي تُقدَّم غالبًا في قوالب جامدة تعتمد على الحفظ التلقيني. هذا النهج التقليدي يخلق حاجزًا نفسيًّا ومعرفيًّا يحول دون تذوق المتعلم للمنطق الرياضي البديع الكامن خلف بنية الكلمة العربية. ويهدف البحث إلى توظيف خوارزميات "المُعجِز" الذكية في تبسيط البنية الصرفية للناطقين بغير العربية. وتقدم هذه الورقة البحثية مشروع "المُعجِز" (Almo3jiz) كنموذج تطبيقي رائد يقوم فعليًّا بحوسبة المنطق اللغوي العربي، بدلًا من عرض القواعد كنصوص ثابتة، ويستعرض البحث كيف يقوم "المُعجِز" بصورة آلية بتحويل القواعد الصرفية، مثل: (الإبدال، والإعلال، والإدغام، ...) إلى "خوارزميات تفاعلية" تحاكي طريقة عمل العقل البشري في بناء الجمل. يعتمد الموقع على تقنيات حصرية مبتكرة للذكاء اللغوي، مستلهمة من نماذج الاستدلال المنطقي؛ لتمكين المتعلم من "تفكيك" و"تركيب" الكلمات ديناميكيًّا؛ مما يُحَوِّل عملية التعلم من "التذكر والحفظ" إلى "التطبيق والاستنتاج".

الكلمات المفتاحية:

تعليم العربية للناطقين بغيرها، الذكاء الاصطناعي في التعليم، الصرف الحاسوبي، مشروع المُعجِز، الخوارزميات التعليمية التفاعلية.

---

[1] حسين علي مصطفى النحاس، المشرف العام والمحرر اللغوي لمشروع المُعجِز في حوسبة العربية، باحث دكتوراه، معلم ومدرب بالأزهر الشريف

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1882-7338, email, hussain.annahhaas@gmail.com

[2] حسن علي مصطفى النحاس، المدير التنفيذي والمحرر التقني لمشروع المُعجِز في حوسبة العربية، مهندس برمجيات، هندسة الأزهر الشريف

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-7565-3725, email, hassanalnahhaas@gmail.com

Employing "Al-Mo3jiz" Smart Algorithms to Simplify Morphological Structure for Non-Native Arabic Speakers

Abstract

Non-native learners of Arabic face fundamental challenges in comprehending morphological rules due to their complex derivative nature and the numerous ramifications often presented in rigid, rote-memorization-based formats. This traditional approach creates psychological and cognitive barriers that prevent learners from appreciating the exquisite mathematical logic underlying Arabic word structure. This research aims to employ the smart "Al-Mo3jiz" algorithms to simplify morphological structures for non-native speakers. The paper presents the "Al-Mo3jiz" project as a pioneering applied model that computationally processes Arabic linguistic logic rather than presenting rules as static texts. The study demonstrates how "Al-Mo3jiz" automatically transforms morphological rules—such as substitution (Ibdal), weak consonant transformation (I'lal), and gemination (Idgham)—into "interactive algorithms" that simulate the human mind's process in sentence construction. The platform relies on exclusive, innovative linguistic intelligence techniques inspired by logical reasoning models, enabling learners to dynamically "deconstruct" and "reconstruct" words. This shifts the learning process from "recall and memorization" to "application and inference."

Keywords:

Teaching Arabic to Non-Native Speakers (TAFL), Artificial Intelligence in Education, Computational Morphology, Al-Mo3jiz Project, Interactive Educational Algorithms.

مقدمة البحث (Introduction)

تعد اللغة العربية من اللغات "الاشتقاقية" (Derivational Languages) التي تقوم على نظام "الجذر والوزن". وبينما يمثل هذا النظام عبقرية رياضية، فإنه يشكل عائقًا أمام الناطقين بغير العربية الذين اعتادوا على اللغات "الإلصاقية". ومن أجل بناء منظومة حاسوبية قادرة على التعامل بلغة البشر الطبيعية مع مستخدم الحاسوب في تطبيقاتها، لا بد من مراعاة أسس الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)، والخاصة بمعالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing)، من أجل الجمع بين علمين تبدو المسافة بينهما متباعدة، هما عِلما اللسانيات والحاسوب (مراد، 2013، ص 702).

واللغة العربية تتميز بقدرتها على التوليد؛ لذلك سُمِّيت باللغة الاشتقاقية، فيمكن توليد أبنية من أبنية أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة؛ لتدل الثانية على المعنى الأصلي مع زيادة مفيدة خاصة بها (الشريف، 1997، ص 175). ويعرف ذلك بعلم الصرف وهو الذي يُعنَى بالبناء الداخلي الهيكلي للفظة سواء أكانت فعلًا أم اسمًا ولعلّ متعلِّمَ العربية من غير أهلها أشدُّ حاجة إليها من أبناء العربية؛ ذلك أن الأبنية الصرفية للمفردات العربية واضحة الدلالة لدى الناطقين بالعربية المثقفين ثقافة متواضعة باللغة وقوالبها، بينما لا نجد لدى غير العربي تلك المعرفة؛ فلابدّ له من تعلّم الصيغ الصرفية؛ أوزانها وقوالبها ودلالاتها (الشريف، 1997، ص 175).

وتكمنُ أهمية علم الصرف في أنه يتناول أحوال بنية الكلمة العربية وما فيها من أصالة وزيادة وغيرهما، وأنَّ كل ما حدث في الكلمة من زيادةٍ في المبنى يؤدي إلى زيادةٍ في المعنى ومن ثَمَّ يختلف معناها عن الكلمة الأصلية (ابن عبد الرزاق وعلي، 2014، ص 152). وعلم الصرف علم دقيق يعتمد على أسس علمية بحتة، فبإمكان الباحث فيه أن يعلّل جميع التغييرات الطارئة على الكلمة بدقة متناهية معتمدًا في ذلك على معطيات ثابتة يمكن تعميمها، وقد اعتمد العلماء قديمًا وحديثًا على تعليل الظواهر الصرفية من خلال ظاهرتي التماثل والتخالف، لذا فإنّ المفاهيم المتعلّقة بعلم الصرف هي مفاهيم علمية يمكن أن تدرس بالمقاربة نفسها التي تدرّس بها المفاهيم الرياضيّة (راشدي، 2025، ص 153).

ولا شك أننا في أمَسِّ الحاجة إلى آليات تعليمية لا ترهق ذهن المتعلّم بحشو المعلومات والهوامش التي لا طائل منها؛ فغايتنا هي تحقيق الكفاية التواصلية لدى المتعلّم؛ لذلك، صار من الواجب تقديم نماذج إجرائية مستمدة من المعرفة اللسانية والممارسة المهنية، تهدف إلى تسريع وتيرة تعلم اللغة العربية، بما يسهم في تطوير المناهج التعليمية وتعزيز استعمال اللغة في الحياة اليومية (مخليص، 2025، ص 56).

ويأتي هذا البحث لردم الفجوة بين التقنيات الخوارزمية الحديثة وبين طرائق التدريس التقليدية، عبر مشروع تطبيقي تفاعلي متاح فعليًّا وللجميع بكل خصائصه ومزاياه، في صورة منصة إلكترونية وتطبيقات هاتفية، هذا المشروع هو "المُعجِز في حوسبة العربية". والذي حصل على جائزتين عربيتين عالميتين، هما: جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع في خدمة اللغة العربية عام 2024م، وجائزة الحبتور للحفاظ على اللغة العربية عام 2025م.

ويعدُّ مشروع المُعجِز في حوسبة العربية نقلة مهمة ومؤثرة في بناء مستقبل اللغة العربية في عصر التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي، فهو موقع إلكتروني متخصص يُعنى بالمعالجة الآلية لعلوم اللغة العربية وتحويلها إلى واقع تطبيقي، ليساير متطلبات التحول الرقمي على مستوى العالم (علي، 2025، ص 1733). كما يؤكد مشروع المُعجِز أن اللغة العربية قادرة على مواكبة كل التطورات، بل إنها تتفوق على غيرها من اللغات في مجال الحوسبة والمعالجة الآلية (عطوي وحداد، 2024، ص 75).

مشكلة البحث (Research Problem)

يُعدّ الصرف من أكثر المجالات اللغوية التي تواجه تحديات متجددة، نظرًا لما يتطلّبه من دقة في الإدراك العقلي ومهارة في التوظيف اللغوي. وتتمثل هذه الصعوبات في عدّة مستويات مترابطة: إدراكية، وتعليمية، ومنهجية، ويعاني عدد كبير من المتعلمين من صعوبة في التمييز بين الأبنية الصرفية وفهم العلاقات بين الجذر والوزن، مما يؤدي إلى اضطراب في الفهم القرائي والتعبير الكتابي (صادمي، 2025، ص 640).

وعلم الصرف علم متشعب المباحث، ذو أبواب واسعة ومتعددة فاقت أبواب النحو اتساعًا وتصنيفًا، وتواجه قواعد الصرف عدة صعوبات في مختلف المؤسسات التعليمية بدءًا بقطاع التربية وصولا إلى الجامعة (يحياوي، 2025، ص 157)، وقد صنف العلماء الأوائل علم الصَّرف على أنه علم عويص، قد يستغلق على المتعلمين في مجمله (العمري وآخرون، 2024، ص 38)، وإذا كان ذلك مستغلقًا على المتعلم الناطق بالعربية؛ فإنه في حق المتعلم غير الناطق بها أشد استغلاقًا. فالطالب غير العربي يُطالَب بحفظ جداول التصريف (Paradigm) دون فهم المحرك المنطقي الذي ولّد هذه الكلمات.

ومن هنا كانت الحاجة ماسَّة لعرض المادة الصرفيَّة بأسلوبٍ سهلٍ مبسطٍ يتفق ومستويات الطلبة، حتى يمكِّنهم من فهم القواعد الصرفيّة وتوظيفها في التعبير اللغوي السليم، وعلم الصرف بحاجة إلى جهدٍ مُضنٍ لتبسيطه وعرضه بأسلوبٍ سلسٍ خالٍ من التعقيد والصعوبة (رمضان وآخرون، 2017، ص 31).

وقد نصت كثير من الأبحاث على ضرورة اعتماد وسائل وتقنيات التعليم الإلكتروني المتعددة بشكل أقوى في مدارسنا وجامعاتنا لمواكبة التقدم المعرفي والتقني الهائلين (البدارين وأبو عقيل، 2015، ص 116)، حيث يعتبر التعليم الرقمي من أهم الأساليب الحيوية المعتمدة في عملية التعلم بشكل عام خاصة في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الحاصل في مختلف الأمم (عبد الرحمن، 2019، ص 60).

واللغة العربيّة أقدر من غيرها على المعالجة الآليّة؛ لانتظام مبانيها واتّساق مستوياتها؛ ليصبح بذلك الحاسوبُ قادرًا على القيام بالعمليّات اللّغويّة من تركيب اللّغة وتحليلها، وتمثيل الرّسم الكتابيّ بالأصوات المنطوقة والعكس، ويشكّل الصّيغ الصّرفيّة ويتعرّفها في سياق الكلام (صحراوي وغريب، 2016، ص 40).

ولكن الملاحظ أن البرمجيات المقترحة لتصريف الأفعال في اللغة العربية تقوم أساسًا على تخزين صور الفعل المختلفة، وجداول التصاريف، ولوائح الأفعال التي قد تكون مصحوبة ببعض المعلومات، مع إمكان القيام ببعض عمليات التوليد والتحليل، ومشكلة هذا النوع من البرمجيات تتجلى أساسًا في عدم اعتماد مقاربات لسانية دقيقة، والوقوف عند حدود ما هو مثبت في كتب الصرف التقليدية دون تمحيص وتدقيق، فلا تتنبأ بالصور الممكنة من الجذور والأفعال، ولا تستطيع أن تحدد بدقة سمات التصريف (التورابي وآخرون، 2002، ص 84).

وقد تأكد الإحساس بهذه المشكلة من خلال الملاحظة الميدانية، فقد لاحظ فريق "المُعجِز" من خلال قنوات التواصل المرتبطة بالمشروع، والتي يتابعها آلاف من الناطقين بالعربية وغيرها – أن هناك شكوى متكررة من صعوبة إدراك البنية الصرفية للكلمات العربية، وعدم القدرة على رد الكلمات لأصلها، أو معرفة جذرها ووزنها، أو تحديد سوابقها ولواحقها، فضلًا عن التغييرات الصرفية التي حدثت فيها.

ويحاول "المُعجِز" حل هذه المشكلة؛ بما يعتمد عليه من أسس برمجية عالية تجمع بين أصالة التراث اللغوي العربي وخوارزميات التقنية الحديثة في أعلى صورها. ومما يتميز به "المُعجِز" أن جميع مدخلاته مُوَسَّمَة توسيمًا كاملًا ودقيقًا؛ مما يجعله يتعامل مع اللغة بصورة حية تفاعلية، يدرك من خلالها نوع الكلمة وجذرها وما بها من زيادة أو حذف، وما حدث فيها من إبدال وإعلال، وهذا يساعد على الوصول الدقيق إلى معاني الكلمات (النحاس، 2025، 399).

أسئلة البحث (Research Questions)

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

*** كيف يمكن توظيف خوارزميات "المُعجِز" الذكية في تبسيط البنية الصرفية للناطقين بغير العربية؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

* كيف يقوم المُعجِز بتحويل القواعد النصية الجامدة والغامضة إلى مسارات برمجية تفاعلية وواضحة؟

* كيف يعزز المُعجِز إدراك المتعلم ومهاراته من خلال الذكاء التوليدي والترابطي للغة العربية؟

* كيف يوفق مشروع "المُعجِز" بين التأصيل العلمي والتعلم الذاتي؟

أهداف البحث (Research Objectives)

* **تحويل قواعد اللغة إلى خوارزميات:** بيان كيفية تحويل "المُعجِز" للقواعد اللغوية الجامدة والغامضة إلى مسارات برمجية تفاعلية وواضحة.

* **تعزيز الفهم والاستنتاج:** توسيع مدارك المتعلم عن طريق الذكاء التوليدي والترابطي الذي تتميز به اللغة العربية.

* **تحقيق الأصالة والمعاصرة:** عن طريق الجمع بين التأصيل العلمي المرتبط بالتراث اللغوي، والتعلم الذاتي الفعال المرتبط بالتقنية الحديثة.

أهمية البحث (Research Importance)

تفيد نتائج البحث كلًّا من:

* **المتعلمين:** حيث يعينهم على التعلم الذاتي الفعال للحصول على المعلومة بأنفسهم.

* **المعلمين:** حيث يساعدهم في تدريب طلابهم على مادة علمية تفاعلية ميسرة.

* **الباحثين:** حيث يفتح لهم آفاقًا جديدة في معالجة اللغة العربية وكيفية استخدامها في التعليم.

* **مشرفي التعليم:** حيث يفيدهم في تطوير المناهج وفق أحدث التقنيات البرمجية.

* **مطوري البرامج:** حيث يمهد لهم طرق الجمع بين التأصيل اللغوي والتقنية الحديثة.

مصطلحات البحث (Research Objectives)

* **خوارزميات المُعجِز الذكية:** مجموعة من العمليات التفاعلية يقوم بها موقع المُعجِز وتطبيقاته بصورة آلية لتحليل وبناء الألفاظ العربية، وفق قواعد لغوية تأصيلية موثقة.

* **البنية الصرفية:** كل ما تتكون منه الكلمة العربية من أصول وزيادات ولواحق وسوابق، وما يتعلق بها من تغييرات صرفية وإملائية، وما يترتب عليه من معانٍ ودلالات.

المنهجية (Methodology)

يعتمد البحث على الجمع بين المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Method) والمنهج التطويري التقني (Technical Developmental Method).

عينة البحث (Research Sample)

تشمل عينة البحث شريحة كبيرة من الناطقين بغير العربية من المستخدمين لمشروع "المُعجِز"، عن طريق الموقع الإلكتروني أو التطبيقات الهاتفية، وكذلك المتابعين له عبر منصات التواصل الاجتماعي، والذين يتفاعلون مع المشروع، ويتواصلون مع فريق الإشراف؛ مما يساعد على معرفة مدى استفادتهم منه، ويساهم في تطويره من خلال آرائهم ومقترحاتهم لحل المشكلات التي تواجههم.

المبحث الأول: تحويل قواعد اللغة إلى خوارزميات تفاعلية

أولًا – البيئة التفاعلية (من التعقيد إلى التبسيط):

صُممت واجهة "المُعجِز" لتكون "بسيطة المحتوى، عميقة الأداء". حيث يعتمد الموقع على محرك بحث ذكي يسمح للمتعلم بإدخال أي كلمة عربية (مهما بلغت درجة تعقيدها الصرفي)، لتبدأ الخوارزمية في تفكيكها فورًا. ويكمن الابتكار التقني في قدرة الموقع على معالجة "الزوائد" (Affixes) وفصلها عن "الأصول" (Roots) لحظيًّا، وهو ما يحاكي "التفكير التحليلي" لدى اللغويين المتمكنين.

الأثر التربوي: تقليل "القلق اللغوي" (Language Anxiety)؛ فالمتعلم يشعر بوجود مساعد ذكي يحلل له الغموض الصرفي في ثوانٍ.

فعلى سبيل المثال عند إدخال كلمة: "**فأسقيناكموه**"، لا يتعامل الموقع معها ككتلة واحدة، بل كـ "مركب تفاعلي" يتم إرجاعه إلى عناصره الأولية عن طريق:

* تحديد الجذر الأصلي للكلمة: (س ق ي).

* تحديد الوزن الأساسي للفعل: (أَفْعَل).

* عزل الزوائد: (همزة التعدية).

* تحديد السوابق واللواحق (الفاء العاطفة، واو الجماعة، كاف الخطاب، هاء الغيبة).

* وضع كل جزء في مربع خاص؛ مما يساعد المتعلم "بصريًا" على إدراك بنية الكلمة.

* إظهار جميع التغييرات الصرفية والإملائية وخطواتها المتتالية.

* تحديد القواعد المرتبطة بهذه التغييرات.

* توثيق هذه القواعد من أمهات الكتب العربية التراثية.

* توضيح تأثيرات أجزاء الكلمة بعضها على بعض والقواعد التي أدت لذلك.

* عرض الكلمة في صورتها النهائية مضبوطة ضبطًا كاملًا.

* إظهار كل الصور المحتملة للكلمة بجميع تشكيلاتها الصحيحة الممكنة.

ويمكن ملاحظة ذلك جليًّا من خلال الصورة رقم (١)، وكذلك من خلال هذا الرابط:

https://www.almo3jiz.com/?input=%D9%81%D8%A3%D8%B3%D9%82%D9%8A%D9%86%D8%A7%D9%83%D9%85%D9%88%D9%87



صورة رقم (١)

ثانيًا – أتمتة "الإعلال والإبدال (من الغموض إلى الوضوح):

تعتبر قواعد الإعلال والإبدال "عقدة" الصرف العربي لدى الكثيرين. ويقوم "المُعجِز" بحل هذه المعضلة عبر المحاكاة البصرية للتغيير. فالخوارزمية لا تعرض النتيجة النهائية فقط، بل تعرض "المسار المنطقي" للتغيير الصرفي (Morphological Transformation)، موثقةً ذلك من المصادر الأم. هذا يعزز لدى المتعلم "المنطق الرياضي" للغة، ويُشعره بأن اللغة العربية لغة نظامية بامتياز، وليست لغة سماعية تعتمد على مجرد الحفظ والتلقين. ففي التدريس التقليدي، يدرس الطالب "قال/يقول" ويحفظ أن الألف أصلها واو. أما في "المُعجِز"، فتُظهِر الخوارزمية المسار التحولي في صورة انتقال بصري تفاعلي يحول القاعدة من "سر غامض" إلى "عملية منطقية مفهومة".

ويظهر ذلك في الصورة رقم (٢)، ويمكن التطبيق عليه من خلال الرابط التالي:

https://www.almo3jiz.com/?input=%D9%81%D8%A7%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A3%D8%AA%D9%85



صورة رقم (٢)

المبحث الثاني: الذكاء التوليدي والترابطي في منظومة "المُعجِز" (رؤية لسانية حاسوبية لتيسير الصرف العربي)

يُعد مفهوم **"التوليد اللغوي"** (Linguistic Generation) حجر الزاوية في فهم عبقرية اللغة العربية، حيث تنبثق آلاف الكلمات من جذور محدودة وفق أنظمة اشتقاقية دقيقة. ويستعرض هذا المبحث كيف استطاع مشروع "المُعجِز" تحويل هذا المفهوم النظري إلى تجربة إدراكية ملموسة للمتعلم.

أولًا – الذكاء التوليدي (الانتقال من "النص الجامد" إلى "الخوارزمية التوليدية"):

يعمل موقع "المُعجِز" على مبدأ الهندسة العكسية للكلمة. فبدلًا من إعطاء الطالب كلمة **"استقام"** ليحفظها، يتيح له الموقع رؤية الجذر **(ق و م)** وهو يدخل في معمل "الخوارزمية" ليخرج بوزن (استفعل).

ففي التعليم التقليدي، يُقدم الصرف كقواعد "استذكارية" (Declarative Knowledge). أما في "المُعجِز"، فيتم تفعيل الذكاء التوليدي بحيث يدرك المتعلم أن الكلمة ليست وحدة ثابتة، بل هي "ناتج برمجي" لعملية دمج بين:

* الجذر (Root): المادة الخام والمعنى المركزي.

* الوزن (Pattern): القالب الدلالي والوظيفي.

فبمجرد إدخال الجذر، تقوم خوارزميات الموقع بتوليد الصيغ المختلفة (ماضي، مضارع، أمر...)، مما يمنح المتعلم قدرة "التنبؤ" اللغوي، وهي أعلى درجات الكفاية اللغوية.

ويتم ذلك من خلال محرك البناء الآلي للكلمات، الذي يعتمد على طبيعة اللغة العربية الدقيقة في اشتقاقها وتصريفها وبنائها، فيقوم بتوليد الكلمات وفق قواعد اللغة العربية التي وضعها أئمة اللغة الأوائل مثل الخليل وسيبويه، دون إغفال أي شيء من هذه القواعد التفصيلية، ويمكن من خلال هذا المحرك إنشاء الكلمات العربيَّة المتصرِّفة، وبيان ما يحدث فيها من تغييرات صرفيَّة وإملائيَّة، وكذلك بناء الكلمات غير المتصرِّفة وتصنيفها، مع توثيق كلِّ ذلك من المصادر التُّراثيَّة والمعاصرة.

ويظهر هذا المحرك في الصورة رقم (٣)، ويمكن تجربته بصورة مباشرة من خلال الرابط التالي:

https://www.almo3jiz.com/Modules/wordComposit



صورة رقم (٣)

ثانيًا – الذكاء الترابطي (الانتقال من "الألفاظ المتفرقة" إلى "الخوارزميات الترابطية")

حيث يعتمد "المُعجِز" على تقنيات الاستدلال المنطقي لربط المفردات ببعضها. فالمتعلم لا يرى الكلمة معزولة، بل يراها ضمن "عائلة لغوية" واحدة. هذا الربط الذكي يحول الذاكرة من "مخزن للكلمات" إلى "شبكة من العلاقات"؛ مما يسهل على الناطق بغير العربية استنتاج معاني الكلمات الجديدة بمجرد معرفة جذرها ووزنها.

ويتحقق ذلك من خلال محرك الباحث الصرفي الآلي، هذا المحرك الذي يعتمد على الذكاء اللغوي الترابطي، ويعتمد على الطبيعة الترابطية للغة العربية، فيوفر للمتعلمين والباحثين مجموعة من الأدوات الاحترافية يمكنهم من خلالها الحصول على جميع الأوزان من جميع الجذور، وبيان المستعمل وغير المستعمل منها، وكذلك تحديد الجذور العربية التي تأتي من كل وزن، مع إمكانية تحديد الهمزات وحروف العلة للوصول إلى دقائق صرفية بصورة آلية ميسرة، وهذا يفتح آفاقًا عالية للغوص في أعماق العربية وتصريفاتها.

ويظهر ذلك في الصورتين رقم (٤) ورقم (٥)، كما يمكن التفاعل معه مباشرة من خلال هذا الرابط:

https://www.almo3jiz.com/Modules/wordRelation



صورة رقم (٤)



صورة رقم (٥)

المبحث الثالث: الجمع بين التأصيل العلمي والتعلم الذاتي:

يعتبر مشروع "المُعجِز" نموذجًا فريدًا في "هندسة اللغة"، حيث لا يكتفي بعرض المعلومات، بل يقوم بـ "معالجتها" وفق قواعد تأصيلية مستمدة بدقة من كتب التراث العربي، وبصورة تفاعلية تساعد المتعلم على التعلم الذاتي الموثوق. سيتناول هذا المبحث توضيحًا لمكونات المنصة ومصادرها وكيفية تفاعل الطالب معها.

أولًا – الارتباط بالتراث اللغوي التأصيلي

من أهم مميزات "المُعجِز" التطبيقية هي ربط المخرج الحاسوبي بـ "المصادر الأم".

* فالموقع لا يكتفي بقول "هذا إبدال"، بل يربط القاعدة بتوثيقاتها من كتب النحو والصرف الأساسية، (مثل كتاب سيبويه أو شروح الشافية والألفية وغيرها).

ويمكن الاطلاع على المصادر التراثية التي اعتمد عليها المُعجِز من خلال الرابط التالي:

https://www.almo3jiz.com/info/sources

الهدف التربوي: غرس الثقة في نفس المتعلم بأن هذه التقنية الحديثة هي امتداد أصيل لعلوم اللغة العريقة، وليست مجرد اجتهاد برمجي معاصر.

ثانيًا – التعلم الذاتي الفعال

تتيح المنصة للمتعلم الناطق بغير العربية ممارسة "التعلم بالاستكشاف"، من خلال النقاط التالية:

* تم تزويد الموقع بمجموعة من المعاجم التراثية والمعاصرة؛ لإظهار معاني الكلمة في كل سياقاتها، وكذلك معاني الجذر اللغوي لمعرفة المعنى العام الذي يدور حوله، وكذلك معاني الوزن وما يتعلق به من دلالات؛ ليساعده ذلك في الوصول إلى الإدراك الكامل للكلمات. كما في الصورة رقم (٦):



صورة رقم (٦)

* يساعد المتعلمَ على إسناد أي فعل لجميع الضمائر؛ ليتمكن من معرفة جميع أشكاله والتغييرات التي تحدث للفعل عند إسناده إليها. كما في الصورة رقم (٧):



صورة رقم (٧)

* يتيح للمتعلم عرض واجهة الموقع بخمس وعشرين لغة عالمية، مثل الإنجليزية والتركية وغيرها؛ لتساعد المتعلمين في أن يتفاعلوا مع الموقع بلغاتهم الأساسية. كما في الصورة رقم (٨):



صورة رقم (٨)

* يتوفر على منصة المُعجِز وكذلك التطبيقات مجموعة من صفحات التواصل، وكذلك بعض الفيديوهات التوضيحية؛ لشرح كيفية الاستخدام، تيسيرًا على المتعلمين والباحثين. كما في الصورة رقم (٩):



صورة رقم (٩)

نتائج البحث وتوصياته (آفاق التحول الرقمي في التعليم الصرفي)

بعد تحليل الأدوات والآليات الخوارزمية التي يقدمها مشروع "المُعجِز"، خَلُص البحث إلى مجموعة من النتائج الجوهرية التي تُظهِر فاعلية هذا النموذج التقني في تطوير بعض الكفايات اللغوية للناطقين بغير العربية:

أولًا: نتائج البحث (Research Findings)

من خلال التواصل مع شريحة كبيرة من المستخدمين لمشروع " المُعجِز"، وخاصة من المتخصصين في التعلم الإلكتروني والمهتمين بتعليم العربية للناطقين بغيرها، والاستفادة من تجاربهم وتقييماتهم حول المشروع – تأكدت فاعليته وتأثيره في تبسيط البنية الصرفية والمساعدة في إدراكها.

ويمكن إرجاع هذه الفاعلية وهذا التأثير للأسباب التالية:

* **محاولة التخفيف من "الجمود الصرفي":** أوضح "المُعجِز" أن تحويل القاعدة من نص محفوظ إلى خوارزمية تفاعلية يقلل من العبء المعرفي (Cognitive Load) بنسبة كبيرة؛ مما يسمح للمتعلم بالتركيز على "المعنى" بدلًا من الانشغال بـ "آلية التحويل".

* **ترسيخ المنطق الرياضي للغة:** ساعد المشروع في إبراز الجانب "التوليدي" للغة العربية، مما جعل المتعلم يدرك أن الصرف هو "نظام إحداثيات" دقيق (جذر + وزن)، وليس مجموعة حالات شاذة.

* **التوثيق الرقمي الأصيل:** الربط بين المخرج الحاسوبي والمصادر اللغوية الأم (كتاب سيبويه، الممتع، شروح الشافية، إلخ) أعطى للتقنية "ثقلًا علميًّا" جعلها جسرًا بين التراث والمعاصرة.

* **المساعدة على التعلم الذاتي:** توفر البيئة الذكية للموقع فرصة للتعلم الذاتي (Self-Learning)، حيث يعمل الموقع كـ "مصحح لغوي فوري" يوضح الخطأ والصواب بناءً على القواعد التأصيلية.

ثانيًا: التوصيات (Recommendations)

بناءً على ما تقدم، يوصي البحث بالآتي:

* **الدمج الأكاديمي:** دمج منصة "المُعجِز" كأداة مساعدة أساسية في معامل اللغات بمراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها.

* **تطوير المحتوى الرقمي:** دعوة الباحثين والمبرمجين للاستفادة من خوارزميات "المُعجِز" في بناء تطبيقات للهواتف الذكية تدعم "التعلم المصغر" (Micro-learning) للقواعد الصرفية.

* **التوسع في "الحوسبة اللغوية":** تشجيع الدراسات البينية التي تجمع بين (علم الحاسوب) و(علوم اللغة العربية) لإنتاج أدوات تسهل دراسة الصرف والنحو والدلالة.

* **التدريب التربوي:** عقد ورش عمل للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام "المُعجِز" في "الغرفة الصفية" كأداة عرض تفاعلية تثير دافعية الطلاب.

الخاتمة (Conclusion)

إن مشروع "المُعجِز" ليس مجرد موقع إلكتروني، بل هو رؤية لغوية حاسوبية لتبسيط قواعد العربية، وجعلها "منطقية وممتعة" تتماشى مع متطلبات العصر الرقمي.

وليس الغرض من هذا المشروع مجرد جمع الكلمات وحوسبتها، بل هو منظومة متكاملة تعالج اللغة العربية آليًا بكل تفاصيلها الدقيقة: من النحو والصرف، إلى التشكيل والإملاء، فتمكن الآلة من "فهم" اللغة وليس فقط "قراءتها". وقد قام المُعجِز في المرحلة الحالية بتوسيم وتحليل قرابة نصف مليار كلمة عربية مفردة ومركبة دون تكرار، في باب الأفعال والأسماء المبنية وحروف المعاني.

ويهدف المشروع إلى حوسبة اللغة العربية بكامل ألفاظها وتركيباتها، وما يتعلق بها من تصريف وإعراب وبلاغة وعروض، إلى جانب الترجمة الآلية الدقيقة من وإلى العربية. وبهذا تصبح ميسرة ومتاحة لكل من يرغب في تعلمها من الناطقين بها أو بغيرها.

وحتى تعم الفائدة تم إتاحة المشروع بكل خصائصه ومميزاته لجميع المستخدمين دون أية قيود، عبر منصة إلكترونية متكاملة وتطبيقات هاتفية متطورة؛ لتكون دليلًا لمحبي اللغة العربية والراغبين في تعلمها[3].

[3] رابط الموقع: https://www.almo3jiz.com
رابط تطبيق الأندرويد: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.almo3jiz.app
رابط تطبيق الآب ستور: https://apps.apple.com/eg/app/almo3jiz-المعجز/id6758414167?l=ar

المراجع

ابن عبد الرزاق، زين الرجال، وعلي، محمود محمد. (2014). أهمية علم الصرف في تطوير مهارات الترجمة المعاصرة. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، س5، ع2، 147 – 160. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/634906

أبو عمشة، خالد حسين. (2014، مايو 7–10). تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها [ورقة بحثية]. المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

البدارين، مؤمن عمر محمد، وأبو عقيل، سليم. (2015). أثر استخدام نظام التعليم الإلكتروني (Moodle) على تحصيل طلبة مقرر علم الصرف في كلية التربية بجامعة بيت لحم. مجلة العلوم الإنسانية، (4)، 101 – 119. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/814125

التورابي، عبد الرزاق، والرامي، سالم. (2002). تعليم الصرف العربي بدعم الحاسوب. ضمن أشغال الندوة الوطنية: تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد (ج 1، ص 77–93). الرباط: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، المغرب. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/598022

راشدي، حميدة. (2025). نحو مقاربة صوتية لتعليم الصرف في مرحلة التعليم المتوسط: الفعل الأجوف نموذجًا. اللغة العربية، مج27، ع1، 151 – 178. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1550996

رمضان، كوثر زهدي سليم، و الفاعوري، عوني صبحي علي. (2017). منهجية تقديم الصرف في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة وصفية تحليلية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1223656

الشريف، أحمد مختار. (1997). تصميم برامج تعليم الصرف لغير الناطقين بالعربية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (18)، 174–195. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/22989

صادمي، آسيا. (2025). صعوبات تعليم وتعلم الصرف من منظور لساني تعليمي. التعليمية. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1652979

صحراوي، خليفة، وغريب، جميلة. (2016). توصيف الصرف العربي: أبنية الأفعال أنموذجًا. مجلة كلية الآداب واللغات – جامعة عنابة، ع (19)، 39 – 74. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/8

عطوي، رميساء، وحداد، إخلاص. (2024). المعاجم المحوسبة ودورها في خدمة اللغة العربية: المعجم العربي الآلي "المُعجِز" –أنموذجًا– [مذكرة ماستر غير منشورة]. جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر.

علي، سهام سيد بكري. (2025). المُعجِز في حوسبة العربية في ضوء أسس صناعة المعجم الحديث. المجلة العلمية لكلية اللغة العربية بإيتاي البارود، (38)، 1676–1740. مسترجع من https://jlt.journals.ekb.eg/article_418021.html

العمري، فاطمة محمد أمين، والنجار، أفنان عبد الفتاح مصلح. (2024). تعليم الصرف لرفع مستوى الكفاءة اللغوية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، س15، ع2، 24–51. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1535466

مخليص، مصطفى. (2025). نحو تصور جديد لتدريس النحو والصرف في ضوء اللسانيات الحديثة. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، (11)، 52 – 68. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1562338

مراد، محمد نعمان. (2013). صياغة لسانية لبناء نظام حاسوبي لمعالجة الصرف في اللغة العربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع 101، 701–740. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/513719

النحاس، حسين علي مصطفى. (2025). معجم المُعجِز الحاسوبي. مجلة علوم العربية، 5(9)، 372. مسترجع من https://journals.ekb.eg/article_425825_0.html

يحياوي، يوسف. (2025). آفاق تعليم علم الصرف في الجامعة: المحاضرات بين عزوف الطلبة وواقع التنفيذ. مجلة الممارسات اللغوية، مج (16)، ع (2)، 155 – 170. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1649575

هندسة التلقين (Prompt Engineering) في الذكاء الاصطناعي

ودورها في تعليم القواعد النحويّة والصرفيّة

حسين لفته حافظ[1]

الملخص

هندسة التلقين تمثل نظاماً تعليمياً يقوم على تنظيم المحتوى اللغوي وتقديمه بأسلوب منهجي يراعي التدرج في الصعوبة والربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، وتهدف هندسة التلقين إلى توجيه عملية التعلّم عبر تصميم دقيق للخطاب التعليمي، يوازن بين التلقين المباشر وتنمية التفكير اللغوي المستقل، ويعتمد هذا النهج على مبادئ اللسانيات التطبيقية وعلم النفس التربوي لضمان فاعلية اكتساب المهارات اللغوية، وقد أسهمت هندسة التلقين في تعليم اللغة العربية بتحسين طرائق العرض، وتبسيط المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغيّة، وتعزيز الفهم القرائي والاستيعاب السمعي، كما أسهمت في نقل المتعلم من التلقي السلبي إلى المشاركة الواعية عبر أنشطة تفاعليّة، وبهذا أصبحت أداة فعّالة لضبط المحتوى اللغوي وتطوير كفايات المتعلم في التعبير والفهم.

ويأتي هذا البحث للإفادة من إمكانيات الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغة العربية، ومحاولة وضع ضوابط يمكن لها أن تقدم مادة علمية تساعد طلبة العلم على تجاوز الصعوبات التي تواجههم في مجال تعلم اللغة العربية بفروعها الأساسية كالنحو والصرف والبلاغة، ومن ثم يمكن لنا أن نقدم نموذجا يمكن أن يفيد منه طلبة العلم.

الكلمات المفتاحية: هندسة التلقين، الذكاء الاصطناعي، النحو، الصرف.

[1] - حسين لفته حافظ أستاذ اللغة العربية بجامعة الكوفة جمهورية العراق Hussen.haafed@uokufa.edu.iq

https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-7546-896X

Prompt Engineering in Artificial Intelligence and Its Role in Teaching Arabic Grammar and Morphology

Abstract

Prompt engineering represents an educational system concerned with organizing linguistic content and presenting it systematically in a manner that takes into account the gradual progression of difficulty and establishes connections between theoretical knowledge and practical application. It aims to guide the learning process through the careful design of instructional prompts, balancing direct instruction with the development of learners' independent linguistic thinking. This approach draws on principles of applied linguistics and educational psychology to ensure the effectiveness of language-skill acquisition. In the teaching of Arabic, prompt engineering has contributed to improving methods of content presentation, simplifying grammatical, morphological, and rhetorical concepts, and enhancing reading comprehension and listening comprehension. It has also contributed to shifting learners from passive reception to active and conscious participation through interactive activities. Accordingly, it has become an effective tool for structuring linguistic content and developing learners' competencies in language production and comprehension.

This study seeks to explore the potential of artificial intelligence in the field of Arabic language education and to develop guidelines for designing effective prompts that can provide learners with instructional materials to help them overcome the difficulties they encounter in learning Arabic and its major linguistic branches, particularly grammar, morphology, and rhetoric. Accordingly, the study proposes a model that may provide practical benefits for Arabic language learners.

Keywords: Prompt Engineering, Artificial Intelligence, Arabic Grammar, Arabic Morphology.

المقدمة

شهدت العقود الأخيرة تطورا هائلاً في مجال الذكاء الاصطناعي (AI)، وبشكل خاص في نماذج اللغة الكبيرة (LLMs) التي أصبحت قادرة على فهم النصوص وتوليدها بشكل لم يسبق له مثيل، ويأتي هذا البحث كمحاولة للإفادة من التطور الحاصل في برامج الذكاء الاصطناعي ودوره في خدمة اللغة العربية، ومع تزايد قدرات هذه النماذج، برز تخصص جديد يُعرف بـ "هندسة التلقين" (Prompt Engineering)، والذي يُعنى بصياغة التعليمات والمدخلات (Prompts) بطريقة مثلى لاستخلاص أفضل النتائج من نماذج الذكاء الاصطناعي، هذا التطور يفتح آفاقًا واسعة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مختلف المجالات التي تخص تعليم اللغة العربية عبر توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية.

أسئلة البحث:

تقوم فكرة البحث على إيجاد طريقة تساعد متعلمي اللغة العربية على فهمها واستيعابها والوقوف على مكامن الإبداع فيها والقدرة على تحليل النصوص لغرض معرفة مواطن الجمال فيها ومعرفة أهم القوانين التي تعتمدها اللغة العربية وتميز النصوص البلاغية، لأنّ البحث يرى أنّه لا يمكن أن تكون العربية تعليماً وتعلماً بمعزل عن ثورة الذكاء الاصطناعي الطاغية، ويمكن تحويل ما يراه كثيرون من تهديدات ومخاوف إلى فرص في تيسير تعليم العربية، وتيسير تصويب القراءة والنصوص لمتعلمي اللغة العربية التواقين إلى تحسين ألسنتهم بالعربية، ولغير الناطقين بها ممن يرغبون في تعلمها ليكونوا قادرين على التعامل مع كتاب الله تعالى تلاوة وتدبراً، أو التعامل مع النصوص العربية الشعرية والنثرية تذوقا ودراسة.

الدراسات السابقة:

سبقت هذه الدراسة بعض الدراسات العلميّة التي اهتمت بتوظيف برامج الذكاء الاصطناعي وأثرها في تعليم اللغة العربية ونذكر من هذه الدراسات : دراسة الدكتورة هبة محمد علي والموسومة بـ(أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تيسير النحو والصرف) والمنشورة في المجلة الاكاديمية للبحوث والدراسات لعام 2023م، ودراسة الباحثة رنا رزاق الموسومة بـ (أثر الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات اللغة العربية مثالا) والمنشورة في مجلة الفارابي للعلوم الإنسانية لعام 2024م، ودراسة الدكتور محمد امين الموسومة بـ (استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بين الإمكانيات والمشكلات)المنشورة في المجلة العربية للنشر العلمي لعام 2025م ودراسة الباحثة رندة ميقاتي الموسومة بـ(دليل هندسة الأوامر)، ودراسة (دليل هندسة أوامر الذكاء

الاصطناعي) لمجموعة باحثين والتي نشرها المركز الوطني للتعليم الالكتروني في الرياض، ودراسة الدكتورة شيماء بوديار الموسومة بـ(الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية) المنشورة في الجزائر لعام 2024م.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها توفر أساسًا عمليًا ومنهجيًا لدمج تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي المتقدمة في حقل تعليم اللغة العربية، ستساعد النتائج الأكاديميين والمطورين والمعلمين على فهم كيفية استغلال قوة نماذج اللغة الكبيرة بكفاءة لتعزيز جودة وكفاءة عملية تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي وكل ذلك ينعكس بالإيجاب على تعليم اللغة العربية.

منهج الدراسة:

يعتمد البحث على منهجية تجريبية وصفية، سيتم تصميم مجموعة من التلقينات المُهندَسة لاستهداف مهارات ومستويات مختلفة من تعلم اللغة العربية (مثل إيجاد طريقة مبسطة لتعليم اللغة العربية، وتصحيح الأخطاء النحوية، وتوليد النصوص الإبداعية، ومحاكاة حوارات واقعية)، بعد ذلك سيتم استعمال هذه التلقينات مع نموذج لغوي كبير لدراسة المخرجات الناتجة، وتقييم دقتها وفعاليتها التعليمية مقارنةً بالمخرجات الناتجة عن تلقينات عامة غير مُهندَسة، ستشمل الأدوات المستعملة في تقييم مقاييس موضوعية لقياس جودة النصوص وبيان مظاهر الابتكار والإبداع ووضع مقاييس نوعية لتقييم القيمة التعليمية.

خطة الدراسة:

وتسعى الدراسة إلى بيان مفهوم هندسة التلقين وأهميتها وأثرها في تعليم اللغة العربية ولذا جاءت خطة البحث لتدرس بعناية فائقة طبيعة الموضوع والغرض الذي جاء من أجله وهي تشتمل على الإطار النظري والإطار التطبيقي ومن ثم تأتي نتائج البحث لتلخص أهم ما توصلنا إليه وكما يلي :

أولا: الإطار النظري

ويدرس هذا القسم شرح مفهوم هندسة التلقين في الذكاء وأثرها على التعليم والتربية وأهمية هندسة التلقين والهدف من ورائها فضلا عن مناقشة أهم المخاطر التي تواجه هندسة التلقين.

ثانيا: الإطار التطبيقي لهندسة التلقين في الذكاء

يسعى هذا القسم الى تطبيق هندسة التلقين في الذكاء عبر توفير السياق وإعطاء النموذج معلومات خلفية ضرورية لفهم الطلب وتحديد القيود اي وضع حدود أو معايير للاستجابة المطلوبة، وتحدد التلقينات جودة

المخرجات المحددة من أنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدي، وإنشاء تلقينات وجيهة تؤدي إلى نتائج ذات صلة وقابلة للاستعمال هو العنصر الأساسي لاستعمال الذكاء الاصطناعي التوليدي بنجاح، وتعتمد أنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدي على تحسين تقنيات هندسة التلقين للتعلم من البيانات المتنوعة وتقليل التحيزات والحد من الالتباس، وإنتاج استجابات دقيقة.

الدراسة:

تحاول هذه الدراسة أن تسلط الضوء على هندسة التلقين ودورها البارز في تعليم اللغة العربية وفق مبحثين تناول المبحث الأول الجانب النظري المتعلق بهندسة التلقين في الذكاء وأثرها في التعليم والتربية أمّا المبحثُ الثاني فقد درس الجانب العملي الخاص بتطبيق هندسة التلقين في تعليم اللغة العربية مع تحليل الشواهد وكما يلي :

المبحث الأول : هندسة التلقين في الذكاء وأثرها على التعليم والتربية

مفهوم هندسة التلقين:

هي ممارسة تصميم وصياغة المدخلات النصية، المعروفة بالتلقينات، التي يتم إدخالها إلى نماذج اللغة الكبيرة (Large Language Models – LLMs) لتحقيق مخرجات محددة ومرغوبة، يمكن اعتبارها بمثابة (لغة التواصل) مع الذكاء الاصطناعي، حيث تعتمد جودة المخرجات بشكل كبير على مدى دقة وفعالية التلقينات المستعملة في برامج الذكاء الاصطناعي.

وعرّفها بعض الدارسين على أنها: فن وعلم تصميم وتوجيه المدخلات النصية التي تُقدم لنماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية (خاصة نماذج اللغة الكبيرة) للحصول على استجابات دقيقة، مفيدة، ومتسقة مع الغرض المطلوب(إبراهيم،2024م، ص4).

أهمية هندسة التلقين:

تعد هندسة التلقين عملية إبداعية ومنهجية تتطلب فهمًا عميقًا لقدرات وقيود نماذج اللغة الكبيرة، فضلا عن امتلاك مهارات في صياغة الأفكار بوضوح ودقة وبما يتلاءم والموضوع المراد البحث عنه، وتؤدي هندسة التلقين دورا مهما وبارزا في مجال خدمات الذكاء الاصطناعي وتكمن أهمية هندسة التلقين في الأمور الآتية:

تحسين دقة الاستجابات: التلقينات الجيدة تقلل من "هلوسات" النموذج وتزيد من موثوقية المعلومات، وهذا الأمر يتم عن طريق تحديد نطاق المصادر وذلك باعتماد قائمة مصادر محددة وهنا تكون الإجابة محددة

بحيث لا تضيف معلومات خارج هذه المصادر المحددة، فضلا عن هذا يمكن توجيه التلقين نحو الأدلة بالاعتماد على اقتباسات حرفية من المصادر، والتحذير من الهلوسة في حالة عدم وجود إجابة في المصادر يتم الإعلان عن ذلك ومن ثم تحديث المصادر وذلك باستعمال مصادر تم انشاءها بتاريخ محدد لضمان حداثة المعلومات (العريان ،1445هـ، ص141).

تخصيص المخرجات: تسمح بتوجيه النموذج لإنتاج محتوى يتناسب مع احتياجات محددة، لذا يتم توجيه النموذج اللغوي لإنتاج محتوى مُصمم خصيصًا ليناسب:

الجمهور المستهدف، الغرض، الأسلوب، أو القيود المحددة (عنتر ،2024م، ص3).

استغلال القدرات الكاملة للنماذج: بدون التلقين الفعال، قد لا يتمكن المستخدمون من الإفادة القصوى من إمكانيات نماذج الذكاء الاصطناعي والامر يؤدي الى كفاءة الاستعمال التي تقلل من الوقت والجهد اللازمين للحصول على النتائج المرجوة، ولاحظ أغلب الدارسين أنّ اللغة العربية تمتاز بخصائص فريدة تساعدها على برمجتها آليا، وبشكل يندر وجوده في لغات أخرى، فالانتظام الصوتي في اللغة العربية والعلاقة الوثيقة بين طريقة كتابتها ونطقها يدل على قابلية اللغة العربية للمعالجة الآلية بشكل عام وتوليد الكلام وتمييزه آليا بصورة خاصة (علي، 1988م، ص174).

تحسين جودة المخرجات : يتم عن طريق هندسة التلقين تحسين جودة المخرجات وذلك باعتماد عبارات دقيقة وواضحة وتجنب الغموض، ولغرض الحصول على إجابات جيدة يجب أن نضع القيود على الأسئلة ويتم تحديد النسق لكي نضمن مخرجات أكثر دقة، واتساقًا، وملاءمة للاحتياج(السعيد،1445هـ، ص183).

توسيع نطاق التطبيقات : وذلك عن طريق الإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغة العربية لأن هذه التطبيقات التعليمية تشارك في تحويل النصوص الأدبية الى نصوص تفاعلية تتيح للمتعلمين المشاركة التفاعلية فالذكاء الاصطناعي برامج تتيح للحواسيب القيام بجميع العمليات العقلية خاصة التي تستهدف مستويات التفكير العليا من اتخاذ قرار وحل مشكلات وتفكير تباعدي ويتم ذلك عن طريق القيام بعملية محاكاة للعقل البشري (عصام ،2022م، ص118)

تقليل الاعتماد على التدريب المكلف: وهي ميزة مهمة تقليل استهلاك الموارد ومن ثم خفض الحاجة إلى وحدات معالجة الرسومات (GPUs) باهظة الثمن والطاقة وتساهم في تقليل الاعتماد على التدريب المكلف للنماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) يتحقق عبر هندسة التلقين (Prompt Engineering) وتقنيات الضبط الدقيق الفعال (Parameter-Efficient Fine-Tuning)(الكناني، 2022م، ص115)

تعزيز التفاعل بين الإنسان والذكاء الاصطناعي: ويحصل هذا الامر لأن هندسة التلقين(Prompt Engineering) ليست مجرد أداة تقنية، بل هي جسر حيوي يعيد تشكيل العلاقة بين الإنسان والذكاء الاصطناعي، محوّلة التفاعل من أمر أحادي الاتجاه إلى حوار ديناميكي، وذلك بتحويل الذكاء الاصطناعي من "أداة" إلى "شريك تفاعلي" بدلاً من إعطاء أوامر جامدة (مثل: ترجم هذا النص)، تسمح هندسة التلقين ببناء سياقات حوارية (مثل: تخيلك مترجم محترف، ترجم النص مع الحفاظ على الأسلوب الأدبي). هذا يحفز النموذج على تبني "شخصية" أو "دور"، مما يجعله شريكًا يفهم النوايا الإنسانية وبهذه الطريقة تتحول هندسة التلقين الى فن حضاري تتجاوز كونها تقنية؛ إنها فن بناء الجسور اللغوية والثقافية بين البشر والآلات، عبر تحويل الذكاء الاصطناعي إلى كيان "يستمع" و"يفهم" و"يتكيف"، تُعيد تعريف التفاعل من علاقة سيطرة إلى شراكة إبداعية، لكن نجاحها يعتمد على وعي الإنسان بحدود الآلة، ومسؤوليته في صياغة الحوار بصدق وأخلاقية وفي النهاية التلقين الجيد ليس مجرد تعليمات للآلة، بل انعكاس لذكاء الإنسان نفسه(العنزي، 2024م،ص470).

أما عن أهم التحديات والمخاطر التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية فلعلّ من أبرزها:

1.ندرة البيانات العربية عالية الجودة: تحتاج نماذج الذكاء الاصطناعي إلى كميات هائلة من النصوص والمدخلات الصوتية العربية المُشكّلة والمدققة للتدريب، ولا يزال المحتوى الرقمي العربي المتخصص يفتقر لهذه الجودة والكمية مقارنة باللغات الأخرى.

2.تعقيد اللغة العربية: تتسم اللغة العربية بخصوصيات لغوية (كظاهرة الاشتقاق والصرف الغني) وتنوع في اللهجات العامية، مما يشكل تحديًا كبيرًا لأنظمة معالجة اللغة الطبيعية.

3.التكلفة الماليّة: تطوير وتطبيق وصيانة أدوات الذكاء الاصطناعي المخصصة للغة العربية يمكن أن يكون مكلفًا، مما قد يحد من انتشارها في جميع المؤسسات التعليمية (Wang،2022م، ص 27).

4.دور المعلم: قد يؤدي الاعتماد المفرط على الأدوات الذكية إلى تقليل دور المعلم في نقل الجوانب الثقافية والإنسانية للغة، والتي لا يمكن للآلة محاكاتها بالكامل.

إنّ هندسة التلقين (Prompt Engineering) تُعد منهجية حديثة وقوية يمكن توظيفها بفاعلية في تحليل واكتشاف الشواهد والنصوص الإبداعية من القرآن الكريم والشعر العربي في فروع اللغة العربية (النحو، الصرف، البلاغة)، عبر صياغة تلقينات دقيقة وموجهة لنموذج اللغة الكبير (LLM) لِاسْتِخْرَاجِ المعلومات المطلوبة

وتحليلها، ولعلّ من أشهر التعاريف في مجال هندسة التلقين (Instructional Design) هو التعريف الذي قدمه تشارلز إم. ريجلوث (Charles M. Reigeluth) في كتابه المرجعي، والذي يركز على جوهر العملية كـ "علم لخلق مواقف تعليمية فعالة" حيث وصف هندسة التلقين بانها علم لخلق مواقف تعليمية فعالة، وتطويرها، وتقييمها، بهدف تسهيل اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات المحددة (ريجلوث، 1983م:ص5).

المبحث الثاني :

الإطار التطبيقي لهندسة التلقين في الذكاء

يركز هذا المبحث على علاقة هندسة التلقين في الذكاء الاصطناعي بتعليم اللغة العربية في فروع الصرف والنحو والبلاغة وذلك بالإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي وإيجاد نموذج علمي ينفع طلبة العلم وفق مطلبين وكما يلي :

المطلب الأول:

توظيف هندسة التلقين في تعليم النحو العربي بالاعتماد على شواهد من القرآن الكريم والشعر العربي

تُعدّ دراسة النحو العربي من الركائز الأساسية لتعليم اللغة العربية، فهي تزود المتعلم بالقدرة على فهم تراكيب الجملة ومكانة كل كلمة فيها، وتمكّنه من القراءة الصحيحة للنصوص العربية المختلفة، سواء كانت قرآنية أم شعرية. ومع التقدم التكنولوجي في مجالات الذكاء الاصطناعي، ظهر مصطلح هندسة التلقين (Prompt Engineering)، وهو أسلوب يهدف إلى صياغة مدخلات محددة توجه المتعلم أو النموذج اللغوي لاستخلاص النتائج المطلوب ولعلّ المبدأ الأساسي هو تحويل القاعدة النحوية الى حوار تفاعلي يمكن للمعلم استعمال هندسة الأوامر لتوفير الوقت وخلق بيئة تعليمية غنية ومتنوعة (Yuan،2023م: ص34).

إن توظيف هندسة التلقين في تعليم النحو العربي يوفر فرصة لتجاوز أسلوب الحفظ التقليدي الذي يعتمد على القواعد المجردة، ويدفع المتعلم لاكتشاف القواعد ضمن نصوص حية ومبدعة. يعتمد هذا البحث على شواهد قرآنية وشعرية جديدة وغير مكررة، ليبرز الجانب الإبداعي في التعلم وتحليل النصوص، لقد استطاع بعض الدارسين أن يقدم تحليلاً تاريخياً ومنهجياً لطرق تعليم العربية، بما في ذلك دور الحفظ والتلقين في العصور المختلفة، وكيفية توظيف النصوص الأدبية والدينية في مجال تعليم اللغة العربية (الغزالي، 1995م،ص23).

ويهدف هذا المبحث إلى:

1. توضيح آلية استعمال هندسة التلقين في استخراج الشواهد النحوية من النصوص الإبداعية.
2. تقديم تلقينات تعليمية فعّالة تساعد الطالب على تحليل النصوص العربية.
3. عرض نتائج تطبيقية تربوية تعكس أثر هذا الأسلوب على فهم الطلاب للنحو.

ومن الجدير بالذكر أنّ توظيف هندسة التلقين في هذا المجال يعتمد على تصميم تلقينات تحفز نموذج اللغة على التعرف، والاستدلال، والتحليل للقواعد النحوية من النصوص المقدسة والشعرية. الهدف هو الانتقال من النحو التقليدي القائم على التلقين المباشر للقواعد إلى نهج وظيفي قائم على استخلاص القواعد من سياقات لغوية غنية. ويمكن لمن يرغب في تعليم اللغة العربية من أهل الاختصاص الرجوع الى ما كتبه الخولي حول تعليم اللغة العربية بسبب الأهمية الكبيرة، وهو من المراجع الأساسية في طرق تدريس العربية. ويتناول بالتفصيل استراتيجيات التدريس المختلفة، مع إشارات واضحة لأسلوب التلقين وأهميته في المراحل المبكرة وحفظ المفردات والتراكيب، مع أمثلة من القرآن والشعر الفصيح (الخولي، 1980م،ص 27)

ويمكن لنا عن طريق توظيف هندسة التلقين في تعليم قواعد النحو أن ننتج تمارين متنوعة وغير تقليدية فبدلاً من كتابة عشرات الجمل للإعراب أو التعبير، يمكن للمعلم طلبها من الذكاء الاصطناعي مع تحديد دقيق للشروط ومن الأوامر النموذجية، فضلا عن هذا يمكن لنا عن طريق هندسة التلقين أن نبسّط القواعد النحويّة الصعبة باستعمال التشبيهات والاستعارات كأن نطلب من الذكاء أن يشرح لنا القاعدة النحوية معززا الإجابة بالشواهد المتعلقة بالأشياء المحببة للنفس مع جعل الشرح بسيطا وممتعا، فتكون النتيجة أن يتحول المفهوم المجرد إلى صورة ذهنية مرئية يسهل على الطالب استيعابها.

التلقينات (Prompts)

1. اكتشاف الشواهد نحو : استخرج لي خمس آيات قرآنية تمثل شاهداً إبداعياً على قاعدة، اذكر القاعدة النحوية: مثال، الفاعل، المفعول به، جواز تقديم الخبر، ثم أشر إلى الكلمة أو التركيب الممثّل للقاعدة.
2. تحليل الشواهد الشعرية نحو : حلل إعراب البيت الشعري التالي اكتب البيت، ووضح كيف يمثل شاهداً على قاعدة نحوية، اذكر القاعدة النحوية، مع ذكر الآراء النحوية المختلفة إن وجدت .

3. النصوص الإبداعية (وظيفة النحو) مثال : اكتب تلقيناً موجزاً يركز على وظيفة التركيب النحوي في الجملة بدلاً من مجرد الإعراب، مستخدماً الآية :اكتب الآية، مع التركيز على ذكر الوظيفة أو المعنى.

وبما إنّ النحو العربي يختص بدراسة الإعراب وعلاقات الكلمات داخل الجملة، من هنا صار من أهم المشكلات في تدريس النحو التقليدي: صعوبة ربط القاعدة بالنص العملي، والاعتماد على الحفظ دون تطبيق. (عبد الله، 2018م ،ص 42)

وتأتي هندسة التلقين لتوفر آلية توجيهية ذكية، حيث يُقدّم للطالب أو النموذج اللغوي مدخل (Prompt) محدد يوجهه لاستخراج الشواهد النحوية من النصوص، وتحليل موقع الكلمة، وفهم العلاقة بين العناصر المختلفة للجملة. (SAP، 2023م، ص22)

أهم التلقينات التعليمية الموجهة للنحو العربي:

التلقين 1: «اقرأ النص التالي (آية قرآنية أو بيت شعر). استخرج الفعل والفاعل والمفعول به، وحدد علامات الإعراب لكل منها، واشرح سبب اختيارك لكل إعراب».

التلقين 2: «اختر كلمات مختارة من النص، صنفها إلى اسم وفعل وحرف، وحدد موقعها في الجملة، ووضح علاقتها بالكلمات الأخرى».

التلقين 3: «حدد الأسلوب النحوي في النص (مثلاً: أسلوب إنشائي، خبري، استفهامي) واشرح موقع كل كلمة ضمن هذا الأسلوب».

التلقين 4: "قم بدور معلم نحو عربي متمرس، أريدك أن تولد لي 10 جمل إنشائية قصيرة، كل جملة يجب أن تحتوي على:

1-فاعلًا مرفوعًا بالألف لأنه من الأسماء الخمسة.

2-مفعولًا به منصوبًا بالياء لأنه مثنى.

3-حرف جر زائد.

واجعل الجمل في سياق رحلة إلى المكتبة.

النتيجة: يحصل المعلم على تمارين مخصصة ومبتكرة في ثوانٍ، بدلاً من ساعات من التفكير والكتابة.

أمثلة على الشواهد (نتائج الاكتشاف)

فرع النحو	الآية القرآنية/البيت الشعري	الشاهد المكتشف (القاعدة)
تقديم الخبر على المبتدأ	"وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ" (البقرة: 179)	تقديم "لكم" (شبه جملة – الخبر) على "حياة" (المبتدأ النكرة)؛ للاهتمام والعناية.
المفعول به المُقدَّم	"وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ" (النساء: 1)	نصب "الأرحام" عطفاً على اسم الجلالة، وهو من المواضع الخلافية في التفسير النحوي.
جواز مجيء اسم الإشارة بمعنى الموصول		
(الشاهد الشعري)	ذا العارُ حَوْلي ليس عنكَ مَحيدُ (كأن "ذا" بمعنى "الذي")	الشاهد في "ذا العار"؛ لاستخدام اسم الإشارة بمعنى الاسم الموصول، وهي لغة شائعة عند بعض العرب.

ومن الجدير بالذكر أنّ هناك تلقينات تتعلق بتقنيات هندسة الأوامر المتقدمة والفعالة في قواعد النحو ومنها (et al، 2023م، ص31):

تقنية لعب الأدوار (Role–Playing): هي الأقوى. ابدأ أمرك دائمًا بـ "قم بدور..." أو "تصرف كأنك...".

"قم بدور سيبويه العظيم واشرح لي مسألة الكلام وما يتألف منه..."

تقنية التفكير بصوت عالٍ (Chain–of–Thought): أجبر النموذج على شرح خطوات تفكيره. هذا أفضل طريقة لتعليم المنطق النحوي.

تقنية الأمثلة القليلة (Few-Shot Prompting): إذا أردت إجابة بنمط معين، أعطه مثالين أو ثلاثة في الأمر نفسه.

النتائج المتوقعة:

تحديد دقيق: تمكين النموذج من تحديد الشواهد الإبداعية التي تنطوي على تعقيدات أو دلالات بلاغية تتجاوز مجرد التطبيق المباشر للقاعدة.

المنهج الوظيفي: دعم تدريس النحو من خلال التركيز على المعاني والوظائف التي تؤديها التراكيب النحوية في سياقها القرآني أو الشعري.

التعليم المخصص : كل متعلم يمكنه أن يحصل على تمارين وشروحات تناسب مستواه وتصحح أخطاءه تحديدًا.

التفاعل الفوري : في ظل هذا النوع من التعلم لا حاجة لِانْتِظَارِ المعلم لتصحيح خطأ أو شرح قاعدة التغذية الراجعة فورية.

إزالة الملل : تحويل القواعد الجافة إلى قصص، ألعاب، وتحديات تفاعلية يزيد من دافعية الطالب.

كفاءة المعلم : يتحرر المعلم من الأعمال الروتينية (تجهيز التمارين والاختبارات) للتركيز على الإشراف والتوجيه.

تعميق الفهم : تقنيات مثل "التفكير خطوة بخطوة" تجعل الطالب يفهم لماذا القاعدة كذلك، وليس فقط ما هي القاعدة.

ويمكن القول أن استعمال هذه التقنيات، ليس بديلا عن المعلم أو الكتاب، بل هي إضافة إليهم أداة قوية تجعل تعليم النحو العربي أكثر فعالية وعمقًا وجاذبية للأجيال الجديدة اي إنه تحالف بين عبقرية اللغة العربية وقوة الذكاء الاصطناعي (السلطان والخالدي،2023م،ص42).

المطلب الثاني:

تعليم فن الصرف وفق هندسة التلقين بالاعتماد على شواهد من القرآن الكريم والشعر العربي:

الصرف العربي يدرس بنية الكلمة من حيث الجذر والوزن والصيغ المختلفة، من التحديات التقليدية: صعوبة ربط الجذر الصرفي بالمعنى وسياق النص. (الزهراني، 2020م،ص55)

هندسة التلقين تساعد المتعلم على استنباط الصيغ الصرفية من النصوص الإبداعية مباشرة، مع تمكينه من فهم الوظيفة اللغوية للكلمة ضمن الجملة.

يُركز التوظيف هنا على صياغة تلقينات تكشف عن التصريفات اللفظية، الإعلال، الإبدال، المشتقات، والأبنية الصرفية التي تحمل دلالات خاصة أو إبداعية في سياق النص، مما يُعمق فهم المتعلم لمرونة اللغة العربية، ويرى بعض الدارسين أن تدريس اللغة العربية يتناول تعليم المهارات اللغوية المختلفة (قراءة، كتابة، استماع، Talking) مع التركيز على دور النصوص الأدبية والقرآنية كنماذج للتلقين والتعلم (الجمل،1978م،ص67)

ولعلّ الغاية الأساسيّة من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في دراسة فن الصرف هي تصميم أمر يجبر الذكاء الاصطناعي على أن يشرح رحلة الكلمة من جذرها إلى صورتها النهائية، مع توضيح كل التغييرات التي طرأت عليها ويمكن للمعلم استعمال هذه التقنيات لخلق تجارب تعليمية غنية لا يمكن تحقيقها بالطرق التقليدية ومن تلك التطبيقات :

أولاً : مولد الجداول الصرفية الذكي :

ويتمكن المعلم عن طريقه أن يطلب جداول ديناميكية تركز على نقاط معينة بدلا من جداول ثابتة ومن الأمثلة على ذلك الأمر النموذجي الاتي:

"قم بدور خبير صرف. صرِّف الفعل الناقص 'رَمَى' في المضارع المبني للمجهول للضمائر (هو، هي، هما، هم، هن). لونّ الأحرف التي تم فيها إعلال أو إبدال بلون مختلف، وأضف تعليقًا صغيرًا تحت كل conjugation يوضح سبب التغيير (مثال: 'حُذِفَت الألف لمنع التقاء الساكنين')."

النتيجة: يحصل المعلم على جدول تفاعلي يشرح نفسه، يركز على أصعب نقاط الإعلال والإبدال في الأفعال الناقصة.

ثانيا : منشئ تمارين المتاهة الصرفية :

ويمكن عن طريقه إيجاد تمارين إبداعية تجبر الطالب على التفكير في كل خطوة ومن الأمثلة على ذلك الأمر النموذجي الآتي:

صمّم لي تمرين 'متاهة' على النحو الآتي :

ابدأ بالفعل الماضي (كَتَبَ).

الخطوة الأولى: حوله إلى اسم فاعل.

الخطوة الثانية: من اسم الفاعل، حوله إلى مصدر صناعي (بإضافة ياء النسب).

الخطوة الثالثة: من المصدر الصناعي، حوله إلى اسم آلة.

اعرض كل خطوة على حدة مع الكلمة الناتجة، واطلب من الطالب ملء الفراغات.

ثالثا : مُبسِّط القواعد المجردة (الإعلال، الإبدال، الإدغام) :

وهنا الأمر يتعلق بالقواعد الصرفية الصعبة والمهمة، وهي ركن من أركان الصرف العربي لهذا يكون الامر النموذجي في هندسة التلقين بالشكل الآتي:

اشرح لي قاعدة الإعلال بالقلب في الأفعال الأجوف (مثل قَالَ، بَاعَ) لطالب في المرحلة الإعدادية. استعمل تشبيهًا لـ (مدرب شخصي) يقوم بتعديل وضعية رياضية (حركة الألف) لمنع الإصابة (التقاء الساكنين) واجعل الشرح سلسًا وممتعًا.

أهم التلقينات التعليمية الموجهة لعلم الصرف :

التلقين 1: «من النص التالي، استخرج الأفعال وحدد الجذر والوزن لكل فعل، وبيّن صيغة الفعل (ماضٍ، مضارع، أمر)».

التلقين 2: «استخرج الأسماء من النص وحدّد صيغة كل اسم (جامد، مشتق، مصدر) وحدد علاقته ببقية الكلمات».

التلقين 3: «كوّن جدولًا صرفيًا يضم كلمات مختارة من النص، وحدّد الجذر، الوزن، الصيغة والمعنى لكل كلمة».

فضلا عن هذا هناك تلقينات اخرى مقترحة (Prompts) نذكر منها:

اكتشاف المشتقات ودلالاتها: "استخرج من الآيات من [سورة كذا، آية كذا] أسماء الفاعلين وأسماء المفعولين، ثم اشرح دلالة كل صيغة في سياقها القرآني."

أبنية الأفعال ومعانيها: "حلل صرفياً البيت الشعري: [اكتب البيت]، وركز على الأفعال المجرّدة والمزيدة، ثم وضح كيف أثّرت الزيادة في المعنى (مثال: التعدية، التكثير)."

ظواهر الإعلال والإبدال: "صغ تلقيناً يطلب تحديد كلمة في القرآن الكريم حدث فيها إعلال بالقلب، مع ذكر أصل الكلمة قبل الإعلال والسبب الصرفي لذلك."

من هنا صار من الضروري أن يحاول الدارس الحديث، وفي سبيل إيصال وتعليم اللغة العربية بطرق علميّة حديثة مستفيدا من إمكانيات الذكاء الاصطناعي الموازنة بين الأساليب التقليدية (مثل التلقين) والأساليب الحديثة، مع تقديم رؤية نقدية لإِيجَابِيَّات وسلبيات كل منهج، وكيفية توظيف التراث (قرآن، شعر) في التلقين بفاعلية(الناقة،2005م،ص36)

أمثلة على الشواهد (نتائج الاكتشاف)

فرع الصرف	الآية القرآنية/البيت الشعري	الشاهد المكتشف (الظاهرة الصرفية)
الإعلال بالقلب	"وَلا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلالٌ وَهَذَا حَرَامٌ" (النحل: 116)	"تصف": أصلها "توصف"، إعلال بالقلب أو الحذف (من الوصف)، حذفت الواو لوقوعها بين ياء وكسرة أو ياء وفتحة.
صيغ المبالغة	"وَالْمُرْسَلَاتِ عُرْفًا * فَالْعَاصِفَاتِ عَصْفًا" (المرسلات: 1–2)	استخدام صيغ (فعال) و (فاعل) و (مفعل) للتدليل على الكثرة والمبالغة في الفعل (كثيرة الإرسال، شديدة العصف).

فرع الصرف	الآية القرآنية/البيت الشعري	الشاهد المكتشف (الظاهرة الصرفية)
الفرق في المعنى بين الأبنية (تفاعل/افتعل)	فَاخْتَلَطَ المَاءُ بِمَاءِ الكَرْمِ مُذْ غَمَسَا	تحليل الفعل "اختلط": على وزن "افْتَعَلَ"، ويدل على المشاركة أو المطاوعة في بعض السياقات.

ومن الجدير بالذكر أنّ هندسة التلقين تقدم لنا النموذج الذي يعرف بـ (المحلل الصرفي العميق (Morphology Analyzer) والذي يمكن الطالب المتعلم من الإعراب، و يطلب التشريح الصرفي للكلمة (Warschauer،2023م،ص 65)، فضلا عن مدرب الأفعال المعتلة والهمز ومولد المشتقات اللغوية، وتقنيات هندسة الأوامر المتقدمة في الصرف والتي يمكن عن طريقها أداء الوظائف الاتية :

1- تقنية لعب الأدوار (Role-Playing):

"قم بدور ابن جني واشرح لي ظاهرة الإبدال في الأفعال المهموزة..."

"تصرف كأنك برنامج تحليل صرفي متقدم وقم بتحليل الكلمة التالية..."

2- تقنية القياس والتشبيه (Analogy Prompting):

"قارن لي بين عملية الإعلال بالقلب وعملية تبديل مسار نهر لتجنب عائق. ما هي أوجه الشبه والاختلاف؟"

3- تقنية التحقق من الفهم (Self-Verification):

"اشرح لي قاعدة الإدغام. بعد شرحك، اسألني سؤالًا لأتأكد من أنني فهمت."

النتائج المتوقعة

فهم الأصول: تعميق إدراك المتعلم للأصول والتغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة (الأبنية الصرفية)، وربطها بالمعنى في سياقات لغوية عليا.

التحليل الصرفي الوظيفي: استخلاص النصوص التي تبرز كيف أن التغيرات الصرفية هي في حقيقتها تغيرات دلالية وجمالية.

ويمكن القول أنّ هندسة التلقين في الذكاء نستطيع من خلالها أن نزرع في أذهان الطلاب المتعلمين منطقًا صرفيًا قويًا، ونحولهم من مجرد مستخدمين للغة إلى محللين ومبدعين فيها. إنه تحالف بين دقة الميزان الصرفي وسرعة المعالجة الحاسوبية.

الخاتمة :

وبعد هذه الرحلة العلمية مع هندسة التلقين في الذكاء الاصطناعي ودورها في تعليم وتنمية مهارات اللغة العربية لا بد أن نسجل أهم ما توصلنا إليه من نتائج وكما يلي :

1- أظهر البحث أنّ الهندسة المتبعة في إعداد هذا البحث تستفيد من قدرة نماذج الذكاء الاصطناعي على تحليل النصوص واستنباط العلاقات النحوية والصرفية والبلاغية بفاعلية، وانّ فكرة هذا البحث جاءت لتواكب عملية التطور الحاصل في مجال الذكاء الاصطناعي خاصة مع التطور السريع لنماذج اللغة الكبيرة (مثل GPT-4 و Gemini) التي أصبحت أدوات قوية في مجالات متعددة، من هنا برزت هندسة التلقين كمهارة أساسية، وتتضمن هندسة التلقين صياغة مدخلات (تلقينات/مطالبات) دقيقة وفعالة لتوجيه النموذج لإنتاج مخرجات عالية الجودة ومخصصة، وعلى الرغم من الإمكانات الواعدة للذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة، لا يزال هناك نقص في الأبحاث التي تركز على الاستعمال المنهجي والفعّال لهندسة التلقين لتعزيز عملية تعليم اللغة العربية تحديدًا، نظرًا لخصوصيتها من حيث الصرف والنحو والبلاغة والسياقات الثقافية المتعددة.

2- بين البحث أن هندسة التلقين الخاصة بالدراسات والأبحاث المتعلقة بكيفية تصميم وتوجيه نماذج اللغة الكبيرة (LLMs) لاستخلاص وتحليل البيانات اللغوية المتخصصة، مع التركيز على التفاعل بين التلقين والمقاربة النصية. وتشير المصادر الأكاديمية إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية يُسهم في تخصيص التعليم، وتوفير تغذية راجعة فورية، وتعزيز المهارات العملية (كالمحادثة والتجويد). ومع ذلك، تُؤكد الدراسات على ضرورة موازنة استخدام التكنولوجيا بالدور البشري للمعلم، وتطوير أدوات ذكاء اصطناعي أكثر دقة في التعامل مع خصوصيات اللغة العربية.

3- أثبتت الدراسات أن هندسة التلقين تُحوّل الذكاء الاصطناعي من "مجرد أداة" إلى شريك تعليمي يُعالج تحديات العربية الفريدة كالتشكيل والتراكيب النحوية وفهم المسائل البلاغية وبيان جودة الابداع لان هندسة التلقين تمثل الجسر الأهم لدمج الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية، مع الحفاظ على هويتها وغناها اللغوي وتُحدث هندسة التلقين ثورة في تعليم اللغة العربية عبر تحسين فعالية الذكاء

الاصـــــطناعي في معالجة تحدياتها الفريدة فهي تحســـن دعم المهارات اللغوية المعقدة ومعالجة التحديات الصوتية وتعزيز الابداع في الكتابة.

التوصيات :

اوصـــي بتكثيف الدراســات التي تتعلق بتوظيف تقنيات الذكاء الاصـــطناعي في خدمة علوم اللغة العربية لاسيما موضوع القواعد النحوية والصرفية وخاصة ما يتعلق بالصعوبات التي تواجه المتعلمين لغرض تيسير قواعد النحو العربي وتحبيبها الى نفوس المتعلمين.

المراجع :

المراجع العربية:

إبراهيم، محمد صالح. (2024). الذكاء الاصطناعي وتطور نماذج اللغات الكبيرة LLMs: مدخل إلى Llama 3.1. كلية الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، جامعة الأنبار.

الجمل، علي أحمد مدكور. (1978). تدريس فنون اللغة العربية. دار النهضة العربية.

الخولي، علي أحمد. (1980). تعليم اللغة العربية: مبادئه وتطبيقاته. وكالة المطبوعات.

الزهراني، محمد. (2020). أساسيات الصرف العربي وتطبيقاته الحديثة. جامعة الملك سعود.

السّعيد، المعتز بالله. (2023). العربية والذكاء الاصطناعي. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

السلطان، خالد، والخالدي، منى. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية: الواقع والآفاق. مجلة الدراسات اللغوية، (52).

شطراح، أحمد الشريف. (2019). بلاغة العدول الصرفي في ضوء نماذج من الشعر العربي [رسالة علمية/بحث غير منشور]. جامعة طنطا.

طعيمة، علاء. (2023). اللغة العربية والذكاء الاصطناعي. كلية علوم الحاسوب، جامعة القادسية.

عبد الله، أحمد. (2018). تدريس النحو العربي: المشكلات والحلول. دار الفكر العربي.

العريان، يوسف بن سالم. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

عصام، محمد سيد. (2022). برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي. المجلة العلمية لكليات التربية – جامعة أسيوط، 38(3).

علي، نبيل. (1988). اللغة العربية والحاسوب. [د. ن.].

عنتر، أحمد. (2024). كيف تصبح مهندس أوامر للذكاء الاصطناعي. الجزيرة نت.

الغزالي، محمد عبد القادر. (1995). تربية اللغة العربية في المدرسة العربية. دار الفكر العربي.

القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن. (2010). الإيضاح في علوم البلاغة. دار الكتب العلمية.

الكناني، توفيق عبده. (2022). توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (39).

محمد، إبراهيم. (2021). البلاغة العربية وتحليل النصوص. دار المعرفة.

الناقة، محمد حسن. (2005). مناهج تدريس اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة. دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

Liu, P., Yuan, W., Fu, J., Jiang, Z., Hayashi, H., & Neubig, G. (2023). Pre-train, prompt, and predict: A systematic survey of prompting methods in natural language processing. ACM Computing Surveys, 55(9), 1–35. https://doi.org/10.1145/3560815

Reigeluth, C. M. (1983). Instructional-design theories and models: An overview of their current status. Lawrence Erlbaum Associates.

SAP. (2023). What is prompt engineering? https://www.sap.com/mena-ar/resources/what-is-prompt-engineering

Warschauer, M., & Tate, T. (2023). Generative AI and language education: Concerns and opportunities. Language Learning & Technology, 27(2), 1–16. https://doi.org/10.1234/llt.v27i2.1023

Wei, J., Wang, X., Schuurmans, D., Bosma, M., Ichter, B., Xia, F., Chi, E. H., Le, Q. V., & Zhou, D. (2022). Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models. Advances in Neural Information Processing Systems, 35, 24824–24837.

فاعلية التطبيقات والمنصات التعليمية
في تنمية الكفاية القواعدية

يمينة حومال[1]

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تقصي فاعلية التطبيقات الرقمية والمنصات التعليمية التفاعلية في تنمية الكفاية القواعدية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وينطلق من فرضية مفادها أنّ توظيف التقنيات الرقمية القائمة على التفاعل والتغذية الراجعة الفورية، يسهم في تسهيل اكتساب القواعد النحوية والصرفية وتوظيفها في السياقات التواصلية.

ويعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي مدعما بالمنهج شبه التجريبي من خلال مقارنة أداء المتعلمين قبل استخدام التطبيقات والمنصات الرقمية وبعده. مستعينين بأدوات بحث متمثلة في اختبار قبلي–بعدي لقياس الكفاية القواعدية.

ومن المتوقع أن تُظهر نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي دالّ لاستخدام التطبيقات والمنصّات التعليمية في تنمية الكفاية القواعدية لدى الناطقين بغير العربية، ممّا يعزّز الأداء اللغوي والقدرة على التواصل.

الكلمات المفتاحية: التطبيقات التعليمية، المنصّات الرقمية، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكفاية القواعدية، تعليم القواعد.

[1] أستاذة اللغة العربية المشاركة بجامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله الجزائرية.yamina.a35@gmail.com

Eğitim Uygulamaları ve Platformlarının Dilbilgisel Yeterliliğin Geliştirilmesindeki Etkililiği

Özet

Bu çalışma arapçayı yabancı dil olarak öğrenem ögrecilerde dilbilgisel yeterliğin geliştirilmesinde dijital uygnlamalar ve etkileşimli eğitim platforşlarının etkililiğini incelemeyi amaçlaşaktadır. Araştırma, etkileşim ve anında geri bildirım temelli dijital teknolojilerin, dilbilgisi kuralların edinilmesini ve bu kurallarının edinilmesini ve bu kuralların iletişimsel baglamlarda doğru biçimde kullanılmasını koloylaştırdığı varsayımına dayammaktadır.

Çalışmada betimsel analitik yöntem, yarı deneysel yöntemle desteklenmiş, eğitim uygulamaları ve platformlarının kullanılmasundan önce ve sonra öğrencilrin platforşansları karşılaştırılmıştır. Araştırşa araçları, dilbilgisel yeterligi ölçmeye yönelik ön test-son, sözlü ve yazılı üretimde dilbilgsi kullanımın gözlemlemek amacıyla gözlem formu ve dıjıtal ortamda dilbilgsi ögrenimine yönlike etkileşim ve motivasyonu ölçen bir anketten oluşmaktadır. Arştırma sonuçlarının, dıjıtal uygulama ve platformların arapcayı yabancı dil olarak öğrenenlerde dilbilsel yeterliğin geliştirilmesinde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etki yarattığını, dilsel doğuluğu ve iletişim becerisini güçlendirdiğini ortaya kıyması beklenmektedir.

Anaktar kelımeler:

Arapçanın yabance dil olarak öğretımı, eğitim uygulamaları, dijital platformlar, dilbilgisel yeterlike dilbilgisi öğretimi.

المقدمة:

أدّى التطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى إحداث تحولات عميقة في مجال التعليم بوجه عام، وفي تعليم اللغات بوجه خاص، حيث لم يعد التعليم مقتصرا على الفضاء الصّفي التقليدي، بل صار يعتمد على بيئات رقمية تفاعلية تتيح للمتعلمين فرصا أوسع لبناء المعرفة، وتنمية المهارات، والتفاعل مع المحتوى التعليمي بطرائق متنوعة.

وقد أسهم هذا التّحول في إعادة النظر في طرائق تدريس اللغات الأجنبية، والانتقال من المقاربات القائمة على التلقين، إلى مقاربات تركّز على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية.

ويعدّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المجالات التي تواجه تحديات تعليمية خاصّة، نظرا لما تتّسم به من خصائص بنوية وصرفية وتركيبية معقّدة، فضلا عن غناها الدلالي وتعدّد أنماطها الاستعمالية.

وتعدّ القواعد النحوية والصرفية من أكثر مكونات اللغة العربية صعوبة لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، لما تنضوي عليه من تجريد، وكثرة الضوابط والاستثناءات، الأمر الذي يجعل اكتساب الكفاية القواعدية عملية ذهنية معقّدة تتطلب استراتيجيات تعليمية فعّالة تتجاوز الحفظ الآلي للقاعدة.

وقد أظهرت النتائج التعليمية التقليدية محدودية فاعليتها في تنمية الكفاية القواعدية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، إذ غالبا ما تركّز على القواعد في صورتها النظرية المنفصلة عن السّياق الاستعمالي، ممّا يؤدّي إلى ضعف قدرة المتعلمين على توظيف هذه القواعد في التواصل اللغوي الفعلي. ومن هنا برزت الحاجة إلى تبني طرائق تعليمية حديثة، تسعى إلى ربط القاعدة بالمعنى والسياق، وتفعيل دور المتعلم في بناء معرفته اللغوية بصورة تدريجية ووظيفية.

وفي ظلّ هذا التحوّل برزت التطبيقات الرقمية والمنصّات التعليمية، بوصفها أدوات تعليمية واعدة في مجال تعليم اللغات، لما توفّره من إمكانات تقنية وبيداغوجية متعددة، مثل: التعليم المباشر، التغذية الراجعة الفورية، تنوّع الأنشطة، واستخدام الوسائط المتعدّدة من: صور ومقاطع فيديو ومحاكاة رقمية، حيث تسهم هذه الوسائط في تبسيط المفاهيم القواعدية المجردة، وتحويلها إلى خبرات تعلّم ملموسة تدعّم الفهم والاستيعاب، وتساعد المتعلمين على الانتقال من المعرفة القواعدية النظرية إلى الكفاية الاستعمالية.

كما تنسجم التطبيقات الرقمية مع التوجهات الحديثة في تعليم اللغات، التي تؤكّد على التعلّم القائم على النّشاط والاكتشاف وبناء المعنى، وتوظيف المعرفة في سياقات تواصلية حقيقية. فالتعلّم الرّقمي يتيح

للمتعلمين فرصا للتجريب والخطأ، وإعادة المحاولة، والتعلّم الذاتي وفق وتيرتهم الخاصّة، ممّا يعزّز الاستقلالية، ويزيد من الدافعية نحو تعلّم اللغة، لاسيما في مجال القواعد، الذي غالبا ما يُنظر إليه بوصفه مجالا جافّا وصعبا.

وانطلاقا من هذه المعطيات، يبرز التساؤل حول مدى فاعلية التطبيقات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومدى قدرتها على معالجة الصعوبات التي يواجهها المتعلّمون في اكتساب القواعد وتوظيفها توظيفا سليما في الاستعمال اللغوي.

ويسعى هذا البحث إلى تناول هذه الإشكالية من خلال دراسة علمية منهجية، تقيس أثر استخدام التطبيقات الرقمية في تعليم قواعد اللغة العربية، وتقارن بين التعلّم الرقمي والتعلّم التقليدي، بهدف الوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات التعليمية، وتحسين جودة تعليم العربية للناطقين بغيرها.

إشكالية الدراسة:

تتحدّد إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

إلى أي مدى تسهم التطبيقات الرقمية والمنصّات التعليمية في تنمية الكفاية القواعدية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

أسئلة الدراسة:

1. ما المقصود بالكفاية القواعدية في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟
2. ما المقصود بالتطبيقات الرقمية والمنصّات التعليمية؟
3. ما أثر استخدام التطبيقات الرقمية في تنمية الكفاية القواعدية مقارنة بالطريقة التقليدية؟

فرضيات الدّراسة:

1. تسهم التطبيقات الرقمية والمنصات التعليمية في تنمية الكفاية القواعدية لدى الناطقين بغير العربية بشكل ملحوظ.
2. يساعد التفاعل الرقمي والتمثيل البصري في تبسيط المفاهيم القواعدية المجردة.
3. يرتبط نجاح التطبيقات الرقمية بمدى انسجامها مع مبادئ التعلم التفاعلي.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن فاعلية التطبيقات الرقمية في تنمية الكفاية القواعدية.
2. تحديد دور المنصّات التعليمية في تبسيط تعليم القواعد العربية.
3. تقديم مقترحات بيداغوجية لتوظيف التطبيقات الرقمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي والنظري

1. الكفاية القواعدية ودورها في تعليم اللغات:

يعدّ تعلّم القواعد اللغوية حجر الزاوية في بناء قاعدة لغوية متينة وقابلة للتوسع، حيث يوفّر للمتعلم الأسس الضرورية للتعبير الصحيح والدقيق في الكلام والكتابة، وتؤدّي هذه الأسس دورا حيويا في تنمية الكفاية التواصلية، إذ تمكّن المتعلم من استخدام اللغة بفاعلية تجعله يتجنّب الأخطاء التي تؤثّر على وضوح المعنى، فـ "قواعد اللغة العربية هي القوانين التي يتركّب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة أو مجموعة الكلمات، والقوانين الصرفية المتصلة بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها من لاصقات، والقوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها" (داود، 1979، صفحة 52)، وهذه القوانين هي التي تضبط لنا نظام الكلام، وبناءه على مستويات متداخلة، بما تشتمل عليه من القوانين الصوتية التي تنظّم نطق الأصوات وتآلفها في الكلمة والسياق، والقوانين الصرفية التي تُعنى ببنية الكلمة وصيغها وما يطرأ عليها من اشتقاق وزيادة ولواصق، ثمّ القوانين النحوية التي تضبط نظام الجملة وعلاقات الإسناد بين مكوّناتها، وتحدّد الوظائف النحوية من خلال العلامات الإعرابية في أواخر الكلمات. وبهذا التكامل بين المستوى الصوتي والصرفي والنحوي، يتحقّق البناء السليم للكلام العربي لفظا وصيغة وتركيبا، بما يضمن دقّة الدلالة وسلامة الأداء اللغوي. لذلك فإنّ تعلّم هذه القواعد بشكل متدرّج ومنهجي يتيح تطوير القدرة على تحليل الجمل، وتركيب الأفكار، والتفاعل في مواقف لغوية مختلفة، ممّا يعزّز استقلالية المتعلّم في التعلم والتواصل.

ونظرا لما تتسم به اللغة العربية من تعقيد صرفي ونحوي ودلالي، ولما يرتبط بها من بنية تصورية ومعرفية تختلف عن اللغات الأخرى، فإنّ تعليم قواعدها للناطقين بغيرها يمثّل تحدّيا تربويا ولغويا كبيرين، تجعلهم يواجهون صعوبات متعدّدة، كالفروق اللغوية بين اللغة الأم واللغة المتعلَّمة، وضعف الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، ونقص الوسائل التعليمية الحديثة، كقلة استخدام التطبيقات والمنصّات الرقمية التي تدعم

التعلّم التفاعلي للكفاية القواعدية. وهنا يبرز التحدّي في الانتقال من المعرفة النظرية للقواعد إلى الاستخدام الوظيفي في الخطاب الشفهي والكتابي، حيث يتطلّب بناء الكفاية القواعدية دمج العمليات الإدراكية العليا من إدراك الصيغ والتراكيب، وبناء التصورات الذهنية، وربط القاعدة بالدلالة والسياق.

وبناءً عليه يُطرح الحلّ الإشكالي المتمثل في البحث عن استراتيجيات تعليمية مبتكرة، مثل استخدام التطبيقات الرقمية والمنصّات التعليمية، التي تتيح تعليم القواعد في سياقات تواصلية بغية تحقيق الكفاية التواصلية، التي لا تُختزل في امتلاك القواعد التركيبية والدلالية والصوتية فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى الإحاطة بالقواعد التداولية التي تمكّن مستعمل اللغة من إنتاج العبارات وفهمها فهما سليما موافقا للسياقات التواصلية المختلفة (عشير، 2007، صفحة 23).

لاشكّ أنّ فاعلية الكفاية التواصلية تعزّز أكثر بناء التعلّم الرقمي عبر المنصّات التعليمية التفاعلية، فالتقنيات الرقمية تتيح تقديم القاعدة في سياق استعمالي حيّ، من خلال أنشطة محاكاة، تمارين تفاعلية، تغذية راجعة فورية، وتمثيلات سمعية– بصرية تدعّم إدراك البنية الصوتية والصرفية والنحوية. كما تمكّن هذه المنصّات من توظيف القاعدة في مواقف تواصلية رقمية (كالمنتديات، والفصول الافتراضية، والمشروعات التعاونية)، بما يحوّل المعرفة القواعدية، من معرفة صريحة جامدة، إلى كفاية إجرائية قابلة للاستعمال.

ومن ثمّ فإنّ التكامل بين تعليم القواعد عبر الوسائط الرقمية والتوظيف السّياقي للغة، يسهم في الانتقال بالمتعلم من ضبط الشكل اللغوي إلى تحقيق التواصل الفعّال في سياقات حقيقية ومتنوعة.

2. التطبيقات الالكترونية والمنصّات التعليمية (مفهومها وخصائصها):

1.2. مفهوم التطبيقات الالكترونية والمنصّات التعليمية:

أصبح التعلّم الرقمي من أبرز التحولات التي عرفها مجال تعليم اللغات في العقود الأخيرة، إذ لم يعد يقتصر على تقديم المحتوى اللغوي في صورة رقمية فحسب، بل أضحى يقوم على بناء بيئات تعلّم تفاعلية تحاكي المواقف التواصلية الحقيقية، من خلال خلق نماذج إلكترونية تعمل على تقديم خدمات للمستخدمين بمختلف أعمارهم ومستوياتهم وتوجهاتهم، فتمّ استحداث تطبيقات إلكترونية ومنصّات تعليمية بغية تسهيل التعلّم عبر العالم. والتطبيق الإلكتروني في تعريفه التقني هو "برمجة وحوسبة تستقر داخل جهاز الهاتف الذكي، أو أجهزة الحاسوب اللوحي" (علي، 2016، صفحة 11)، فهو نظام برمجي رقمي تفاعلي يُثبَّت على أجهزةٍ ذكية، أو يعمل عبرها، ويُصمّم لأداء وظائف محدّدة من خلال معالجة البيانات، وتمكين المستخدم من

التفاعل معها ضمن بيئة رقمية ديناميكية. ويتوسّع هذا التعريف إلى أنّ التطبيق الإلكتروني عبارة عن "أداة من العديد من الأدوات المستخدمة في التعليم الإلكتروني باعتباره بناءً برمجيا متكاملا من منظومة تعليمية إلكترونية، يتيح إمكانية التعلم عن طريق الآلة، دون الاعتماد على أيّ جهد بشري" (مجلة مقاربات في التعليمية، 2022، صفحة 33)، ليؤكّد أنّ التطبيق ليس أداة منفصلة، بل عنصرا بنويا داخل نظام إلكتروني مترابط (منصات، قواعد بيانات، محتوى رقمي، تقويم إلكتروني ...)، إذ يتميز بأنّه بناءٌ برمجي متكامل يؤدّي وظائف تعليمية محدّدة، داخل إطار منظومة رقمية أشمل. فالتطبيق بوصفه بناء برمجيا متكاملا، يوفّر محتوى منظّما وفق أهداف تعليمية محدّدة، وآليات للتفاعل (أنشطة، اختبارات، محاكاة، تغذية راجعة)، ونظامَ تتبّع لأداء المتعلّم وتحليل بياناته، مع إمكانية التعلّم الذّاتي عبر إتاحة المسار التعليمي دون حضور مباشر للمعلّم.

غير أنّ القول بأنّه يتيح التعلّم "دون الاعتماد على أيّ جهد بشري" يحتاج إلى تدقيق علمي. إذ إنّ غياب التفاعل البشري المباشر لا يعني غياب الجهد البشري مطلقا، فخلف التطبيق يوجد جهد تصميمي وتربوي سابق (مصمّمون، خبراء محتوى، مختصون في البيداغوجيا، مبرمجون)، وعليه فالأدق أن يقال: يتيح التطبيق الإلكتروني تعلّما ذاتيا مستقلا عن الحضور البشري الآني، لكنّه قائم في أساسه على جهد بشري سابق في التصميم والإعداد والتقويم.

ومع التّحول الرقمي المتسارع الذي أعاد تشكيل التواصل والإنتاج المعرفي، وما شهده المجال التربوي المعاصر من تحولات ابستيمولوجية عميقة بفعل الثّورة الرقمية، برزت المنصّات التعليمية بوصفها أحد أبرز تجليات البيئة الرقمية المعاصرة، حيث لم تعد مجرّد أدوات تقنية مساعدة، بل أضحت فضاءات متكاملة تستجيب لحاجات المستخدمين في مجالات متعدّدة، وقد ساعد الانتشار الواسع للهواتف الذكية وتعدّد أنظمة تشغيلها على ترسيخ حضور هذه التطبيقات، وجعلها وسيطا مركزيا في إنتاج المعرفة وتداولها. وعليه فإنّ مقاربة مفهوم المنصات التعليمية تقتضي تأطيره ضمن الأبعاد التقنية والمنظومية والوظيفية، تمهيدا لبناء تعريف إجرائي منسجم مع سياق التعلّم الإلكتروني، ومتطلباته البيداغوجية. وهنا يمكننا وضع تعريف للمنصّات التعليمية بأنّها: "بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية معتمدة على الأنترنت وتطبيقات الويب، لتسيير عمليتي التعليم والتعلّم، وتمكّن المعلّم والطّلاب من التّواصل والتفاعل وتبادل المحتوى والمعلومات والآراء، إضافة إلى الاطّلاع على مختلف التقييمات والمتابعة لتحقيق العملية المنشودة" (العنزي، 2021، صفحة 32)، وبالتالي فهي منظومات تعليمية شبكية متكاملة، تُدار عن طريق الويب، وتوفّر فضاءً تفاعليا ينسّق بين عناصر العملية التعليمية، ويضبط التواصل وتبادل المعرفة والتقويم بما يحقّق أهداف التعلّم في بيئة

رقمية مرنة وديناميكية. كما أنّها تمثّل "مجموعة متنوعة من تطبيقات الجيل الثاني من الويب، والتي توفر أساليب متعدّدة للتعلّم من خلال شبكة الأنترنت، وتكون الدّراسة من خلالها بطريقة متزامنة وغير متزامنة" (الشوارية، 2019، صفحة 11)، وفي هذا توصيف يحيل إلى مرحلة من تطور الأنترنت، اتّسمت بالانتقال من الويب الثابت إلى الويب التفاعلي، القائم على المشاركة وصناعة المحتوى من قبل المستخدمين، ولذلك فإنّ المنصّة التعليمية لا تقوم على عرض المعرفة فحسب، بل تتيح إنتاجها وتبادلها والتعليق عليها ضمن إطار تنظيمي يضبط سيرورة التعليم والتعلّم عبر الأنترنت، لأنها "عبارة عن برامج تعليمية عبر الأنترنت تتيح الاتصال والتفاعل بين المعلّمين والمتعلّمين من جهة، والخبراء ومصادر المعرفة المختلفة من جانب آخر" (خيايا، 2019، صفحة 147)، وفي هذا تركيز على طبيعتها البرمجية الشّبكية، فهي ليست برامج محلية مستقلة، بل نظما رقمية تعتمد على الاتصال الدائم بالخوادم وقواعد البيانات، ممّا يتيح تحديث المحتوى واستمرارية التفاعل لتصير "بوابة من بوابات تقديم الدّعم للتعلّم عبر الأنترنت، تدعم المتعلمين من خلال إنشاء مجتمعات إلكترونية قائمة حول المتعلّم، وإنشاء محتوى تعليمي وأنشطة تعليمية تُدار من قبل المعلّمين، لتسهّل من تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية التي تسمّى أيضا بجهاز التدريب المفتوح، أو التدريب عن بعد" (issam, 2018, p. 9). فلم تعد المنصّات الرقمية أدوات عرض محتوى أو وسائط تعليمية عادية، بل صارت بمثابة بوابات متكاملة لتقديم الدّعم للتعلم عبر الأنترنت، أين توفر بيئة تعليمية تفاعلية تمكّن المتعلّمين من الانضمام إلى مجتمعات عالمية، وتتيح للمعلّمين تصميم وإدارة محتويات وأنشطة تعليمية متنوعة، ممّا يسهّل تنفيذ استراتيجيات تعليمية فعّالة ضمن نموذج التدريب المفتوح أو التعلّم عن بعد.

2.2. خصائص التطبيقات الالكترونية والمنصات التعليمية:

تتميز المنصّات التعليمية بمجموعة من الخصائص الجوهرية التي تجعلها أدوات فعالة في التعليم الرقمي، ومن أبرزها ما يلي:

"1. التفاعلية.
2. المرونة.
3. التعلّم الذاتي.
4. التنوع في عرض المحتوى.
5. التواصل.
6. تخفيض التكلفة.
7. سهولة تعدّد طرق تقييم وتطوير التعلّم" (العنزي، 2021، صفحة 33).

وهذه الخصائص تجعل المنصّات التعليمية ركيزة أساسية في تطوير التعليم الحديث، إذ تسهم في جعل التعلّم أكثر مرونة وفاعلية، وتمنح المتعلّم دورا إيجابيا في بناء معرفته، كما تساعد المعلّم على تقديم تعليم أكثر جودة ومواكبة للتطورات التقنية.

الفصل الثاني: الإطار التطبيقي

1. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، القائم على تصميم مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وذلك للكشف عن فاعلية توظيف التطبيقات الرّقمية والمنصّات التعليمية في تنمية الكفاية القواعدية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وقد خضعت المجموعتان لاختبار قبلي موحّد لقياس مستوى الكفاية القواعدية قبل التدخّل التعليمي، بهدف التحقق من تكافئهما، ثمّ خضعتا لاختبار بعدي بعد انتهاء فترة التدريب.

أُجري الاختبار القبلي والبعدي عن بعد باستخدام تطبيق Google forme الذي يشكّل "أداة استطلاع مجانية، وهي جزء من Google–suite ومن مجموعة مكتبة جوجل الكاملة" Get insights) (quickly, with Google Forms, 2022. وهو منصة "تتيح جمع المعلومات من الأشخاص عبر الاختبارات أو الاستطلاعات الشخصية، ويمكن بعد ذلك توصيل المعلومات بجدول بيانات على Excel لتسجيل الإجابات تلقائيا، ثمّ يتمّ ملء جدول البيانات بالإجابات من الاختبار أو الاستطلاع في الوقت الفعلي. وهذا يجعل نماذج جوجل فورم واحدة من أسهل الطرق لحفظ البيانات مباشرة في جدول" Get) (insights quickly, with Google Forms, 2022. وقد قمنا بتصميم اختبار إلكتروني موحّد يراعي مستوى المتعلّمين اللغوي، ويتضمّن تعليمات واضحة ومبسّطة، مع اعتماد عشوائية ترتيب الأسئلة والبدائل للحدّ من أثر التخمين وضمان مصداقية النتائج.

وقد حُدّدت مدّة الاختبار بستين دقيقة، مع السماح بمحاولة واحدة فقط لكلّ متعلّم.

تكوّن اختبار الكفاية القواعدية من أربعة محاور رئيسة. تمثّلت في التعرف على القاعدة النحوية، وفهمها في السياق، وتوظيفها توظيفا صحيحا، وتصحيح الأخطاء النحوية.

وبلغت درجة الكلية للاختبار أربعين نقطة، واستُخدم الاختبار نفسه قبليا وبعديا مع تغيير تركيب الأسئلة تفاديا لأثر التذكّر.

أمّا فيما يخصّ إجراءات التدريس، فقد درست المجموعة التجريبية وفق نموذج تعليمي رقمي قائم على توظيف التطبيقات والمنصّات التعليمية التفاعلية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتمدة على الشرح المباشر والتمارين الورقية، وبعد انتهاء التجربة، جُمعت البيانات، وتمّ تفريغ نتائج الاختبارين القبلي والبعدي ومعالجتها إحصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار T.test لعينتين مستقلتين ومرتبطتين، إلى جانب حساب حجم الأثر وذلك للتحقق من فروض الدراسة.

2.1. بناء النموذج:

العنوان: اختبار الكفاية القواعدية في اللغة العربية (قبلي/بعدي).

الوصف: يهدف هذا الاختبار إلى قياس الكفاية القواعدية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

المطلوب: يرجى قراءة الأسئلة جيدا والإجابة عنها دون الاستعانة بأي مصدر خارجي.

مدة الاختبار: 60 دقيقة.

عدد الأسئلة: 30 سؤالا.

العلامة الكلية: 40 نقطة.

بيانات عامة:

1. الاسم: اختياري
2. الجنس: ذكر أنثى
3. مستواك في اللغة العربية: مبتدئ متوسط متقدم

القسم الأول: اختيار من متعدد (التعرف على القاعدة)

4. الجملة الصحيحة هي:

الطّالبُ مجتهدٌ الطّالبُ مجتهدٍ

الطالبَ مجتهدٌ الطالبَ مجتهدٍ

5. ذهب ..... إلى المدرسة مبكرا.

الطلابُ الطالبُ

الطالبِ الطالبَ

6. الفعل الماضي هو:

يكتبُ سيكتبُ

كتبَ يكتبون

7. الجملة الفعلية هي:

العلم نورٌ اللغة جميلة

سافر الطالب المدرسة كبيرة

8. الاسم المعرف بـ (ال) هو:

كتاب طالب

المدرسة قلم

9. الكلمة المنصوبة هي:

في من

إلى كتابًا

10. الجملة الصحيحة:

قرأتُ كتابٌ جيّدٌ قرأتُ كتابًا جيّدًا

قرأتُ كتابٍ جيّدٍ قرأتُ كتابُ جيّدُ

11. المبتدأ في الجملة (الجوُّ جميلٌ) هو:

الجوُّ جميلٌ

الجملة كاملة لا يوجد

12. الجملة الصحيحة نحويا:

هذه طالبةٌ مجتهدةٌ هذا طالبةٌ مجتهدةٌ

هذه طالبٌ مجتهدٌ هذا طالبةٌ مجتهدٌ

13. الفعل المضارع الصحيح هو:

يكتبون يكتبان

تكتبُ جميع ما سبق

القسم الثاني: إكمال الفراغ

14. الطالبُ ..... الدرس جيدا.

15. هذه ..... جديدةٌ.

16. ذهب المعلم ..... القسم.

17. التلميذان ..... الدّرس جيّدا.

18. قرأتُ ..... مفيدا.

19. الطالباتُ ..... إلى المدرسة.

20. الجوّ ..... اليوم.

21. أرغب في ..... العربية.

22. الأستاذ ..... الدرس بطريقة ممتعة.

23. شاهدتُ ..... رائعا.

القسم الثالث: إنتاج لغوي

24. حول الجملة إلى الجمع:

الطالب مجتهدٌ.

25. حول الجملة إلى المؤنث:

هذا معلمٌ نشيطٌ.

26. اكتب جملة مفيدة باستعمال (إلى).

27. كوّن جملة فعلية صحيحة باستعمال الفعل (كتب).

28. أُكتب جملة اسمية تتكوّن من مبتدأ وخبر.

القسم الرابع: تصحيح الخطأ

29. صحّح الخطأ في الجملة:

هذه كتابٌ جديدٌ.

30. صحّح الخطأ في الجملة:

ذهب الطالباتُ إلى المدرسة.

2.2. تحليل النتائج:

أولا: وصف العينة

عدد أفراد العينة: 40 متعلما.

المجموعة التجريبية: 20 متعلما.

المجموعة الضابطة: 20 متعلما.

المستوى: متوسط.

ثانيا: التحليل الوصفي لنتائج الاختبار القبلي

1. جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	20	18.40	2.31
الضابطة	20	18.10	2.45

التفسير: يتضح من الجدول تقارب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين في الاختبار القبلي، ممّا يدلّ على وجود تكافؤ قبلي في مستوى الكفاية القواعدية قبل التدخل التعليمي.

ثالثا: اختبار التكافؤ القبلي (T.test)

2. جدول اختبار(T.test) لعينتين مستقلتين قبلي

قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.39	38	0.69

التحليل: بما أنّ قيمة (Sig : 0.69) أكبر من (0.05)، فإنّ الفروق غير دالة إحصائيا، وهو ما يؤكّد تكافؤ المجموعتين قبل التجربة.

رابعا: التحليل الوصفي لنتائج الاختبار البعدي

3. جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	20	31.60	3.02
الضابطة	20	23.40	2.87

التفسير: يلاحظ ارتفاع واضح في متوسط درجات المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، ممّا يشير مبدئيا إلى أثر إيجابي للتدخل الرقمي.

خامسا: اختبار الفروق الفردية بين المجموعتين

4. جدول اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين بعدي

قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
8.12	38	0.00

التحليل: تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية، ممّا يؤكّد فاعلية التطبيقات والمنصّات التعليمية في تنمية الكفاية القواعدية.

سادسا: المقارنة القبلية–البعدية للمجموعة التجريبية

5. جدول اختبار (T.test) لعينتين مرتبطتين – المجموعة التجريبية

المجموعة	المتوسط	قيمة T	مستوى الدلالة
قبلي	18.40	12.35	0.00
بعدي	31.60		

التفسير: تُظهر النتائج تحسّنا كبيرا في أداء أفراد المجموعة التجريبية بعد التدخل التعليمي، بفروق ذات دلالة إحصائية، ممّا يعكس أثر التعلّم الرقمي التفاعلي.

سابعا: حجم الأثر (effect size)

القيمة = 1.85

التفسير: يعدّ حجم الأثر كبيرا جدا ممّا يدلّ على أنّ الفروق ليست دالة إحصائيا فقط، بل ذات **قيمة تربوية وتعليمية عالية.**

ثامنا: مناقشة النتائج في ضوء الجداول الإحصائية وتطبيق Google Forme:

تظهر نتائج الجدول رقم (1) الخاص بالتحليل الوصفي للاختبار القبلي تقارب المتوسطات الحسابية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (18.40) مقابل (18.10) للمجموعة الضابطة، مع تقارب الانحرافات المعيارية. ويعكس هذا التقارب تكافؤ المجموعتين في مستوى الكفاية القواعدية قبل بدء التجربة، وهو ما يؤكّده نتائج اختبار (T.test) الواردة في الجدول رقم (2)، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (Sig : 0.69)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، ويُعزى

هذا التكافؤ إلى توحيد أداة القياس، واعتماد اختبار إلكتروني موحّد عبر منصة Google Forme، ممّا ضمن خضوع جميع أفراد العينة للشروط نفسها، من حيث الصّياغة والزمن وطريقة العرض.

أمّا نتائج الاختبار البعدي، كما يبيّنها الجدول رقم (3)، فقد أظهرت ارتفاعا ملحوظا في متوسط درجات المجموعة التجريبية، إذ بلغ (31.60) مقابل (23.40) للمجموعة الضابطة مع انخفاض نسبي في الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية. ويشير هذا الارتفاع إلى تحسّن واضح في أداء أفراد المجموعة التجريبية بعد التدخل التعليمي، كما يعكس درجة من التجانس في نتائجهم، وهو ما يمكن ربطه بطبيعة التعلم الرقمي التفاعلي الذي تلقّوه، ويوضح صيغة الاختبار الإلكتروني المقدّم عبر Google Forme.

وتدعم نتائج اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين في الجدول رقم (4) هذا التفسير، حيث بلغت قيمة (T:8.12) عند مستوى دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ويعكس هذا الفرق فاعلية التدخل التعليمي الرقمي، كما يعكس في الوقت ذاته قدرة Google Forme على رصد هذه الفروق بدقة، بفضل ما يوفّره من آلية تصحيح تلقائي للأسئلة الموضوعية، وتنظيم موحّد لإجابات الأسئلة المفتوحة.

وعند مقارنة نتائج المجموعة التجريبية في الاختبارين: القبلي والبعدي، كما هو موضّح في الجدول رقم (5)، يتّضح وجود تحسّن كبير في متوسط الأداء، حيث ارتفع المتوسط من (18.40) في الاختبار القبلي إلى (31.60) في الاختبار البعدي بقيمة (T:12.35)، ومتوسط دلالة (Sig :0.00)، ويشير هذا التحسّن إلى انتقال المتعلمين، من مستوى التعرف والفهم المحدود للقواعد، إلى مستوى أعلى من التوظيف والتصحيح، وهو ما يتوافق مع طبيعة الأسئلة المفتوحة التي تضمّنها اختبار Google Forme ، والتي تقيس الأداء القواعدي الوظيفي لا المعرفة النظرية فقط.

كما يعزّز تفسير هذه النتائج ما أظهره حجم الأثر والذي بلغ (1.85)، وهي قيمة تُصنّف ضمن حجم الأثر الكبير جدا.

وتؤكّد هذه النتيجة أنّ الفروق بين المجموعتين ليست فروقا عابرة ناتجة عن أداء القياس، بل هي فروق ذات قيمة تربوية حقيقية، ويُعزى هذا جزئيا إلى فاعلية التدخل التعليمي، وجزئيا إلى دقّة أداة القياس الإلكترونية عبر Google Forme في التحسّن الحقيقي في الكفاية القواعدية من زاوية تقويمية، ويلاحظ أنّ نتائج الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد وإكمال الفراغ)، أظهرت تحسّنا أكبر مقارنة بأسئلة الإنتاج اللغوي، وهو ما يتّسق مع طبيعة التقويم الإلكتروني، الذي يدعّم بدرجة أكبر قياس مهارات التعرف والفهم

ومع ذلك فإنّ إدراج أسئلة مفتوحة في Google Forme، أتاح لنا تحليل الأخطاء القواعدية الشائعة نوعيا، وربطها بنتائج الجداول الإحصائية الكمية، ممّا أسهم في تقديم تفسير أعمق للنتائج.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنّ النتائج الإحصائية الواردة في الجداول تؤكّد فاعلية التدخل التعليمي الرقمي من جهة، وتبرز من جهة أخرى كفاءة تطبيق Google Forme، كأداة تقويم إلكترونية موثوقة في قياس الكفاية القواعدية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

كما تدعّم هذه النتائج التوجه نحو اعتماد التقويم الرقمي في الدراسات التربوية، شريطة حسن تصميم الأداة وضبط إجراءات تطبيقها.

3.2. اختبار الفرضيات:

في ضوء نتائج الاختبارات القبلية والبعدية المطبقة عبر تطبيق Google Forme، تمّ إخضاع الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة للتحليل الإحصائي الى مقارنة المتوسطات، واختبار دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين في الاختبار البعدي، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدخل التعليمي القائم على توظيف التطبيقات والمنصّات الرقمية. ويعدّ هذا المعطى مؤشرا علميا قويا يدعّم الفرضية الرئيسة للدراسة، والقاضية بفاعلية إدماج الأدوات الرقمية في تنمية الكفاية القواعدية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

كما كشفت نتائج المقارنة بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي عن تحسّن ملحوظ في مستوى التحصيل القواعدي بعد تطبيق البرنامج التعليمي الرقمي. وقد بيّنت البيانات المستخلصة عبر Google Forme وجود انتقال نوعي في مستوى الكفاية، تجسَّد في ارتفاع درجة الإتقان، وانخفاض نسبة الأخطاء، وتحسّن القدرة على توظيف القواعد في سياقات تواصلية مختلفة. ويعكس هذا التحسّن وجود أثر تربوي إيجابي ذي دلالة إحصائية، يمكن تفسيره بفاعلية التصميم التعليمي المعتمد على التفاعل، والتغذية الراجعة الفورية، وتنوّع الأنشطة الرقمية التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

وتؤكّد النتائج المتحصل عليها صحّة الفرضيات الفرعية التي قامت عليها الدراسة، كما تبرز بوضوح فاعلية النموذج التطبيقي الرقمي المقترح في تحسين الأداء القواعدي، ليس على مستوى المعرفة النظرية فحسب، بل كذلك على مستوى الاستعمال الوظيفي للقواعد داخل مواقف لغوية حقيقية. ويُعزى ذلك إلى

طبيعة البيئة الرقمية التي تتيح التكرار المنظّم، والمحاكاة، والتعلم الذاتي الموجّه، بما يسهم في ترسيخ البنية القواعدية ضمن البيئة الإدراكية للمتعلم، ويعزّز انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

وبناءً على ذلك يمكن القول: إنّ توظيف التطبيقات والمنصّات الرقمية لا يمثل مجرد وسيلة تقنية داعمة فحسب، بل يشكّل مدخلا بيداغوجيا فاعلا لإعادة بناء تعليم القواعد العربية وفق مقاربة تواصلية إدماجية، تجعل من القاعدة أداة للفهم والإنتاج اللغوي، لا غاية في ذاتها.

الخاتم

سعى هذا البحث إلى تقويم فاعلية التطبيقات الرقمية والمنصات التعليمية في تنمية الكفاية القواعدية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، من خلال اعتماد مقاربة تعليمية حديثة، تستند إلى توظيف الوسائط الرقمية في تعليم القواعد النحوية والصّرفية ضمن بيئة تعلم تفاعلية.

وقد انطلقت الدراسة من إشكالية مركزها البحث عن بديل بيداغوجي يتجاوز حدود الطريقة التقليدية القائمة على الشرح النظري المباشر والتلقين، نحو نموذج تعليمي يدمج بين البعد المعرفي والبعد الوظيفي للقاعدة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ استخدام التطبيقات الرقمية يسهم بصورة إيجابية في تحسين مستوى الكفاية القواعدية لدى المتعلمين ، مقارنة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على الشّرح النظري المباشر. إذ بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام التطبيقات الرقمية، ممّا يؤكّد قدرة هذه الأدوات على دعم تعلّم القواعد بفعالية أكبر، سواء من حيث الفهم أو من حيث التوظيف. ويّعزى ذلك إلى طبيعة البيئة الرقمية التي توفر إمكانات التفاعل الفوري والتغذية الراجعة المستمرة، وإعادة المحاولة دون رهبة، فضلا عن تنوع الأنشطة التعليمية التي تراعي أنماط التعلم المختلفة والفروق الفردية بين المتعلمين.

كما كشفت النتائج أنّ عناصر التفاعل الرقمي، والتغذية الراجعة الفورية، قد أسهمت في تسهيل استيعاب البنى القواعدية، والحدّ من الصعوبات المرتبطة بطابعها التجريدي، خاصّة لدى الناطقين بغير العربية الذين يواجهون تحديات تتصّل باختلاف الأنظمة اللغوية. وقد انعكس ذلك في تحسّن ملحوظ في قدرة المتعلمين على توظيف القواعد المكتسبة داخل سياقات لغوية متنوعة، ممّا يدلّ على انتقال المعرفة القواعدية من مستوى الفهم النظري، إلى مستوى الأداء الوظيفي والتواصلي، وهو الهدف الأساس لأي تعليم لغوي ناجح.

وعلى المستوى الوجداني، أبانت النتائج عن تشكّل اتّجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو تعلّم القواعد عبر التطبيقات الرقمية، لما توفّره من مرونة زمانية ومكانية، وتشويق، وإحساس بالاستقلالية في التعلّم. وقد أسهم هذا البعد التحفيزي في رفع درجة الانخراط في الأنشطة التعليمية، وتعزيز الدافعية الداخلية، وهو ما يعدّ عاملا حاسما في نجاح تعلم اللغة الثانية.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول إنّ توظيف التطبيقات الرقمية لا يمثّل مجرد تطوير تقني لوسائل التدريس، بل يشكل تحوّلا في فلسفة تعليم القواعد العربية، من منطلق اعتبار القاعدة معرفة مجردة معزولة، إلى دمجها في ممارسات تواصلية ذات معنى. كما تؤكّد نتائج البحث أهمية الاستثمار المنهجي في تصميم محتوى رقمي بيداغوجي موجّه، قائم على أسس علمية ولسانية واضحة، بما يسهم في تجويد تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وانطلاقا من النتائج المتوصّل إليها، يوصي البحث بجملة من التوصيات التربوية، من أبرزها:

– ضرورة إدماج التطبيقات الرقمية والمنصّات التعليمية في برامج تعلّم العربية للناطقين بغيرها، بوصفها أدوات داعمة للتعلّم، وليست بديلا عن دور المعلّم.

– أهمية اختيار التطبيقات التعليمية وفق معايير بيداغوجية واضحة تراعي مستوى المتعلمين، وتسهم في ربط القاعدة بالمعنى والسياق الاستعمالي.

– تكوين المعلّمين وتدريبهم على توظيف الوسائط الرقمية توظيفا تربويا فعّالا، يركّز على بناء الكفاية القواعدية تدريجيا، ويشجّع على التعلّم النشط والتفاعلي.

وفي ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة، يفتح هذا البحث آفاقا متعدّدة للبحث العلمي مستقبلا، من خلال إجراء دراسات معمّقة حول أثر التطبيقات في تنمية مهارات لغوية أخرى، مثل مهارات الإنتاج الشفهي والكتابي، أو الكفاية التداولية.

كما يمكن توسيع نطاق البحث ليشمل فئات عمرية ومستويات لغوية مختلفة، أو مقارنة أنواع متعدّدة من التطبيقات والمنصّات التعليمية، للوقوف عند أكثرها فعالية. إضافة إلى استكشاف إمكانات الذكاء الاصطناعي والتعلّم التكييفي في تعليم القواعد العربية، ودراسة أثرها في دعم التعلّم الفردي وبناء الكفاية اللغوية الشاملة لدى متعلّم اللغة العربية الناطق بغيرها.

وفي الختام يؤكّد هذا البحث أنّ توظيف التطبيقات الرقمية والمنصّات التعليمية في تعليم القواعد العربية يمثّل اتّجاها واعدا من شأنه الإسهام في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها، شريطة أن يتمّ ذلك في إطار بيداغوجي علمي يوازن بين البعد التقني والبعد التعليمي، ويجعل من الكفاية القواعدية وسيلة لخدمة التواصل اللغوي الفعّال.

المراجع

المراجع العربية

أسامة زكي سيّد علي، تعليم اللغة بالهاتف الجوال، مركز عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، 1438هـ -2016م، ط1.

خيايا محمد، دور المنصّات الرقمية في دعم تطوير تعليم العلوم لطلبة المرحلة المتوسطة، المجلة العربية للتربية(08)، 2019.

داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، 1979، ط1.

الشواربة دالية خليل عبد الكريم، درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة بالمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربية، جامعة الشرق الأوسط، 2019.

عشير عبد السلام، الكفايات التواصلية اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، منشورات الدار البيضاء، المغرب، 2007.

العنزي أحمد مساعد ربح منهل، فاعلية برنامج تدريبي قائم على منصّات التعلّم الإلكتروني في تنمية مهارات تطبيقات الواقع المعزز لدى معلّمي المرحلة المتوسطة بالكويت، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 2021.

مجلة مقاربات في التعليمية، مجلد 3، العدد 3، جويلية 2022.

المراجع الأجنبية

ISSAM, I.A vers la réalisation d’une plateforme pédagogique de correction et de consultation de copies d’examen, mémoire de fin d’études pour l’obtention du diplôme de master en informatique, université Abou bakr belkaid, tlemcen, Algerie, 2019.

Get insights quickly, with Google Forms, Google, Retrieved, 7/1/2022.

تَطْبِيقُ «ابْنِ الكَلِمَةِ» فِي تَبْسِيطِ القَوَاعِدِ الصَّرْفِيَّةِ لِمُتَعَلِّمِي العَرَبِيَّةِ غَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا

د. خديجة حاج مدني[1]

الملخص

MorphoPlay (ابْنِ الكلمة): هو النّموذج البصري الذكي الذي نريد أن نجسّده في هذا البحث، من أجل بناء الوعي الصرفي لدى متعلمي العربية غير الناطقين بها، عن طريق تحويل البِنية الصرفية للكلمة إلى تمثيلات بصرية تفاعلية مدعومة بالتقنيات الرّقمية، كالصّور ومخططات مرئية تساعدهم على الفهم بدل الشّرح اللفظي، فيكون هذا التمثيل البصري بمثابة أداة فعّالة في تبسيط تعليم علم الصرف للناطقين بغير العربية، وجعل تجربة التعلّم مرئية تجمع بين التمثيل البصري والتنظيم المفاهيمي والتدرّج التعليمي الذي يحقّق الكفاية الصرفية .

سيساعدنا التحليل الوصفي، على فهم المقصود بالنمذجة البصرية الذكية بوصفها تطبيقا تفاعليا في تيسير تعليم القواعد الصرفية داخل البيئات التعليمية الرّقمية للناطقين بغير العربية.

الكلمات المفتاحية: تطبيق (ابنِ الكلمة)، النمذجة البصرية الذكية، علم الصرف، اللغة العربية، الناطقين بغير العربية، التقنيات الرقمية،

[1] D. Khadija HADJ MADANI, Department of Arabic Language and Literature, University of Sétif 2, Algeria. Laboratory of Pragmatic Approach and Discourse Strategies. **ORCID**: https://orcid.org/0009-0009-4422-160X E-mail: k.hadjmadani@univ-setif2.dz

The "Build the Word" Application in Simplifying Morphological Rules for Learners of Arabic as a Foreign Language

Abstract

MorphoPlay (*Build the Word*) is the intelligent visual model that this study seeks to conceptualize in order to develop morphological awareness among learners of Arabic as a foreign language. It aims to transform the morphological structure of the word into interactive visual representations supported by digital technologies—such as images and visual diagrams—that facilitate comprehension in place of purely verbal explanation. This visual representation functions as an effective tool for simplifying the teaching of Arabic morphology to non-native speakers, making the learning experience visible and interactive by integrating visual representation, conceptual organization, and pedagogical sequencing that leads to morphological competence.

A descriptive-analytical approach will be employed to clarify the concept of intelligent visual modeling as an interactive application designed to facilitate the teaching of morphological rules within digital learning environments for learners of Arabic as a foreign language.

Keywords : MorphoPlay (Build the Word) application ; intelligent visual modeling ; morphology; Arabic language; learners of Arabic as a foreign language; digital technologies.

المقدمة

يتميّز متعلّم اللغة العربية الناطق بغيرها بخصوصية معرفية–وجدانية تجعله في وضع تعلّمي خاص؛ فنحن لا نُهيّئه لاكتساب نظام لساني فحسب، بل نُدمجه في تعلّم تفاعلي يُعيد من خلاله بناء تمثّلاته الذهنية حول منظومة لغوية (صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية) تختلف عمّا تعوّد عليه في لغته الأم. لذلك تتبنى بيداغوجيا تعليم العربية للناطقين بغيرها (TAFL: Teaching Arabic as a Foreign Language) مقاربات متعدّدة التخصّصات، منها اللسانية والتداولية والنفسية والاجتماعية والإدراكية لضمان نجاح عملية التعليم والتعلّم، وهنا نطرح تساؤلا: وفق أي استراتيجية نبني المحتوى المعرفي لقواعد علم الصرف من أجل تسهيل تعليمها لهؤلاء المتعلّمين؟

انطلاقًا من نظريات اكتساب اللغة الثانية، مثل نظرية (ستيفن كراشن Stephen Krashen) وفكرة اللغة البينية لـ(Larry Selinker-)، صار يُنظر إلى المتعلم على أنّه عنصر نشط، يبني المعرفة تدريجيًا، من خلال التفاعل مع اللغة الثانية في سياقات تواصلية فعلية. إذ يتيح هذا التّصور الانتقال إلى النمذجة الذكية البصرية، التي تقوم على تمثيل النظام اللغوي بصريا، ممّا يُسهّل على المتعلّم توسيع مدركات القواعد الصرفية.



إنّ ميزة تطبيق (ابن الكلمة) تكمن في التركيز على البعد السيكولساني، لأنّ هندسة مُخطّطه تنطلق من مدخلٍ بسيط واضح (i+1) ينقل المتعلّم إلى مستوى أعلى، حيث يضعه في مشكلات تحتاج إلى تحليل وتركيب تقني وفق النموذج البصري الذكي، ابتداء من أصل الكلمة التي أجمع علماء الصرف على أنّها (فَعَلَ) إلى تطبيقات الميزان الصرفي لكي يتعلّم كيفية الوزن، سواء وزن الأصول أو وزن الزوائد التي تدخل إلى بِنية الكلمة ممثّلة بعناصر ملوّنة ومتحركة وكذا وزن القلب المكاني والحذف بوصفهما من أبرز التغيّرات التي تحتاج إلى

دعامة معرفية تبسّط قواعدها الصرفية، ثمّ تأتي الصّيغة الصرفية الناتجة عبر النّقر وتغيّر الألوان. مثال بصري عن ذلك:

- كَ–تَ–بَ = فَ–عَ–لَ
- كَ–ا–تِ–ب = فاعِل
- م–ك–ت–و–ب = مفعول

سنلاحظ –وصفيا– كيف أنّ الألوان تمثّل الميزان الصرفي (فَعَلَ – فاعِل – مفعول) على شكل مخطط بصري يَعرضُ الجذر الثلاثي (ك–ت–ب/ ف–ع–ل) داخل نموذج بصري، مع توضيح ثباته في جميع الاشتقاقات. بعدها تُقدَّم الأوزان الصرفية في قوالب بصرية (مثل: تفاعَل، استفعل...).



وهو ما يخلق ميزات تعليمية تدمج بين: البصري، التفاعلي، ومرونة التكيّف مع الاشتقاقات والأوزان، مع قابلية الاندماج مع الألعاب اللغوية. يمكننا بواسطة تطبيق (ابنِ الكلمة) تحقيق جملة من الأهداف:

1. **تمكين المتعلّم الناطق بغير العربية من فهم الجذر والوزن والتمييز بينهما.**
2. **إتقان الاشتقاق والتحوّلات الصّرفية الممكنة.**
3. **تحقيق الوعي الصرفي التطبيقي.**

1. **الخصائص الوجدانية والمعرفية لمتعلّم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية:**

المتتبّع لسيرورة تعليم اللغات الثانية، يجد أنّ الأبحاث تركّز على الجانب الوجداني أو السيكولساني؛ ففي سبعينيات القرن العشرين صاغ (ستيفن كراشن Stephen Krashen) فرضيات السلّم التعلّمي الخمسة ضمن نظريته في اكتساب اللغة الثانية، هذه الفرضيات هي (Mammadova, 2024, pp. 81–87):

1) **فرضية الاكتساب مقابل التعلّم.**
2) **فرضية المُراقِب.**
3) **فرضية الترتيب الطبيعي.**
4) **فرضية المدخَل.**
5) **فرضية المرشِّح العاطفي.**

تقوم فرضية الاكتساب والتعلّم على أساس التّمييز بين عمليتين مختلفتين؛ الأولى تتعلّق بعملية الاكتساب الضِّمنية لأنّها تتمّ لا شعوريا عبر التفاعل الهادف مع استخدام اللغة في سياقات تواصلية ذات معنى، أمّا الثّانية فهي خاصة بعملية التعلّم التي تتحقّق شعوريا بدراسة القواعد واستحضارها ذهنيًا. حيث يرى (كراشن) أنّ الاكتساب هو الأساس الحقيقي لتنمية الكفاية اللغوية، بينما يؤدّي التعلّم دورا محدودا في المراجعة والتصحيح.

وعليه، تركّز نظريته في اكتساب اللغة الثانية على **أهمية توفير مدخل لغوي مفهوم في سياق تواصلي مريح**، بعيدًا عن الضغط أو الإكراه على الإنتاج المبكر أو الاقتصار على التمرينات الشّكلية، باعتبار أنّ الطّلاقة ستنمو طبيعيا حين تتوفّر شروط الاكتساب المناسبة. لقد ساعد هذا النموذج التعلّمي على تجاوز حدود تحليل الأداء (Performance) إلى وصف آليات التعلّم، مبيّنًا أنّ القلق اللغوي، وضعف الدافعية، وانخفاض الثقة بالذات، تمثل حواجز تحول دون تلقي المدخل اللغوي ومعالجته (Krashen, 1981, p. 15). وهذا التصوّر ينطبق على متعلم العربية الذي يواجه عدّة صعوبات، من بينها صعوبات تعلّم القواعد الصرفية واحتياجه لمدخلٍ مفهومٍ ينمي فيه دافعية التعلّم دون إثقال، لأنّ ذلك المدخل سيهيّئ له الجو التعلّمي المريح (أتيك نور ليلى، 2015، ص 11).

ضمن هذا الأفق، قدّم (كراشن) مبدأ (i+1)، المعروف أيضًا بفرضية المدخل (Input Hypothesis)، الذي ينصّ على أنّ التعّلم يكون أكثر فعالية عندما يُقدَّم للمتعلم مدخلا لغويا يتجاوز مستواه الحالي بدرجة واحدة فقط، مثل الدرجة التالية على سلّم التّعلم. يعني هذا أنّ المحتوى المعرفي يجب أن يُثير دافعية التعلّم، مع ضرورة تكييفه ليكون فوق مستوى المتعلم مباشرة، من أجل تحقيق تنمية مهارية تدفع تدريجيا

–وليس سريعا– المتعلّم إلى خارج منطقة الرّاحة، بدلًا من إجباره على التعامل مع كل المفردات أو القواعد دفعة واحدة.



لهذا يُعتمد على نموذج (i+1) من أجل التّحفيز على التعلّم؛ فإذا اكتفى المتعلّم بتكرار العبارات البسيطة أو الانشغال بالمألوف لفترة طويلة، فلن يحدث له تطوّر تعلّمي. لذلك يجب وضع المتعلّم في وضعيات مشكلة تحفّزه على المُجازفة، دون النّظر في الأخطاء على أنّها عيوب، بل هي شكل من أشكال تحديات قابلة للحل، أو إشكالات مُحفّزة للانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى، ثمّ إنّ استوطان المتعلّم في منطقة الرّاحة لا يُحقّق له تقدّما ملموسا، سواء تعلّق الأمر باكتساب اللغة الثانية أو تنمية مهارات القراءة والكتابة، بل يجعله في نفس المستوى أو ربما سيوقفه عن النمو المعرفي (Western, 2020, para. 4).

استنادا على استراتيجية المدخل التعلّمي المفهوم(i+1)، يُمهّد تطبيق "ابنِ الكلمة" أولى خطواته التأسيسية، بعدّه مَدخلا لغويا يُنمّي لدى المتعلمين من غير العربية رغبة تعلم قواعد علم الصرف من جهة، كما يُساعد على تقديم التطبيقات والأمثلة بناء على السياق الوظيفي، حيث يضعهم في وضعية مشكلة لاستخراج الكلمات ووزنها، ممّا يعني التدرّج في نقل المتعلّمين إلى مستوى أعلى في علم الصّرف (ابن فارس، 1972، ص 342).



إنّ ميزة النمذجة البصرية الذكية تكمن في اعتماد البرامج الذكية التي تجعل متعلّم القواعد الصرفية الناطق بغير العربية في صلب الجانب العملي، لإكسابه مهارة بناء الكلمات وتصريفها مع اللّعب بالتغيّرات التي تطرأ على هيأتها، ليستنتج بالممارسة القواعد الصرفية ويوظّفها في انتاجات تعبيرية مختلفة (ابن الحاجب، د.ت، ص 59). إنّه لعبة صرفية قائمة على تطبيق الميزان الصرفي بوصفه ممارسة ومهارة، أو كما وصفه "ابن جني"؛ أي التصريف، رياضة وتدريب وتلعّب بالحروف الأصول إيرادا للمعاني (ابن جني، د.ت، ص ص 5–6).



ومنه سيكون من التبسيط الانطلاق من مدخل واقعي بصري يُعرّف المتعلّم على أنّ الميزان الصرفي يُشبه ما نجده عند الدّكاني في قياس الخضر والفواكه، كما نجده عند الجزار لقياس اللحم، وغيرهما، فكلاهما يستخدمان هذه الآلة لوزن الأشياء، لكنّ الميزان الصرفي هو مقياس لفظي وضعه علماء الصرف لوزن الكلمات، فكيف يتمّ ذلك؟

2.نموذج تطبيقي عن لعبة الميزان الصرفي (عبده الراجحي، د.ت، ص 9؛ محمود سليمان ياقوت، 1999، ص 38):



إنّ قانون الميزان الصّرفي (ابن جني، د.ت، ص 14) كما نصّ عليه علماء العربية يكمن في تحديد ماهية الكلمة الموزونة وصيغتها على وجه الدّقة. من المهم أن يُدرك المتعلّم –بواسطة النموذج البصري– أنّ فائدة الميزان الصرفي ليست في تقدير عدد الحروف بل تجعل الميزان تابعا للموزون في حركاته وسكناته وزياداته.

يمّ الانطلاق في بناء الدّرس من جملة من الأسئلة تتدرّج لاختبار مكتسباته القبلية منها:

- منها معرفة الجذر الثلاثي (فعل)، حيث يتمّ الانطلاق في تحديد الميزان الصرفي (فَعَلَ) من غلبة الثلاثي في العربية.
- اعتبار الأصول دون الزوائد.
- مقابلة الأصول بفاء وعين ولام (فعل).
- جعل الميزان مصوّرا بصورة الموزون في الحركة والسّكون.
- مثال ذلك، ما ذكره (ابن جني): "قولنا قَعَدَ مثاله فَعَلَ فالقاف فاء الفعل، والعين عينه، والدال لامه، فالحروف إذا كلّها أصول، فإذا قلت يقعُدُ رُدّت الياء وصار مثاله يفعُلُ، فالياء زائدة لأنها ليست موجودة في قعد، والقاف والعين والدّال موجودة أين تصرفت الكلمة –نحو قاعد ومتقاعد مقتعد فالألف والميم والتاء زوائد لأنّها ليست موجودة في قعد" (ابن جني، د.ت، ص 11).

1.2 تعلّم قاعدة وزن الأصول:

في هذا المثال، سيقوم المتعلّم ببناء وزن كلمة (شَرِبَ) وما يُقابلها في الميزان الصرفي (فَعِلَ)، سيُطلب منه مُقابلة الحروف الأصول الموجودة في الكلمة، بحروف الفعل، مع تتبّع الألوان، لأنّ ميزة النمذجة البصرية أنّها تشتغل على الجانب البصري، وفي هذا توجد نماذج عديدة مثل التبسيطات التي تقدمها ناهد الشنواي عبر قناتها Nahid Academy.



لماذا أهمية الجانب البصري في التطبيق الصرفي؟

يعدّ مقترح Allan Paivio بايفيو (1986)، Paivio's dual coding theory (DCT) في نظرية الترميز المزدوج من النماذج التي تؤكّد أنّ **دمج التمثيلات اللفظية مع التصويرية** يعزّز التّعلم والفهم والتذكّر. فحسب رأيه يتميز التفكير البشري بقدرته على معالجة **اللغة من جهة وبقدرته على معالجة الأحداث أو الأشياء غير اللفظية** في الوقت نفسه، ومن ثمّ تتمّ عملية تفسير بَنينة المعلومات في الدماغ البشري عبر **مسارين متوازيين** (Paivio, 1971, p. 2):

1) **مسار** لفظي **للتعامل مع اللغة، الذي يعكس النظام اللفظي**(Verbal System)
2) **ومسار غير لفظي–تصويري للتعامل مع الصّور والتمثيلات الذهنية. الذي يمثّل النظام التصويري** (Imagery System)

بالإضافة إلى ذلك أثبتت نظرية الترميز المزدوج نجاعتها في تحسين الذاكرة(mnemonics) ، حل المشكلات، تعلم المفاهيم، تعلم اللغة، معالجة ثنائية اللغة(Bilingual Processing) . وهو ما يجعل من توظيف تعليم القواعد الصرفية لمتعلمي العربية غير الناطقين بها

هذا ما يجعل النمذجة البصرية الذكية ذات قيمة كبيرة في **تعليم وتعلّم اللغات**، لأنّها تعمل على تنمية القدرات الفكرية والحسية لدى المتعلّم، وهو ما يسهّل له تعلّم قواعد الصّرف. فهي تشتغل على أربعة أبعاد لتعلّم المفردات اللغوية؛ أي فهم معنى الكلمات غير المألوفة بناءً على السياق، وتكوين معاني جديدة للكلمات، واستخدام الكلمات بشكل مناسب في سياقات متنوعة، وأخيراً دمج مفردات جديدة من خلال ربطها بالمعرفة المسبقة عبر سياقات متنوعة.

ففي ضوء نظرية الترميز المزدوج التي قدمها Allan Paivio، يمكن فهم تعلّم اللغة الثانية بوصفه عملية تنشيط متوازٍ لنظامين معرفيين: النظام اللفظي المسؤول عن معالجة الكلمات والبُنى اللغوية، والنظام التصويري المسؤول عن تمثيل الصور والأحداث ذهنيًا. حيث تفيد هذه النظرية بأنّ الدمج بين المدخلات اللفظية والبصرية يُعزّز تثبيت المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى، نظرًا لوجود مسارين للترميز بدلاً من مسار واحد.



- **حيث تقابل الشين فاء (فعل)**
- **وتقابل الراء عين (فعل)**
- **وتقابل الباء لام (فعل)**

مع المحافظة على نفس الحركات الإعرابية.

النتيجة:

أن ينتقل إلى مرحلة تحليل النّصوص السياقية، لكي يربط القاعدة الصرفية بعلمائها، فتُزاد على رصيده المعرفي، معارف أوسع ممّا يعمل على توسيع معجمه الذّهني ومن ثمّ العمل على إكسابه الوعي الصرفي، الهدف من ذلك:

- **أن يتعرّف على علماء علم الصرف.**
- **أن يقرأ مؤلفاتهم وأسلوبهم في الكتابة والتحليل.**
- **أن يستنبط القاعدة الصرفية من سياقها المعرفي.**
- **أن ينتقل من المستوى المعرفي إلى المستوى التحليل والتركيبي.**
- **أن يكتسب لغة متخصّصة، لأنّ النصوص تزخر بمنظومة مصطلحية خاصة بعلم الصرف وقواعده.**

- **لننتقل إلى لعبة التحليل النّصي:**

يعرّف (ابن جني ت392هـ) التّصريف بأنّه التصرّف في الحروف الأصول للكلمة؛ أي الحروف التي يقوم عليها بناؤها الأساسي، بإجراء تغييرات مقصودة عليها، إمّا بزيادة حرف، أو بتحريف في الهيئة، أو بضرب من ضروب التّغيير المعروفة في كلام العرب؛ يقول: "معنى قولنا التّصريف هو أن تأتي على الحروف الأصول (...) فتتصرّف فيها بزيادة حرف أو تحريف بضرب من ضروب التّغيير فذلك هو التّصرّف فيها والتّصريف لها، نحو قولك: ضَرَبَ فهذا مثال الماضي فإن أردت المضارع قلت: يَضْرِبُ أو اسم الفاعل

قلت ضَارِب أو اسم المفعول قلت مَضْرُوبٌ أو المصدر قلت ضَرْبًا(...) وعلى هذا عامة التصرّف في كلام العرب فمعنى التّصريف هو ما أريناك من **التّلعّب بالحروف الأصول** لما يُراد فيها من المعاني المُفادة وغير ذلك." (ابن جني، د.ت، ص ص 5–6).

- **السؤال الأوّل: ما هو التّصريف؟**

الجواب: التصريف –حسب رأي (ابن جني)– بمثابة عملية رياضية تُبين عن كيفية التّعامل مع بنية الكلمة، وكيف تُشتق منها صيغ متعدّدة بحسب المقاصد والمعاني. ومن ثمّ، فإنّ التّصريف علم يُعنى بالبنية الداخلية للكلمة والتغيّرات التصريفية التي تطرأ عليها.

- **السؤال الثاني: ما هي المظاهر التي يأتي عليها التّصريف؟**

يتبيّن من القول أنّ التصرّف في الحروف الأصول يكون في مظاهر مختلفة، منها الزّيادة، كما في زيادة حرف المضارعة في (يَضرب)، ومنها تغيير الهيئة دون زيادة، كما في الانتقال من (ضرب) إلى (ضارِب)، أو من (ضرب) إلى (مضروب). حيث تخضع هذه التّغييرات لقانون الميزان الصرفي فثمّة مراعاة للوزن والقياس والمعنى.

- **السؤال الثالث: كيف حلّل (ابن جني) مثال ضرب؟**

مثال (ضرب)، هو نموذج عن كيفية الاشتقاق والتّصريف:

- **فالماضي (ضَرَبَ) هو أصل التصريف.**
- **ثم يُبنى منه المضارع (يَضْرِبُ)، واسم الفاعل (ضَارِبٌ)، واسم المفعول (مَضْرُوبٌ)، والمصدر (ضَرْبًا).**
- **نلاحظ أنّ كل هذه الصّيغ تشترك في الحروف الأصول نفسها (ض ر ب)، لكنّها تختلف في الهيئة والتركيب، تبعًا للمعاني التي يراد إفادتها.**

2.2 تعلّم قاعدة وزن الكلمة الزائدة (مشرب):

بناء على المثال السّابق(شَرِبَ)، نلاحظ في الكلمة الجديدة أنّ حرفا قد أُضيف، مع تغيّر في علامات التّشكيل، هذا الحرف هو (الميم)، ومن ثمّ يُصبح وزن الكلمة هو (مَشْرَبٌ).



التطبيق: ابن كلمة مشرب وفق قواعد الميزان الصرفي التي تعلّمتها من المحطة السابقة

ملاحظة: يُنتظر في هذه المحطة أن يستخرج المتعلّم قاعدة وزن الزائد.

ويقوم ببناء كلمات أخرى زائدة، مثل كلمة (صاحب):

لكي نقوم بوزن كلمة زائدة عن الثلاثي نقوم باتّباع خطوات منهجية:

1. نُعيد الكلمة إلى أصلها الثلاثي المجرّد (صَحِبَ).

2. نُقابل كلّ حرف من الكلمة بما يُقابه من حرف الميزان (فَعِلَ).

ف ع ل

- الصاد هي فاء فعل
- الحاء هي عين (فعل)
- الباء هي لام (فعل)

نحوُ: صاحِب

الفعل المجرد: صَحَبَ

هنا الصاد هي فاء الفعل و الحاء هي عين الفعل و الباء هي لام الفعل.

3. **نقوم بإضافة حروف الزيادة الموجودة في كلمة صاحب إلى حروف الميزان**

(صَحِبَ) = (فَعِلَ).

لدينا الألف الزائدة بعد الصاد في (صَحِبَ) تُصبح الكلمة (صَاحِبَ).

نُقابها بألف زائدة بعد فاء (فَعِلَ) تُصبح الكلمة (فَاعِلَ).



تطبيقات إضافية:



نستنتج من هذا، أنّ "التصريف علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب... وأبنية الاسم الأصول ثلاثية ورباعية وخماسية. وأبنية الفعل ثلاثية ورباعية. " (ابن الحاجب، د.ت، ص 59) إنّه علم يحتاج إليه أهل العربية لأنّه الطريق الوحيد إلى معرفة الاشتقاق والقياس (ابن جني، 1954، ص 2)، فهذا المثال يبيّن أنّ الخروج عن القاعدة الصّرفية المقرّرة إنّما هو خروج عن لسان العرب نفسه، مما يعكس مركزية علم التّصريف في تقويم الاستعمال اللّغوي.

- **هندسة التحولات: النمذجة البصرية للقلب المكاني**

من الظواهر الصرفية التي تكشف حركية بنية الكلمة وتقلّبات أوزانها، ما يُصطلح عليه في الدرس الصرفي بالقلب المكاني والحذف، أنّ القلب المكاني هو تبادل الحروف لمواقعها، مثلا (ابن فارس، 1997، ص 153):

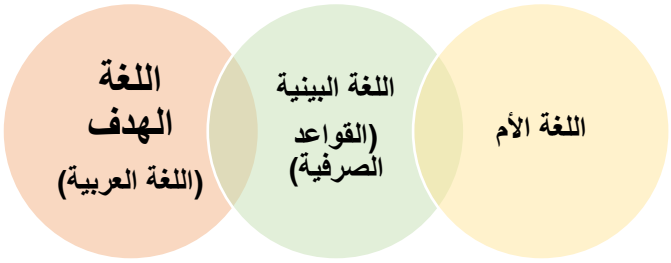
- **جَذَبَ: فَعَلَ حدث فيها قلب مكاني فصارت جَبَذَ فَلَعَ؛ أي تغير مكان عين الكلمة ولامها.**
- **بَكَلَ: فَعَلَ. تصبح لَبَكَ (لَفَعَ)؛ تقدّمت لام الكلمة على فئها وعينها فحدث قلب مكاني.**

تطبيق: ابن الكلمة المقلوبة(ابن الحاجب، د.ت، ص 59):

اتّبع طريقة وزن الكلمة المقلوبة من الأمثلة السابقة، وغير أماكن الحروف بما يُقابلها في الميزان الصرفي

الكلمة المقلوبة	الأصل	كيفية القلب	الملاحظة
ناء، يناء	النأي	تقديم الهمزة وتأخير الياء	نأي (فعل) ناء (فلع)
الجاه	وجه، وجاهة، وجيه	تغيير ترتيب الأصول	وجه (فعل) جاه (عفل)
القسي	قوس	قلب الواو ياء	قوس فعل قسي فلع
أيس	يئس	قلب مكاني	يئس (فعل) أيس (عفل)
جاء	جأي	قلب لتجنب الهمزتين	جأي (فعل) جاء (فال) (عبده الراجحي، د.ت، ص ص 16-17)

إنّ التعلّم البصري للغة الثانية، يساعد على التعرّف على النظام الخاص للقواعد الصرفية المتعلّقة باللغة العربية، بوصفه نظاما بينيا. لقد رأى Larry Selinker (1972) أنّ اكتساب اللغة الثانية من باب "اللغة البينية" (Interlanguage) بوصفها منعطفا مهما في تقديم تصورات بنائية للغة تراعي خصوصية هذه اللغة وطريقة تعلّمها، حيث ينطلق من فكرة أنّ "اللغة البينية" بمثابة نظام وسيط بين اللغة الأم واللغة الهدف، فهي بذلك؛ أي اللغة البينية، تعد نظاما مستقلا يتطوّر تدريجيا من خلال دراسة الجوانب اللسانية من سيكولوجيا تعلّم اللغة الثانية. لذلك ترى نظرية اللغة البينية أن تعلّم اللغة الثانية عملية بنائية داخلية ينتج عنها نظام لغوي مستقل ومؤقت، فهي بذلك توجّه الباحثين إلى دراسة إلى نسق وسيط بين اللغة الأم واللغة الهدف ضمن نسق (سيكولساني)(Selinker, 1972, p. 210).



فالنمذجة البصرية المدعّمة بالآليات الذكية، ستساعد متعلّم القواعد الصرفية على البناء الذاتي الداخلي الذي نقله من التلقين إلى تركيب نسق صرفي يمكن وصفه بأنّه نسق سيكولساني، تراعى فيه الجوانب السيكولوجية الوجدانية، مع المُعطى اللساني (المحتوى المعرفي) إنها محطّة تُنمي فيه الذوق الحسّي والأسلوبي بنظامية اللغة؛ فكلّا من اللغة الأم واللغة العربية تُركّب وفق نظام من القواعد مبني على القياس والعلل، والقاسم المشترك بينهما هو السياق اللغوي(الكلامي) الذي تُنجز فيه الأمثلة والتطبيقات، ومنتهى الدّرس هو فهم عبقرية اللغة العربية وشجاعتها في التوليد والاشتقاق وإعطاء كل كلمة قيمة، وهو هدف تطبيق (ابن الكلمة)، أي أنّ ما نتلفظ به له وزن صرفي.



من نتائج تطبيق (ابنِ الكلمة)، أن يكون المتعلّم في نهاية الدّرس قادرا على تقديم تعريف دقيق حول القلب المكاني، انطلاقا من المعنى اللغوي للقلب، على نحو ما عرّفه (ابن دريد ت321هـ) في جمهرة اللغة: "قلبت الشيء لوجهه قلبا إذا كببته وقلبته بيدي تقليبا." (ابن دريد، 1987، ص 373)



أو التعريف الاصطلاحي كما ضبطه "ابن الحاجب" بأنّه تغيّر يصيب ترتيب الأصول، فيؤثّر مباشرة في الميزان الصرفي .لذلك لم يكتفِ بالتعريف، بل وضع معايير عملية يُعرَف بها القلب، تمكّن الصّرفي من التمييز بين: ما هو قلب مكاني حقيقي وبين ما هو إعلال أو حذف أو إبدال، هذا المنهج يُبرز مهمّة الميزان الصرفي في معرفة الأصول، إذ يقول: "القلب المكاني: ويعرف القلب بأصله، كناء يناء مع النأي. وبأمثلة اشتقاقه، ك الجاه والحادي والقسي، وبصحته، كأيس، وبقلة استعماله، ك آرام وآدار. وبأداء تركه إلى همزتين عند الخليل، نحو جاء، أو إلى منع الصرف بغير علة على الأصح، نحو أشياء فإنها لفعاء، وقال الكسائي :أفعال، وقال الفراء :أفعاء وأصلها أفعلاء. وكذلك الحذف، كقولك في قاض: فاع، إلا أن يبين فيهما." (ابن الحاجب، د.ت، ص 60)

3.2 تعلّم قاعدة وزن الحذف:

من حدود التّصريف كما ذكر (المبرّد ت285هـ)، "معرفة أقسامه وما يقع فيه من البدل والزوائد والحذف ولا بد من أن يصدر بذكر شيء من الأبنية لتعرف الأوزان وليعلم ما يُبنى من الكلام وما يمتنع من ذلك." (المبرد، د.ت، ج1، ص 35) لعلّنا نلاحظ أنّ في أقوال علماء العربية يتم استعمال لفظة البناء بكثرة، شواء عند سيبويه أو ابن جني أو المبرّد أو في كتب التّصريف التراثية، هذا هو السبب الذي جعلنا نختار اسم التطبيق ب(ابن الكلمة).

إذن من حدود التّصريف أيضا معرفة ما يُبنى من الكلام وما يُمتنع عن البناء، ومن أوجهه تعلّم كيفية بناء المحذوف.، الحذف في اصطلاح الصرفيين هو إسقاط (راجي الأسمر، د.ت، ص 79) حرفٍ أو أكثر، أو إسقاط حركة من الكلمة، سواء



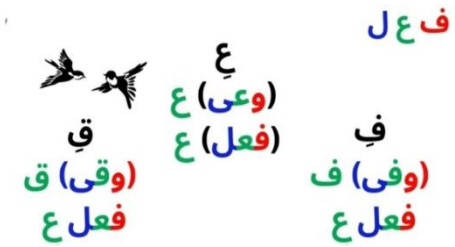
أكان هذا الإسقاط واقعًا في بنية الكلمة أم في بعض تصاريفها. "حذف بالفتح وسكون الذال المعجمة في اللغة هو الإسقاط والأنسب باصطلاح الصرفيين أن الحذف هو إسقاط حرف أو أكثر أو حركة من كلمة." (محمد أعلى التهانوي، 1996، ص ص 632–633) كذلك الحذف، كقولك في قاضٍ :فاعٍ" (ابن الحاجب، د.ت، ص 60) نحو قول الشّاعر (ابن جني، د.ت، ص 58):

تِ لِي آلَ زَيْدٍ فَانْدُهُمْ لِي جَمَاعَةً..... وَسَلْ آلَ زَيْدٍ أَيَّ شَيْءٍ يَضِيرُهَا

الأمر من أتى هو تِ زيدا، وقوله فاندُهم أمر من ندوت القوم أندوهم إذا جمعتهم في النادي، من ذلك يدٌ أصلها يدي لقولك: يديت إلى فلان يدا أي أسديت إليه معروفا. وكذلك: مائة أصلها مأية، دم أصله دمي، "مُذ أصلها منذ فإن سميتَ بمُذ رجلا ثمّ حقّرته قُلتَ مُنيذ وإن كثّرته قلت أمناذ." (ابن جني، د.ت، ص ص 66، 68).

- **تِ أصلها أَتَى (فَعَلَ) فِ.**
- **يَدٌ أصلها يَدِي (فَعِل) فَعٌ**





تحليل النموذج وفق نظرية الصورة في المعنى(Image Theory of Meaning)

تشكل نظرية الصورة في المعنى امتدادًا للتصورات الترابطية للذاكرة، إذ تفترض أن معنى الكلمة لا يُفهم بوصفه تعريفًا مجردًا فحسب، بل بوصفه صورة ذهنية تُستثار عند سماعها أو قراءتها. فالكلمة تعمل كمثير لغوي يستحضر في الذهن صورة مخزونة سابقًا نتيجة خبرة حسية أو معرفية. وبهذا المعنى، يصبح

الفهم عملية استدعاء لصورة ذهنية مرتبطة بالرمز اللغوي، وليس مجرد معالجة رمزية تجريدية (Paivio, 1971, p. 7).

هذا التصور يمهّد نظريًا لفكرة وجود مسارين في المعالجة المعرفية: مسار لفظي ومسار تصويري، وهي الفكرة التي طوّرها لاحقًا Allan Paivio في نظرية الترميز المزدوج. فإذا كانت الكلمة تستحضر صورة، فإن التّعلم يصبح أكثر ثباتًا حين يُقدَّم المعنى عبر القناتين معًا (اللفظية والبصرية)، لأنّ ذلك يعزز الروابط بين التمثيل اللغوي والصورة الذهنية في الذاكرة.

في سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها، يكتسب هذا التصور أهمية خاصة، إذ يُمكن للمعلم توظيف الصور، والمخططات، والتمثيلات البصرية المُصاحبة للنصوص الشفوية أو المكتوبة، بما يفعّل الروابط المرجعية بين النظامين ويعمّق الفهم الدلالي لدى المتعلّم؛ فإذا كان التعليم اللفظي (بالكلمة فقط) يساعد على تنشيط النظام اللفظي، والتعليم بالصورة يُساعد على تنشيط النظام التصويري فقط، فإنّ المزج الرمزي بين النظامين (اللفظي والتصويري) أو مقابلة الكلمة بالصورة سيؤدي إلى تعلّم أقوى وأنجح لأنّه يُنشط النظامين معًا.

فيما يلي مخطط يوضح نظرية الترميز المزدوج لـ Allan Paivio

(InstructionalDesign.org, 2026)



الملاحظات البصرية المتوقّعة:

- **نلاحظ أنّ الوزن يتناسب مع الحذف.**
- **يتمّ تقدير الحذف بناء على الأصل.**

- **ما يُحذف من الكلمة يحذف من الميزان.**
- **الاختلاف في التقديم والتأخير نحو" :صاعقة "و"صاقعة."**
- **الاختلاف في الحذف والإثبات نحو"استحييت "و"استحيت "و"وصددت "و"أصددت."** (ابن فارس، 1997، ص 25).

الاستنتاج: قد يحذف من الكلمة:

- **فاؤها: في المهموز مثل خُذ أصله أخذ أؤخذ، أو فائها في المثال الواوي: مثل صل أصله وصل**
- **عينها: في الأجوف مثل حفتم أصله خاف، في المضعّف مثل: ظلّ**
- **لامها: في اللفيف المفروق، مثل المنقوص مهتد أصله مهتدي، اتل تلى**
- **حذف فاء ولا الكلمة، مثل قِ أصلها وقى، اللفيف المفروق.**
- **الملاحظ أيضا أنّ الميزان الصرفي يحتفظ بنفس حركات الكلمات، مثلا خُذ وصل على الرغم من أنهما ضمن قاعدة حذف فاء الكلمة لكن لكلّ منهما وزنها المناسب فخُذ =عُل، صِل= عِل.**

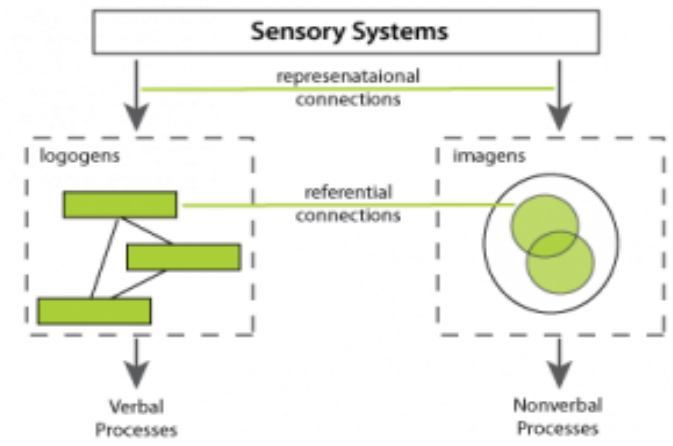
النتائج:

تُستثمر النمذجة البصرية الذكية للقواعد الصرفية في تقديم المدخل اللغوي المفهوم (i+1) المكيَّف مع مستوى متعلّم اللغة العربية الناطق بغيرها، بحيث يعزز له أن يخوض تجربة التعلم الطبيعي مع الاكتساب الفعّال لقواعد علم الصرّف.

كما تتيح هذه البيئة المرئية التفاعلية مراقبة الأخطاء وتصحيحها بصريًا، وهو ما يستند على فرضية (كراشن) حول دور التعلّم كنظام مراقِب يوجّه الإنتاج المكتسَب دون إجباره، مع الحفاظ على بيئة مريحة بعيدة عن القلق بل على العكس من ذلك تشجع على الطلاقة والتفاعل (عبد البشير عيد، 2025).

علاوة على ذلك، يمكن تصميم خرائط تفاعلية للغة البينية تظهر مراحل تطور مهارات المتعلم في مادة علم الصّرف، بتقديم وصف يربط بين الأخطاء البنيوية والمرحلة الحالية للنظام المكتسب، ممّا يوفّر بيانات دقيقة لتخصيص التدخلات التعليمية وتحسين مدخلات اللغة بطريقة ذكية. وبذلك، يجمع هذا الإطار بين المبادئ النظرية التقليدية والتقنيات الحديثة لتطوير استراتيجيات تعليمية شخصية وفعّالة لكل متعلم.

ينظر إلى القواعد الصرفية كنظام بيني: بين مفهوم (i+1) والنمذجة البصرية الذكية [2]. (InstructionalDesign.org, n.d.)



الفكرة الأساسية التي يوضحها هذا الشكل، مفادها أنّ العقل يعمل عبر نظامين متوازيين ومستقلين نسبيًا، لكن بينهما تفاعل مستمر هما النظام اللفظي والنظام التصويري. فعندما يتم تفعيل النظامين معًا (كلمة + صورة)، يصبح التعلم أقوى لأنّ:

- **هناك مساران للذاكرة بدل مسار واحد.**
- **إذا نُسي أحد المسارين يمكن للآخر دعمه.**
- **يزداد التثبيت في الذاكرة بعيدة المدى.**

إنّ هذا الدمج يُسهم في تقليل العبء المعرفي، خاصة بالنسبة للمتعلمين في المستويات المبتدئة، ممّا يسمح بانتقالهم من مجرّد استقبال المدخلات إلى مستوى الإنتاج لغوي. ومن ثم، فإنّ النمذجة البصرية الذكية ضمن تطبيق (ابن الكلمة) تُعدّ استراتيجية معرفية داعمة لعمليات الاكتساب اللّغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومن أبرز الآليات الذكية المساعدة على تبسيط القواعد الصرفية وتمكين المتعلّمين من فهمها وتذكّرها وتوظيفها في سياقات مختلفة.

---

[2] **ترجمة مصطلحات المخطّط:**

- Sensory Systems: **الأنظمة الحسية**
- representational connections: **روابط تمثيلية**
- referential connections: **روابط مرجعية**
- Logogens: **اللوغوجينات (الوحدات اللفظية)**
- Imagens: **(الوحدات التصويرية/الصور الذهنية)**
- Verbal Processes: **عمليات لفظية**
- Nonverbal Processes: **عمليات غير لفظية**

المصادر والمراجع

المراجع العربية

ابن الحاجب. (د.ت) .*الشافية في علمي الصرف والخط* (تحقيق صالح عبد العظيم الشاعر). مكتبة الآداب.

ابن دريد .(1987) .*جمهرة اللغة* (تحقيق رمزي منير بعلبكي، ط1، ج1). دار العلم للملايين.

ابن فارس .(1972) .*معجم مقاييس اللغة* (تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط2، ج3). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.

ابن فارس .(1997) .*الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها* (ط1). محمد علي بيضون.

ابن جني .(1954) .*المنصف (شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني)* (ط1). دار إحياء التراث القديم.

ابن جني. (د.ت) .*التصريف الملوكي* (تعليق أحمد الخاني ومحيي الدين الجراح، ط2). دار المعارف للطباعة.

أتيك نور ليلى .(2015) .*اكتساب اللغة الثانية بفرضية المراقبة لكراشن* (بحث جامعي). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية.

التهانوي، محمد أعلى .(1996) .*موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم* (تحقيق علي دحروج، ط1، ج1). مكتبة لبنان ناشرون.

الراجحي، عبده. (د.ت) .*التطبيق الصرفي* .دار النهضة العربية.

راجي الأسمر. (د.ت) .*المعجم المفصل في علم الصرف*.

عبد البشير عيد. (2025، 10 يناير). تعليم العربية بين النظرية والممارسة: كيف نصنع تجربة لغة؟ *LinkedIn*. https://www.linkedin.com/

المبرد. (د.ت) .*المقتضب* (تحقيق محمد عبد الخالق عظيمة، ج1). عالم الكتب.

ياقوت، محمود سليمان .(1999) .*الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم* (ط1). مكتبة المنار الإسلامية.

InstructionalDesign.org. (n.d.). *Dual coding theory*. https://www.instructionaldesign.org/theories/dual-coding/

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.

Mammadova, K. (2024). Steven Krashen's theory of second language acquisition. *Scientific Work, 18*(11), 81–87. https://doi.org/10.36719/2663-4619/108/81-87

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Holt, Rinehart and Winston.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10*(1–4), 209–231.

آثار الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة اللغة العربية دراسة تحليلية

[1] Hattap HATTAP

الملخص

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على أثر الذكاء الاصطناعي السلبي أو الإيجابي في تعليم اللغة العربية وقواعدها من جانب معياري تطبيقي بالوقوف على قدرات الذكاء الاصطناعي بين الاحترافية اللغوية والمخاطر الحيوية التي تخدم اللغة وطلابها من جانب ثم تصيبها في مقتل من جوانب أخرى، فكان له أبلغ الأثر –على سبيل المثال– في العلوم الاجتماعيّة قاطبة واللغات خاصّة وقد تدرّجت تلك الظاهرة وتطورت تطورا سريعا، تاريخيا، فيمكن تلقيب الحقبة الحالية باحترافية الذكاء الاصطناعي بناءً على قدراته التي يمكن من خلالها خدمةُ اللغةِ العربيّةِ تعلّماً وتعليمًا، أما الجانب السلبي ففي خطورته المتمثلة في توليد بعض النصوصِ اللغويّةِ بأساليبَ مختلفةٍ بل محاكاته لبعض كبارِ الأدباءِ القُدامى والمُحدثين، فضلا عن إبداء رأيه في بعض المسائلِ اللغويّة بموازانات آليةٍ عجيبةٍ إضافةً إلى الانتحال الخفي والظاهر الذي عجّت به المؤلفات الحديثة، فأدّى كل ذلك إلى إحداث طرافةٍ تتنزّلُ بين قطبي التطوّر الإيجابي غالبا والتسفّل السلبي أحيانا؛ وقد مثّل نقصُ المحتوى العربيّ الذي يحيطُ بآليات الذكاء الاصطناعيّ واستعمالاته اللغويّة حَجَرَ عثرةٍ في طريق البحث، إضافةً إلى ضعف الدراسات التطبيقيّة والبرامج التقنية لتنمية مهارات اللغة العربيّة مقارنةً بالقدراتِ الفائقةِ للذّكاء الاصطناعيّ فيما يتعلق باللغات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية، الذكاء الاصطناعي، الآثار الإيجابية، الآثار السلبية، التحديات.

---

[1] أستاذ اللغة العربية، كلية الإلهيات –جامعة 19 مايو – سامسون

– Khattab Khattab Dr. Dr. oğr. Üyesi, 19 Mayıs Üniversitesi, , İlahiyat Fakültesi Samsun .T>
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8284-399X Türkiye, khattabarabic@gmail.com

Arapça Öğretiminde Yapay Zekânın Etkileri: Analitik Bir Çalışma

Özet

Bu çalışma, yapay zekânın (YZ) Arap dili ve dil bilgisinin öğretimi ve öğrenimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini kuralcı (normatif) ve uygulamalı bir perspektiften incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, yapay zekânın dilsel yeterliliği ile Arap diline ve öğrenenlerine yönelik oluşturduğu potansiyel riskler arasındaki dengeyi inceleyerek onun yeteneklerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bir yandan yapay zekâ, dil eğitimini destekleme ve sosyal bilimler alanını genel olarak ilerletme konusunda kayda değer bir potansiyel sergilemiştir. Süreç içerisinde bu olgu eşi görülmemiş bir hızla gelişmiş; öyle ki Arapça öğrenimini ve öğretimini kolaylaştırma konusundaki gelişmiş kapasitesi göz önüne alındığında, içinde bulunduğumuz çağ haklı olarak "yapay zekâ uzmanlaşması çağı" olarak tanımlanabilir.

Öte yandan yapay zekâ, birtakım önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir. En ciddi kaygılardan biri, farklı üsluplarda dilsel metinler üretebilme ve hem klasik hem de çağdaş edebiyat figürlerinin yazılarını yüksek düzeyde bir ustalıkla taklit edebilme yeteneğidir. Ayrıca yapay zekâ, karmaşık otomatik karşılaştırmalar ve analizler aracılığıyla dilsel meselelere ilişkin değerlendirmeler sunabilmektedir. Bu tür yetenekler, günümüz akademik yazımında hem açık hem de gizli akademik intihal türlerinin yaygınlaşmasına da katkıda bulunmuştur. Sonuç olarak yapay zekâ, iki zıt kutup arasında yer alan yeni bir gerçeklik yaratmıştır: Bir tarafta ağırlıklı olarak yapıcı teknolojik gelişme yer alırken, diğer tarafta dilsel özgünlük ve akademik dürüstlük üzerinde potansiyel olarak olumsuz sonuçlar doğurabilecek etkenler bulunmaktadır.

Bu çalışmada ele alınan bir diğer zorluk ise dil eğitiminde yapay zekânın mekanizmaları, uygulamaları ve etkilerine ilişkin Arapça akademik içeriğin azlığıdır. Bu sınırlılık, diğer diller için sunulan gelişmiş yapay zekâ tabanlı kaynaklar ve uygulamalarla karşılaştırıldığında, özellikle Arapça dil becerilerini geliştirmek için tasarlanmış uygulamalı araştırma ve teknolojik programların nispeten yetersiz olmasıyla daha da derinleşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Arapça Öğretimi; Yapay Zekâ (YZ); Olumlu Etkiler; Olumsuz Etkiler; Zorluklar**.**

1. المقدّمة

1.1 خلفية الدراسة

سلط البحث الضوء على أثر الذكاء الاصطناعي السلبي أو الإيجابي في تعليم اللغة العربية وقواعدها من جانب معياري تطبيقي بالوقوف على قدرات الذكاء الاصطناعي بين الاحترافية اللغوية والمخاطر الحيوية التي تخدم اللغة وطلابها من جانب ثم تصيبها في مقتل من جوانب أخرى، فكان له أبلغ الأثر –على سبيل المثال– في العلوم الاجتماعيّة قاطبة واللغات خاصّة وقد تدرّجت تلك الظاهرة وتطورت تطورا سريعا، تاريخيا، فيمكن تلقيب الحقبة الحالية باحترافية الذكاء الاصطناعي بناءً على قدراته التي يمكن من خلالها خدمةُ اللغةِ العربيّةِ تعلّماً وتعليمًا، أما الجانب السلبي ففي خطورته المتمثلة في توليد بعض النصوصِ اللغويّةِ بأساليبَ مختلفةٍ بل محاكاته لبعض كبارِ الأدباءِ القُدامى والمُحدثين، فضلا عن إبداء رأيه في بعض المسائلِ اللغويّة بموازانات آليةٍ عجيبةٍ إضافةً إلى الانتحال الخفي والظاهر الذي عجّت به المؤلفات الحديثة.

1.2 مشكلة الدراسة

مثّل نقصُ المحتوى العربيّ الذي يحيطُ بآليات الذكاء الاصطناعيّ واستعمالاته اللغويّة حَجَرَ عثرةٍ في طريق البحث، إضافةً إلى ضعف الدراسات التطبيقيّة والبرامج التقنية لتنمية مهارات اللغة العربيّة مقارنةً بالقدراتِ الفائقةِ للذّكاء الاصطناعيّ فيما يتعلق باللغات الأخرى.

1.3 أهمية الدراسة وأهدافها

نالت محاكاةُ اللغة البشريّة اهتمام الإنسان على مر التاريخ، وتعددت محاولات المحاكاة بواسطة الآلات البدائية نحو آلات وبرامج تسجيل الأصوات، وتطورت قليلا فأدخلوا على التسجيلات بعض المؤثرات الصوتية ولم يتجاوزوا هذا الحد حقبة زمنية طويلة، وظلت المحاكاة عند هذا الحد مع بذل محاولات للتعرف على الصيغة المكتوبة ولكنها باءت بالفشل من حيث القراءة الصحيحة والفهم من خلال عدسة ذكية، وبقى الأمر على حالة من الركود إلى منتصف القرن العشرين، ثم تطور الذكاء الاصطناعي ليمر بأطوار تنموية متسارعة حتى وصل إلى المساعد الشخصي الذكي المرافق للإنسان في حله وترحاله، فعمل على تلبية الحاجات العلمية والتعليمية والترجمة الفورية إضافة إلى تطويرها إلى حد تحليل المشاعر لدى مستخدميها بصفة دائمة حتى صارت برامج

الذكاء الاصطناعي جزءًا لا يتجزأ من حياة البشر اليومية مما استدعى تحليل أثر تلك الظاهرة الإيجابي والسلبي في اللغة العربية تعليما وتعلما.

1.4 أسئلة الدراسة

عُنيت الدراسة بتحليل الآثار السلبية والإيجابية للذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية فيما يخص مهارات اللغة العربية من حيث الآتي:

- كيف يمكن للغة العربية اللحواق بركب التطوّر التقني لتنمية مهارات طلابها اللغوية؟
- هل لهذا التطور فوائد تعود على اللغة العربية تعلّماً وتعليماً؟
- ما أوجه قصور الذكاء الاصطناعي وكيفية معالجتها؟

2. نبذة تاريخية عن أطوار الذكاء الاصطناعي

نالت محاكاةُ اللغة البشريّة اهتمام الإنسان على مر التاريخ، وتعددت محاولات المحاكاة بواسطة الآلات البدائية نحو آلات وبرامج تسجيل الأصوات، وتطورت قليلا فأدخلوا على التسجيلات بعض المؤثرات الصوتية ولم يتجاوزوا هذا الحد حقبة زمنية طويلة، وظلت المحاكاة عند هذا الحد مع بذل محاولات للتعرف على الصيغة المكتوبة ولكنها باءت بالفشل من حيث القراءة الصحيحة والفهم من خلال عدسة ذكية، وبقى الأمر على حالة من الركود إلى منتصف القرن العشرين، ثم ظهرت أولى المحاولات لصنع برنامج قادر على إجراء محادثات مع البشر مبنية على فهم لغة المحاور المسموعة لتوليد لغة أخرى منطوقة، وسألخص مراحل تطور الذكاء الاصطناعي في أطوار مبنية على استقراء الباحث لتاريخ الذكاء الاصطناعي منذ بدايته حتى الأعوام الأخيرة بما يتناسب وطبيعة الدراسات اللغوية. (عبد الصمد، كريمة محمود ، 2020. 19،20)،(Singh Shanker, (PUBLICATION 2024

2.1 الطور الأول (المحادثة التقنية البدائية)

بدأ هذا الطور في مطلع ستينات القرن الماضي، تحديدا بداية من 1964 أو 1966، وتم إنشاء أول برنامج ذكاء اصطناعي لمعالجة اللغة التطبيقية في إحدى مختبرات الذكاء الاصطناعي على يدي (أبو) الذكاء

الاصطناعي الشهير جوزيف فايزنباوم الأستاذ في معهد ماساتشوستيس للتكنولوجيا، وعلى الرغم من كونه برنامجا بدائيا قائما على محاكاة الأنماط المدخلة إليه، إلا أنه نجح في إجراء محادثة بالإجابة عن الأسئلة التي يسألها المستعملون وسمّى برنامج ELIZA.

2.2 الطور الثاني (حوسبة البيانات العلمية)

ظهر هذا الطور في بداية التسعينات حيث الثورة الرقمية الهائلة التي كانت سببا مباشرا في تطوير أنظمة الترجمة الآلية وأنظمة البحث عن المعلومات من خلال تطوير الذاكرة المؤقتة والذاكرة الدائمة (RAM ROM) في بدايات القرن الحادي والعشرين والتي تعد الباعث الأهم على حفظ وتوفير كميات هائلة من البيانات أسهمت بشكل فاعل في حوسبة البيانات العلمية واللغوية وتطوير الحواسيب اللآلية.

2.3 الطور الثالث (المساعد الشخصي الذكي)

أحدث هذا الطورُ طفرة هائلة في مجال الذكاء الاصطناعي المصاحب للإنسان في معظم أحواله، وعلى الرغم من كون الداعم الأساس لمثل هذه البرامج العامل التجاري، إلا أنه أثر تأثيرا كبيرا في تنمية وتطوير أنظمة معالجة اللغة البشرية فهما وتحدثا لدى الأنظمة الآلية، ومن أوائل تلك الشركات شركة آبل، وأمازون وجوجل وديب وغيرها، واصطفت كل شركة لبرنامجها الذكي اسما مختلفا مرتبطا بالذكاء الاصطناعي في اللغة، وكانت المنافسة التجارية نافعة للغة بوجه عام نفعا كبيرا من حيث المحادثة وتلبية الحاجات العلمية والتعليمية والترجمة الفورية إضافة إلى تطويرها إلى حد تحليل المشاعر لدى مستخدميها بصفة دائمة، فصارت برامج الذكاء الاصطناعي جزءًا لا يتجزأ من حياة البشر اليومية. (برنارد مار، مات وارد، ٢٠٢٢) (عبد الصمد، كريمة محمود ، 2020. 19،20)

2.4 الطور الرابع (الحالي) الاحترافية اللغوية لدى الذكاء الاصطناعي

فتح الذكاء الاصطناعي آفاقًا واسعة في مجالات متعددة، ومن تلك المجالات المجال الذي يُعنى به اللغويون، وهو مجال اللغة العربية، فقدم خدمات متنوعة أسهمت في تنمية مهارات اللغة العربية، كما عززت مكانتها العالمية من حيث الترجمة والبحث اللغوي وتحليل النصوص وتحويل المسموع إلى مكتوب والعكس،

وساعد ذلك في رقمنة الوثائق العربية، إضافة إلى تقديم تجارب تعليمية تفاعلية للغة العربية، بتفاعل الطالب مع النظام والتدرب على مهارات القراءة والكتابة والمحادثة باحترافية عالية ((برنارد مار، مات وارد، ٢٠٢٢) (عبد الصمد، كريمة محمود ، 2020. 19،20)، وتجاوز الذكاء الاصطناعي الحدود المتوقعة ليولّد النصوص الأدبية محاكيا كبار الأدباء نحو نجيب محفوظ وطه حسين وغيرهما، وسأذكر مثالين مع تحليلهما اللغوي بهدف تسليط الضوء على قُدرات الذكاء الاصطناعي ومحاولة ترشيده لخدمة اللغة العربية كما سيأتي.

المثال الأول

من أشهر روائيي العصر الحديث نجيب محفوظ، ولأسلوبه مزايا معروفة لدى النقاد، من ذلك الأسلوب السردي المجسد للحياة المصرية اليومية من خلال اعتماده على شخصية محورية في رواياته وقصصه، إضافة إلى قدرته على الانتقال التسلسلي بالقارئ عبر الأحداث والأزمان، وقد يخرج نصه مزجا بين الواقع والخيال دون إظهار حاجز بينهما لجعل الفكرة أكثر عمقا مع الحفاظ على الجانب العاطفي والرمزية، وقد أُخذ عليه استخدام اللغة اليومية البعيدة عن الألفاظ الأدبية الجزلة وهدفه من ذلك خروج النص بصورة تفاعلية توحي بواقعية الموضوع. (Hansal, 1995, 22) ، (السكوت، 2007)

وقام الباحث بسؤال الذكاء الاصطناعي جميني (Gemini) على النحو الآتي:

هل يمكنك توليد نص يحاكي أسلوب الأديب المصري نجيب محفوظ؟

الجواب: بالطبع.

ولّد الذكاء الاصطناعي موضوعا قصيراً محاكيا أسلوبَ الأديب نجيب محفوظ ذاكراً الآتي:

"الحاج عبد الله والآلة العجيبة"

في حارة الضراويب، حيث تتراص البيوت الطينية وتتداخل أصوات الحياة اليومية، كان الحاج عبد الله يجلس على مقهى الحارة يتابع بصمت ما يحدث حوله. كان العالم قد تغير كثيرًا منذ شبابه، فلم يعد الناس يعتمدون على الحساب الذهني، بل أصبحوا يحملون في جيوبهم آلات صغيرة تسجل وتحسب كل شيء.

كان الحاج عبد الله يستغرب من هذه الآلات التي تسمى "الهواتف الذكية"، والتي يستطيع الناس من خلالها التحدث مع أي شخص في أي مكان، ورؤية صور لأشخاص وأماكن لم يروها من قبل. كان يخشى أن تفقد هذه الآلات الناس علاقاتهم ببعضهم البعض، وأن تجعل الحياة أكثر عزلة.

وفي أحد الأيام، جاء ابنه الصغير حاملًا آلة عجيبة. قال له: "يا أبي، هذه الآلة تستطيع أن تفعل كل شيء، فهي تعرف كل شيء عن العالم، وتستطيع أن تجيب على أي سؤال." نظر الحاج عبد الله إلى الآلة بتعجب، ثم قال: "ولكن أين القلب في هذه الآلة؟ أين العاطفة والإحساس؟"

أجاب الابن: "يا أبي، هذه الآلة تساعدنا على العيش بشكل أفضل، فهي تجعل حياتنا أسهل وأسرع"

جلس الحاج عبد الله يفكر طويلاً، ثم قال: "ربما تكون هذه الآلة مفيدة، ولكنها لا تستطيع أن تحل محل العقل والقلب. الإنسان يحتاج إلى أن يشعر، وأن يحب، وأن يعيش حياة حقيقية"

حلّلتُ النص المولّد للوقوف على أركانه ومعرفة جوانب القصور فيه مع الدراسة المقارنة على النحو الآتي:

اللغة: استخدم الذكاء الاصطناعي لغة بسيطة تتناسب مع شخصية الحاج عبد الله وحارة الضراويب.

الصورة: حاول الذكاء الاصطناعي وصف الصورة بطريقة تثير حواس القارئ معتمدا على الصورة الحسية، فوصف صوت الحياة اليومية في الحارة.

الرمزية: استخدم الذكاء الاصطناعي لفظ الآلة العجيبة رمزا للتكنولوجيا الحديثة وبيان تأثيرها على العلاقات الإنسانية، ورمز للعادات القديمة بالحاج عبد الله ثم رمز لعصر التكنولوجيا بابن الحاج عبد الله..

التناقض: أبرز الذكاء الاصطناعي التناقض بين العالم القديم والحديث من باب إبراز الفروق العصرية فالحاج عبد الله رمز للعالم القديم وابن الحاج عبد الله رمز للعالم الحديث.

السؤال: طرح الذكاء الاصطناعي سؤالاً فلسفياً حول طبيعة العلاقة بين الإنسان والتكنولوجيا.

القفل: ترك الذكاء الاصطناعي النص مفتوحا ليسمح للقارئ بتطويره وتوسيعه بالطريقة التي تناسب القارئ وتتماشى مع النص.

الشخصيات: اعتمد الذكاء الاصطناعي على شخصية الحاج عبد الله شخصية محورية، وشخصية الابن شخصية مساعدة، ثم ترك تعميق الشخصيات وإضافة شخصيات أخرى للقارئ

الجوانب المهملة: أهمل الذكاء الاصطناعي بعض الجوانب المهمة في النصوص نحو العقدة والعاطفة .

مقارنة وتحليل

للقيام بمقارنة بين هذا النص وغيره من النصوص لروائيّ آخر طلبت من الذكاء الاصطناعي توليد نص آخر للأديب طه حسين وهو ممن ترك أثرا كبيرا في نجيب محفوظ صاحب النص المولّد السابق، فكان الجواب على النحو الآتي:

Gemini

الطلب: اكتب قصه قصيره بأسلوب الأديب طه حسين

التفاصيل:

حسنًا، سأحاول أن أصوغ لك قصة قصيرة تحاكي شيئًا من أسلوب عميد الأدب العربي، طه حسين .

غيمةٌ عابرةٌ فوق الدار

كانت الشمسُ قد بدأت تميلُ نحو المغيب، ترمي بأشعتها الذهبية على جدرانِ الدارِ العتيقة، تلك الدارُ التي شهدت صباي، وشهدت أحلامًا كانت تُنسجُ على غيرِ هدى، أو هكذا كنتُ أظنُّ حينًا من الدهر. لم تكن الدارُ واسعةً فسيحةً كقصورِ الأغنياء، ولا ضيقةً حقيرةً كأكواخِ الفقراء، بل كانتْ على قدرٍ من الاتساعِ يكفي لضمِّ الأسرة، وضمِّ الذكريات، وتخزينِ الأماني التي لا تزالُ تتراكمُ في زوايا النفسِ كالترابِ الناعم.

جلستُ على المقعدِ الخشبيِّ القديمِ في الفناء، ذاك المقعدُ الذي اهتَرَأَ من طولِ الاستعمال، ومن كثرةِ الجلوسِ عليه في ليالي الصيفِ القائظة، وتحتَ نورِ القمرِ الهادئ. رفعتُ بصري نحو السماء، وكانتْ غيمةٌ واحدةٌ، وحيدةٌ، تسبحُ ببطءٍ شديدٍ كأنها تُحاكي سَيرَ العُمُرِ في دروبِ الأيام. لم تكن تلك الغيمةُ بيضاءَ ناصعةً كقطعِ القطنِ التي تبعثرها الرياحُ في الشتاء، ولم تكنْ سوداءَ قاتمةً تُنذرُ بالمطرِ الغزير، بل كانتْ رماديةً فاتحةً، شفافةً، كأنها خُلقَتْ من حُلُمٍ بعيدٍ لا يكادُ يَتَشَكَّلُ في الذاكرة.

راقبتُها وهي تمضي، لا تبالي بنظراتي، ولا تلتفتُ إلى تأملاتي. كانتْ تسيرُ في طريقٍ معلومٍ لها، طريقٍ رُسِمَ لها منذُ الأزل، طريقٍ لا تعرفُ منه التراجعَ أو الانحراف. وفي سيرها ذاك، تذكرتُ أيامًا خلتْ، أيامًا كنتُ فيها كقطعةِ الريشِ التي تحملها الريحُ حيثُ تشاء، لا أملكُ لنفسي نفعًا ولا ضرًا، ولا أعرفُ لي غايةً أرمي إليها، ولا نهايةً أسعى إليها. كنتُ أعيشُ يومي بيومي، أرى الدنيا بعينٍ غافلةٍ لا تُدركُ من الوجودِ إلا ظواهرَ الأشياء، ولا تُغوصُ في أعماقِ الحقائقِ التي تكمنُ وراءَ الستار.

ولكنَّ هذه الغيمةَ، على بساطتها، على وحدتها، على عابريتها، علمتني شيئًا. علمتني أنَّ للحياةِ مسارًا، وأنَّ للوجودِ غايةً، وأنَّ لكلِّ شيءٍ في هذا الكونِ حركتهُ التي لا يخطئها، ووجهتهُ التي لا يحيدُ عنها. وأنَّ على الإنسانِ أنْ يُدركَ ذلك، وأنْ يسعى في دربهِ، وأنْ يبحثَ عن غايتهُ، وإلا كان كالغيمةِ الضائعةِ التي لا تعرفُ لها مستقرًا ولا مأوى.

غابتْ الغيمةُ خلفَ الأفق، وتركَتْ خلفها زرقةً صافيةً تُوحي بالهدوءِ والسكينة. وبقيتُ أنا على مقعدي، أتأملُ ما مضى، وأستشرفُ ما سيأتي، وقد عرفتُ أنَّ الأيامَ كالغيماتِ، تمضي وتتوالى، ولكنَّ العبرةَ ليستْ في مرورها، بل فيما نتركهُ خلفَنا من أثرٍ، وما نُدركهُ من حكمةٍ. أ.هـ

ثم اختتم البرنامج بقوله:

آمل أن يكون هذا المقترح مفيدًا لك، ويمكنك تعديله وتطويره ليناسب رؤيتك الخاصة.

هل ترغب في تطوير هذا الموضوع أكثر، أم هل لديك فكرة أخرى ترغب في كتابتها؟

قمت بتحليل النص المولّد للوقوف على أركانه ومعرفة جوانب القصور فيه مع الدراسة المقارنة على النحو الآتي:

اللغة: استخدم الذكاء الاصطناعي لغة واضحة تتناسب مع القارئ المصري العادي.

الصورة: حاول الذكاء الاصطناعي تجسيد الصورة بطريقة تثير حواس فجعل العمر محسوسا مرئيا في كبد السماء، ثم تعددت الصور المنبعثة من الصورة الرئيسة لتجسد لنا الأيام والليالي والتخبط والتلاشي والنهاية، إضافة إلى تقريب المشهد برسم صورة للمكان والزمان والعبور بين جزئيات الزمن القصير ليعبر به عن العمر الذي يمضي سريعا.

الرمزية: استخدم الذكاء الاصطناعي لفظ الغيمة رمزا للعمر، وبياض الغيمة رمزا للفطرة السليمة التي يكون عليها الإنسان في بداية عمره، وقطعة الريش التي تحملها الريح رمزا للضعف والتسليم .

التناقض: أبرز الذكاء الاصطناعي التناقض بين الغيمة الراشدة والغيمة الضائعة وأسقط ذلك على الإنسان في حالتيه.

القفل: استخدم الذكاء الاصطناعي القفل في نهاية النص في صورة وصية مستنبطة من النص وهي الهدف منه .

الشخصيات: اعتمد الذكاء الاصطناعي على شخصية الكاتب مجسدا المكان والزمان والأشياء من حوله.

الجوانب المهملة: أهمل الذكاء الاصطناعي بعض الجوانب المهمة في النصوص نحو العقدة والعاطفة.

نلاحظ بعد النصين السابقين قدرة الذكاء الاصطناعي على توليد نصٍ محاكٍ لأسلوب الكاتبَين ملتزماً بخصائص أسلوب كل منهما ومراعيًا النفس الهادئة المتأملة، والوصف الدقيق الملامس للوجدان، مع شيء من الإيقاع الداخلي الذي كان يميز أسلوب كل منهما.

3. أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات اللغوية

لدى الذكاء الاصطناعي قدرة على تنمية المهارات اللغوية لطلبة اللغة من حيث مراجعة بعض الجمل وإجراء محادثات تعليمية في المجال الذي يختاره الطالب وتصحيح الأخطاء ووضع أسئلة على النصوص، فمن خلال التجربة نختار نصا من النصين السابقين ثم نطلب من الذكاء الاصطناعي وضع أسئلة اختيارية أو مقالية على النص المختار ثم نحلل النتيجة التي تظهر أمامنا .

قد وجّهت السؤال لبرنامج مختلف عن البرنامج الذي ولّد النص من باب التنوع، فوجهت السؤال لبرنامج ChatGPT على النحو الآتي :**ضع خمسة أسئلة اختيار من متعدد على هذا النص.**

غيمةٌ عابرةٌ فوق الدار

كانت الشمسُ ... (النص السابق)

فأتي جواب ChatGPT

بالطبع ، إليك خمسة أسئلة اختيار من متعدد حول النص الذي قدمته، تشمل الفهم والتحليل:

السؤال 1:

ما العلاقة بين وصف الغيمة في النص وسير العمر؟

أ. الغيمة تمثل القوة والعنفوان في الشباب

ب. الغيمة ترمز إلى تقلبات الطقس فقط

ج. الغيمة تُحاكي سير العمر في هدوئه وبطئه وثباته

د. الغيمة تدل على الكسل والتراخي في الحياة

الإجابة الصحيحة: ج

السؤال 2:

ما الذي تعلّمه الكاتب من مشاهدته للغيمة؟

أ. أن يعيش كل يوم بيومه دون هدف

ب. أن الحياة بلا معنى

ج. أن لكل شيء مسارًا وغاية يجب إدراكها

د. أن الغيوم لا فائدة من تأملها

الإجابة الصحيحة: ج

السؤال 3:

كيف وصف الكاتب الدار التي نشأ فيها؟

أ. كانت قصرًا كبيرًا واسعًا

ب. كانت كوخًا ضيقًا فقيرًا

ج. كانت مكانًا صغيرًا لا يحتمل العيش فيه

د. كانت دارًا متوسطة تضم الأسرة والذكريات والأماني

الإجابة الصحيحة: د

السؤال 4:

ما الذي يرمز إليه المقعد الخشبي القديم في النص؟

أ. الفقر والاحتياج

ب. الذكريات والماضي وتجدد التأمل

ج. الرفاهية والمتعة

د. الملل والروتين اليومي

الإجابة الصحيحة: ب

السؤال 5:

ما هي الرسالة الأساسية التي يود الكاتب إيصالها من خلال النص؟

أ. التمسك بالماضي وعدم التفكير في المستقبل

ب. الحنين إلى الطفولة والتساؤل عن سبب الفقر

ج. أهمية السعي وراء الغاية وعدم ترك الحياة تمر عبثًا

د. الغيوم تجعل الإنسان يشعر بالنعاس

الإجابة الصحيحة: ج

ثم اختتم chatgpt بقوله: هل تودّ أن أُحوّل هذه الأسئلة إلى نموذج امتحاني جاهز للطباعة؟

ثم خصصت الطلب اللغوي، فطلبت من البرنامج استخراج الصور البلاغية من النص على النحو الآتي:

استخرج من النص السابق الصور البلاغية؟

قال:ChatGPT

بالطبع، إليك الصور البلاغية (التشبيهات والاستعارات والكنايات) التي وردت في النص، مع تصنيفها وشرحها:

أولًا: التشبيه

"ترمي بأشعتها الذهبية على جدران الدار العتيقة": تشبيه ضمني: أشعة الشمس تُشبَّه بالذهب من حيث اللون والقيمة.

"تلك الدار التي شهدت صباي، وشهدت أحلامًا كانت تُنسجُ على غير هدى": تشبيه الأحلام بالنسيج: توحي بأن الأحلام تُشكَّل وتُبنى كما يُنسج القماش، لكنه نسج عشوائي بلا هدف.

"كأنها تُحاكي سيرَ العُمرِ في دروبِ الأيام": تشبيه الغيمة بالعمر: تشبيه بليغ يُظهر الغيمة وكأنها تجسد العمر بهدوئه وبطئه.

"لم تكن تلك الغيمة بيضاء ناصعة كقطع القطن": تشبيه صريح: الغيمة تُشبَّه بقطع القطن في اللون والشكل.

"كأنها خُلقت من حُلمٍ بعيدٍ لا يكاد يتشكل في الذاكرة": تشبيه ضمني: الغيمة تُشبَّه بالحلم الغامض والبعيد.

ثانيًا: الاستعارة

"كانت الشمس قد بدأت تميل نحو المغيب": استعارة مكنية: صُوّرت الشمس كشخص يميل أو ينحني نحو المغيب.

"ذكريات تتراكم في زوايا النفس كالتراب الناعم": استعارة وكناية: تصوير الذكريات كأشياء مادية تتراكم في النفس، كأن النفس بيت أو مخزن.

"لا تُغوص في أعماق الحقائق": استعارة مكنية: العقل أو العين يُصوران كغواص لا يغوص في بحر الحقائق.

"طريق رُسم لها منذ الأزل": استعارة: المسار قُدِّر أو كُتب لها، وكأن هناك رسامًا أو قَدَرا يرسم الطريق للغيمة.

"كأنها غيمة خُلقت من حلم": استعارة تخييلية: مزج الحلم بالمادة التي تكوّن الغيمة، في صورة حالمة وخيالية.

ثالثًا: الكناية

"لا أملك لنفسي نفعًا ولا ضرًا": كناية عن العجز وغياب الإرادة.

"أرى الدنيا بعينٍ غافلة": كناية عن الجهل أو السذاجة وعدم الفهم العميق للحياة.

"الأيام كالغيمات، تمضي وتتوالى": كناية عن مرور الزمن السريع والتبدل المستمر.

ثم اختتم chatgpt لعلمه أنني في مجال التعليم: هل ترغب أن أضع هذه الصور البلاغية في جدول مبسط يسهل استخدامه في درس أو ملخص؟

ثم جعلت الطلب أكثر تعقيدا، فطلبت منه إعراب إحدى الجمل على النحو الآتي:

أعرب هذه الجملة: لا أملك لنفسي نفعًا ولا ضرًا

قال:ChatGPT

بالطبع، إليك الإعراب التفصيلي للجملة:

"لا أملك لنفسي نفعًا ولا ضرًا"

الإعراب التفصيلي: لا: حرف نفي مبني لا محل له من الإعراب، أملك: أ: ضمير متصل في محل رفع فاعل، ملك: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، ← الجملة "أملك" في محل جملة فعلية منفية بـ "لا".، لنفسي: لِـ: حرف جر، نفسي: اسم مجرور بـ "لـ" وعلامة جره الكسرة، وهو مضاف، والياء ضمير متصل في محل جر مضاف إليه، ← شبه الجملة "لنفسي" في محل متعلق بالفعل "أملك" (مفعول به أول مجرور باللام)، نفعًا: مفعول به ثانٍ منصوب وعلامة نصبه الفتحة، ولا: و: حرف عطف، لا: حرف نفي مبني لا محل له من الإعراب (متكرر للتأكيد)، ضرًا: معطوف على "نفعًا"، منصوب مثله، وعلامة نصبه الفتحة.

ثم أضاف ChatGPT التحليل العام للجملة، الجملة فعلية: فعل: "أملك"، فاعل: ضمير مستتر (أنا)، مفعول به أول: شبه الجملة "لنفسي"، مفعول به ثانٍ: "نفعًا"، معطوف: "ضرًا"

ثم اختتم ChatGPT بقوله: هل تحب أن أضعها في جدول للإعراب الصفي المعتاد؟

قمت بتحليل النص المولّد للوقوف على أركانه ومعرفة جوانب القصور فيه مع الدراسة المقارنة على النحو الآتي:

يتضح مما سبق قدرة الذكاء الاصطناعي على توليد النص وصناعة الأسئلة بالضوابط التي تُحدّد له واستخراج الصور البلاغية وإعراب الجمل مع الوقوع في قليل من الأخطاء بناء على المُدخلات التي أُدخلت إليه نحو قوله في إعراب (أملك): أ: ضمير متصل في محل فاعل، ملك: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

إضافة إلى خطئه في تأويل شبه الجملة بالمفعول به، فكون شبه الجملة في المعنى في محل نصب مفعول به للفعل المتعلقة به لا يعني أنها مفعول به؛ لأن الأفعال على ضربين أحدهما ما لا يتعدى إلى المفعول به والآخر ما يتعدى إلى المفعول به، فإن أردت تعدية ما لا يتعدى إلى المفعول به نحو: قام، وغاب وذهب، عديته بحرف الجر أو الهمزة أو التضعيف، فيكون الفعل قد تعدى إلى المفعول به بواسطة حرف الجر، وانتقل الإعراب إلى حرف الجر؛ فلا يقال في الإعراب الصناعي إنها مفعول به ولا يراعى محلها حينئذ لعدم تعدي الفعل إلى المفعول به بنفسه (الفارسي، أبو علي، ص 169) ، أضف إلى ما سبق من مظاهر تطور الذكاء

الاصطناعي قدرته على ترجمة آلية عالية الدقة بين العربية واللغات الأخرى، مع مراعاة السياق والمعاني الدقيقة للكلمات، والتعرف على الكلام العربي وتحويله إلى نص مكتوب، وكذلك تصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية في النصوص العربية، مما يساهم في تحسين جودة الكتابة، كما يمكن للذكاء الاصطناعي مساعدة الباحثين في البحث عن المعلومات في النصوص العربية. (Xi Lin , Roy. Y Chan , Shyam Sharma , Krishna Bista,2024, 189)

4. ما للذكاء الاصطناعي وما عليه

على الرغم من التطور الملموس لبرامج الذكاء الاصطناعي في العامين المنصرمين وإسهامه في تحليل النصوص وشرحها وضبطها وتصنيفها، إضافة إلى استخراج الصور البلاغية وإعراب المفردات والجمل، والتحليل البنيوي للكلمة، فضلا عن دقته في مجال الترجمة وبعض المزايا التي أختصرها على النحو الآتي:

4.1 أهم المزايا

– ترجمة آلية عالية الدقة: يمكن للذكاء الاصطناعي ترجمة النصوص بين العربية واللغات الأخرى بدقة عالية، مع مراعاة السياق والمعاني الدقيقة للكلمات.

–تحليل النصوص العربية: يمكن للأنظمة القائمة على الذكاء الاصطناعي تحليل النصوص العربية لفهم المعنى، وتصنيفها، واستخراج المعلومات منها.

–توليد النصوص العربية: يمكن للذكاء الاصطناعي توليد نصوص جديدة باللغة العربية، مثل كتابة الأخبار، أو تلخيص المقالات، أو حتى إنشاء قصص إبداعية.

–التعرف على الكلام: يمكن للأنظمة التعرف على الكلام العربي وتحويله إلى نص مكتوب، مما يفتح المجال لتطبيقات مثل المساعدين الصوتيين باللغة العربية.

–التعرف على الخط العربي: يمكن للذكاء الاصطناعي التعرف على الخط العربي المكتوب بخط اليد أو المطبوع، مما يسهل رقمنة المخطوطات والوثائق العربية.

–تصحيح الأخطاء اللغويّة: يمكن للأنظمة تصحيح الأخطاء الإملائيّة والنحويّة في النصوص العربيّة، مما يساهم في تحسين جودة الكتابة.

–البحث اللغوي: يمكن للذكاء الاصطناعيّ مساعدة الباحثين في البحث عن المعلومات في النصوص العربية الضخمة، وتحديد الأنماط اللغوية.

–تحليل المشاعر: يمكن للأنظمة تحليل المشاعر في النصوص العربيّة في حدود المعطيات التي لديه، مما يفيد في فهم الرأي العام وتحليل ردود الفعل على مختلف القضايا.

–التقليد المبدع، وهذا يمثل خطورة على الحقوق الشخصيّة كما يضع الباحثين موضع الشك من حيث الثقة أو الانتحال.

4.2 التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي

على الرغم مما سبق فإن لدى الذكاء الاصطناعي تحدّيا فيما يتعلق بالمشاعر الإنسانيّة من حيث التعبير عنها وفهمها دون إدخال أوامر خوارزميّة لبرامج الذكاء الاصطناعي لمحاكاة تلك المشاعر بعد توصيفها له، وهذا ما أراده أحد الباحثين تحت عنوان: (Interdisciplinary AI in Art, Design, and Linguistics)

ذكر قدرات متعددة للذكاء الاصطناعي خاصة المساعد الشخصي المطور، فأحدثت ثورة إبداعية في الفنون والتصميم واللغويات من خلال توليد محتوى يحاكي المشاعر البشرية ويحافظ على التراث اللغوي.

فلا زالت هناك العديد من التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي على الرغم من التطور اللغوي البرمجياتي ومن أهم تلك التحديات:

– فهم المعاني المُلبسة لألفاظ تحمل في طيّاتها اللبس، وأقصد باللبس كل ما نتج عن تلوين السياق حذفًا وتقديمًا وتأخيرًا واستعمال المشترك اللفظي والمجاز والمُعمّى من الألفاظ عن قصد أو غير قصد، نحو استخدام كلمات أو عبارات تحمل أكثر من معنى أو استخدام كلمات غير دقيقة أو غير واضحة، وكذلك اللبس في عود الضمير مما يزيد المعنى غموضا.

–يضاف إلى ما سبق عجز برامج الذكاء الاصطناعي عن فهم السياق المشتمل على ألفاظ ثنائية التدليل وكذلك اللغة المنتقلة من جسد اللغة إلى لغة الجسد، فكل ذلك عبارة عن ألفاظ وجمل يَأوِي إليهِا كلُّ مُعجَبٍ بها أو مُسْتَمْلِحٍ لَها، ومبانٍ تحتاج إلى إفصاح وإيضاح ولا يقوى عليه الذكاء الاصطناعي لأنها ليست من مدخلاته إلا الآن: فمن ذلك:

قول من رأى أوسا وأويسا: والله ما رأيت أوْساً ولا أُوَيْساً، فالمعنى المفهوم للآلة أنه لم ير الشخص المُسمّى أوسا أو أويسا، وهذا جواب المساعد الشخصي:

ما معنى: والله ما رأيت أوْساً ولا أُوَيْساً؟

العبارة «والله ما رأيتُ أوْسًا ولا أُوَيْسًا» هي تعبير عربي قديم يُستعمل للمبالغة في النفي، ومعناها العام:

والله ما رأيتُ أحدًا قطّ، أو: لم أرَ إنسانًا كبيرًا ولا صغيرًا.

التفسير اللغوي: أوْس: اسم علم عربي معروف، أُوَيْس: تصغير أوس.

الجمع بين الاسم وتصغيره أسلوبٌ بلاغيّ يُراد به استيعاب جميع الأحوال، أي:

لا كبيرًا ولا صغيرًا، لا مشهورًا ولا مغمورًا.

المعنى البلاغي: هو من باب نفي الشيء بأقصى درجات التوكيد.

يشبه قولنا اليوم: «ما شفت أحد، لا من قريب ولا من بعيد».

الخلاصة: لا يُقصد بالعبارة أشخاص بأعيانهم، وإنما هي كناية عن العموم والمبالغة في النفي.

انتهى جواب الذكاء الاصطناعي، ولم يأت على المراد بعد محاولات منه فاشلة.

والمعنى المشهور عند العرب لهذه الجملة: أنني لم أر ذئبا ولا جروا لأن أوساً من أسماء الذئب.

ومنه قول القائل: ما رأيت لفلان بَطْناً ولا فخذاً، فالقريب المتبادر إلى الذهن هو نفس المعنى الذي سيقتبسه الذكاء الاصطناعي: أعضاء من الإنسان معروفة، والمعنى المشهور: هما بعض القبائل العربية.

فتلك الأمثلة ونحوها مما يعجز عنها الذكاء الاصطناعي لعلة سياقية تحتاج إلى مُدخلات متعددة لإثراء الذكاء الاصطناعي بها وهو مازال بعيدا عن المُدخلات المتعددة التي تقيس السياق والإلباس الذي يأوي إليه المتكلم فضلا عن التعرف على مشاعره (السيوطي، 1998، 1 / 461)، (ابن دريد، 1996)

-اقتباس المعاني المجازية المستهدفة من الكلمات التي تخرج عن معناها الحقيقي إلى معنى مجازي خاصة تلك المعاني التي تعبر عنها لغة الجسد لا جسد اللغة، وذلك نحو السخرية أو التعظيم أو الاستفهام الاستنكاري أو التعجبي وغير ذلك.

-التعامل مع القواعد النحوية المُلبسة للجمل المستحدثة المشتملة على تقديم أو تأخير أو حذف أو زيادة.

-الوقوف على المراد الحقيقي من النصوص والجمل التي تحمل أكثر من معنى حال كون المراد هو المعنى البعيد.

-باب الملاحن، وهو خاص بالكلمات والعبارات الملبسة تحت باب المُعمّى من الألفاظ، والتي عُني بها كثير من اللغويين.

-الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي من حيث التوثيق وعدم إعانة الباحثين على السرقة العلمية ونيل الشهادات العلمية بغير وجه حق.

-الضبط الدقيق للنص، وهو مسألة تُبنى على الفهم التام للمعنى وهي عقدة برامج الذكاء الاصطناعي، فللغة العربية خصائص نحوية وصرفية معقدة، مما يتطلب تطوير نماذج الذكاء الاصطناعي لتصبح قادرة على استيعاب تلك الخصائص.

-التعرف على أنواع الخط العربي المعروفة باسم الأقلام الستة (النسخ والرقعة والكوفي والديواني والثلث والفارسي).

-نقص البيانات المتعلقة باللغة العربية لدى الذكاء الاصطناعي مقارنة باللغات الأخرى، مما يحد من قدرة النماذج على التعلم.

-الإحاطة باللهجات العربية درب من دروب المستحيل لدى الذكاء الاصطناعي لكثرتها، وقد قسمها اللغويون إلى خمس مجموعات تشتمل كل مجموعة منها على لهجات متقاربة في أصواتها ومفرداتها وأساليبها وقواعدها، إحداها اللهجات الحجازية – النجدية (وتشمل لهجات الحجاز ونجد واليمن)؛ وثانيتها مجموعة اللهجات السورية (وتشمل جميع اللهجات العربية المستخدمة في سوريا ولبنان وفلسطين وشرق الأردن)؛ وثالثتها مجموعة اللهجات العراقية (وتشمل جميع اللهجات العربية المستخدمة في بلاد العراق)؛ ورابعتها مجموعة اللهجات المصرية؛

وخامسها مجموعة اللهجات المغربية (وتشمل جميع اللهجات العربية المستخدمة في شمال أفريقيا، مما يجعل تطوير برامج الذكاء الاصطناعي ليتوافق مع تلك اللهجات من الصعوبة بمكان. (الزيات، عدد 418، 22)

– ترسيم حدود الذكاء الاصطناعي، فلا ينتحل شخصية المُفتي أو القاضي من جانب، والباحث من جانب آخر، وصنع تطبيقات رسمية تكشف الانتحال، وتقنين استعماله في البحث العلمي بقوانين مناسبة تخدم العملية التعليمية التي تجبر المبرمجين لبرامج الذكاء الاصطناعي على تحري الدقة والأدب في نقل النصوص الدينية أو إعادة صياغتها من جانب آخر التزاما بأخلاقيات الباحث.

وغير ذلك من التحديات فلا يزال هناك العديد من التحديات التي تواجه هذا المجال، ولا شك أن الذكاء الاصطناعي عبارة عن مشروع قيد التطوير ومن المتوقع وصوله إلى ذروته بحلول عام 2029 وفقا لتصريحات مدير قسم الهندسة في شركة جوجل، ويهدف برنامج الذكاء الاصطناعي المطور إلى محاكاة الذكاء البشري العام وسلوكياته.

5. النتائج

توصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها:

–صارت القدرة اللغوية لدى الذكاء الاصطناعي دافعا إلى إعادة صياغة المناهج اللغوية واعتماد الذكاء الاصطناعي ركنا من أركانها، من حيث التأليف والتفاعل والتدريب.

–تفعيل دور الأنشطة اللاصفية في ظل الذكاء الاصطناعي لتكون بطريقة ممنهجة ومجدولة يتسلمها المتعلم مع جدوله الصفي مع إلزامها بالجدول اللاصفي بالطرق المناسبة على نحو إلزامه بالجدول الصفي.

– تفعيل الدور المهم للذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة فهم النص والمحادثة والاستماع لدى طلبة اللغة العربية من الناطقين بها أو بغيرها من خلال المساعد الشخصي الذكي الذي يعد بديلا عن البيئة اللغوية التي يبحث عنها الطلاب الأجانب.

– التعليم الذي يجعل المعلم المرجع الأساس للمعلومات والمعرفة لدى طلاب المراحل ما قبل الجامعية لم يعد مجديا في ظل التطور التكنولوجي، فيجب مواكبة التطور الهائل للتخلص من التعليم التقليدي المبني على التلقين ليكون أحسن حالا وأبقى أثرا.

– إشراك الطلاب والمعلمين في العملية التعليمية في ظل الذكاء الاصطناعي باستطلاع آرائهم واستخدام ملاحظاتهم للإفادة منها في نشر الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية واعتماد المناهج عليه وتأسيسه ليكون أساسا في العملية التعليمية الصفية واللاصفية.

المراجع

المراجع العربية

أحمد حسن الزيات باشا (ت١٣٨٨ هـ)، مجلة الرسالة، (القاهرة، مطبعة الرسالة للزيات)، عدد 418.

أسماء السيد محمد عبد الصمد، كريمة محمود محمد أحمد، تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم، Artificial Intelligence Applications & Future of the instructional Technology، المؤلفون: المجموعة العربية للتدريب والنشر مصر، 2020.

برنارد مار، مات وارد، تطبيقات الذكاء الاصطناعي .Artificial Intelligence in Practice كيف استخدمت 50 شركة ناجحة الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي لحل المشكلات، ترجمة: عائشة يكن حداد، 2022.

ابن دريد، أبي بكر محمد بن الحسن، الملاحن، تحقيق: عبد الحفيظ فرغلي علي قرني، لبنان، بيروت، دار الجيل، ط1. ١٩٩٦ م

سعيد هانسال (Said Hansal) بداية ونهاية لنجيب محفوظ قراءة وتحليل، 1995

السكوت، حمدي، نجيب محفوظ – ببليوجرافيا تجريبية وسيرة حياة ومدخل نقدى الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2007.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، المزهر في علوم اللغة، النّوع التّاسعِ والثّلاثينَ مِن علومِ اللّغةِ عَلَى المَلاحنِ، والألغازِ، وفُتْيا فقيهِ العرب، (لبنان، بيروت، ط1، 1998).

الفارسي، أبو علي، الإيضاح العضدي، تحقيق: حسن شاذلي فرهود، (ط1، المملكة العربية، جامعة الرياض، كلية الآداب).

Foreign References

ChatGPT and Global Higher Education: Using Artificial Intelligence in Teaching and Learning, Xi Lin, Roy. Y Chan, Shyam Sharma, Krishna Bista, STAR SCHOLARS PRESS, DOI: https://doi.org/10.32674/rh27qv16 Publication date 2024.

EXPLORING LEGAL SAFEGUARDS FOR PERSONALITY RIGHTS IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE, Amit Singh, Nidhi Shanker, LULU PUBLICATION 2024.

Foundations of Artificial Intelligence and Machine Learning, Mr. Brajesh Kumar Sharma Dr. Manish Tiwari Dr. Arun Vaishnav Dr. Manuj Joshi.

Mr. Pramod Kumar, 1st Edition, Published By CHYREN PUBLICATION, Palwal Haryana, India, 2025.

Teacher Professional Development ،John Wiley & Sons ،Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. Published simultaneously in Canada.

من "الآلة الصرافية" إلى المساعد الذكي: نمذجة تفاعلية لظاهرة الإعلال في العربية وتعليمها للناطقين بغيرها.

سارة دهاب[1]

الملخص

تُعدّ ظاهرةُ الإعلال من أبرز الظواهر الصرفية التي تُربكُ متعلّم العربية الناطق بغيرها؛ إذ تنطوي على تحوّلاتٍ داخلية غير خطّية تمسّ البنيةَ الصوتية والصرفية في آنٍ واحد، وتستدعي وعيًا بالقيود السياقية التي تحكم تبدّلَ الصوائت والحذفَ والإبدال. وانسجامًا مع توجهات المؤتمر الداعية إلى توظيف التطبيقات الذكية والمحاكاة الرقمية والأدوات التفاعلية في تعليم القواعد، تقترح هذه المداخلة تحويلَ نموذج "الآلة الصرافية" (بوصفه خطاطةً لمسارات إجرائية) إلى تصميمٍ رقميّ شبه ذكي يعمل كمساعدٍ تعلّميّ تفاعلي يوجّه المتعلم عبر خطوات قرار واضحة: تحديد نمط الإعلال، وضبط السياق الصرفي/الصوتي، ثم اقتراح المخرج الصرفي مصحوبًا بتغذية راجعة تفسيرية تُبرز سبب التحوّل لا نتيجته فحسب.

منهجيًا، تقوم الورقة البحثية على نمذجة قواعد الإعلال في هيئة سيروراتٍ اشتقاقية قابلة للتمثيل البرمجي، ودمجها في واجهةٍ تفاعليةٍ ذاتِ مستوياتٍ متدرجة وتمارينَ توليدية وسجلٍّ للأخطاء الشائعة. ولتقويم الفاعلية، تُقترح خطة شبه تجريبية تقارن بين مجموعة تتعلم بواسطة الآلة الصرافية وأخرى تعتمد الشرح التقليدي، اعتمادًا على اختبار قبلي/بعدي وتحليل نوعي لأخطاء المتعلمين وسجلات تفاعلهم. وتفترض المداخلة أن الجمع بين المحاكاة والتفسير والتدرّج التفاعلي يخفّف العبءَ المعرفي ويُحسن توظيف القاعدة في الاستعمال.

الكلمات المفتاحية: ظاهرة الإعلال؛ الصرف العربي؛ تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ خطاطة إجرائية؛ مساعد ذكي؛ تغذية راجعة تفسيرية؛ المحاكاة الرقمية؛ تمارين توليدية.

[1] – **سارة دهاب، جامعة محمد الخامس بالرباط، بالمغرب.**

Sara DAHAB, saradahab.19@gmail.com

From the "Morphological Machine" to the Intelligent Assistant: Interactive Modeling of the Arabic Morphological Phenomenon of Iʿlāl and Its Pedagogical Application for Non-Native Arabic Speakers

Abstract

The phenomenon of *ʾiʿlāl* (weakening) is among the most prominent morphological phenomena that can unsettle non-native learners of Arabic. It involves non-linear internal alternations that affect the phonological and morphological structure simultaneously, and it requires sensitivity to contextual constraints governing vowel alternation, deletion, and substitution. In line with the conference's orientations toward leveraging smart applications, digital simulation, and interactive tools in grammar instruction, this presentation proposes transforming the "morphological machine » model (as a procedural flowchart) into a quasi-intelligent digital design that functions as an interactive learning assistant. It guides the learner through clear decision steps: identifying the type of weakening, specifying the relevant morpho-phonological context, and then proposing the appropriate morphological output, accompanied by explanatory feedback that highlights the *cause* of the alternation rather than its outcome alone.

Methodologically, the paper models the rules of weakening as derivational processes that can be represented programmatically, and integrates them into an interactive interface featuring graded levels, generative exercises, and a log of frequent errors. To evaluate effectiveness, a quasi-experimental plan is proposed, comparing a group learning through the morphological machine with another relying on traditional explanation, using a pre-/post-test design, qualitative analysis of learners' errors, and interaction logs. The presentation hypothesizes that combining simulation, explanation, and interactive progression reduces cognitive load and improves learners' ability to apply the rule in actual use.

Keywords: weakening; Arabic morphology; teaching Arabic to non-native speakers ; procedural flowchart; intelligent assistant; explanatory feedback ; digital simulation; generative exercises.

المقدمة

يُقدَّم الصرف العربي في الوعي المدرسي بوصفه "قواعد" تُضبط وتُحفظ، غير أنّه في جوهره –كما تشير الأعمال المؤسسة– نظامٌ مولِّد يشتغل على بنية الكلمة، ويعيد تشكيلها وفق عللٍ وصيغٍ تتفاعل فيها المعطيات الصواتية مع المحددات الصرفية. فالكلمة العربية لا تُفهم خارج منطق بنائها، ولا تُستوعب تحوّلاتها إذا قُدِّمت التحوّلات بوصفها نتائج منفصلة عن شروطها. لهذا تتخذ صعوبة تدريس الصرف مظهرين متلازمين: صعوبة تتعلق بكثافة القواعد وتداخلها، وصعوبة أعمق تتصل بطريقة عرض هذه القواعد، حين تتحول من "مسارات اشتقاقية" إلى "قوائم صيغ" لا يربط بينها رابط إجرائي واضح. ويغدو هذا الإشكال أكثر حدّة في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لأن المتعلم هنا لا يتكئ على حدس لغوي سابق يرمّم به فراغات التفسير. ويتفرع عن هذا الإشكال المركزي إشكالات أخرى هي: إن ما يقع داخل القسم ليس مجرد تعثر في تذكر الصيغة الصحيحة، بل تعثر في بناء آلية إنتاجها: فكيف يميّز المتعلم بين أبواب الاعتلال؟ كيف يفهم أن حرف العلة ليس "عنصرًا زائدًا" يمكن إسقاطه اعتباطًا، بل عنصرٌ أساس يتغير وفق شروط مخصوصة؟ وكيف يمكن للدرس أن ينقل المتعلم من تلقي القاعدة إلى امتلاك كفاية تصريفية تسمح له بالتوليد والتحقق والتصحيح؟

تتحدد ظاهرة الإعلال، ضمن هذا السياق، بوصفها نقطة ضغط تعليمية: لأنها تجمع بين شرط صرفي (نوع الفعل وبنيته) وشرط صواتي (السياق الصوتي الذي يفعّل التحول)، فتجعل القرار التصريفي قرارًا سياقيًا لا شكليًا فقط. لهذا لا تكفي صياغة القاعدة في عبارات موجزة، ولا يغني ضرب أمثلة متفرقة عن بناء مسار يوضح للمتعلم "لماذا" وقع التحول و"كيف" أمكن توقعه. ومن ثمّ، فإنّ تكرار الأخطاء في تصريف الفعل المعتل لا يُقرأ بوصفه ضعفًا فرديًا لدى المتعلمين بقدر ما يُقرأ بوصفه أثرًا لطريقة تقديم تجعل القاعدة بعيدة عن الإجراء، وتعزل النتيجة عن مسارها.

انطلاقًا مما سبق، تقترح هذه الورقة البحثية تحويل عرض التصريف من منطق التلقين إلى منطق التمثيل الإجرائي، عبر أداة تعليمية في شكل خطاطة تفاعلية "آلة صرافية" تُبسط مسارات تصريف الفعل المعتل، وتتيح تتبع الخطوات بدقة، بما يستجيب لحاجة المتعلم إلى "خريطة قرار" داخل الظواهر غير الخطية. ويستند هذا الاختيار إلى ما تشير إليه الدراسات التطبيقية من أن الجذر المعتل عامة والفعل خاصة يمثل بؤرة صعوبة لدى متعلمي العربية، وأن تطوير وسائط تعليمية تفاعلية يمكن أن يخفف من الأخطاء الشائعة ويرفع من جودة الأداء مقارنة بالأساليب التقليدية. كما يستند البحث إلى أفقٍ معرفيّ أوسع يربط بين تعليم اللغة

ونمذجتها: فحين تُصاغ القاعدة الصرفية في صورة إجراءات قابلة للصورنة، يصبح من الممكن الانتقال من "قاعدة تُشرح" إلى "قاعدة تُشغَّل"، وهو ما يلتقي مع التوجهات التي ترى في التكامل بين اللسانيات والمناهج الصورية والرياضية مدخلًا لتطوير نماذج حاسوبية تخدم التحليل والتوليد في اللسان العربي.

المحور الأول: من وصف الإعلال إلى نمذجته: التأطير الصرفي–الصواتي وأفق النقل الديداكتيكي.

إنّ توجيه هذا البحث لا يتعامل مع الإعلال بوصفه "تغيّرًا شكليًا" يُسجَّل بعد تحقق الصيغة، بل بوصفه ظاهرةً تُفَسَّر داخل تمثيل صرفي–صواتي يضبط شروط التحول وحدوده. والفرق بين المنظورين ليس فرقًا في المصطلح، بل فرقٌ في طبيعة المعرفة التي يتلقاها المتعلم: فإذا كان الإعلال "نتيجةً" فالتعلم يصبح حفظًا لقواعد متوصل إليها عن طريق وصف سطحي؛ وإذا كان الإعلال "عمليةً مشروطة" فالتعلم يصبح امتلاكًا لمفاتيح القرار.

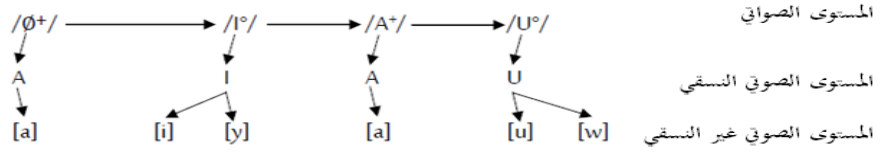
من هنا تبرز أعمالُ **التاقي**[2] ضمن مشروعه "الإعلال" بوصفه إسهامًا يرفض أن تُختزل الظاهرة في ترتيب النتائج وتسميتها بـ: (القلب/الحذف/النقل)، ويشترط لبناء تفسير صالح أن نُحدّد: أين يقع التحول داخل البنية، وما الضوابط التي تجعله ممكنًا في سياق دون آخر، ثم كيف تُنتج هذه القواعد والضوابط صورةً سطحية محققة من صورةٍ عميقة مفترضة. وما يُستفاد من هذا المنظور هو أن: الإعلال ليس "تبديل حرف" معزولًا، بل هو نتيجة **لتحكم الصوائت في المسار الاشتقاقي للفعل بين الماضي والمضارع.** لذلك تُقرأ انتقالات الصوائت داخل "مسارأبوفوني"[3] (بالمعنى الذي يحفظ انتظام التحولات ويمنعها من أن تتحول إلى سلسلة شذوذات)،

[2] – يُقصد بـ«مشروع د.التاقي في الإعلال» ورشٌ بحثيّ ممتدّ يروم بلورة رؤيةٍ تفسيرية للتصريف العربي، تنطلق من مساءلة الحدود التفسيرية في الدرس التراثي، ولا تكتفي بوصف الظواهر أو ردّها إلى "السماع" بوصفه جوابًا نهائيًا. ويقوم المشروع على اعتبار الإعلال بؤرةً مركزية في صرافة العربية، لأن فهم آليات بناء الكلم ومساراته الاشتقاقية يقتضي ضبط العلل والقيود التي تتحكم في إمكان التحول أو استحالته داخل سياقات صرفية–صوتية مخصوصة. كما يميّز هذا الورش بين الإعلال بوصفه آلياتٍ بنيوية لتشكيل الكلم (من حيث توزيع العلل داخل مكوّن الحروف الأصول) وبين الإعلال بوصفه تهذيبًا لاحقًا يُطابق المنطوق، مع ترجيح المقاربة الأولى من حيث قدرتها على بناء تفسيرٍ منتج قابل للتوقع. وفي هذا الأفق تُطرح أسئلة دقيقة حول لماذا تتآلف بعض الجذور مع صيغ دون أخرى، وكيف تُلزم أنماطٌ بعينها مسارات اشتقاقية محددة بين الماضي والمضارع، بما يسمح بتحويل المعرفة الصرفية من نتائج متفرقة إلى نظام قرارٍ محكوم بقيود.

[3] – **المسار الأبوفوني** :يُقصد به انتظامُ تعاقب الصوائت داخل البنية الصرفية بوصفه «مسارًا» موجّهًا للتحولات بين الصيغ (خاصةً بين الماضي والمضارع)، بحيث لا تُفهم تغيّرات الحركة على أنها تبدلات عَرَضية أو محفوظات منفصلة، بل على أنها انتقالات محكومة بقيود بنيوية وصوتية، تُسهم في تفسير إمكان بعض المخرجات واستحالة غيرها، وفي بناء توقعٍ إجرائي لمسار التصريف.

ويُسمح بإدراج الصفر الصواتي (Ø) عند الاقتضاء حين يقتضي التفسير أن تمثَّل بنيةٌ ما بوصفها تحتوي موضعًا لا يتحقق صوتيًا في السطح، لكنه حاضرٌ وظيفيًا في النسق. والأهم من ذلك أنّ أعمال **التاقي** لا تقف عند مستوى الصائت بوصفه عنصرًا خطيًا داخل الهيكل، بل تُدخل مفاهيم المقطع ضمن الجهاز التفسيري، فتجعل مكونات المقطع عناصر فاعلة في التعليل لا مجرد أدوات تصنيف. حين يصبح الحديث عن "نواة المقطع" و"استئناف المقطع" حديثًا عن وظائف مقطعية داخل الهيكل، فإن الإعلال يُعاد ربطه بما هو إيقاعي/مقطعي، لا بما هو إملائي أو "تاريخي" فقط. وبهذا المعنى تتأكد فكرة أن التحول لا يقع لأن المتكلم "اختار" صيغةً أسهل، بل لأنه يشتغل داخل نسقٍ يفرض حدودًا على ما يجوز أن يكون نواةً وما يجوز أن يكون استئنافًا، وعلى ما يسمح به المقطع في سياق بعينه.

هذا التأسيس ضروري لأنه يفسّر سبب تعثّر المتعلم غير الناطق بالعربية أمام الإعلال: فالمتعلم يرى سطحًا واحدًا وهو (الصيغة المحققة)، بينما الظاهرة لا تُفهم على هذا السطح وحده، بل تُفهم حين يُربط السطح بمساره التصنيفي وبقيوده. وبسبب غياب "الحدس" اللغوي المسبق، يتحول الإعلال عند المتعلم إلى مجموعة قفزات غير مبررة: صيغة تُحذف هنا، صيغة تُقلب هناك، ثم يُطلب منه أن يعمم دون أن يمتلك معيار التعميم. من هنا تأتي قيمة المنظور الصرفي–الصواتي في التعليم: ليس لأنه ينقل للمتعلمين نظريةً كاملة، بل لأنه يوفر معيارًا لتحديد موضع التحول وشرطه وحدّه. وعلى مستوى النقل التعليمي الديداكتيكي، لا تُستثمر هذه الخلفية بوصفها إطارًا نظريًا معزولًا، ولا بوصفها جهازًا صوريًا ينبغي استنساخه داخل القسم، بل بوصفها "مبدأً منتجًا" يمكن ترجمته ديداكتيكيًا: كل تحول من تحولات الإعلال يُفهم باعتباره قرارًا مشروطًا بسياق صرفي–صوتي، وليس باعتباره "صفةً ثابتة" تلحق بالفعل أينما ورد. وبعبارة أدق: الهدف ليس أن يتعلم الطالب مصطلح "نواة" وغيرها... بل أن يتعلم أن يسأل—قبل أن يكتب الصيغة—عن موقع حرف العلة داخل الهيكل، وعن الصيغة المطلوبة (ماض/مضارع/أمر)، وعن مؤشرات السياق التي تفعّل التحول أو تعطلُه. بهذا ينتقل التعليم من سرد القاعدة إلى هندسة السؤال الذي يُنتج القاعدة.



هنا يصبح الانتقال إلى "الآلة الصرافية" انتقالًا مؤسّسًا لا ترفا فكريا، فالخطاطة المقترحة لا تُبنى على فكرة "عرض الصيغ"، وإنما على فكرة تحويل الشرط إلى مسار. ولأن الشرط في الإعلال متعدد (نوع الفعل، موضع حرف العلة، الزمن، الصيغة، الصوائت...) فلا يجوز أن تُبنى الخطاطة كمسار واحد خطي، بل ينبغي أن تُبنى كشبكة تظهر فيها العلاقة بين تغيّر المُعطى أي الدخل وتغيّر الخرج. هذا ما يجعل الخطاطة، في روحها، امتدادًا للمنظور الصرفي–الصواتي: فهي لا تلغي تعقيد الظاهرة، لكنها توزعه على خطوات قابلة للتتبع. وعندما تُصرّح الخطاطة بأنها تقوم على خوارزميات توليد (أي على مبدأ إجرائي)، فإن ذلك ينسجم مع مطلبنا المركزي: جعل التحول قابلًا للتمثيل، ثم قابلًا للتعلم. ومن زاوية أخرى، يتيح هذا التأطير أن ندمج بقية المصادر دون إزاحة مركزية مشروع الإعلال: فالمقاربة الصورية/النمذجة لا تُستدعى بوصفها خطابًا عن التكنولوجيا، بل بوصفها أداة لضبط القاعدة وتحويلها إلى إجراء؛ والمعجم والتنمية الرقمية لا يُستدعى بوصفه "حلًا سحريًا"، بل بوصفه أفقًا يوسّع قدرة الأداة على التعامل مع التعدد والتنوع والمواضع غير المطردة، لأن بناء المسارات وتعليلها يحتاج، في النهاية، إلى قاعدة بيانات ومعرفةٍ معجمية دقيقة حتى لا يبقى التدريب مقتصرًا على أمثلة محدودة. وبهذا تستقر العلاقة بين العناصر الثلاثة :مشروع الإعلال بوصفه ضابطًا تفسيريًا، الصورنة بوصفها شرطًا لإجرائية القاعدة، والمعجم/الرقمنة بوصفها شرطًا للتوسيع والاستدامة. بهذا التوسيع نكون قد خلصنا إلى أن: الإعلال ظاهرة تفسيرية مشروطة، والتدريس الناجع لها يستدعي تحويل الشرط إلى مسار قابل للتعليل والتفسير، ثم تحويل المسار إلى ممارسة تفاعلية قابلة للتتبع والتقويم. وعند هذه النقطة يصبح محور "التصميم" (الآلة الصرافية/المساعد) نتيجةً طبيعية للتأطير، لا قفزةً خارجه. (التاقي، 2021، ص: 10).

المحور الثاني: التصميم المقترح من "الآلة الصرافية" إلى البرنامج المساعد.

يُبنى هذا التصميم على مبدأ واحد يختزل طبيعة الإعلال كما تقرّر في التأطير: الإعلال ليس "تغيّرًا شكليًا" يلحق الصيغة بعد تحققها، بل هو سيرورةٌ مشروطة تتولد داخل مسارٍ أبوفوني مضبوط بالقيود. وإذا كان المتعلم غير الناطق بالعربية يتعثر أمام الإعلال، فذلك لأن ما يُعرض عليه غالبًا هو "النتيجة" لا "طريق الوصول إليها"، في حين أن الظاهرة ذاتها لا تكتمل دلالتها إلا حين تُقرأ في علاقتها بالمسار الذي يربط الماضي بالمضارع، وبالشروط التي تبيح ظهور عنصرٍ أو تحكم بحذفه، أو تفرض إبداله في سياق دون آخر. من هنا يتحدد جوهر المقترح: **تحويل ما هو مشروط في الإعلال إلى مسار يتحول، في البيئة الرقمية، إلى مساعد تعلّمي يوجّه الاختيار ويشرح علّته.** (التاقي، 2022، ص: 12)

تبدأ "الآلة الصرافية" بوصفها خطاطةً لمسارات إجرائية منظّمة، لكنها لا تبلغ وظيفة "المساعد" إلا إذا أُعيد بناء الخطاطة وفق منطقين متكاملين : منطق المسار الاشتقاقي ومنطق المفارق؛ منطق المسار يمنح المتعلم رؤيةً نسقية تجعل التصريف سلسلة متصلة لا مجموعة نتائج؛ فيرى كيف تتغير البنية عبر الانتقال من الماضي إلى المضارع ثم إلى الأمر، وما الذي يثبت في الجذر وما الذي يتحول في الصوائت. أما منطق المفارق فيحمي هذه السلسلة من أن تتحول إلى طريق واحد؛ لأن الإعلال لا يتحقق بطريقة واحدة، بل يتحدد بحزمة من الشروط: نوع الاعتلال، موضع حرف العلة، البنية المقطعية الممكنة، الصائت التصنيفي الذي يوجّه المسار، وقيود المنع والترخيص التي تُحدد ما يجوز أن يتحقق وما يستحيل. بهذا التداخل يخرج المتعلم من تلقّي الصيغ إلى معرفة كيفية توليدها: لا "ماذا تكون الصيغة؟" فقط، بل "لماذا هذه الصيغة بالذات؟" (المودن ودهاب، 2025 ، ص : 12).

1- مدخلات المساعد: تحويل "المعطى اللغوي" إلى شروط تحقُّق.

لا يبدأ المساعد من الصيغة النهائية، بل من معطيات قليلة لكنها حاسمة، لأن وظيفة المساعد ليست تزويد المتعلم بالإجابة، بل تنظيم علاقته بالسؤال. تُبنى الواجهة على مدخلات تسائل شروط التحقق في الظاهرة وهي:

- تعيين نوع الإعلال الصرفي: مثال/أجوف/ناقص/لفيف... لأن نوع الاعتلال يحدد طبيعة التحول وحدوده.

- تحديد موقع العلة داخل الجذر: أول/وسط/آخر، ويُستحسن في التصميم أن يُنظر إلى بعض هذه المواضع باعتبارها "مواضع فارغة" لا "صوامت أصلية ثابتة"؛ أي إن النظام يتعامل معها بوصفها مواقع تحتاج ملءا وفق القيود.

- تحديد الصيغة المطلوبة: ماضٍ/مضارع/أمر (ثم يضاف لاحقًا الضمير/البناء)، لأن السياق الصرفي يفعّل القيود أو يعطلها.

- الصائت التصنيفي (حركة عين الفعل): بوصفه مؤشرًا حاسمًا يوجّه المسار بين الماضي والمضارع، ويحدد ملامح الملء الأبوفوني الممكن.(التاقي، 2022) .

بهذه المدخلات يتحول السؤال الصرفي إلى سؤال إجرائي: ما الذي يلزم معرفته قبل أن تولّد الصيغة؟ وما المعطى الذي يغيّر القرار؟

2- بنية المسارات: الماضي المضارع الأمر بوصفها سيرورة تفسيرية

تنظيم الاشتقاق في سلاسل مترابطة ليس ترتيبًا تعليميًا محضًا، بل هو استجابة لطبيعة الظاهرة: ذلك أن التحول لا تُفهم دلالته إذا قُطع عن علاقته بسيرورة الانتقال. لذلك تُصمَّم الخطاطة بحيث يرى المتعلم البنية وهي تنتقل من الماضي إلى المضارع ثم إلى الأمر، لا بوصف ذلك انتقالًا زمانيًا فقط، بل بوصفه انتقالًا تتحكم فيه قيود مختلفة: قيود تتصل بالبنية الممكنة في المضارع، وقيود تتصل بتوزيع الصوائت، ثم قيود تتصل بما تسمح به صيغة الأمر من اختزال أو حذف أو بناء خاص. بهذا تصبح المسارات "مكتظة بالمعنى" لا مجرد طرق سريعة إلى الإجابة (المودن ودهاب، 2025، ص: 14).

3- طبقات عمل المساعد: تشخيص – تعليل – توليد/تحقق.

لكي يتحقق وصف "المساعد الذكي" (في حدّه الإجرائي)، ينبغي أن تعمل الخطاطة على ثلاث طبقات متساندة:

أ) **طبقة التشخيص (تحديد موضع القرار):** التشخيص هنا ليس تسمية الفعل فقط، بل تحديد أين يقع موضع التحول ولماذا هو موضع حسّاس: هل يتعلق الأمر بموضع تعبئة في الجذر؟ أم بانتقال صائتي داخل مسار أبوفوني؟ أم بترخيص أو منع تفرضه بنية المقطع؟ هذه الطبقة تمنح المتعلم خريطة: أين ينظر قبل أن يكتب؟

ب) **طبقة التعليل (تغذية راجعة تفسيرية):** هذه الطبقة هي التي تنقل الخطاطة من "آلة" إلى "مساعد". بعد اختيار المسار، لا يكتفي النظام بإنتاج المخرج، بل يُنتج تعليلًا موجزًا يجيب عن سؤالين:

1. ما الشرط الذي فعّل التحول؟

2. لماذا استُبعدت مسارات أخرى؟

والتعليل المطلوب ليس شروحًا نظرية مطوّلة، بل جملة تفسيرية قصيرة تربط المخرج بعِلّته: "لأن حركة العين هنا تُرجّح هذا المسار"، أو "لأن بقاء الواو في هذا السياق غير ممكن"، أو "لأن البنية المقطعية في المضارع لا تسمح بهذا الترتيب". بهذا يصبح "سبب التحول" جزءًا من التعلم لا ملحقًا به.

ج) **طبقة التوليد/التحقق (إدارة الخطأ):** التوليد لا يعني إعطاء الصيغة فقط، بل إشراك المتعلم في بنائها: يمرّ عبر مفارق القرار، يُنتج الصيغة، ثم يتحقق منها. وإذا أخطأ، لا يُقال له "خطأ" بمعزل عن السبب، بل يُعاد إلى مفترق محدد: أخطأ في التشخيص؟ أم في اختيار الصائت التصنيفي؟ في تقدير الموضع الحساس؟ في تنزيل التحول على الصيغة؟ بهذه الإدارة يصبح الخطأ قابلًا للتعلّم، ويصبح التصريف ممارسةً إجرائية لا اختبارًا للحفظ.

4- التدرج داخل الواجهة: من التوجيه إلى الاستقلال.

لأن المتعلم غير الناطق بالعربية يحتاج بناءً تدريجيًا لكفاية القرار، يُقترح أن تعمل الواجهة بمستويات هي:

- مستوى موجَّه: أسئلة محددة جدًا، وتوجيه قوي، وتعليل بعد كل خطوة.
- مستوى وسيط: تقليل التوجيه، وزيادة استقلال المتعلم في اختيار المفارق، مع تعليل موجز في النهاية.
- مستوى متقدم: وضعيات توليدية في سياق (جمل/تراكيب)، مع سجل أخطاء يلتقط الأنماط المتكررة ويقترح تدريبًا موجّهًا عليها.

التدرج هنا ليس ترتيبًا تربويًا فقط، بل هو ترجمة لفكرة أن فهم القيود لا يقع دفعة واحدة؛ بل يُبنى عبر تكرار القرار مع تدرّج الدعم.

5- مثال مصغّر يوضح وظيفة المفارق:

إذا طُلِب من المتعلم توليد المضارع لفعلٍ معتَلّ، فإن المساعد لا يقفز إلى النتيجة، بل يمرّ عبر سلسلة مفارق: موضع حرف العلة (أول/وسط/آخر)، نوع الاعتلال، الصيغة المطلوبة، ثم الصائت التصنيفي أو القرينة التي ترجح المسار. بعد ذلك ينتج الصيغة ويُرفقها بتعليل: ليس "هكذا تُقال"، بل "هكذا تُنتَج لأن هذا الشرط تحقق". بهذا يتحول الإعلال من "نتائج تتعدد" إلى " قرار يتكرر بمنطق واحد"، ويُصبح المتعلم قادرًا على توقع المسار قبل أن يراه مكتوبًا.

بهذه الصياغة يصبح "المساعد الذكي" محصلة طبيعية لمنطق الإعلال بوصفه عمليةً مشروطة: إنه جهازٌ رقمي يلتقط المعطيات، يحدد المفترق، يختار المسار، يولّد الصيغة، ويشرح علّتها—وبذلك يُعيد تنظيم تعلم الإعلال من حفظ الصيغ إلى امتلاك مفاتيح القرار، وهو ما يفتح مباشرة على محور التقويم والتجريب (اختبار قبلي/بعدي، تحليل أخطاء، وسجلات تفاعل) بوصفه الامتحان العلمي لفاعلية هذا التصميم (المودن ،ودهاب (2025، ص: 15).

المحور الثالث: نموذج تشغيلي مُصغَّر

حتى لا يبقى التصميم وصفًا عامًا، نعرض هنا نموذجًا تشغيليًا واحدًا يُبيّن كيف تعمل الخطاطة عمليًا، وما الذي يعنيه "تتبّع خطوات التصريف" بوصفه مسارًا مرئيًا يقود إلى صيغةٍ دقيقة، ويقلّل أخطاء المتعلمين. فالغاية من الخطاطة ليست إنتاج الصيغة فحسب، بل بناءُ كفاية إجرائية لدى المتعلم تجعله يختار "المسار" الصحيح بدل أن يراهن على التخمين أو المحاكاة. وهذا هو المعنى الذي تقرره وثيقتكم عندما تصف الخطاطة بأنها "مسارات واضحة ومترابطة" تُمكّن المتعلم من تتبع خطوات التصريف بدقة، بما يبني معرفة صرفية منهجية وتطبيقية (المودن ودهاب، 2025، ص: 16).

(أ) حالة تطبيقية: الفعل الناقص الواوي «دعا/شكا» في صياغة المضارع:

1- معطيات الدخول (ما يملكه المتعلم قبل البدء):

2- الفعل :دعا / شكا

3- المطلوب: صياغة المضارع

4- ملاحظة سطحية أولى: نهاية الفعل بألفٍ ممدودة.

1- **خطوة القرار الأولى (تمييز طبيعة الألف):**

الخطاطة لا تبدأ من "صيغة المضارع" جاهزة، بل تجعل المتعلم يقرأ الألف قراءةً وظيفية: الألف ليست حرفًا ثابتًا؛ إنها علة يمكن أن ينقلب إلى **واو** أو **ياء** بحسب المسار. ولهذا تضع الأداة تنبيهًا تربويًا مهمًا: تشابه العامية والفصحى قد يدفع إلى خطأ من نوع *(يشكي/يدعي)*، بينما المسار الفصيح ليس كذلك.

2- **خطوة القرار الثانية (حركة عين المضارع بوصفها مفتاح المسار):**

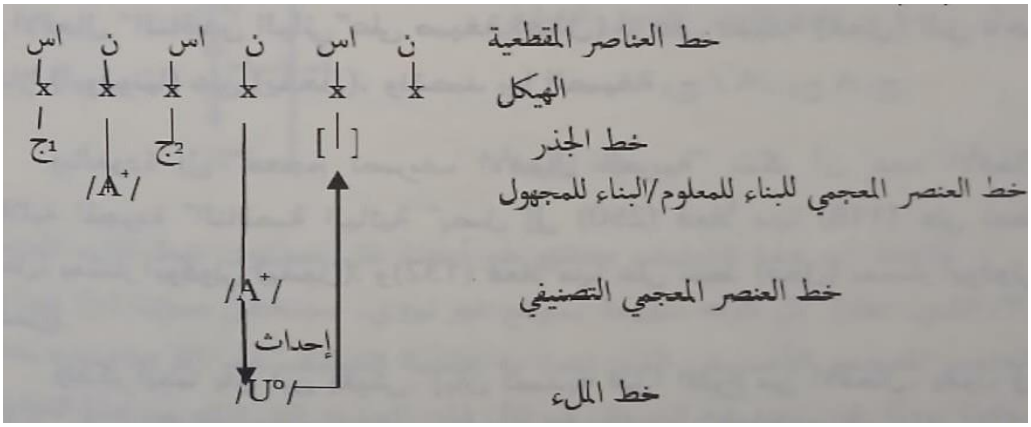
تجعل الخطاطة "حركة عين الفعل" هي بيت القرار: التركيز على حركة العين يجنّب المتعلم الوقوع في أخطاء تصريفية لاحقة، لأنها تُحدّد نوع المسار الذي سيسلكه في المضارع. ومن هنا تنتقل الخطاطة إلى تعيين المسار:

- في «دعا»: الألف تدل—وفق منطق الآلة المبني أساسا على المسار الأبوفوني—على **مسار فتحة–ضمة**؛ أي :**دعا → يدعو**.

- في «شكا»: الألف تُحمل على المسار نفسه؛ أي :**شكا → يشكو**.

3- المخرج (الصيغة) + التعليل المختصر:

المخرج هنا ليس مجرد "يدعو/يشكو»، بل يرافقه تعليل عملي موجز: الألف الممدودة ليست نهاية جامدة، بل قرينةٌ على نوع المسار، ومعيار الحسم هو حركة العين في المضارع؛ لذلك تُستبعد الصيغ المتأثرة بالعامية (يشكي/يدعي) بوصفها خروجًا عن المسار الفصيح الذي تضبطه الخطاطة. وهو ما سنلاحظ من خلال تنبؤات الآلة الصرافية المبتكر(التاقي، 2021، ص:14) ، فإن هذا التوليف يمكننا من إنتاج نوع من الجذور الثلاثية المجردة الناقصة الواوية:



إن النوع الممثل له أعلاه هو الذي يأتي على صيغة فَعَل مفتوح العين والذي يتخذ مسارا أبوفونيا على نحو يَفْعُلُ، بناء على طبيعة العنصر المعجمي التصنيفي. ويجذر التنويه إلى أن هذا التوليف يتحقق في 230 فعلا من مجمل الأفعال التي ترد على هذا النمط، والتي يصل عددها إلى 243. بهذه البنية، يتحول الخطأ من "نتيجة خاطئة" إلى "قرار خاطئ" في مفترق محدد، وهو ما يجعل التعلم قابلاً للتصحيح الذاتي: المتعلم لا يحتاج أن يحفظ عشرات الجمل القاعدية؛ يكفي أن يتقن مفاتيح القرار.

4- حالة موازية مختصرة: الأجوف «قال/باع» وتحديد نوع المسار

تُظهر الخطاطة في الأجوف أنّ الألف قد تنتمي إلى أصلٍ **واوي** أو **يائي**، ومن ثَمّ تتعدد المسارات. وهي لا تطلب من المتعلم جهازًا صوريًا معقدًا، بل تطلب منه الاستعانة بمعطى بسيط من معارفه السابقة (مثل المصدر): **قال قولًا وباع بيعًا/بيعة**؛ ليحسم نوع المسار. وبناءً على ذلك، تُقرر الخطاطة أن الأفعال من قبيل **مال** تسلك مسار **فتحة–كسرة**، بينما الأفعال من جنس **قال** تسلك مسار **فتحة–ضمة**. والمغزى التعليمي هنا أنّ المتعلم يتعلم "كيف يكتشف المسار" بدل أن يُلقَّن المسار تلقينًا.

الخلاصة:

هذا النموذج المصغّر يوضح أن الخطاطة تعمل باعتبارها **مسارات مرئية عبر مراحل التصريف** تسهّل فهم التحولات الصرفية وتُعرض بشكل مبسط قابل للتفاعل، مع توقع أن تجعل التصريف "أكثر دقة ويسرًا" وأن تزيد قدرة المتعلم على تطبيق القواعد بثقة. كما يوضح لماذا يمكن وصف الأداة بأنها تستبطن، في عمقها، منطقًا خوارزميًا يتيح التعامل الآلي مع معطيات اللسان العربي. وإذا كان ما سبق قد ضبط منطق الانتقال من "الآلة الصرافية" إلى "المساعد الذكي" على مستوى التصميم النظري (مسارات، مفارق قرار، تعليل، وتوليد)، فإن الخطوة التالية لا تقل أهمية: إخراج هذا المنطق في واجهة تشغيلية تجعل المسار قابلاً للمعاينة، وتحوّل فعل التعلم نفسه إلى تفاعل مُوثَّق يمكن تتبعه. من هنا تأتي ضرورة تقديم واجهة *MorphoAssistant* (في نسختها الأولى) بوصفها الحلقة التي تنقل التصميم من مستوى التصور إلى مستوى الإنجاز، وتؤسس في الآن نفسه لشرعية محور التقويم، لأنها تبيّن مصدر "سجلات التفاعل" التي سيُبنى عليها تحليل الأخطاء وقياس التحسن.



قبل الانتقال إلى تقويم الفاعلية، يلزم تثبيت نقطةٍ منهجية تتصل بمصدر البيانات: إذ لا يقتصر النموذج المنجز على كونه وسيطًا لتوليد الصيغة، بل يُنتج—بحكم بنيته الواجهية—طبقةً ثانية من المعطيات القابلة للتحليل، هي "سجلات التفاعل". وتُظهر واجهة MorphoAssistant (MVP) هذا البعد بوضوح، لأنها صُمّمت منذ البداية لتؤدي وظيفة مزدوجة: وظيفة تعلّمية في مستوى الاستعمال، ووظيفة توثيقية في مستوى القياس (انظر الشكل أعلاه).

1- الواجهة كفضاء ضبط: من "محاولة" إلى "حدث قابل للقياس".

تعتمد الواجهة في النسخة الأولى على تحويل كل استعمال إلى "حدث" محدَّد المكونات: إدخال الفعل، تعيين المطلوب، اختيار جواب مفترق القرار (مثل أصل حرف العلة في الأجوف)، ثم توليد المخرج وإظهار التعليل الموجز. الفرق المنهجي هنا أن محاولة المتعلم لا تبقى فعلًا عابرًا داخل القسم، بل تُسجَّل كحدثٍ له مدخلات واضحة (الفعل، نوع القرار، خيار المستخدم) ومخرجات واضحة (الصيغة + التعليل)، وهو ما يجعل التقدم قابلاً للرصد بدل أن يُستنتج بالحدس.

2- لوحة السجل وإنتاج أثر التفاعل: لماذا نحتاجJSONL ؟

تتضمن الواجهة لوحةً جانبية تُظهر إحصاءات بسيطة مستخرجة من ملف سجلّ محلي (JSONL) دلالة هذا الخيار ليست تقنيةً فقط؛ بل ديداكتيكية–منهجية: فهو يسمح بتجميع بيانات الاستعمال دون إثقال المتعلم أو المدرّس بإجراءات إضافية. ويؤدي السجلّ هنا دورين متكاملين:

- **تتبّع فردي** :عدد المحاولات، تكرار نمط بعينه، استقرار الاختيارات أو اضطرابها.
- **تتبّع جماعي** :أكثر الأفعال تداولًا، أكثر الأنماط حضورًا، وبدايات معجم للأخطاء الشائعة.

بهذا يصبح التقويم اللاحق قائمًا على مادة مُشاهَدة لا على انطباعات، لأن التفاعل نفسه هو الذي يخلّف أثره في السجل.

3- ماذا يضيف هذا المحور للتقويم؟

يوفّر السجلّ طبقة بيانات "وسيطة" بين الاختبار القبلي/البعدي وبين الأداء الحقيقي داخل التمرين. فبينما يقيس الاختبار التحسن في المخرجات النهائية، يتيح السجل قراءة "كيفية الوصول إلى المخرج": هل استقرت قرارات المتعلم؟ هل يقلّ تردده عبر الزمن؟ هل تتناقص العودة إلى مفترق بعينه؟ هل تظهر أخطاء قرار متكررة تُشير إلى ثغرة مفاهيمية محددة؟ هذا النوع من الأسئلة لا يمكن الإجابة عنه بالاختبار وحده، لكنه يصبح ممكنًا حين تُسجَّل اختيارات المتعلم داخل الواجهة.

4- حدود النسخة الأولى (MVP) ووجهتها التطويرية.

من الضروري التنبيه إلى أن MorphoAssistant في صورته الحالية يمثل **نسخة أولى** هدفها تثبيت الفكرة في حدّها التشغيلي الأدنى: واجهة واضحة، مفترق قرار واحد أو أكثر بحسب النمط، تعليل موجز، وسجلّ تفاعل قابل للاستخراج. لذلك تظل النسخة قابلة للتوسعة في اتجاهين يخدمان التقويم مباشرة:

•**توسيع نطاق التغطية** (أزمنة/ضمائر/أوزان وحالات إعلال أكثر) لتصبح بيانات السجل أكثر تمثيلًا للتعلم الحقيقي.

•**تحسين مؤشرات السجل** (زمن الاستجابة، عدد التراجعات، نوع الخطأ: تشخيص/قرار/تنزيل) لتقوية التحليل النوعي للأخطاء وربطه بخطط دعمٍ مخصّصة.

وبهذا ينهض هذا المحور بوظيفة تمهيدية واضحة: تفسير لماذا سيكون "سجل التفاعل" جزءًا من أدوات التقويم، وكيف تتحول الواجهة—في النسخة الأولى—إلى أداة تتبع تُنتج بيانات تُقرأ تعليميًا، تمهيدًا لعرض التصميم شبه التجريبي ومؤشرات التحسن.

المحور الرابع: المنهج والتقويم

لا معنى لتقديم "آلة صرافية" بوصفها حلاً ديداكتيكيًا ما لم تُختبر داخل وضعيات تعلم حقيقية، لأن القيمة العلمية لأي اقتراح تعليمي لا تستكمل حجتها بالتصميم وحده، بل بقدرته على إنتاج أثرٍ قابل للقياس والمقارنة. لهذا يجعل هذا البحث التقويم جزءًا بنيويًا من المشروع، منسجمًا مع الهدف الذي صرّح به العمل الأساس: تطبيق الأداة في بيئات تعليمية واقعية، ومقارنة نتائج المتعلمين الذين يستخدمون الخطاطة بنتائج من يعتمدون القواعد التقليدية، للتحقق من مدى التحسن في الأداء. وهو ما دفعنا إلى اقتراح تصميم شبه تجريبي يقوم على مجموعتين متكافئتين قدر الإمكان (أو متقاربتين في المستوى)، مع اختبار قبلي وبعدي، حتى لا يُنسب التحسن إلى الفارق الفردي أو إلى عامل الزمن وحده. الفكرة ليست تعقيد الإجراءات، بل حماية الاستنتاج من التسرّع: إذا تغيّر أداء المتعلم بعد الاشتغال بالخطاطة، فالأجدر أن نعرف مقدار التغير وطبيعته: هل هو تحسن في "الصيغة" فقط؟ أم في "منطق القرار" الذي أفضى إلى الصيغة؟

1- العينة والسياق التعليمي: تُختار العينة من متعلمي العربية، مع إعطاء أولوية لغير الناطقين بها (بحكم أن المشروع بُني أساسًا على معاينة صعوبة تصريف المعتل لديهم). ويُضبط مستوى المتعلمين (مبتدئ/متوسط/متقدم) بما يتناسب مع طبيعة المهارات المستهدفة؛ لأن الخطاطة تفترض حدًا أدنى من معرفة بنية الفعل وتمييز أنماط الاعتلال. وفي حال تعذر الضبط الصارم للمستوى، يُعوَّل على الاختبار القبلي لإنتاج "مؤشر دخول" يسمح بتقريب المجموعتين.

2- تصميم التدخل التعليمي: يُقسم المتعلمون إلى مجموعتين:

أ- **مجموعة تجريبية** :تتعلم تصريف الفعل المعتل عبر الخطاطة التفاعلية، بما تتضمنه من مسارات اشتقاقية واضحة ومترابطة وتمارين تتبع خطوات التصريف.

ب- **مجموعة ضابطة** :تتلقى المحتوى نفسه بالطريقة التقليدية (شرح القاعدة + أمثلة + تطبيقات)، دون استعمال الخطاطة. ويُراعى—قدر الإمكان—توحيد زمن التعلم، ومحتوى الدرس، ونوعية التمارين، حتى لا يتحول الفرق في النتائج إلى فرق في "كمّ التدريب" بدل أن يكون فرقًا في "نوع الوسيط".

- **أدوات القياس (قبل/بعد + بيانات نوعية):** حتى يكون التقويم مكتملاً، لا يكفي اختبار تحصيلي واحد؛ لأن المشروع يطمح إلى قياس "الأداء" و"منطق الأداء" معًا. لذلك تُعتمد ثلاث أدوات متساندة:

أ- **اختبار قبلي/بعدي في التصريف:** يتضمن بنودًا تصريفية تستهدف أنماط الاعتلال الأساسية، وتغطي الماضي/المضارع/الأمر وفق المسارات التي تقوم عليها الأداة والقياس هنا مباشر: نسبة الإجابات الصحيحة، ونسبة الأخطاء، ونوع الخطأ.

ب- **تحليل أخطاء تصريفي:** لا يُعامل الخطأ كمجرد "نقص في الصواب"، بل كمؤشر على موضع التعثر: هل هو خطأ في تشخيص نوع الفعل؟ في اختيار المسار (فتحة–ضمة/فتحة–كسرة...)؟ في تنزيل التحول على صيغة بعينها؟ النموذج المصغّر الذي عرضناه سابقًا يوضح أن الخطاطة تشتغل على "مفترق قرار" (مثل حركة عين المضارع في الناقص الألفي)، ما يجعل تصنيف الأخطاء إلى "أخطاء قرار" و"أخطاء تنفيذ" تصنيفًا ذا معنى تعليمي.

ت- **بيانات تتبع التفاعل داخل الخطاطة (للمجموعة التجريبية):** وهي أداة مهمة لأنها تُظهر هل المتعلم تحسن لأنه حفظ، أم لأنه صار يتبع المسار. ويمكن أن تكون هذه البيانات بسيطة جدًا: عدد مرات الرجوع إلى المفترق، الوقت المستغرق قبل اختيار المسار، تكرار نوع معين من الأخطاء... إلخ. هذه البيانات لا تُطلب لذاتها، بل لأنها تسمح بقراءة أثر "المسار" على بناء الفهم.

3- مؤشرات النجاح والتحسن: يُقترح قياس التحسن عبر ثلاثة مؤشرات مترابطة:

- ✓ **دقة التصريف** :ارتفاع نسبة الصيغ الصحيحة بين الاختبارين القبلي والبعدي.

✓ **انخفاض الأخطاء النمطية** :خصوصًا الأخطاء التي تنشأ من الخلط بين المسارات أو من التأثر بالعامية (كما نبهت الخطاطة إلى ذلك في الناقص الألفي).

✓ **تحسن القدرة على التعليل** (مؤشر نوعي): يُطلب من المتعلم في بعض البنود أن يعلّل اختياره. باختصار، لا لامتحان حفظه للمصطلح، بل لقياس مدى امتلاكه "منطق القرار».

▪ **طريقة تحليل النتائج:** تُحلل النتائج كمّيًا بالمقارنة بين متوسطات المجموعتين (قبلي/بعدي)، ويُستكمل ذلك بتحليل نوعي للأخطاء: ما أكثر الأخطاء شيوعًا قبل التدخل؟ وأيها تراجع بعده؟ وهل ظهرت أخطاء جديدة أم تغيّر نمطها؟ هنا تتضح قيمة الفكرة الأساسية في المشروع: الخطاطة لا تهدف فقط إلى رفع نسبة الصواب، بل إلى جعل التعثر "مرئيًا" عند نقطة محددة داخل المسار، بما يسمح بتدخل تعليمي أدق. وبهذا المنهج، يصبح الادعاء بفاعلية "الآلة الصرافية" ادعاءً مؤسسًا على مقارنة قابلة للتحقق.

المحور الخامس: النتائج المتوقعة ومناقشتها

إذا كان جوهر "الآلة الصرافية" أنها تُحوّل التصريف من معرفةٍ وصفية إلى مسارٍ إجرائي، فإن النتائج المتوقعة لا ينبغي أن تُصاغ في شكل عموميات من قبيل "تحسن مستوى المتعلمين"، بل في شكل تحولات يمكن رصدها في الأداء وفي طبيعة الأخطاء. والرهان هنا مزدوج: رفع دقة التصريف من جهة، وبناء "كفاية قرار" من جهة ثانية، أي قدرة المتعلم على اختيار المسار الصحيح وتبريره، لا مجرد إنتاج صيغة صحيحة بالصدفة.

1- تحسن الدقة بوصفه أثرًا لمسارات واضحة لا لحفظٍ إضافي:

التحسن الأول المتوقع هو ارتفاع نسبة الصيغ الصحيحة في بنود تصريف الفعل المعتل، لأن الخطاطة تقدّم للمتعلم مسارات "واضحة ومترابطة" تمكّنه من تتبع خطوات التصريف بدقة. وإذا بدا هذا الاستنتاج بديهيًا، فإن قيمته العلمية تظهر حين نقرأه في ضوء طبيعة الأخطاء التي تستهدفها الأداة: المتعلم غالبًا لا يخطئ لأنه لا يعرف الصيغة فقط، بل لأنه يخلط بين مسارين أو يختار مفترق قرار غير مناسب. مثال الناقص الألفي كان دالًا: الخطاطة تجعل من "حركة عين المضارع" مفتاحًا للقرار، وتنبّه إلى أثر العامية في إنتاج صيغ من قبيل (يشكي/يدعي) بدل المسار الفصيح (يشكو/يدعو). النتيجة المتوقعة، إذن، إضافة إلى أن المتعلم سيكتب "يدعو" بدل "يدعي"، بل سيعرف أيضا لماذا اختار هذا المسار ولماذا استبعد ذاك.

2- انخفاض الأخطاء النمطية عبر تحويل الخطأ إلى "خطأ قرار»

التغير الثاني المتوقع هو انخفاض الأخطاء النمطية، تحديدًا الأخطاء التي تتكرر بصورة منتظمة لأنها ناتجة عن خلط في "الشرط" لا عن ضعف في "التذكر". والميزة التي تقدمها الخطاطة أنها تجعل موضع الخطأ محددًا: هل أخطأ المتعلم في تشخيص نوع الاعتلال؟ أم أخطأ في تحديد المسار (فتحة–ضمة/فتحة–كسرة)؟ أم أخطأ في تنزيل التحول على الصيغة؟

هذا التحويل من خطأٍ عام إلى خطأٍ مصنّف يحقق فائدتين: الأولى تعليمية لأن التصحيح يصبح موجّهًا إلى المفترق الصحيح، والثانية بحثية لأن تحليل الأخطاء ينتج معطيات دقيقة حول نقاط التعثر. وهو ما ينسجم مع مقصدكم في بناء معرفة منهجية تطبيقية لا تقتصر على عرض القواعد.

3- القدرة على التعليل بوصفه مؤشرًا على انتقال الفهم من سطح الصيغة إلى منطق التحول.

النتيجة الثالثة المتوقعة هي "القدرة على التعليل" عند المتعلم، لا بوصفها مهارة خطابية، بل بوصفها مؤشرًا على امتلاك منطق القرار. وهذا الموضع يلتقي بوضوح مع التصور الذي تقدمه أعمال **التاقي** في مشروع الإعلال ومفاده أن: **التحول لا يُفهم خارج شروطه البنيوية والسياقية**، ومن ثمّ فإن تعليم الإعلال ينبغي أن يدرّب المتعلم على ربط الصيغة بشرط تحققها. وفي التطبيق، سيظهر هذا التحسن حين يصبح المتعلم قادرًا على تقديم تعليل موجز من نوع: "اخترت هذا المسار لأن حركة العين كذا"، أو "استبعدت هذا التحول لأن نوع الفعل لا يسمح به في هذا السياق". وهذا النوع من التعليل—حتى وإن جاء في جملة قصيرة—يعني أن المتعلم لم يعد يحفظ صيغًا، بل يبني قاعدة تشغيل.

4- أثر التفاعل والتدرّج على ثقة المتعلم واستقلاليته:

يُنتظر كذلك أن يؤثر التفاعل داخل الخطاطة في عنصر غالبًا ما يُهمل في تقويم الصرف: الثقة والاستقلالية. فالخطاطة، حين تُقدَّم في مستويات متدرجة، وحين تسمح بالرجوع إلى مفترق القرار، تخلق بيئة تعلم يكون فيها "الخطأ" خطوة داخل مسار لا نهاية الدرس. وتظهر هذه النتيجة عمليًا عبر مؤشرات بسيطة: انخفاض زمن التردد قبل اختيار المسار، قلة الرجوع المتكرر إلى نفس المفترق بعد فترة من التدريب، وتراجع طلب "الحل الجاهز". هذا لا يُسجَّل بوصفه أثرًا نفسيًا منفصلًا، بل بوصفه نتيجة مباشرة لكون الأداة تنظّم المعرفة في مسارات قابلة للتتبع.

5- قراءة النتائج في أفق الرقمنة وقواعد البيانات

وأخيرًا، فإن أي تحسن يُسجّل لصالح الخطاطة يفتح سؤال التطوير: **هل يمكن تعميم المسارات على ظواهر صرفية أخرى؟ وهل يمكن دمج الأداة مع معاجم رقمية وقواعد بيانات لتوسيع التغطية وتقليل الاعتماد على الاستثناءات المحفوظة؟** هنا تستعيد مصادر "المعجم والتنمية الرقمية" معناها داخل البحث: فنجاح النموذج المصغّر في الإعلال يبرّر التفكير في توسعته داخل بيئة رقمية أرحب، حيث تصبح القاعدة قابلة للصورنة، والبيانات قابلة للتحديث، والتعلم قابلاً للتخصيص. وبهذا، لا تُقدَّم النتائج المتوقعة بوصفها وعدًا تقنيًا، بل بوصفها تحولات محددة في الأداء ترتبط مباشرةً بمنطق المسارات التي تقوم عليها "الآلة الصرافية"، وبطريقة تقويم تسمح بتوثيق أثرها مقارنة بالأساليب التقليدية.

الخاتمة

يُمكن تلخيص ما انتهى إليه هذا البحث في فكرة واحدة: صعوبةُ الإعلال—في سياق التعلم—لا تُعالج بكثرة الشروح، بل بإعادة تشكيل القاعدة في صورة مسارٍ يمكن للمتعلم أن يسير فيه دون أن يفقد "منطق التحول". لهذا جاء الرهان على "الآلة الصرافية" بوصفها خطاطة تفاعلية لا تعيد إنتاج الطريقة التقليدية بوسيط جديد، بل تُعيد بناء القرار الصرفي نفسه في مفارق واضحة: تشخيص نمط الاعتلال، ضبط السياق الصرفي/الصوتي، ثم توليد الصيغة والتحقق منها. وهذا ما ينسجم مع هدف الدراسة في تصميم الأداة وتقييم فاعليتها داخل بيئات تعليمية واقعية عبر مقارنة نتائج مستخدمي الخطاطة بمستخدمي القواعد التقليدية. ومن جهة التأطير، فقد ساعدتنا أعمال التاقي في مشروع الإعلال على تثبيت مبدأٍ تفسيريّ يُغني التوظيف التعليمي: التحول لا يُفهم بوصفه "تغيرًا شكليًا" معزولًا، بل بوصفه عمليةً محكومة بشروطٍ وبنى ومنها: المقطع، والمسار الأبوفوني، وإمكان تمثيل مواقع فارغة Ø عند الاقتضاء. هذا المبدأ هو الذي يمنح "المسار" شرعيته: لأن الخطاطة لا تُبسّط الظاهرة بإلغاء تعقيدها، بل بتوزيع هذا التعقيد على خطواتٍ قابلة للتتبع.

أما الآفاق، فتتجه في ثلاثة مسارات متكاملة:

1. **التوسيع الظاهري** :نقل منطق المسارات إلى قضايا صرفية أخرى ذات عبء سماعي/غير مطرد، بالاستفادة من فكرة المعجم الرقمي وقواعد البيانات لتخفيف عبء الحفظ وبناء منصات تفاعلية قابلة للتحديث.

2. **التقوية النمذجية** :ربط الخطاطة بمقاربات الصورنة والنمذجة الصورية التي تُظهر قابلية العربية للتحويل إلى نماذج قابلة للمعالجة الآلية، بما يفتح إمكاناتٍ لتوليدٍ أدقّ وتشخيصٍ أذكى لمسارات القرار.

3. **التطوير الحاسوبي** :الاستفادة من أعمال تُحوّل القواعد الصواتية إلى أدوات رياضية/برمجية (كما في نماذج التوليد الآلي للجذور) لتطوير جانب "التشغيل" داخل الأداة، مع التنبيه إلى أن المشاريع الحاسوبية نفسها تحتاج توسعة تغطي أبنية أكثر من الجذر الثلاثي.

بهذا تُفهم "الآلة الصرافية" بوصفها بداية مسار: من التمثيل البيداغوجي إلى النمذجة الرقمية، ومن مسارات القرار إلى بيئات تعلم تتغذى من قواعد بيانات، وتُقاس فعاليتها بأدوات تقويم قابلة للتحقق.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

ابن يعيش، يحيى بن علي .(1985) .**شرح الملوكي في التصريف** .تحقيق: غازي مختار طليمات. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.

ابن عصفور، علي بن مؤمن .(1987) .**الممتع في التصريف** .تحقيق: فخر الدين قباوة. بيروت: دار الفكر العربي.

التاقي، محمد، (2021م.) *اكتساب النظام الصواتي العربي وتعلّمه: المحطات والعوائق*، ضمن :*مباحث نحوية ولسانية* (تأليف جماعي)، إعداد وتنسيق محمد التاقي، الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة بحوث ودراسات رقم 91.

التاقي، محمد، (2018م.) *مقاربة صرافية مبتكرة للجذور المعتلة في اللسان العربي: الأفعال الثلاثية أنموذجًا*، ضمن كتاب *مقاربات لسانية*، إعداد عبد المجيد جحفة، الدار البيضاء: منشورات مختبر اللسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك، جامعة الحسن الثاني.

التاقي، محمد، (2022م.) *التشكيل الصرفي للجموع غير الإلصاقية في اللسان العربي: مقاربة صرف–صواتية أبوفونية ثلاثية الأبعاد*، ضمن :*وقائع مؤتمر اللسانيات الخامس*، جامعة الزيتونة الأردنية.

التاقي، محمد، ودهاب سارة،(2018) **تصرف الهمزة في القراءات القرآنية دراسة صواتية ثلاثية الأبعاد**، مجلة علم الأصوات وتكامل المعارف: " التكامل المعرفي بين علم الأصوات وعلم القراءات"، ع14، عدد محكم، الصفحات: 387– 447.

التاقي، محمد، وعايدة البصلة، (2021م.) *مقاربة صرافية مبتكرة لتشكيل الجذور الثلاثية المعتلة في اللسان العربي*، الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة بحوث ودراسات رقم 92.

دهاب، سارة، (2018م.) *دراسة صرف–صواتية لجموع التكسير الواردة في المجلدات الثلاثة الأولى من معجم لسان العرب لابن منظور الإفريقي*، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال.

دهاب، سارة، (2023م.) *دراسة صرف–صواتية لجموع التكسير الواردة في معجم لسان العرب لابن منظور الإفريقي*، جامعة محمد الخامس، الرباط.

دهاب، سارة، و المودن، محمد، (2025) *اللغة والرياضيات: نحو مقاربة صورية لنمذجة للعربية*.

دهاب، سارة، و المودن، محمد،(2025) *المعجم العربي والتنمية الرقمية: مدخل لحل إشكالات تدريس الصرف العربي*.

المودن، محمد، و دهاب، سارة. (2026) .*آلة صرافية مبتكرة لتدريس تصريف الفعل المعتل في العربية*.

المراجع الأجنبية:

Amimi Abdeljebbar & Georges Bohas (1996), *Les formes nominales [CiCC] et [ICCiC] en arabe marocain ou la persistance des schèmes*, in *Cahiers de Linguistique et de Didactique*, Université Lyon 2.

Bohas, Georges; Guillaume, Jean-Patrick; Kouloughli, Djamel-Eddine (1990), *L'arabe: Structures, dérivation et lexique*, Paris: PUF.

Encrevé, Pierre (1988), *La liaison avec et sans enchaînement*, Paris: Seuil.

Ferguson, Charles (1959), "Diglossia", *Word*, 15, 325–340.

Kaye, Jonathan; Lowenstamm, Jean; Vergnaud, Jean-Roger (1988), *Phonology: A Non-Linear Theory of Government*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lowenstamm, Jean (1996), "CV as the Only Syllable", in *Current Trends in Phonology: Models and Methods*, The Hague: Holland Academic Graphics.

McCarthy, John & Prince, Alan (1990), "Prosodic Morphology and Template Morphology", *Linguistic Inquiry*, 21(1), 1–39.

Ratcliffe, Robert R. (1998), *The "Broken" Plural Problem in Arabic and Comparative Semitic: Allomorphy and Analogy in Non-Concatenative Morphology*, Amsterdam: John Benjamins.

Ségéral, Philippe (1995), *Une théorie généralisée de l'apophonie*, Thèse de doctorat, Université Paris 7.

TAKI, Mohammed (1990). *Syllabation, Association et Variation : Approche phonologique tridimensionnelle de l'arabe*. Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction de **Pierre Encrevé**, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris.

دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تقديم القواعد داخل كتاب: *Al-Kitaab*

دراسة تحليلية تطبيقية فِي ضَوءِ مَعَايِيرِ الإطار الأوربي

مايا خليل [1]

الملخص

يشكّل تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية تحديًا كبيرًا، لا سيما في ظل الأساليب التقليدية للتمارين التي غالبًا ما تفتقر للتفاعل، وتُقدَّم بشكل موحّد دون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يصعب ربطها بالاستخدام العملي للغة. ويعد كتاب *Al-Kitaab* من أشهر المناهج العالمية في تعليم العربية، إلا أنّه يعاني من محدودية التمارين التفاعلية وعدم تكيفها مع مستويات الطلاب المختلفة، مما يؤثر على اكتساب القواعد واستخدامها بشكل فعّال.

هدف البحث هو دراسة أسلوب تقديم القواعد في الكتاب، وتصميم نموذج بديل من التمارين يستفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي لتعزيز التفاعل، والتخصيص، وربط القواعد بالسياقات التواصلية العملية.

منهجية البحث تتضمن تحليلًا وصفيًا للمحتوى القاعدي والتمارين في وحدات المستوى الأول، يليها تطبيق ميداني على عينة من الطلاب غير الناطقين بالعربية لمقارنة الفعالية بين التمارين التقليدية والتمارين المطوَّرة. أمّا أدوات البحث فهي تشمل تحليل المحتوى، تصميم تمارين تفاعلية باستخدام الذكاء الاصطناعي، جمع البيانات عبر ملاحظة الأداء، تسجيل الأخطاء، وتحليل النتائج الإحصائية والكيفية.

النتائج المتوقعة تشير إلى زيادة دافعية الطلاب، انخفاض أخطاء القواعد والصرف، وتحسن القدرة على توظيف القواعد في مهارات الكتابة والتحدث، ما يساهم في تطوير مناهج تعليم العربية بطريقة حديثة وفعّالة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي–تدريس القواعد– كتاب الكتاب– المَعَايِيرِ– الإطار الأوربي.

[1] مايا خليل مؤسِّسة مدرسة أسرار وأستاذة اللغة العربية للناطقين بغيرها
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5451-2316, Lebanon, mayakhalil.leb@gmail.com

Integrating Artificial Intelligence Tools in Presenting Grammar within Al-Kitaab:

An Analytical and Applied Study in Light of the Common European Framework of Reference (CEFR)

Abstract

Teaching Arabic grammar and morphology to non-native speakers represents a major challenge, particularly in light of traditional exercise formats that often lack interactivity and are presented in a uniform manner without considering learners' individual differences. Such exercises also frequently fail to connect grammar to real communicative use.

Al-Kitaab is one of the most widely used textbooks in Arabic language instruction worldwide; however, it presents limitations in terms of interactive exercises and adaptability to different learner levels, which affects the effective acquisition and use of grammatical structures.

This study aims to analyze the method of grammar presentation in the textbook and to design an alternative model of exercise that employs artificial intelligence tools to enhance interactivity, personalization, and contextualized grammar use.

The research methodology includes a descriptive analysis of grammatical content and exercises in first-level units, followed by a field application with a sample of non-native Arabic learners to compare the effectiveness of traditional exercises and AI-enhanced exercises. Research instruments include content analysis, the design of interactive AI-based exercises, data collection through performance observation and error tracking, and both quantitative and qualitative analysis.

Expected results indicate increased learner motivation, reduced grammatical and morphological errors, and improved ability to apply grammar in writing and speaking skills, thereby contributing to the development of more effective and modern approaches to teaching Arabic.

Keywords: Artificial Intelligence – Grammar Teaching – *Al-Kitaab* – Standards – Common European Framework of Reference (CEFR).

المقدمة

يُعدّ تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية من أكثر الجوانب تعقيدًا في تعليم اللغة، إذ يواجه الطلاب عادةً صعوبة في فهم بنية القاعدة وربطها بالاستخدام الفعلي في الكلام أو الكتابة. وغالبًا ما تعتمد التمارين التقليدية على التكرار والحفظ، دون توفير فرص تفاعلية أو تغذية راجعة فورية تساعد المتعلم على نقل القاعدة من حيّز المعرفة إلى حيّز الأداء.

يُعدّ كتاب *Al-Kitaab* أحد أكثر المناهج انتشارًا عالميًا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقد أسهم في تطوير تعليم المهارات الأساسية، غير أنّ تقديم القواعد فيه ما يزال محدودًا من حيث التفاعل والتخصيص، ولا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، مما ينعكس على مستوى اكتساب القاعدة وعلى القدرة على توظيفها في السياقات التواصلية اليومية.

ينطلق هذا البحث من دراسة تحليلية لآلية تقديم القواعد في *Al-Kitaab*، ومن اقتراح نموذج تطبيقي لتمارين تعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي، بهدف تعزيز التفاعل، وتوفير تصحيح ذكي للأخطاء، وربط القاعدة بالسياق اللغوي الحقيقي.

ويأتي هذا البحث في سياق الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، التي تؤكد ضرورة الانتقال من التعليم القائم على العرض والتلقين إلى التعليم القائم على التفاعل والمهام والتغذية الراجعة الفورية، وهو اتجاه تدعمه دراسات متعددة في مجال اكتساب اللغة الثانية وتقنيات تعليم اللغات بمساعدة الحاسوب (Call) ، حيث أثبتت هذه الدراسات أن التفاعل المستمر والتصحيح الفوري يسهمان في تحسين دقة المتعلم وتسريع اكتساب البنى اللغوية .(Chapelle, 2001; Ellis, 2006) كما أن توظيف الأدوات الرقمية الذكية أصبح جزءًا من التحول العالمي في تعليم اللغات، خاصة بعد توسع التعليم عن بُعد واعتماد البيئات التعليمية التفاعلية.

وتتأكد الأهمية التطبيقية لهذا البحث في كونِهِ يقدّم نموذجًا إجرائيًّا يمكن للمؤسسات التعليمية ومراكز تعليم العربية للناطقين بغيرها اعتماده لتقليص الهدر الزمني الناجم عن طرق التصحيح التقليدية داخل الصف، وتوجيه الجهد التعليمي نحو أنشطة المحادثة والتواصل الحر، مما يرفع الكفاءة التشغيلية للعملية التعليمية ويحسّن مخرجات التعلم وفق معايير الجودة الحديثة.

وتبرز الأسئلة الرئيسة الآتية:

1. ما أبرز نقاط القوة والضعف في تقديم القواعد في كتاب *Al-Kitaab*؟

2. ما الإمكانات التي يوفرها الذكاء الاصطناعي في تطوير التمارين القاعدية؟

3. إلى أي حد تسهم التمارين المدعومة بالذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة الطالب في اكتساب القاعدة وتوظيفها تواصليًا؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من الحاجة المتزايدة إلى توظيف الأدوات التقنية الحديثة في تعليم العربية، ولا سيما بعد التحول الرقمي الواسع في تعليم اللغات، إذ بات المتعلمون في حاجة إلى تمارين تفاعلية وشخصية توفر تغذية راجعة مباشرة، وتتكيف مع مستوى الطالب، وتسهّل الانتقال من المعرفة النظرية إلى الاستخدام العملي.

الإطار النظري

المبحث الأول: تعليم العربية للناطقين بغيرها وتدريس القواعد

شهد تعليم العربية للناطقين بغيرها تطورًا ملحوظًا خلال العقود الأخيرة، نتيجة الانتشار المتزايد لبرامج تعليم اللغات لأغراض أكاديمية ودبلوماسية ومهنية. وقد ركزت أدبيات المجال على طبيعة تقديم القواعد للمتعلمين الأجانب، بين الاتجاه القائم على الشرح المباشر وبين الاتجاه الوظيفي الذي يربط القاعدة بالاستخدام التواصلي ضمن سياقات فعلية.

تبيّن الأدبيات أنّ تدريس القواعد يمثل إحدى أكثر الصعوبات للمتعلمين بسبب تداخل مستويات النحو والصرف والانسجام النصي. كما أظهرت تطبيقات تعليم اللغات أنّ التركيز على المعنى وحده لا يكفي لتحقيق اكتساب متين للقاعدة، وأن دمجًا متوازنًا بين التركيز على المعنى والشكل يساهم في رفع الكفاءة اللغوية ويعزز قدرة المتعلم على توظيف القاعدة بصورة صحيحة في الإنتاج الشفهي والكتابي(Long, 1991 ؛ Ellis, 2006؛ Nassaji & Fotos, 2011).

وتشير أبحاث اكتساب اللغة الثانية إلى أن تقديم القاعدة في سياق تواصلي مدعوم بتغذية راجعة آنية يحقق نتائج أفضل من التدريس القائم على الشرح المنفصل، إذ يساعد المتعلم على ملاحظة الشكل اللغوي

داخل المعنى، وهي عملية يصفها شميدت بـ"الانتباه الواعي (Noticing) "كشرط أساسي للاكتساب اللغوي (Schmidt, 1990; Long, 1991).

كما تُشير الأدبيات العربية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى أنّ تدريس القواعد لا ينبغي أن يتمّ بوصفها مجموعة قواعد معزولة، بل في سياق لغوي وظيفي يربط الشكل بالمعنى والاستعمال. فقد يؤكد رشدي أحمد طعيمة أنّ نجاح تعلم القاعدة يرتبط بتقديمها في مواقف تواصلية حقيقية وبالتدرّج في عرضها بما يتناسب مع مستوى المتعلم (طعيمة، 1989). كما يبيّن محمود كامل الناقة و**رشدي أحمد طعيمة ** أنّ الصعوبات التي يواجهها الدارسون في النحو تعود غالبًا إلى طريقة العرض والتركيز على الجانب النظري دون توظيف كافٍ في التطبيق (الناقة و طعيمة، 2003). وفي السياق التطبيقي، يشير عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان إلى أهمية تنويع الأنشطة والتدريبات التفاعلية في ترسيخ القاعدة وتحويلها من معرفة نظرية إلى مهارة استعمالية (الفوزان، 2011).

وتنسجم هذه الطروحات مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات التي تدعو إلى الموازنة بين التركيز على المعنى والتركيز على الشكل، وهو ما يدعم توظيف الأدوات الرقمية والتفاعلية في تقديم القواعد بوصفها وسيلة لتعزيز الفهم والتطبيق في آن واحد.

ويرتبط دمج أدوات الذكاء الاصطناعي ارتباطاً وثيقاً بمعايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR)، وتحديداً في مستويات النطاق المبتدئ والمتوسط المتقدم (A1,A2,B1)؛ حيث يشترط الإطار قدرة المتعلم على إنتاج بنى لغوية صحيحة في سياقات تواصلية محددة. وتأتي أنظمة الذكاء الاصطناعي التكيفية لتسد الفجوة بين المعرفة النظرية بالقاعدة والأداء اللغوي الفعلي، من خلال وضع المتعلم في بيئة تفاعلية تحاكي الكفاءة التواصلية المستهدفة في كل مستوى من هذه المستويات.

المبحث الثاني: تقديم القواعد في سلسلةAl-Kitaab

تعد سلسلة *Al-Kitaab* واحدة من أكثر المناهج انتشارًا في برامج تعليم العربية في السياقين الأمريكي والأوروبي، وقد ساهمت في تطوير تعليم المهارات الأساسية مثل القراءة والاستماع والمحادثة، إلى جانب تقديم مدخل ثقافي واسع.

غير أن تقديم القواعد في السلسلة غالبًا ما يأتي في صيغة ملاحظة لغوية مختصرة متبوعة بتمارين محدودة، مع اعتماد ضمني على قدرة المتعلم على استنتاج القاعدة من السياق، مما يقلّل من مستوى التخصيص

والتفاعل ويجعل معالجة الأخطاء عمليةً مؤجلةً إلى الصف أو إلى المدرّس. كما أن التمارين المتاحة لا توفر تغذية راجعة إلكترونية أو تسلسلًا تكيفيًا يساعد المتعلم على الانتقال من الإدراك إلى الإنتاج.

وتشير ملاحظات أكاديمية منشورة إلى أن المتعلمين يستفيدون من محتوى الكتاب الثقافي والمهاري، لكنهم غالبًا يحتاجون إلى دعم إضافي في القواعد عبر أنشطة أكثر تفاعلاً وتدرّجًا.

المبحث الثالث: الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات ومعايير الإطار الأوروبي

شهد تعليم اللغات اعتمادًا متزايدًا لأدوات الذكاء الاصطناعي، وخصوصًا في مجال تصميم التمارين القاعدية، لما توفره هذه الأدوات من تغذية راجعة فورية، وقدرة على تصحيح الأخطاء، وتكيّف مع مستوى المتعلم، إضافةً إلى بناء مسارات تعلم شخصية. وتتقاطع هذه الإمكانات مع الاتجاهات العالمية في تعليم اللغات، وخصوصًا في ظل التطور المتسارع لتطبيقات الـ CALL و الـ.ICALL

وقد بيّنت دراسات أن أنظمة ICALL القادرة على تحليل الأخطاء الصرفية والنحوية وتقديم تغذية راجعة تفسيرية تُسهم في تحسين الدقة اللغوية لدى المتعلمين مقارنة بالتصحيح المتأخر التقليدي، نظرًا لارتباط التصحيح الفوري بمرحلة المعالجة المعرفية المباشرة.(Heift, 2010)

على صعيد المعايير، يقدم الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) وصفًا دقيقًا للمهارات التواصلية وللنتائج التعليمية، ويحدد مستويات مختلفة لتوصيف مهام المتعلم وقدرته على استخدام القاعدة داخل أداء شفهي أو كتابي. وتفتح هذه المعايير المجال لدمج أدوات الذكاء الاصطناعي بهدف تحقيق تعلّم قائم على النتائج ومبني على مهام تواصلية فعلية، مما ينسجم مع حاجة المتعلم إلى الانتقال من المعرفة النظرية إلى الأداء اللغوي.

الإطار التطبيقي

يهدف الجانب التطبيقي من هذا البحث إلى دراسة أثر توظيف عناصر الذكاء الاصطناعي في تقديم المحاور النحوية الأولى في كتاب *Al-Kitaab* على دافعية المتعلمين ودقتها القاعدية وطلاقتها الإنتاجية، بالمقارنة مع المسار التقليدي المعتمد في الكتاب. وجاء اختيار هذا الإطار التطبيقي انطلاقًا من الحاجة العملية للاستفادة من الإمكانات التفاعلية التي تتيحها الأدوات الذكية من حيث التخصيص والتغذية الراجعة الفورية وإعادة التدرّج.

وقد تَمَّ تَطبيق الأنشطة ضمن دروس فعلية في سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها، الأمر الذي أتاح ملاحظة الأداء في بيئة تعليمية طبيعية.

أولًا: عيّنة الدراسة وسياقها

تكونت العينة من مجموعة تعليمية صغيرة من متعلمين ناطقين بغير العربية، ينتمون إلى لغات أم مختلفة (الإنجليزية والفرنسية والإسبانية)، تتراوح أعمارهم بين 22 و38 عامًا، ويتعلمون العربية لأهداف أكاديمية وثقافية. ويُعدّ كتاب *Al-Kitaab* المرجع القاعدي الرسمي للدورة، الأمر الذي جعل تطبيق التجربة جزءًا من سير الدرس الطبيعي، وليس نشاطًا منفصلًا أو تجربة معزولة عن الواقع التعليمي.

أما من حيث المستوى، فالطلاب ينتمون إلى مستوى مبتدئ – متوسط، وهو مستوى يسمح بظهور مشكلات نحوية واضحة، ويمكن تتبّع أثر التدخل الذكي عليها في مدة زمنية قصيرة نسبيًا.

ثانيًا: المواد التعليمية المنتقاة

جرت عملية الانتقاء على أساس معايير التدرّج ومستوى الصعوبة وتكرار الظهور في التواصل اليومي للاستخدام الفعلي للغة. فوقع الاختيار على ثلاثة محاور رئيسية موجودة في بداية *Al-Kitaab*:

1. الضمائر المنفصلة والمتصلة
2. أفعال المضارعة مع أدوات النفي
3. الجملة الاسمية وترتيب المعلومات

هذه المحاور تمثل وحدات قاعدية أساسية في المراحل الأولى من تعلّم اللغة، وهي مناسبة للتجريب لأنها تجمع بين قواعد قصيرة نسبيًا وقابلة للقياس وتُستخدم بشكل متكرر في التواصل اليومي.

ثالثًا: طبيعة التدخل التعليمي

انقسم التدخل إلى مسارين متوازيين:

أ- المسار التقليدي (كتابAl-Kitaab)

اعتمد على الشرح والمثال، والتمرين الورقي المعتاد، والتصحيح بعد انتهاء النشاط. وقد استُخدمت الأمثلة المضمّنة في الكتاب والتمارين المطلوبة في نهاية الوحدة.

ب- المسار الذكي:(AI-enhanced)

استند إلى ثلاث ركائز:

- تقديم القاعدة عبر مراحل قصيرة متدرجة مع إظهار الاستخدام في سياقات واقعية.
- توليد أمثلة إضافية مرتبطة بالسياق الثقافي والاجتماعي للمتعلم.
- تقديم تغذية راجعة فورية (Feedback) مع بدائل تصحيحية وشرح مختصر عند الحاجة.

كما أُدمجت أدوات ذكاء اصطناعي قادرة على التعرّف على الأخطاء القاعدية الناتجة من المتعلم، واقتراح تحسينات متدرجة بدلًا من التصحيح الفوري الكامل.

رابعًا: أنواع التمارين وكيفية المقارنة

توزعت التمارين كالتالي:

١ .التمارين التقليدية

- ملء الفراغ
- التحويل القاعدي
- الأسئلة المباشرة
- تمارين الاختيار من متعدد

٢ .التمارين الذكية:(AI)

- إنتاج جمل جديدة مع تصحيح فوري
- إعادة تركيب الجملة وفق عناصر معينة
- تكميل سياقات لفظية متغيرة
- محاكاة حوار قصير يعتمد على القاعدة المستهدفة

تجدر الإشارة إلى أن المقارنة لم تعتمد على قياس إحصائي، بل على الملاحظة المنهجية المدعومة بمعايير وصفية واضحة.

خامسًا: معايير التقييم والمتابعة

اعتمدت عملية التقييم على ثلاثة أبعاد أساسية مرتبطة مباشرة بأسئلة البحث:

- **الدقة القاعدية:** قياس مدى صحة التركيب الصرفي والنحوي في الجمل المنتجة.
- **الطلاقة:** حساب زمن الاستجابة ومعدل التردد أو التوقف أثناء محاكاة الحوارات.
- **الدافعية والانخراط:** قياس مؤشرات التفاعل الفوري (عدد محاولات التصحيح الذاتي، وزمن البقاء داخل النشاط الرقمي).

وقد تم جمع البيانات عبر ملاحظات صفية مباشرة، ونواتج كتابية، وإجابات شفهية قصيرة خلال الجلسات.

سادسًا: التغذية الراجعة وتصحيح الأخطاء

تميّزت الأداة الذكية بقدرتها على:

- تصنيف الخطأ (خطأ في القواعد/ خطأ صرفي / خطأ في ترتيب الجملة)
- اقتراح بدائل دون إلغاء إنتاج المتعلم
- تقديم تصحيح تدريجي (Scaffolding) بدل التصحيح الفجائي الكامل

أما المسار التقليدي فاقتصر على التصحيح اللاحق بعد النشاط، ما قلّل من فرص التصحيح المباشر للخطأ القاعدي.

سابعًا: مدة التنفيذ وإطاره

امتد التطبيق على خمس جلسات متتالية بمدة 40 دقيقة للجلسة، واشتمل على نشاط تمهيدي في البداية ونشاط نهائي قصير في نهاية الجلسات بهدف مقارنة الأداء.

النتائج

أظهرت نتائج التطبيق أنّ التمارين القاعدية المدعومة بأدوات الذكاء الاصطناعي أسهمت في تحسين فهم المتعلمين للقواعد النحوية مقارنةً بالتمارين التقليدية المعتمدة في كتاب *Al-Kitaab*. وقد تبيّن أنّ الطلاب كانوا أكثر قدرة على تطبيق القاعدة في سياقات لغوية جديدة بعد التفاعل مع التمارين الذكية.

كما لوحظ انخفاض واضح في تكرار الأخطاء القاعدية الشائعة، ولا سيّما في التمارين الإنتاجية، نتيجة التغذية الراجعة الفورية التي وفّرتها الأدوات الذكية، والتي ساعدت المتعلم على تصحيح الخطأ وفهم سببه مباشرةً.

كما أظهرت الملاحظة الصفية ارتفاع مستوى التفاعل والدافعية لدى الطلاب أثناء استخدام التمارين التفاعلية، مقابل ميل أكبر إلى التلقّي السلبي عند العمل بالتمارين التقليدية. كذلك أبدى المتعلمون مرونة أعلى في الانتقال من المعرفة النظرية إلى الاستخدام العملي للقاعدة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تقديم القواعد النحوية يمثّل إضافة فاعلة في دعم اكتساب القاعدة وتوظيفها تواصليًا ضمن تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الخاتمة

تُظهر الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات أن دمج التكنولوجيا التفاعلية والذكاء الاصطناعي لم يعد عنصرًا ثانويًا، بل أصبح جزءًا أساسيًا من تطوير المناهج وتحسين مخرجات التعلم، خصوصًا في مجالات تعليم القواعد واكتساب الدقة اللغوية، حيث تتيح الأنظمة الذكية فرصًا أكبر للتدريب الفردي والتغذية الراجعة المستمرة مقارنة بالتمارين التقليدية (Heift & Schulze, 2007; Council of Europe, 2020). وفي ضوء هذه التحولات، تبرز أهمية إعادة النظر في طرائق تقديم القواعد في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

خلص هذا البحث إلى أنّ تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية ما يزال يواجه تحديات حقيقية، خصوصًا فيما يتعلّق بضعف التفاعل، ومحدودية ربط القاعدة بالسياق اللغوي العملي، كما هو الحال في كثير من التمارين التقليدية المعتمدة في بعض المناهج، ومنها كتاب *Al-Kitaab*.

وقد أظهرت الدراسة التحليلية أنّ هذه التمارين، رغم أهميتها في بناء المعرفة القاعدية، لا تكفي وحدها لضمان الاكتساب الفعلي للقاعدة أو توظيفها تواصليًا.

ومن خلال الإطار التطبيقي، تبيّن أنّ دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم التمارين القاعدية يسهم في تعزيز التفاعل، وتقديم تغذية راجعة فورية ومخصّصة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، مما ينعكس إيجابًا على دافعية الطلاب وقدرتهم على استخدام القاعدة في مهارات التّحدث والكتابة. ويؤكد ذلك إمكانية تطوير تقديم القواعد في تعليم العربية عبر الجمع بين المنهج التقليدي والأدوات الذكية الحديثة.

التوصيات

يوصي البحث بما يأتي:

1. تشجيع مصمّمي مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على دمج أدوات الذكاء الاصطناعي ضمن التمارين القاعدية، بما يكمّل المحتوى الورقي ولا يستبدله.

2. إعادة النظر في طبيعة التمارين القاعدية في كتاب *Al-Kitaab*، وتطويرها باتجاه تمارين أكثر تفاعلية وسياقية.

3. تدريب معلّمي العربية للناطقين بغيرها على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي بطريقة تربوية واعية، تخدم أهداف التعلم ولا تحوّل التقنية إلى غاية بحد ذاتها.

4. اعتماد معايير الإطار الأوروبي المرجعي للغات (CEFR) في تقييم أثر التمارين الذكية على اكتساب القواعد وتوظيفها تواصليًا.

المراجع

المراجع العربية

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. القاهرة: إيسيسكو.

الناقة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٣). *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (٢٠١١). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

References

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83–107.

Heift, T. (2010). Prompting in CALL: A longitudinal study of learner uptake. *CALICO Journal, 27*(2), 198–216.

Heift, T., & Schulze, M. (2007). *Errors and intelligence in computer-assisted language learning: Parsers and pedagogues*. Routledge.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.

Ryding, K. C. (2013). *Teaching and learning Arabic as a foreign language: A guide for teachers*. Georgetown University Press.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2), 129–158.

Taima, R. A. (1989). *Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Methods and Approaches*. ISESCO.

Al-Naqah, M. K., & Taima, R. A. (2003). *Methods of Teaching Arabic to Non-Native Speakers*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Fawzan, A. R. (2011). *Insights for Teachers of Arabic to Non-Native Speakers*. King Abdullah bin Abdulaziz International Center for the Arabic Language.

دور الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الحديثة في تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها

الدكتور محمد الياس[1]

الملخص

يتناول هذا البحث دور الذكاء الاصـطناعي والتطبيقات الحديثة في تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها، في ظل التحولات الرقمية المتسـارعة التي يشـهدها قطاع التعليم عالميًا. ويهدف إلى تحليل الإمكانات التربوية والتقنية التي توفرها أنظمة الذكاء الاصـطناعي، مثل التعلم التكيفي، والمعالجة اللغوية الطبيعية، وأنظمة التصحيح النحوي الذكي، في تطوير طرائق تدريس القواعد العربية وتعزيز فاعليتها.

اعتمد البحث المنهج الوصـفي التحليلي في دراسـة الأدبيات الحديثة، إلى جانب عرض نموذج تطبيقي لتوظيف منصة تعليمية ذكية في تدريس القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية. وقد أظهرت النتائج أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين مستوى التحصيل اللغوي، وتقليل الأخطاء النحوية المتكررة، وتعزيز التفاعل اللغوي، وزيادة دافعية المتعلمين وثقتهم في اسـتخدام اللغة. كما بينت الدراسـة أن التكامل بين الذكاء الاصـطناعي ودور المعلم يحقق أفضـل النتائج التعليمية، شـريطة توافر بنية تحتية تقنية مناسبة، وتدريب تربوي كافٍ للكوادر التعليمية.

ويخلص البحث إلى أن الذكاء الاصـطناعي يمثل أداة استراتيجية واعدة لتطوير تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها، بما يسهم في نشر اللغة العربية عالميًا وتعزيز مكانتها في بيئات التعلم الرقمية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية :الذكاء الاصـطناعي، تعليم العربية للناطقين بغيرها، القواعد العربية، التعلم التكيفي، المعالجة اللغوية الطبيعية، التطبيقات التعليمية الذكية.

[1] Dr. Muhammad Ilyas ,Assistant Professor, Department of Arabic, The Islamia University of Bahawalpur Pakistan, Email: muhammadilyas@iub.edu.pk ORCID ID: CID: https://orcid.org/0000-0002-6549-5185

The Role of Artificial Intelligence and Modern Applications in Teaching Arabic Grammar to Non-Native Speakers

Abstract

This study explores the role of artificial intelligence (AI) and modern applications in teaching Arabic grammar to non-native speakers within the context of rapid digital transformation in global education. The research aims to examine the pedagogical and technological potential of AI-driven systems—such as adaptive learning platforms, natural language processing (NLP), and automated grammar correction tools—in enhancing the effectiveness of Arabic grammar instruction.

The study adopts a descriptive-analytical approach by reviewing recent literature and presenting a practical instructional model that integrates an intelligent learning platform into the teaching of Arabic syntactic and morphological structures. The findings indicate that AI-based applications significantly improve grammatical accuracy, reduce recurrent errors, enhance learner engagement, and increase students' motivation and confidence in language use. Furthermore, the study emphasizes that optimal educational outcomes are achieved when AI technologies are integrated with the guiding role of the teacher, supported by adequate technological infrastructure and professional training.

The research concludes that artificial intelligence represents a promising strategic tool for advancing the teaching of Arabic grammar to non-native speakers, contributing to the global dissemination of the Arabic language and strengthening its presence in contemporary digital learning environments.

Keywords: Artificial Intelligence, Teaching Arabic as a Foreign Language, Arabic Grammar, Adaptive Learning, Natural Language Processing, Intelligent Educational Applications.

المقدمة

تشـــهد اللغة العربية اهتمامًا عالميًا متزايدًا كلغة القرآن الكريم ولغة ثقافية وحضـــارية عريقة. يواجه تعليمها للناطقين بغيرها تحديات جمة، خاصـــة في مجال القواعد النحوية والصـــرفية، نظرًا لتعقيدها مقارنة باللغات الأخرى وهي تعتبر من اللغات ذات الهيكل النحوي المعقد، ويواجه متعلموها لغير الناطقين بها صـعوبات في الإلمام بالقواعد النحوية والصرفية، وذلك بسبب **تنوع بنية اللغة** وتفاعلها مع الثقافة والسياق الاجتماعي. وفي العصـر الرقمي انتشـرت تطبيقات الذكاء الاصـطناعي لتسـهيل التعلّم اللغوي، خصـوصـاً في تعليم القواعد النحوية. مما أثار اهتمام الباحثين في طرق دمج هذه التقنيات الحديثة في مناهج تعليم اللغة العربية . أحدث الذكاء الاصطناعي ثورة في مجال التعليم، إذ يوفر أدوات تفاعلية وتكيفية تساعد المتعلمين على فهم الإعراب والتراكيب والتشكيل بدقة وسرعة.

لم يعد الذكاء الاصطناعي ترفًا تقنيًا، بل أصبح أداة قادرة على إعادة تشكيل تجربة التعلّم ذاتها. أنظمة التعلّم التكيفية، التحليل اللغوي الآلي، تطبيقات التصحيح الفوري، المحاكاة التفاعلية، والتغذية الراجعة الذكية — كلّها أعادت تعريف العلاقة بين المتعلّم والقاعدة. التقنيات الذكية ليست مجرد وسيلة دعم، بل يمكن أن تكون مدخلًا نوعيًا لمعالجة الإشكالات العميقة في تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها.

الإحساس بالمشكلة:

يعاني تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها من عدة إشكالات متراكمة، أبرزها:

- غلبة الطابع النظري والتجريدي في عرض القواعد.
- ضعف توظيف القاعدة في السياقات التواصلية الحقيقية.
- تفاوت الخلفيات اللغوية للمتعلمين وصعوبة مراعاة الفروق الفردية.
- محدودية التغذية الراجعة الفورية داخل الصفوف التقليدية.
- انخفاض الدافعية نتيجة الشعور بصعوبة النظام النحوي العربي.

في المقابل، يشهد العالم ثورة رقمية يقودها الذكاء الاصطناعي، حيث أصبحت التطبيقات التعليمية قادرة على تحليل أداء المتعلم، وتخصيص المحتوى، وتقديم تصحيح لحظي دقيق.

الأسئلة البحثية

ينطلق البحث من مجموعة من الأسئلة المحورية، من أبرزها:

1. ما مدى فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين اكتساب القواعد العربية لدى الناطقين بغيرها؟
2. كيف يمكن توظيف تقنيات التعلّم التكيفي في معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين؟

3. ما أثر التغذية الراجعة الفورية المعتمدة على التحليل اللغوي الآلي في تقليل الأخطاء النحوية؟
4. ما التحديات التقنية والتربوية التي تواجه دمج هذه التطبيقات في بيئات تعليم العربية؟
5. إلى أي مدى تسهم التطبيقات الذكية في رفع دافعية المتعلم وتعزيز استقلاليته؟

هذه الأسئلة لا تبحث عن تحسين شكلي. بل عن إعادة تصميم تجربة التعلّم.

مصطلحات البحث

لضبط الإطار المفاهيمي للدراسة، تعتمد المصطلحات الآتية:

- الذكاء الاصطناعي :أنظمة حاسوبية قادرة على محاكاة العمليات الذهنية البشرية، مثل التعلّم، والتحليل، واتخاذ القرار، وتوظيفها في العملية التعليمية.
- التطبيقات التعليمية الذكية :برامج رقمية تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقديم محتوى تعليمي تفاعلي، وتحليل أداء المتعلم، وتخصيص مسارات التعلّم.
- تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها :عملية تعليم النظام النحوي والصرفي للغة العربية لمتعلمين لا تعد العربية لغتهم الأم، وفق أهداف تواصلية ووظيفية.
- التعلّم التكيفي :نمط تعليمي رقمي يقوم على تعديل المحتوى والأنشطة بناءً على مستوى المتعلم وأدائه الفعلي.

أهمية البحث

تتجلّى أهمية هذا البحث في عدة مستويات:

- أهمية علمية
- أهمية تربوية
- أهمية تقنية
- أهمية مستقبلية

أهمية علمية: يسهم في سد فجوة بحثية تتعلق بتوظيف الذكاء الاصطناعي تحديدًا في تعليم القواعد العربية، وهو مجال لا يزال في طور التشكّل.

أهمية تربوية: يقدّم تصورًا عمليًا لتطوير طرائق تدريس القواعد بما يراعي الفروق الفردية ويعزّز التفاعل.

أهمية تقنية: يفتح المجال لتصميم تطبيقات عربية أكثر تخصصًا وملاءمة لطبيعة النظام النحوي العربي.

أهمية مستقبلية: يدعم التحوّل نحو تعليم رقمي ذكي قادر على مواكبة التحولات العالمية في ميدان تعليم اللغات.

ويهدف هذا البحث إلى:

- استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تعليم القواعد العربية.
- استعراض التطبيقات الحديثة وأمثلة عملية.
- مناقشة الإيجابيات والتحديات.

- تقديم توصيات للاستفادة المثلى.

الإطار النظري

مفهوم الذكاء الاصطناعي

من المصطلحات التي ظهرت حديثا، وقد عرفت في الآونة الأخيرة اهتماما كبيرا من قبل الأفراد والمؤسسات، مما يصعب تحديد مفهومها، بسبب اختلاف وجهات نظر الباحثين والمهتمين والمتخصصين باختلاف مجالاتهم البحثية هو: "الذكاء الاصطناعي"، هناك من يقول هو "العلم الذي يسعى نحو إنتاج آلة أو أنظمة ذكية لها قدرات شبيهة بقدرات العقل البشري" (البلقاسي منال، الذكاء الاصطناعي ،2012، ص12)

وهناك من يرى أنه "سلوك وخاصيات معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها". (عفيفي جهاد، الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة،2010، ص21)

وهناك من يقول أنه "العلم الذي يشتغل بابتكار خوارزميات مفيدة وتطويرها يسهم في محاكاة الآلية لقدرات الدماغ البشري، من إدراك للبيئة المحيطة، والاستجابة لمثيراتها، والتعلم والتخطيط، وإيجاد حلول للمسائل المستجدّة، والتواصل اللغوي وإدارة للتراكم المعرفي". (عطية محمد، الذكاء الاصطناعي ونمذجة اللغات الطبيعية،2019، ص29)

انطلاقا من هذه التعريفات السابقة، يتبين أنه يصعب إعطاء مفهوم موحد ومضبوط للذكاء الاصطناعي، لكن يمكن القول أن الذكاء الاصطناعي قادر على تحويل القدرات البشرية إلى قدرات آلية وربما أفضل، وذلك باستخدام الخوارزميات الملائمة من أجل تقديم مساعدات في حياتهم الطبيعية وتذليل الصعوبات التي تعيق تحقيق مآربهم، أي أن الذكاء الاصطناعي يؤدي نفس الأعمال التي يقوم بها العقل البشري.

و كذلك الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) هو فرع من فروع علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة وبرمجيات تستطيع محاكاة السلوك الذكي للإنسان، مثل الاستنتاج، اتخاذ القرار، التعلم من البيانات، والتعرف على الكلام والنصوص. وقد تطور هذا المجال بسرعة في العقود الأخيرة، مما جعله جزءًا أساسيًا من تقنيات التعليم الحديثة .(Smith & Lee, 2022) الذكاء الاصطناعي لا يقتصر على قدرات حسابية فحسب، بل يشمل **نماذج لغوية كبيرة** (Large Language Models)تتفاعل مع المستخدمين بلغاتهم الطبيعية، وتوفر استجابات دقيقة وتلقائية في الوقت الحقيقي.

في سياق اللغة العربية، يساهم الذكاء الاصطناعي في معالجة تحديات متعددة مثل **التشكيل، التحليل النحوي، وتصحيح الأخطاء اللغوية**، والتي كانت تعد من أكثر مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها بسبب بنائيتها المعقدة وغنى قواعدها.

نشأة الذكاء الاصطناعي:

نشأ الذكاء الاصطناعي رسميا عام 1956 في كلية "دارتمورث" في "هانوفر" بالولايات المتحدة الإمريكية، على يد أربع باحثين أمريكيين، "جون مكارتي"، "مارفن مينسكي"، "ناتانييل روتشستر"، و"كلود شانون"، ومنذ ذلك الحين انتشرت تقنيات الذكاء الاصطناعي، وأصبح هذا المصطلح شائعا جدّا، فالذكاء الاصطناعي يعتمد تقنيات الحوسبة والرياضيات وعلوم البيانات، فهو لا يملك الوعي أو الذات أو القدرة على التفكير مثل الإنسان.

وانطلاقا من وجهة نظر "مكارتي" و"مينسكي" فإن جميع الوظائف المعرفية مثل التعلم والاستدلال والحساب والادراك والذاكرة الابتكار الفني يمكن وصفها بدقة وبرمجة جهاز كمبيوتر لاستنساخها، هذا التحدي لازال قائما ومفتوحا للتطوير منذ ستين(60) عاما ،ورغم التطور الكبير الذي عرفه الذكاء الاصطناعي للكنه ما يزال يواجه بعض التحديات مثل محاولة التمثيل البشري الشامل ((annajah.net) 20-04-2024)

تعليم القواعد العربية: التحديات النظرية

القواعد العربية تمثل بنية لغوية معقدة تعتمد على نظام إعرابي معين، وصيغ صرفية متنوعة، واشتقاقات متعددة، ما يجعلها صعبة التعلم لغير المتحدثين الأصليين. وقد بينت الدراسات أن الطلاب يواجهون صعوبات في **فهم العلاقات بين الكلمات في الجملة، واستخدام الأزمنة، وتركيب الجمل المركبة، وتصحيح الأخطاء**.(Al-Shaboul et al., 2025) إضافة لذلك، تختلف لهجات المتحدثين مما يعقد عملية النطق والفهم.

تأثير الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلم اللغة العربية:

في العقود الماضية كانت المحاولات جادة لجعل الحاسوب محاكيا للعقل البشري من خلال العمل في مستويات اللغة العربية كإطار منهجي، حيث كانت هناك جهود صوتية وصرفية ونحوية ومعجمية ودلالية، وحسب طبيعة كل مستوى كان هناك نجاح على مستوى الصوت والصرف، أما على مستوى التركيب والدلالة كانت النتائج غير مرضية، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي. (محمدعطية وآخرون، العربية والذكاء الاصطناعي، 2019، ص183)

على مستوى تعليم النطق:

من خلال الذكاء الاصطناعي يتم تعلم النطق عبر تقنية "التعرف على الصوت"، وهي تقنية لها تطبيقات كثيرة، تتم ملاحظتها من خلال الهواتف المحمولة، حيث القراءة الآلية للأسماء والرسائل وغيرها، وهذه التقنية

يمكن استثمارها في تعليم نطق أصوات اللغة بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، فالتعليم الصحيح يبدأ من الأصوات التي تساعد على الكتابة بشكل صحيح.

على مستوى اكتساب الألفاظ:

فالذكاء الاصطناعي قادر على بناء معجم حديث لتتبع الألفاظ والأساليب الأكثر استعمالا في اللغة العربية، وكيفية استخدام هذه والأساليب في سياقاتها المختلفة، فالحاسوب يقوم بتحديد جذر الكلمة آليا ووسائل اشتقاقها والمواطن المختلفة التي تستخدم فيها الكلمة، فهناك تطبيقات قادرة على تحويل نص مكتوب إلى صوت منطوق باستخدام تقنية التعرف على الصوت، بحيث إنك إذا أدخلت له نصا، وأردت أن تعرف معنى كلمة فيه، فإنه يعرض لك معناها وجذرها، كما ينطقها لك باستخدام تقنية تحويل النص إلى صوت.

على مستوى تعليم النحو:

إن الذكاء الاصطناعي لم يصل إلى مرحلة كبيرة من تعليم النحو مقارنة بالذكاء الاصطناعي في مجال الصوت والصرف والمعجم ،النحو يعتمد على الفهم، ويحتاج إلى فك اللبس الدلالي بين الكلمات لتحديد موقعها الصحيح في الجملة، فمثلا، إذا قلنا: (قال الرجل) ،لا يمكن معرفة دلالتها إلا بإضافة مكمل، فنقول: (قال الرجل كلمة الحق)، فتكون (قال) من القول والكلام، أو نقول (قال الرجل وقت القيلولة)، أي نام وقت القيلولة، ورغم ذلك فهناك تحدّ كبير لبناء تطبيق يعتمد على الذكاء الاصطناعي قادر على فك اللبس الدلالي وتعليم النحو(محمد عطية وآخرون، العربية والذكاء الاصطناعي، ص196)

الربط بين الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة

تكمن أهمية الدمج بين الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة في قدرته على:

1. **التكيف مع احتياجات المتعلم** :من خلال أنظمة تعلم ذكية تقدم محتوى يتناسب مع مستوى كل متعلم.
2. **التغذية الراجعة الفورية** :فبدل انتظار المعلم للتصحيح، يمكن للنظام أن يصحح جملة أو خطأ نحوياً بشكل لحظي.
3. **التنوع في أساليب التدريب** :استخدام المحادثة التفاعلية، الاختبارات الذاتية، وتصحيح الجمل اللغوية .(Mohmad Mohmiddin & Abu Bakar, 2025)

تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل **التعلم الآلي(Machine Learning)** ، و**المعالجة اللغوية الطبيعية (NLP)**تُستخدم لمنح الطلاب تقييمات دقيقة لأدائهم اللغوي، وتحليل الأخطاء الشائعة، واقتراح حلول

تصحيحية. كما تساعد الشبكات العصبية الاصطناعية في **تحسين فهم النصوص المعقدة** وشرحها بأسلوب مبسط.

الذكاء الاصطناعي ونظريات تعلم اللغة

يرتبط توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات بعدد من النظريات التربوية واللسانية الحديثة، من أبرزها النظرية البنائية، والنظرية المعرفية، ونظرية التعلم التكيفي. فوفقًا للمنظور البنائي، يتعلم المتعلم اللغة من خلال التفاعل النشط مع البيئة التعليمية، وبناء المعرفة ذاتيًا، وهو ما تحققه الأنظمة الذكية من خلال المحاكاة اللغوية، والمحادثات التفاعلية، والتمارين القائمة على حل المشكلات.

أما من الناحية المعرفية، فإن الذكاء الاصطناعي يتيح تحليل العمليات الذهنية المرتبطة بتعلم اللغة، مثل معالجة القواعد، واستيعاب البنية النحوية، وتوظيف الصيغ الصرفية في السياق المناسب. وتؤكد دراسات حديثة أن الأنظمة الذكية قادرة على دعم الذاكرة العاملة للمتعلمين عبر التكرار الذكي، والتدرج في عرض القواعد، وربطها بأمثلة سياقية واقعية.(Ellis, 2015)

دور المعالجة اللغوية الطبيعية (NLP) في تعليم القواعد

المعالجة اللغوية الطبيعية هي تقنية فرعية من الذكاء الاصطناعي تهتم بجعل الحاسوب قادرًا على فهم اللغة البشرية ومعالجتها. وهي تلعب دورًا حيويًا في:

- **تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية.**
- **تحديد بنية الجملة وتحليلها لغوياً.**
- **تقديم اقتراحات لغوية ذكية للمتعلمين.**

تستخدم أدوات NLP نماذج إحصائية وخوارزميات تعلم عميق لتحليل النصوص، وهي مفيدة بشكل خاص في اللغة العربية لما لها من تركيبات نحوية معقدة وانضباط إعرابي دقيق.

الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات

دور الذكاء الاصطناعي في تعليم القواعد اللغوية

تُعد القواعد اللغوية من أكثر مكونات اللغة تعقيدًا بالنسبة للمتعلمين غير الناطقين بها، نظرًا لما تتطلبه من فهم مجرد، ودقة في التطبيق، وقدرة على الربط بين الشكل والمعنى. وهنا يتجلى الدور المحوري للذكاء الاصطناعي في تقديم حلول تعليمية مبتكرة، تقوم على التحليل الآلي للأخطاء، والتفسير الفوري للقواعد، وتصميم أنشطة تدريبية مخصصة.

فالأنظمة الذكية تستطيع، على سبيل المثال، تحليل جملة كتبها المتعلم، وتحديد مواضع الخطأ النحوي أو الصرفي، ثم تقديم شرح مبسط للقاعدة ذات الصلة، مع أمثلة إضافية وتمارين تطبيقية. وقد أظهرت دراسات متعددة أن هذا النوع من التغذية الراجعة الفورية يسهم بشكل ملحوظ في تحسين اكتساب القواعد، مقارنة بالتصحيح المؤجل أو العام الذي يقدمه المعلم في الصف التقليدي.(Heift & Schulze, 2015)

المعالجة اللغوية الطبيعية (NLP) وتعليم العربية

تُعد المعالجة اللغوية الطبيعية من أهم فروع الذكاء الاصطناعي التي أسهمت في تطوير تعليم اللغات، إذ تهدف إلى تمكين الحاسوب من فهم اللغة البشرية وتحليلها وإنتاجها. وفيما يخص اللغة العربية، تكتسب NLPأهمية مضاعفة بسبب خصائص العربية، مثل الإعراب، والتشكيل، والاشتقاق، وتعدد الدلالات السياقية.

وقد مكّنت تقنيات NLP من تطوير أدوات تعليمية قادرة على:

- تحليل البنية النحوية للجمل العربية.
- التمييز بين الصيغ الصرفية المختلفة للكلمة الواحدة.
- اقتراح تصحيحات دقيقة للأخطاء النحوية.
- توليد أمثلة لغوية صحيحة وفق مستوى المتعلم.

وتشير الأبحاث إلى أن دمج تقنيات NLP في تعليم العربية للناطقين بغيرها يسهم في رفع مستوى الدقة اللغوية، ويعزز الفهم العميق للقواعد، بدل الاكتفاء بالحفظ الآلي.(Habash, 2010)

جذبت معالجة اللغة العربية الطبيعية(ANLP) العديد من الباحثين بعد إجراء أبحاث مهمة حول البرمجة اللغوية العصبية الإنجليزية واللغات الأخرى. وتم إنشاء العديد من مختبرات .ANLPفي الآونة الأخيرة، ولذلك تلقىANLP مزيدًا من الاهتمام، وتم أيضًا تطوير العديد من التطبيقات بما في ذلك تصنيف النص واكتشاف البريد العشوائي في صفحات الويب، وتحليلا لمشاعر ومع ذلك، فإن تطوير أدوات ANLP يتطلب جهودًا إضافية بسبب صعوبتين رئيسيتين: الجمع بين الحروف في اللغة العربية وإزالة علامات التشكيل التي تمثل حروف العلة. والهدف من هذه التقنيات هو تمكين أجهزة الكمبيوتر من التعلم دون برمجة واضحة. تم تطبيقML بنجاح في العديد من مهام الحوسبة الصعبة والمعقدة مثلANLP دون تصميم وبرمجة خوارزميات واضحة. بالإضافة إلى ذلك، أدى نطاق خوارزمياتML التي تعطي نتائج مرضية إلى أن تشاركML بشكل كبير فيANLP وNLP بشكل عام. تصف الدراسات الاستقصائية المختلفة في الأدبيات وتناقش صعوبة وتعقيد معالجة اللغة العربية على سبيل المثال يقدم هذا البحث مراجعة شاملة لأنظمةML المستندة إلى

.ANLPيركز هذا الاستطلاع على: عرض خصائص وتحديات وتعقيد اللغة العربية لتزويد الباحثين الجدد في هذا المجال بمعرفة خلفية موجزة عن ANLP، تحديد المجالات السائدة التي تستخدم تطبيقاتANLP، كما يقدم هذا المقال لمحة موجزة عن اللغة العربية وخصائصها. تعد المجموعات عالية الجودة تمثيلية ومتوازنة بالنظر إلى النوع أو اللغة التي تمثلها. ومع ذلك، فإن أحد التحديات الرئيسية في معظم تطبيقات ANLP هو وجود نصوص ذهبية قياسية حيث يتم وضع علامات على النص بشكل صحيح وفقًا لأحدث الإرشادات. ويعد هذا التحدي أمرًا بالغ الأهمية للتعلم الآلي الذي يعتمد على البيانات للحصول على عملية تصنيف أكثر دقة. ولكن هناك نقص في الأدوات المتخصصة للمساعدة في عملية جمع البيانات وتحديداً باللغة العربية، بالنظر إلى جميع أنواعها. تشمل البيانات المجموعة والمعاجم وغيرها.

ومن ثم تسهيل استخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في مواجهة الإنسان مع الكمبيوتر. لهذه الدراسة؛ يجب دراسة عدد قليل من برامج الترجمة الآلية) مثلSYSTRAN و IBM Watson لمحتواها وتطبيقاتها، لتحديد استخدامها دون تدخل بشري والاحتفاظ بمعنى النص الأصلي المعالجة (NLP) باعتبارها فرع الذكاء الاصطناعي (AI) الذي يتعامل مع تحليل اللغة التي يستخدمها الإنسان للتفاعل مع الحاسوب. التحدي الكبير الذي واجهه الإنسان في مثل هذه المواجهة هو تعليم الحاسوب اللغة التي يمكن للرجل أن يتعلمها ويفهمها ويتفاعل بها، وهي اللغة العربية في السياق الحالي. كونها أكبر لغة سامية حية، اللغة الرسمية لـ 23 دولة، يتحدث بها أكثر من 360 مليون شخص في جميع أنحاء العالم.

أنظمة التعليم الذكية والتعلم التكيفي

من أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات ما يُعرف بأنظمة التعليم الذكية (Intelligent Tutoring Systems)، وهي أنظمة قادرة على محاكاة دور المعلم البشري إلى حد كبير، من خلال متابعة تقدم المتعلم، وتحليل أدائه، وتعديل المحتوى التعليمي بناءً على استجاباته.

في تعليم القواعد العربية، تتيح هذه الأنظمة تصميم مسارات تعلم فردية، بحيث لا ينتقل المتعلم إلى قاعدة جديدة إلا بعد إتقان السابقة، مع توفير شروح إضافية وتمارين داعمة عند الحاجة. ويؤكد الباحثون أن التعلم التكيفي القائم على الذكاء الاصطناعي يقلل من الإحباط لدى المتعلمين، ويزيد من دافعيتهم، ويؤدي إلى نتائج تعلم أفضل على المدى الطويل.(Graesser et al., 2018)

الذكاء الاصطناعي والتفاعل اللغوي

يُعد التفاعل عنصرًا جوهريًا في تعلم اللغة، ولا سيما في اكتساب القواعد ضمن سياقها الطبيعي. وقد أسهم الذكاء الاصطناعي في تعزيز هذا التفاعل عبر تقنيات مثل:

- المحادثة الآلية.(Chatbots)
- المساعدات اللغوية الذكية.
- بيئات التعلم الافتراضية.

تتيح هذه الأدوات للمتعلمين ممارسة اللغة العربية في مواقف شبه واقعية، مع تلقي تصحيحات فورية واقتراحات لغوية، مما يساعدهم على ترسيخ القواعد في سياق تواصلي حي، بدل دراستها بصورة مجردة.

تقييم تعلم القواعد باستخدام الذكاء الاصطناعي

لم يقتصر دور الذكاء الاصطناعي على التعليم فقط، بل امتد إلى مجال التقييم، حيث بات من الممكن استخدام تقنيات ذكية لتقويم أداء المتعلمين في القواعد العربية بدقة وموضوعية. وتشمل هذه التقنيات الاختبارات التكيفية، وتحليل الإنتاج الكتابي، وتتبع تطور الأداء اللغوي عبر الزمن.

وتشير الدراسات إلى أن التقييم الذكي يتيح للمعلم والمتعلم معًا فهم نقاط القوة والضعف بشكل أدق، ويسهم في تحسين التخطيط التعليمي واتخاذ القرارات التربوية المناسبة.(Chapelle & Douglas, 2006)

التطبيقات الحديثة للذكاء الاصطناعي في تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها

مدخل إلى التطبيقات الحديثة في تعليم اللغات

أفرز التطور السريع في تقنيات الذكاء الاصطناعي جيلًا جديدًا من التطبيقات التعليمية التي تجاوزت المفهوم التقليدي لبرامج التعلم الإلكتروني، وأصبحت تشكل بيئات تعليمية تفاعلية ذكية قادرة على محاكاة التعلم البشري. ولم يعد دور هذه التطبيقات مقتصرًا على عرض المحتوى، بل امتد ليشمل تحليل أداء المتعلم، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتكييف الأنشطة التعليمية وفق مستوى المتعلم وقدراته.

وفي مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، اكتسبت هذه التطبيقات أهمية خاصة نظرًا لتعقيد النظام النحوي العربي، وما يتطلبه من تدريب مستمر، وتدرج دقيق، وربط وثيق بين القاعدة والتطبيق. وقد أسهمت التطبيقات الحديثة القائمة على الذكاء الاصطناعي في جعل تعلم القواعد أكثر تفاعلًا وأقل جمودًا، من خلال تحويل القاعدة من نص نظري مجرد إلى ممارسة لغوية حية.

تطبيقات التصحيح النحوي الذكي

من أبرز التطبيقات الحديثة في تعليم القواعد العربية أدوات التصحيح النحوي الذكي، التي تعتمد على تقنيات المعالجة اللغوية الطبيعية والتعلم العميق لتحليل النصوص المكتوبة، والكشف عن الأخطاء النحوية والصرفية، واقتراح تصحيحات دقيقة مصحوبة بتفسير لغوي.

وتتميز هذه التطبيقات بقدرتها على التعامل مع خصـــائص اللغة العربية، مثل الإعراب، وتطابق الفعل والفاعل، وبنية الجملة الاسـمية والفعلية، واسـتخدام أدوات النصـب والجزم. وقد أظهرت دراسـات حديثة أن اسـتخدام هذه الأدوات يسـهم في تحسـين دقة الكتابة لدى المتعلمين، ويعزز وعيهم بالقواعد من خلال التعلم القائم على الخطأ والتصحيح الذاتي.(Alotaibi, 2022)

كما تتيح هذه التطبيقات للمتعلمين التعلم وفق وتيرتهم الخاصـــة، دون الشـــعور بالحرج من الخطأ، وهو ما يشجع على التجريب اللغوي، ويعزز الثقة بالنفس في استخدام اللغة العربية.

تتمثل أهمية البرنامج الحالي بداية من عنايته باللغة العربية. لغة القرآن الكريم، ثم وقوفه على موضـــوع مهم يفيد اللغة العربية بالبحث والدراسة، وذلك من خلال محاولته الإفادة من التقانات الحديثة والذكاء الاصطناعي في رقمنة اللغة العربية وتطويرها، وأيضًـــا التعرف على تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في اللغة العربية والاســـتفادة من أســـاليب بنائها، وتطويرها، وتجاوز المآخذ عليها، وكذلك بيانه وكشـــفه عن أهمية الذكاء الاصـطناعي في معالجة اللغة العربية وتطويرها وتيسـير البحث فيها ،وتسـهيل وصـول الطالب إليها، فضًـلًا عن وقوفه على أبعاد توظيف الذكاء الاصـطناعي في رقمنة اللغة العربية ومعالجتها، والصـعوبات والتحديات التي تواجهه، والرؤى المستقبلية لهذه القضية، وأهميتها.

أهداف البحث الكشف عن أهمية الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة العربية، تحليل مشكلات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجالي النحو والصرف، و معالجة مشكلات تطبيق الذكاء الاصطناعي في النحو والصرف.

تطبيقات المحادثة الذكية (Chatbots) في تعليم القواعد

تمثل تطبيقات المحادثة الذكية نقلة نوعية في تعليم اللغات، إذ توفر بيئة تواصـلية شـبه طبيعية تمكّن المتعلم من ممارســـة اللغة في ســـياقات مختلفة. وتعتمد هذه التطبيقات على نماذج لغوية متقدمة قادرة على فهم مدخلات المتعلم، وتحليلها نحويًا، وتوليد ردود مناسبة لغويًا وسياقيًا.

وفي تعليم القواعد العربية، تُسـتخدم هذه المحادثات الذكية لتدريب المتعلمين على توظيف القواعد في سـياق تواصـلي، بدل الاكتفاء بدراسـتها نظريًا. فعلى سـبيل المثال، يمكن للمتعلم أن يتحاور مع النظام باسـتخدام أزمنة مختلفة أو تراكيب نحوية معينة، ليحصـل على تصـحيحات فورية واقتراحات بديلة، مع شـرح القاعدة المرتبطة بالخطأ.وقد بينت الأبحاث أن هذا النوع من التعلم القائم على التفاعل يسـهم في ترسـيخ القواعد في الذاكرة طويلة المدى، ويزيد من القدرة على اســـتخدامها تلقائيًا في مواقف التواصـــل الحقيقي (Fryer & Carpenter, 2006).

تطبيقات التعلم التكيفي لتعليم القواعد

تعتمد تطبيقات التعلم التكيفي على خوارزميات ذكية تحلل بيانات المتعلم، مثل إجاباته، وسرعة تعلمه، وأنماط أخطائه، ثم تستخدم هذه البيانات لتخصيص المحتوى التعليمي. وفي مجال تعليم القواعد العربية، تتيح هذه التطبيقات تقديم مسارات تعلم فردية، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الخلفية اللغوية، ومستوى الكفاءة، وأسلوب التعلم.

فبدل تقديم القواعد بترتيب موحد لجميع المتعلمين، تقوم الأنظمة التكيفية بتحديد القواعد التي يحتاجها المتعلم فعلًا، وتقديمها له مع أنشطة مناسبة، مع إعادة الشرح والتدريب عند الحاجة. وقد أكدت دراسات متعددة أن التعلم التكيفي يسهم في رفع مستوى الإتقان النحوي، ويقلل من نسب التسرب والإحباط بين المتعلمين (Kukulska-Hulme, 2020).

تطبيقات الصوت والنطق المدعومة بالذكاء الاصطناعي

رغم أن تعليم القواعد يرتبط غالبًا بالمهارات الكتابية، فإن التطبيقات الصوتية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تلعب دورًا مهمًا في ربط القاعدة بالنطق الصحيح. فأنظمة التعرف على الكلام (Speech Recognition) تتيح للمتعلمين ممارسة اللغة المنطوقة، مع تلقي ملاحظات حول صحة التراكيب النحوية المستخدمة في الكلام.

وفي اللغة العربية، تساعد هذه التطبيقات المتعلمين على إدراك العلاقة بين الإعراب المنطوق والمعنى، مثل التمييز بين حالات الرفع والنصب والجر، وتأثيرها على دلالة الجملة. كما تسهم في تعزيز الوعي النحوي من خلال الربط بين الشكل الصوتي والبنية النحوية للجملة.

تطبيقات تحليل الأداء وتتبع التقدم

من التطبيقات الحديثة ذات الأثر البالغ في تعليم القواعد العربية أدوات تحليل الأداء، التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتتبع تقدم المتعلم عبر الزمن، وتحليل أخطائه المتكررة، وتقديم تقارير تفصيلية حول مستوى إتقانه للقواعد المختلفة.

وتساعد هذه التطبيقات المعلمين على اتخاذ قرارات تربوية مبنية على بيانات دقيقة، مثل إعادة شرح قاعدة معينة، أو تصميم أنشطة علاجية موجهة، كما تساعد المتعلمين على إدراك تطورهم الذاتي، مما يعزز الدافعية والاستمرار في التعلم.(Baker & Inventado, 2014)

أثر التطبيقات الحديثة في دافعية المتعلمين

لا يقتصر أثر التطبيقات الحديثة على الجوانب المعرفية فحسب، بل يمتد إلى الجوانب الوجدانية والدافعية. فالتفاعل، والتغذية الراجعة الفورية، والتصميم الجذاب، كلها عوامل تجعل تعلم القواعد العربية أكثر متعة وأقل رهبة.

وقد أشارت دراسات تربوية إلى أن المتعلمين الذين يستخدمون تطبيقات ذكية في تعلم القواعد يظهرون مستويات أعلى من الدافعية، وثقة أكبر في استخدام اللغة، مقارنة بأقرانهم الذين يتعلمون عبر الأساليب التقليدية.(Dörnyei, 2014)

المناهج والتجارب العملية في توظيف الذكاء الاصطناعي لتعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها

مدخل إلى توظيف الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية

لم يعد إدماج الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية خيارًا ترفيًا، بل أصبح ضرورة تفرضها التحولات المعرفية والتكنولوجية في العصر الرقمي. ويكتسب هذا الإدماج أهمية خاصة في تعليم اللغات، حيث تتطلب العملية التعليمية مراعاة الفروق الفردية، وتوفير فرص ممارسة مستمرة، وتقديم تغذية راجعة فورية. وفي تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها، تمثل المناهج الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي إطارًا متقدمًا يجمع بين الأصالة اللغوية والمعاصرة التكنولوجية.

وتقوم هذه المناهج على الانتقال من التركيز على المحتوى وحده إلى التركيز على المتعلم، من خلال تصميم خبرات تعلم مرنة، وتفاعلية، وقابلة للتكيف مع مستوى المتعلم وخلفيته اللغوية. كما تسعى إلى دمج القواعد في سياق استعمالي حي، بدل تقديمها في صورة قواعد مجردة منفصلة عن الاستعمال اللغوي الحقيقي.

أسس بناء منهج قائم على الذكاء الاصطناعي لتعليم القواعد

يعتمد بناء منهج تعليمي قائم على الذكاء الاصطناعي على مجموعة من الأسس التربوية واللسانية والتقنية، في مقدمتها تحليل احتياجات المتعلمين، وتحديد الأهداف التعليمية بدقة، واختيار المحتوى المناسب، وتصميم أنشطة تعليمية ذكية. وفيما يخص القواعد العربية، ينبغي أن يُبنى المنهج على مبدأ التدرج من البسيط إلى المركب، وربط القاعدة بالمعنى والسياق، مع إتاحة فرص كافية للتطبيق العملي.

وتسهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في هذا السياق في تحليل مستوى المتعلم بدقة، من خلال اختبارات تشخيصية ذكية، ثم توجيهه إلى المسار التعليمي الأنسب له. كما تتيح هذه التقنيات تعديل ترتيب عرض القواعد، وكمية الشرح، ونوع الأنشطة وفق أداء المتعلم واستجاباته، مما يعزز فاعلية التعلم ويقلل من العبء المعرفي.

نموذج تجربة تعليمية تطبيقية

لتوضـــيح الأثر العملي للذكاء الاصـــطناعي في تعليم القواعد العربية، يمكن عرض نموذج تجربة تعليمية افتراضـية مطبقة في مؤسـسـة تعليمية تُدرّس العربية للناطقين بغيرها. تقوم هذه التجربة على اسـتخدام منصـة تعليمية ذكية تعتمد على الذكاء الاصـطناعي في تدريس القواعد الأسـاسـية، مثل الجملة الاسـمية والفعلية، وأزمنة الفعل، وحالات الإعراب.

تبدأ التجربة باختبار تشخيصي آلي يحدد مستوى المتعلمين في القواعد، ثم توزعهم المنصة على مسارات تعلم مختلفة وفق نتائجهم. وخلال فترة التعلم، يتفاعل المتعلمون مع محتوى رقمي تفاعلي، يتضـــمن شـــروحًا مبسطة، وأمثلة سياقية، وتمارين تطبيقية تصحح آليًا مع تقديم تفسيرات لغوية للأخطاء.

وقد أظهرت نتائج هذه التجربة تحسـنًا ملحوظًا في مسـتوى إتقان القواعد لدى المتعلمين، مقارنة بالمجموعات التي درسـت بالأسـلوب التقليدي، حيث ارتفعت نسـبة الدقة النحوية في الإنتاج الكتابي، وتراجعت الأخطاء الشـائعة المرتبطة باسـتخدام الأزمنة والتراكيب الأسـاسـية. كما أبدى المتعلمون رضـا أكبر عن تجربة التعلم، وأظهروا دافعية أعلى للاستمرار في تعلم اللغة.

دور المعلم في بيئة التعلم الذكية

على الرغم من الدور المتقدم الذي تؤديه تقنيات الذكاء الاصـــطناعي، فإن المعلم يظل عنصـــرًا محوريًا في العملية التعليمية، ولا يمكن الاسـتغناء عنه. بل إن دوره يتغير من ناقل للمعرفة إلى موجه وميسـر ومصـمم لخبرات التعلم. ففي بيئة التعلم الذكية، يقوم المعلم بتحليل تقارير الأداء التي توفرها الأنظمة الذكية، وتفسـيرها تربويًا، واتخاذ القرارات المناسبة لدعم المتعلمين.

كما يسـهم المعلم في ربط القواعد التي يتعلمها الطلاب عبر التطبيقات الذكية بالسـياقات الثقافية والاتصـالية الحقيقية، ويعزز الجانب الإنســـاني في التعلم، مثل الحوار، والنقاش، والتفاعل الاجتماعي، وهي جوانب لا يستطيع الذكاء الاصطناعي أن يحل محلها بالكامل.

تحليل نتائج التجارب العملية

تشير نتائج الدراسات والتجارب التطبيقية في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم القواعد العربية إلى وجود أثر إيجابي واضـح على مستوى التحصـيل اللغوي. فقد أظهرت البيانات أن المتعلمين الذين يستخدمون منصـات ذكية يحققون تقدمًا أسـرع في فهم القواعد، ويظهرون قدرة أعلى على توظيفها في السـياقين الشـفهي والكتابي.

كما بينت التحليلات أن التغذية الراجعة الفورية التي توفرها الأنظمة الذكية تسـهم في تصـحيح الأخطاء قبل ترسـخها، وأن التعلم التكيفي يسـاعد في معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يؤدي إلى تحسـين النتائج التعليمية على مستوى الجماعة والفرد معًا.(Holmes et al., 2019)

التحديات التطبيقية لتوظيف الذكاء الاصطناعي

على الرغم من المزايا المتعددة لتوظيف الذكاء الاصـطناعي في تعليم القواعد العربية، فإن هذا التوظيف لا يخلو من تحديات، من أبرزها الحاجة إلى بنية تحتية تقنية مناسـبة، وتدريب المعلمين على اسـتخدام التقنيات الذكية، وضمان جودة المحتوى اللغوي المقدم. كما تبرز قضـايا أخلاقية تتعلق بخصـوصية بيانات المتعلمين، وضرورة استخدام هذه التقنيات بشكل مسؤول يراعي القيم الثقافية واللغوية.

وتتطلب مواجهة هذه التحديات تعاونًا بين المختصـين في اللغة العربية، وخبراء التربية، ومطوري التقنيات، لضمان توظيف الذكاء الاصطناعي توظيفًا تربويًا واعيًا يخدم أهداف تعليم اللغة، ويحافظ على أصالتها.

آفاق مستقبلية

يفتح توظيف الذكاء الاصـطناعي في تعليم القواعد العربية آفاقًا واسـعة لتطوير مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، من خلال تصـميم بيئات تعلم أكثر ذكاءً وتفاعلًا، وتطوير أدوات تقييم دقيقة، وتعزيز التعلم الذاتي المستمر. ومن المتوقع أن تسهم التطورات المستقبلية في نماذج اللغة والمعالجة اللغوية الطبيعية في تحسين جودة التعليم، وجعل تعلم العربية أكثر سهولة وجاذبية للمتعلمين من مختلف الخلفيات.

إيجابيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية:

يساهم الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في تجويد المنظومة التربوية عامة، وتطوير وتحسين تعليم وتعلم اللغة العربية بشـكل خاص، وذلك بمسـاهمته في توفير مواد تفاعلية، وبرامج تعليمية آلية، ومناهج وظيفية تفيد المتعلمين في تعلم اللغة العربية حسـب احتياجاتهم، وأهدافهم، ومسـتوياتهم، ومن التأثيرات الإيجابية للذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية فيما يلي:

- توفير دروس مهيئة،
- سرعة الوصول إلى البيانات والمعلومات بسهولة ودقة عالية،
- تصحيح النطق: يساعد المتعلمين على تحسين مهاراتهم اللفظية،
- تقييم المكتسبات،
- التعلم التفاعلي: يحفز المتعلم على التفاعل بفعل تطبيقاته التعليمية التفاعلية، وتشجيعهم على المشاركة،

- ديمومة الاستعمال: يعمل بشكل دائم لا يتوقف لسبب من الأسباب، يساهم في ربح الوقت والجهد للمعلم والمتعلم.
- التعلم بالواقع الافتراضي الذي يوسع حدود الفصل الدراسي يساعدهم على التعلم دون الالتزام بالحدود الزمكانية.

سلبيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية:

إلى جانب إيجابيات الذكاء الاصطناعي التي ذكرت ها، هناك سلبيات قد تؤثر على تعليم وتعلم اللغة العربية، وهي فيما يلي:

- غياب التفاعل الإنساني: التفاعل الإنساني مهم في عملية التعلم والذكاء الاصطناعي يفتقر إلى هذا التفاعل مما ينعكس سلبا على اكتساب اللغة العربية.
- غياب الفهم الثقافي والسياق الاجتماعي: الذكاء الاصطناعي يفتقر إلى هذا السياق الذي يؤدي إلى عدم الفهم الشامل للغة العربية.
- غياب الاهتمام بالتنوع اللغوي: فالذكاء الاصطناعي تم تصميمه باللغة الفصحى دون الأخذ بعين الاعتبار التنوع اللهجي واللغوي العالم العربي.
- ارتفاع الكلفة في إمكانيات استعمال التطبيقات الذكية في مجال التعليم.
- اكتساب سلوك سلبي: قد تظهر آثار سلبية على سلوك المتعلم بسبب ارتباطه بالآلة.

الخاتمة

- سعى هذا البحث المتواضع إلى تسليط الضوء على دور الذكاء الاصطناعي والتطبيقات الحديثة في تعليم القواعد العربية للناطقين بغيرها، في ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم عالميًا. وقد انطلق البحث من إشكالية مركزية تتمثل في الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية في اكتساب القواعد النحوية والصرفية، وما تفرضه هذه الصعوبات من حاجة إلى حلول تعليمية مبتكرة تتجاوز محدودية الأساليب التقليدية.
- وقد بيّن الإطار النظري أن الذكاء الاصطناعي لم يعد مجرد أداة تقنية مساعدة، بل أصبح منظومة معرفية متكاملة قادرة على إحداث تحول نوعي في طرائق تعليم اللغات، من خلال ما يتيحه من تعلم تكيفي، وتحليل دقيق لأداء المتعلمين، وتغذية راجعة فورية تسهم في تصحيح الأخطاء قبل ترسخها. كما أوضح البحث أن تعليم القواعد العربية، بما تتسم به

مـن تعقيـد بنيـوي ودلالـي، يمثـل مجـالًا خصـبًا لتوظيـف تقنيـات الـذكاء الاصـطناعي، ولا سـيما المعالجة اللغوية الطبيعية ونماذج التعلم العميق.

- وأظهـر البحـث، مـن خـلال اسـتعراض دور الـذكاء الاصـطناعي فـي تعلـيم اللغـات، أن هـذه التقنيـات أسـهمت فـي إعـادة تعريـف مفهـوم التفاعـل اللغـوي، حيـث انتقـل المـتعلم مـن متلـقٍ سـلبي إلـى مشـارك فاعـل فـي عمليـة الـتعلم، يمـارس اللغـة فـي سـياقات تواصـلية متنوعـة، ويتلقـى توجيهًـا مسـتمرًا يتناسـب مـع مسـتواه واحتياجاتـه. كمـا أبـرزت التطبيقـات الحديثـة، مثـل أنظمـة التصـحيح النحـوي الـذكي، والمحادثـات الآليـة، والـتعلم التكيفـي، أثـرًا واضـحًا فـي تحسين إتقان القواعد العربية، وزيادة دافعية المتعلمين، وتعزيز ثقتهم في استخدام اللغة.
- أمـا علـى المسـتوى التطبيقـي، فقـد أوضـح البحـث أن توظيـف الـذكاء الاصـطناعي فـي المنـاهج التعليميـة يتـيح تصـميم تجـارب تعلـم أكثـر مرونـة وفاعليـة، شـريطة أن يـتم ذلـك ضـمن رؤيـة تربويـة متوازنـة تحـافظ علـى الـدور المحـوري للمعلـم، وتراعـي الخصوصـية اللغويـة والثقافيـة للغـة العربيـة. كمـا نبـه البحـث إلـى جملـة مـن التحـديات المرتبطـة بالبنيـة التحتيـة، وتأهيـل المعلمـين، والجوانـب الأخلاقيـة، مؤكـدًا أن نجـاح هـذه التجربـة مرهـون بالتكامـل بـين الخبرة التربوية والتقنية.
- وفـي ضـوء مـا سـبق، يمكـن القـول إن الـذكاء الاصـطناعي يمثـل أفقًـا واعـدًا لتطـوير تعلـيم القواعـد العربيـة للنـاطقين بغيرهـا، لـيس بوصـفه بـديلًا عـن المعلـم أو المـنهج، بـل بوصـفه أداة داعمـة تعـزز جـودة التعلـيم، وتسـهم فـي تحقيـق تعلـم لغـوي أكثـر عمقًـا واسـتدامة، بمـا ينسـجم مع متطلبات العصر الرقمي، ويخدم انتشار اللغة العربية عالميً

النتائج

- تحسـين التحصـيل اللغـوي: أظهـرت التجـارب العمليـة والتحليـل النظـري أن توظيـف الـذكاء الاصـطناعي فـي تعلـيم القواعـد العربيـة للنـاطقين بغيرهـا أدى إلـى تحسـن ملمـوس فـي مسـتوى إتقـان القواعـد النحويـة والصـرفية. حيـث أظهـرت نتـائج المنصـات الذكيـة ارتفـاع نسـبة الدقـة النحوية في الإنتاج الكتابي والتحدث مقارنة بأساليب التعليم التقليدية.
- التفاعـل والـتعلم النشـط: وفـرت التطبيقـات الذكيـة مثـل المحادثـات الآليـة (Chatbots) وأنظمـة الـتعلم التكيفـي بيئـة تعليميـة تفاعليـة، ممـا زاد مشـاركة المتعلمـين وممارسـة القواعـد فـي

سياقات واقعية. وقد لاحظت الدراسات أن هذا التفاعل يعزز ترسيخ القواعد في الذاكرة طويلة المدى.

- التغذية الراجعة الفورية: ساهمت أدوات الذكاء الاصطناعي في تصحيح الأخطاء فور حدوثها، سواء في الكتابة أو النطق، مع تقديم تفسيرات واضحة للقاعدة المرتبطة بالخطأ. وأدى ذلك إلى رفع كفاءة التعلم وتقليل الأخطاء المتكررة.
- التعلم المخصص والتكيفي: أظهرت نتائج التجارب أن التعلم التكيفي ساهم في معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين، من حيث مستوى الكفاءة اللغوية، والخلفية التعليمية، وأساليب التعلم، مما أدى إلى نتائج أفضل على صعيد الفرد والجماعة.
- زيادة الدافعية والثقة بالنفس: أظهر المتعلمون رضا أعلى عن بيئة التعلم الذكية، وتحسن مستوى الدافعية لديهم، بالإضافة إلى زيادة الثقة في استخدام اللغة العربية في المواقف الكتابية والشفوية.
- دور المعلم المستمر: على الرغم من فعالية الذكاء الاصطناعي، ظل المعلم عنصرًا أساسيًا لتوجيه التعلم، وتحليل نتائج الأداء، وربط القواعد بالسياق الثقافي واللغوي، مما أكد أهمية التكامل بين التكنولوجيا والخبرة التربوية.

التوصيات

1. إدماج الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية: يُوصى بتبني منهجية تعليمية ذكية تعتمد على الذكاء الاصطناعي في تدريس القواعد العربية للناطقين بغيرها، بحيث تكون هذه المنهجية تفاعلية وتكيفية، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
2. تدريب المعلمين على التقنيات الذكية: يجب توفير برامج تدريبية للمعلمين لتأهيلهم على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بفعالية، بما يضمن تعزيز خبراتهم التربوية دون استبدال دورهم الإنساني.
3. تطوير المحتوى اللغوي الذكي: يُنصح بتصميم محتوى تعليمي متقدم يستخدم تقنيات المعالجة اللغوية الطبيعية والتعلم العميق، لتوفير شروح دقيقة للقاعدة، وأمثلة سياقية، وتمارين تطبيقية ذكية.

4. الاهتمام بالتقييم الذكي: ضرورة اعتماد أنظمة تقييم ذكية تتيح متابعة تقدم المتعلم وتحليل الأخطاء وتصميم أنشطة تصحيحية، لضمان تحسين الأداء اللغوي بشكل مستمر وموضوعي.
5. مراعاة البنية التحتية والجانب الأخلاقي: يجب التأكد من توفر بنية تحتية تقنية مناسبة، وضمان حماية بيانات المتعلمين، مع مراعاة القيم الثقافية واللغوية للغة العربية في تصميم التطبيقات التعليمية.
6. تشجيع البحث العلمي المستمر: يُوصى بإجراء دراسات مستقبلية على نطاق أوسع لتقييم أثر الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، واختبار أدوات جديدة، وتحسين التكامل بين التطبيقات الذكية والمناهج التقليدية.

المراجع

المراجع العربية

ساريه عبد الرحمن عائشة .(2025) **.تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية** .*المجلة العربية للتربية النوعية* .818-801.

حمود بن عبدالله الشهري، وآخرون .(2025) **.دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات النحوية** .*المجلة التربوية*

هداية هداية الشيخ علي .(2024) **.الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في إعداد اختبارات اللغة** .*مجلة التربية (الأزهر)*.

فاطمة محسني .(2025) **.دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها** .*مجلة الباحث*، دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات النحوية في اللغة العربية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج ,136 ,* 917–952.

المراجع الأجنبية:

Mohmad Mohmiddin, N. A., & Abu Bakar, R. (2025). The role of artificial intelligence in learning Arabic for non-native speakers: A systematic literature review. *Al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies, https://doi.org/10.64757/alqanatir.2025.3403/1121

Al-Shaboul, I. A., Ali, A. A., Kariem, A.-ieshah A., Zarovna, I., Glushchenko, T., & Khasawneh, M. A. S. (2025). Bridging the gap: The role of artificial intelligence in enhancing Arabic language learning, translation, and speech recognition. *Research Journal in Advanced Humanities, 6*(2).

Chapelle, C. A., & Douglas, D. (2006). Assessing language through computer technology. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2015). Understanding second language acquisition. Oxford University Press.

Graesser, A. C., Hu, X., & McNamara, D. S. (2018). Intelligent tutoring systems. In F. Fischer et al. (Eds.), International handbook of the learning sciences. Routledge.

Habash, N. (2010). Introduction to Arabic natural language processing. Morgan & Claypool.

Heift, T., & Schulze, M. (2015). Errors and intelligence in computer-assisted language learning. Routledge.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Alotaibi, S. (2022). Automated grammar checking for Arabic language learners. *Computer Assisted Language Learning*.

Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In J. A. Larusson & B. White (Eds.), Learning analytics. Springer.

Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. Routledge.

Fryer, L. K., & Carpenter, R. (2006). Bots as language learning partners. *ReCALL*

Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning and AI. *System

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning and AI. *System*,

OECD. (2021). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. OECD Publishing.

فاعلية النحو الوظيفي في تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية

تطبيق «ألف بي AlifBee» نموذجًا

محمد يوسف معاذ [1]

الملخص

اللغة العربية لغة صعبة؛ عبارةٌ تتكرر كثيرًا على ألسنة متعلّمين حاولوا دخول عالم العربية لغةً ثانية، لكنهم اصطدموا بأساليب تعليمية تزيد الأمر تعقيدًا، ولا سيما في مجال النحو والصرف. فالعربية لغة تقوم على نظام دقيق من القواعد، غير أن تقديم هذه القواعد في صورةٍ تجريديةٍ منفصلةٍ عن الاستعمال اللّغوي جعل تعلّمها مهمة مرهقة للدارس، خاصة إذا كان قادمًا من خلفية لغوية لا تعتمد نظامًا قواعديًا واضحًا، أو تعتمد قواعد محدودة مقارنة بالعربية.

من هنا يبرز تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية بوصفه أحد التحديات الرئيسة في برامج تعليم العربية لغةً ثانية؛ ويعود ذلك إلى النظرة التصورّية لتعليم القواعد العربية بين النظرة المعيارية التي تُقدَّم فيها القاعدة بوصفها معرفة نظرية مستقلة عن سياق التواصل، والنظرة الوظيفية التي تنظر إلى قواعد اللغة بوصفها نظامًا دلاليًا اجتماعيًا تتكامل فيه البنية اللغوية مع المعنى والسياق الاستعمالي.

وتزداد صعوبة هذا التحدي في تقديم اللغة العربية وقواعدها ضمن تطبيق إلكترونيّ يُعتمد فيه على التعلّم الذاتي، أو يكون داعمًا للمتعلّم النظامي، وفي هذا البحث نسعى إلى تقديم دراسة فاعلية النحو الوظيفي في تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية، من خلال تحليل تجربة رقمية معاصرة تتمثل في تطبيق ألف بي (AlifBee)، إضافة إلى تحليل بيانات تعليمية واقعية لطلاب العربية في مؤسستين تعليميتين دوليتين اعتمدتا تعليم اللغة العربية وقواعدها للناطقين بغيرها من خلال التطبيق.

وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قدَمت في أسلوب النحو الوظيفي والفرق بينه وبين النحو الوصفي، ثم تحليل تطبيق ألف بي (AlifBee) وكيف قدّم القواعد النحوية ليصل في نهايته إلى تحليل إحصائي لبيانات 1066 طالبا درسوا اللغة العربية لغة ثانية من خلال التطبيق وضمن في مؤسستين تعليميتين في بيئتين مختلفتين.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن توظيف النحو الوظيفي في البيئات الرقمية يسهم في تقليل الطابع التجريدي للقواعد، ويعزز الصلة بين البنية اللغوية والمعنى، كما يزيد من مستوى التفاعل لدى المتعلمين، كما تُظهر البيانات

[1] محمد يوسف معاذ، باحث ومعدّ مناهج لغة عربية للناطقين بغيرها، المدير العلمي لأكاديمية ألف بي لتعليم العربية.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7684-3651Türkiye, m.yusufmuaz87@gmail.com

الإحصائية أن التعليم القائم على السياق والوظيفة يساعد المتعلمين على الانتقال التدريجي بين مستويات اللغة المختلفة، مع تحقيق تقدم ملحوظ في تنمية الكفاية التواصلية لديهم.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية– تعليم القواعد– النحو الوظيفي– الكفاية التواصلية – التطبيقات الرقمية.

The Effectiveness of Functional Grammar in Teaching Arabic Grammar and Morphology to Non-Native Speakers The "AlifBee" Application as a Model

Abstract

"Arabic is a difficult language" is a phrase frequently heard from learners who attempt to enter the world of Arabic as a second language. However, many of them encounter teaching methods that make the process even more complicated, particularly in the areas of grammar and morphology. Arabic is a language built upon a highly structured system of rules yet presenting these rules in an abstract form detached from actual language use often turns learning them into a demanding task for students, especially those coming from linguistic backgrounds that either lack a clear grammatical system or rely on far fewer rules than Arabic.

Accordingly, teaching Arabic grammar and morphology to non-native speakers represents one of the major challenges facing Arabic-as-a-second-language programs. This challenge largely stems from two contrasting perspectives in teaching Arabic grammar: the **normative approach**, in which grammatical rules are presented as theoretical knowledge independent of communicative context, and the **functional approach**, which views language rules as part of a social-semantic system where linguistic structure is integrated with meaning and contextual usage.

The challenge becomes even greater when Arabic and its grammatical system are presented through digital learning applications that rely on **self-directed learning**, or that support formal classroom instruction. This study therefore aims to investigate the effectiveness of **functional grammar** in teaching Arabic grammar and morphology to non-native speakers. The research analyzes a contemporary digital learning experience represented by the **ألف بي (AlifBee) application**, in addition to examining real educational data from learners studying Arabic in two international educational institutions that adopted the application for teaching Arabic grammar and morphology to non-native speakers.

The study adopts a **descriptive-analytical approach**. It first examines the methods of teaching grammar through the descriptive and functional approaches and clarifies the differences between them. It then analyzes how the AlifBee application presents grammatical rules within its instructional design. Finally, the study provides a statistical analysis of data from **1,066 students** who studied Arabic as a second language through the application within two educational institutions operating in different learning environments.

The findings indicate that employing functional grammar in digital learning environments helps reduce the abstract nature of grammatical rules, strengthens the connection between linguistic structure and meaning, and increases learner engagement. The statistical data also demonstrate that context-based and function-oriented instruction enables learners to progress gradually across language proficiency levels while achieving noticeable improvements in their communicative competence.

Keywords :Teaching Arabic, Grammar Instruction, Functional Grammar, Communicative Competence, Digital Applications.

المقدمة

اللغة العربية من اللغات الغنية بنظامها القواعدي الدقيق، غير أن هذا النظام نفسه يصبح في كثير من الأحيان مصدر صعوبة لدى المتعلمين من غير الناطقين بها، ومع أن ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها شهد تطوّرًا ملحوظًا في العقود الأخيرة، غير أنّ تعليم النحو والصرف ظلّ يمثّل تحدّيًا بنيويًّا ومعرفيًّا لدى المتعلمين، وغالبًا لا تكمن المشكلة في القواعد ذاتها، بل في الطريقة التي تُقدَّم بها للمتعلم؛ إذ كثيرًا ما تطغى المقاربة المعيارية التي تُعلي من شأن الضبط الشكلي والإعراب الاصطلاحي، وتُقدِّم القاعدة بوصفها معرفةً مستقلةً عن سياق الاستعمال، مما يؤدي إلى فجوة بين معرفة المتعلم بالقواعد وقدرته على استخدامها في التواصل.

ومن هنا برزت الحاجة إلى مقاربات تعليمية تربط القواعد بالاستعمال الفعلي للغة، ومن أبرزها المقاربة الوظيفية التي تنظر إلى النحو والصرف بوصفهما جزءًا من نظام لغوي يرتبط بالمعنى والسياق والتواصل، وليس شيئًا معرفيًّا مجردًا ومستقلًّا بذاته، وانطلاقًا من هذا التصور يسعى هذا البحث إلى دراسة فاعلية النحو الوظيفي في تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية، من خلال تحليل تجربة تعليمية رقمية معاصرة تتمثل في تطبيق ألف بي (AlifBee)، إلى جانب تحليل بيانات تعليمية لعدد من دارسي العربية في مؤسستين تعليميتين دوليتين اعتمدتا التطبيق في تعليم العربية.

تتمثل إشكالية البحث في التساؤل عن مدى قدرة المقاربة الوظيفية على تجاوز الإشكالات التقليدية في تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية، ولا سيما تلك المتعلقة بالفصل بين المعرفة القاعدية والأداء التواصلي، وفي الكشف عن طبيعة تجسّد هذه المقاربة داخل بيئة تعليمية رقمية معاصرة.

وبصيغة مركّزة يمكن تحديد الإشكالية في السؤال الآتي: إلى أي مدى يسهم توظيف النحو الوظيفي في البيئات الرقمية في إعادة بناء تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية بما يخدم الكفاية التواصلية؟ وكيف يتجسد ذلك في نموذج تطبيقي معاصر؟

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تأصيل مفهوم النحو الوظيفي وبيان ملامحه النظرية في سياق الدراسات اللسانية الحديثة.
2. توضيح الفروق الجوهرية بين النحو الوصفي والنحو الوظيفي وأثر ذلك في التعليم.

3. بناء إطار معياري لتحليل توظيف المقاربة الوظيفية في المحتوى التعليمي الرقمي.

4. تحليل نموذج تطبيقي معاصر للكشف عن طبيعة توظيف النحو والصرف داخله.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يُقسَّم إلى ثلاثة مباحث رئيسة؛ يتناول المبحث الأول تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية، وفيه مطلبان: المطلب الأول النحو الوظيفي، والمطلب الثاني مقارنة بين النحو الوصفي والنحو الوظيفي من حيث طريقة تقديم الدرس، ومدى ارتباط القواعد بالتواصل، مع بيان مزايا كل أسلوب وعيوبه.

أما المبحث الثاني فيتناول تطبيق ألف بي (AlifBee)، ويتضمن ثلاثة مطالب: المطلب الأول التعريف بالتطبيق، والمطلب الثاني طريقة عرض النحو والصرف في التطبيق، والمطلب الثالث توزيع الموضوعات النحوية والصرفية على المستويات المختلفة ومدى ارتباطها بالسياق التواصلي.

ويُعنى المبحث الثالث بعرض بعض الإحصائيات الواقعية المتعلقة بتعليم العربية من خلال تطبيق ألف بي (AlifBee)، ويتضمن مطلبين: المطلب الأول: المدرسة العربية في إليكانتي إسبانيا، والمطلب الثاني مدرسة الزهراء في أستراليا، وذلك بهدف الوقوف على مؤشرات واقعية لفاعلية هذا النموذج في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المبحث الأول: تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية

يُعَدُّ تعليم النحو والصرف من الركائز الأساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ تمثل القواعد اللغوية النظام الذي يضبط العلاقة بين الكلمات داخل الجملة، ويُمكِّن المتعلم من بناء تراكيب لغوية سليمة تعبّر عن المعنى المقصود، لكن كانت هناك دائمًا مشكلة تواجه معلّمي اللغة العربية في تدريس القواعد وتكمن في طريقة تدريس النحو العربي، وبقيت هذه الطريقة موضع نقاش واسع بين الباحثين في تعليم اللغات؛ فقد ركّزت بعض الاتجاهات التعليمية على عرض القاعدة بوصفها معرفة نظرية ينبغي ضبطها وفهمها، في حين اتجهت مقاربات أخرى إلى ربط القواعد بالسياق الاستعمالي وجعلها أداة لتحقيق التواصل اللغوي. (Richards، 2014، الصفحات 7-8/86-90)

المطلب الأول: النحو الوظيفي

يقوم النحو الوظيفي (Functional Grammar) على تصور مختلف لطبيعة اللغة؛ إذ ينظر إلى اللغة بوصفها أداة للتواصل الاجتماعي، ويرى أن البنية اللغوية لا يمكن فهمها بمعزل عن الوظيفة التي تؤديها في السياق التواصلي، وقد تبلور هذا الاتجاه بصورة واضحة في اللسانيات الوظيفية النظامية عند هاليداي، الذي يرى أن اللغة نظام دلالي اجتماعي يُستخدم لتحقيق وظائف تواصلية متعددة داخل السياقات الاجتماعية المختلفة . (Halliday، 2014، الصفحات 24–31) (الرهبان وآخرون، 2017، صفحة 204)

ويسميه الباحث اللساني المغربي أحمد المتوكل – كما نقل عنه رياض حرّاد– بالبنية المكونيّة للجملة، التي تشمل المستوى الصرفي والتركيبي. (حرّاد، 2014، صفحة 53)

ويقوم النحو الوظيفي ضمن هذا التصور على المبادئ الآتية:

1. عدم تقديم المصطلحات النحوية أو تعريفها في بداية تعلم اللغة.
2. إكساب المتعلمين مهارات القواعد الأساسية التي تساعدهم في إتقان المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.
3. الانطلاق في التدريس من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين، أو بسد حاجة لديهم.
4. أن تكون الاستجابة المتوقعة من المتعلمين في نطاق استعداداتهم.
5. التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من المتعلمين.
6. عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
7. الابتعاد عن المواضيع النحوية التي لا يحتاجها الطالب إلا في حالات نادرة.

(الرهبان وآخرون، 2017، صفحة 205)

وانطلاقًا من هذا المبادئ، يهدف تعليم القواعد في المقاربة الوظيفية إلى تمكين المتعلم من استخدام البنى اللغوية في التعبير عن المعاني المختلفة، بدلاً من الاقتصار على معرفة القاعدة في صورتها المجردة، ويكون ذلك من خلال:

- استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالًا صحيحًا، فتكوّن عند المتعلمين عادات لغويّةٍ سليمة.
- تمكين المتعلمين من توظيف قواعد النحو في المهارات اللغوية الأربعة والتواصل مع الآخرين بصورة خالية من الأخطاء.

ولتحقيق هذه يبدأ الدرس عادةً بسياق لغوي، مثل حوار أو نص قصير أو موقف تواصلي يتضمن بنية نحوية معينة، ثم يُطلب من المتعلم ملاحظة هذه البنية داخل السياق، ومراجعتها خلال الأنشطة المختلفة يتمكن من اكتشاف القاعدة بصورة تدريجية، وبعد ذلك تُعرض القاعدة في صيغة مبسطة، ويُطلب من المتعلم استخدامها والتدرب عليها في مواقف تواصلية جديدة شفويًا وكتابيًا، وفي النهاية تعزّز القاعدة من خلال الواجب المنزلي المرتبط بها.

(Larsen-Freeman، 2015، الصفحات 6-7) (الرهبان وآخرون، 2017، الصفحات 207-209) (عبده، 1979، صفحة 67).

ختامًا: أسهمت الاتجاهات الوظيفية في توسيع آفاق الدرس اللغوي من خلال التركيز على العلاقة بين البنية والمعنى وربط القواعد بالسياق التواصلي، ويُعد هذا الربط من العوامل المهمة التي تساعد المتعلم على إدراك وظيفة البنية اللغوية في التواصل، كما يسهم في تقليل الطابع التجريدي للقواعد ويجعلها أكثر ارتباطًا بحاجات المتعلم اللغوية. (ف، 1418هـ / 1422هـ، الصفحات ج1/5-8) (Halliday، 2014، صفحة 29/24) (Ellis، 2006، الصفحات 100-103)

ومع ذلك، فإن تطبيق هذا الأسلوب يتطلب – خاصة إذا استخدم في التطبيقات الذكية- تصميمًا تعليميًا دقيقًا يوازن بين تقديم السياق وتنظيم القاعدة؛ إذ إن التركيز على السياق دون توضيح النظام القاعدي قد يؤدي إلى ضعف إدراك البنية اللغوية لدى المتعلم، خاصة في المستويات المتقدمة من تعلم اللغة.

المطلب الثاني: مقارنة بين النحو الوصفي والنحو الوظيفي

يقوم النحو الوصفي (Descriptive Grammar) على تحليل اللغة بطريقة مجردة من حيث بنيتها الداخلية، وذلك من خلال وصف القواعد التي تحكم العلاقات بين عناصر الجملة دون إصدار أحكام معيارية على الاستعمال اللغوي، وقد ارتبط هذا الاتجاه بالدراسات اللسانية الحديثة التي ركزت على تحليل النظام اللغوي بوصفه شبكة من العلاقات البنيوية المنظمة. (إبراهيم، 1998، صفحة 19)

وفي السياق التعليمي، يعتمد تعليم القواعد وفق هذا الأسلوب على تقديم القاعدة اللغوية بصورة مباشرة ومنظمة، حيث يبدأ الدرس عادةً بعرض القاعدة النحوية أو الصرفية، ثم تُقدَّم أمثلة توضحها، وبعد ذلك يُطلب

من المتعلم تطبيقها من خلال تمارين مختلفة مثل الإعراب أو إكمال الفراغات أو تصويب الأخطاء. ويهدف هذا الأسلوب إلى تمكين المتعلم من فهم النظام البنيوي للغة وإدراك العلاقات التركيبية بين عناصر الجملة.

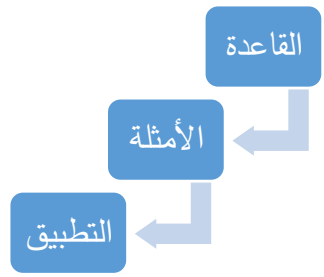
ويعد هذا الأسلوب الأصل في تعليم قواعد العربية، إذ أنه تصدى لتعليمها منذ نشأة النحو العربي، وامتاز في تركيزه على ضبط القواعد وتحليل التراكيب اللغوية. وقد أسهم هذا المنهج في بناء تصور واضح للنظام النحوي للغة العربية والحفاظ على بنيتها اللغوية عبر القرون. (حسان، 1998، الصفحات 11-14) (إبراهيم، 1998، الصفحات هـ – و)

ومع ذلك، يواجه هذا الأسلوب بعض التحديات في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إذ إن التركيز على القاعدة في صورتها التجريدية قد يجعل تعلم القواعد أقرب إلى الحفظ النظري منه إلى الاستخدام الفعلي للغة، كما أن الإفراط في المصطلحات النحوية قد يشكل عبئًا معرفيًا على المتعلم، خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة، حيث تكون الحاجة الأساسية هي القدرة على استخدام اللغة في مواقف التواصل اليومية أكثر من الحاجة إلى التحليل النحوي الدقيق. (Ellis، 2006، صفحة 102)

ومن هذا العرض يتضح أن النحو الوصفي والنحو الوظيفي يختلفان في الطريقة التي يُقدَّم بها الدرس، وفي طبيعة العلاقة بين القاعدة اللغوية والتواصل، وعلى معلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يدرك الفرق بينهما، فالنحو الوصفي غالبًا ما يحتاجه المختصون بالعربية أو الناطقون بها الذين يستخدمون اللهجات المحلية في حديثهم لتصحيح كلامهم، فهم يملكون الوظائف اللغوية لكنهم بحاجة القواعد لضبط كلامهم، أما غير الناطقين بها فنحن بحاجة لان ننمي لديهم عملية التواصل اللغوي وذلك بامتلاك مهارات التواصل اللازمة لذلك من تعبيرات وتراكيب وسواها. (الرهبان وآخرون، 2017، صفحة 206)

ومن ناحية سير الدرس النحو الوصفي يبدأ عادةً بعرض القاعدة ثم تُقدَّم الأمثلة لتوضيحها، ويكون التركيز على تحليل البنية اللغوية وفهم النظام النحوي، أما في النحو الوظيفي فينطلق التعليم من السياق أو الموقف التواصلي، ثم تُستخلص القاعدة من خلال الاستعمال.

وفيما يلي رسم بياني لسير الدرس في كلا الأسلوبين:

النّحو الوصفي	النّحو الوظيفي
	

كما تختلف طبيعة الأنشطة التعليمية في كلا الأسلوبين؛ ففي النحو الوصفي تتركز الأنشطة حول التحليل والإعراب وتصحيح الأخطاء، بينما تعتمد المقاربة الوظيفية على الأنشطة التواصلية مثل الحوار وتمثيل الأدوار وبناء الجمل في سياقات استعمالية حقيقية. (Richards، 2014، الصفحات 96-103)

ومن حيث المزايا، يمتاز النحو الوصفي بالوضوح والتنظيم ويساعد المتعلم على إدراك النظام البنيوي للغة بدقة، في حين يمتاز النحو الوظيفي بقدرته على ربط القواعد بالاستخدام الفعلي للغة وتعزيز الكفاية التواصلية لدى المتعلم. (Richards، 2014، الصفحات 96-97)

وفي المقابل، قد يؤدي الاعتماد الكامل على النحو الوصفي إلى جعل تعلم القواعد عملية نظرية بعيدة عن التواصل، بينما قد يؤدي التركيز المفرط على النحو الوظيفي دون تنظيم القاعدة إلى ضعف إدراك النظام اللغوي. ولذلك يرى عدد من الباحثين أن تعليم القواعد في اللغات الأجنبية ينبغي أن يجمع بين وضوح النظام النحوي وإدماجه في مواقف استعمالية حقيقية، بما يحقق التوازن بين الدقة اللغوية والكفاية التواصلية لدى المتعلمين. (Ellis، 2006، الصفحات 101-103)

وفي الجدول الآتي أبرز أوجه الاختلاف في تعليم القواعد النحوية والصرفية بين الطريقتين:

وجه المقارنة	النحو الوصفي	النحو الوظيفي
منطلق التعليم	يبدأ بالقاعدة اللغوية	يبدأ بالسياق أو الموقف التواصلي
طبيعة القاعدة	قاعدة مجردة تُعرض بصورة مباشرة	قاعدة تُستنتج من الاستعمال
المصطلحات النحوية	تُذكر	لا تُذكر

دور المتعلم	متلقٍّ للقاعدة ثم مُطبِّقٌ لها	مشارك في اكتشاف القاعدة
نوع الأنشطة	تحليل الجمل، الإعراب، تصويب الأخطاء	الحوار، لعب الأدوار، مهام تواصلية
الهدف الرئيس	فهم النظام البنيوي للغة	تنمية الكفاية التواصلية
طبيعة اللغة	نظام من القواعد	أداة للتواصل الاجتماعي
أبرز المزايا	وضوح النظام النحوي وتنظيمه	ربط القاعدة بالاستخدام الفعلي للغة
أبرز التحديات	تجريد القواعد وبُعدها عن الاستعمال	احتمال ضعف تنظيم القاعدة إذا لم تُضبط

(الرهبان وآخرون، 2017، صفحة 206) (Richards، 2014، الصفحات 95-104)

يتضح من المقارنة السابقة أن الاختلاف بين النحو الوصفي والنحو الوظيفي لا يقتصر على طريقة عرض القاعدة، بل يمتد إلى التصور العام لطبيعة اللغة وأهداف تعلمها. فبينما يركز النحو الوصفي على بناء معرفة دقيقة بالنظام البنيوي للغة، تسعى المقاربة الوظيفية إلى ربط هذا النظام بالسياق التواصلي الذي تُستخدم فيه اللغة. ولذلك يرى عدد من الباحثين أن تعليم القواعد في اللغات الأجنبية ينبغي أن يجمع بين وضوح النظام النحوي وإدماجه في مواقف استعمالية حقيقية، بما يحقق التوازن بين الدقة اللغوية والكفاية التواصلية.

المبحث الثّاني: تطبيق ألف بي (AlifBee)

شهدت العقود الأخيرة تطورًا متسارعًا في توظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية، حيث أصبحت التطبيقات الذكية والمنصات التعليمية جزءًا أساسيًا من بيئات التعلم الحديثة. وقد أسهم هذا التحول في إتاحة أنماط جديدة من التعلم تعتمد على التفاعل المباشر بين المتعلم والمحتوى التعليمي، مع إمكانية تتبع أداء المتعلم وتكييف المحتوى وفق احتياجاته الفردية.

وقد أظهرت العديد من الدراسات أن استخدام التكنولوجيا التعليمية يسهم في تحسين جودة التعلم، وتعزيز دافعية المتعلمين، وتوفير بيئات تعليمية تفاعلية تسمح بتكرار الممارسة اللغوية في سياقات متنوعة. (Richards، 2014، الصفحات 339-341)

وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية، برزت التطبيقات الذكية بوصفها أدوات فعالة في دعم اكتساب اللغة، إذ تتيح للمتعلم التعرض المستمر للمدخلات اللغوية، وتوفر فرصًا متعددة للتفاعل والممارسة، وتسمح هذه التطبيقات بتصميم أنشطة تعليمية تراعي التدرج اللغوي وتربط بين المفردات والتراكيب والسياقات التواصلية وهو ما أكد على أهميته طعيمة في دراسته حول أساليب تعليم العربية للناطقين بغيرها. (طعيمة، 1989، صفحة 265)

وفي سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تزداد أهمية هذه التطبيقات بسبب تعقيد النظام الصرفي والنحوي للغة العربية مقارنة بالعديد من اللغات الأخرى. ومن هنا تبرز الحاجة إلى اعتماد مقاربات تعليمية تساعد المتعلم على فهم القواعد واستخدامها في سياقات تواصلية حقيقية، وهو ما يتوافق مع مبادئ **النحو الوظيفي** الذي يربط بين البنية اللغوية ووظيفتها في التواصل.

وانطلاقًا من هذه الرؤية، ظهرت مجموعة من التطبيقات الرقمية التي تسعى إلى تقديم العربية للناطقين بغيرها من خلال بيئات تعليمية تفاعلية، ويُعد تطبيق ألف بي (AlifBee) أحد أبرز هذه التطبيقات التي تبنت هذا الاتجاه في تعليم اللغة العربية وقواعدها.

المطلب الأول: التعريف بتطبيق ألف بي (AlifBee)

تطبيق ألف بي (AlifBee) منصة تعليمية رقمية تهدف إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال بيئة تعلم تفاعلية تعتمد على التعلم الذاتي المدعوم بالتكنولوجيا. ويعتمد التطبيق على مجموعة من التقنيات التعليمية الحديثة التي تسمح بتقديم المحتوى اللغوي بصورة تدريجية تتناسب مع مستوى المتعلم، مع توفير أنشطة تفاعلية تساعد على ترسيخ المفردات والتراكيب اللغوية.

ويستخدم التطبيق ما يمكن وصفه بنظام المعلم الذكي، وهو نظام رقمي يقوم بتتبع تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي، وتحليل أدائه في الأنشطة المختلفة، ثم توجيه المتعلم إلى مراجعة العناصر اللغوية التي تحتاج إلى تعزيز أو تدريب إضافي. ويتيح هذا النظام للمتعلم فرصًا متعددة لتكرار التعلم وفق فترات زمنية مدروسة، بما يساعد على تثبيت المعلومات اللغوية وتحويلها من المعرفة المؤقتة إلى معرفة أكثر استقرارًا في الذاكرة طويلة المدى.

كما يعتمد التطبيق على توظيف عناصر الوسائط المتعددة، مثل الصوت والصورة والنص التفاعلي، مما يتيح للمتعلم التعرض للغة من خلال قنوات حسية متعددة، وهو ما يسهم في تعزيز عملية اكتساب اللغة وتثبيت مفرداتها وتراكيبها.

المطلب الثاني: تعليم قواعد اللغة في التطبيق

يعتمد تطبيق ألف بي (AlifBee) في تقديم القواعد النحوية والصرفية على مبادئ النحو الوظيفي، حيث لا تُعرض القاعدة في صورة تجريدية منفصلة، بل تُقدم ضمن سياق لغوي يرتبط بموضوعات التواصل اليومية التي يتعلمها الطالب.

ويتم تقديم القاعدة عادةً من خلال حوار أو نص قصير يبرز البنية اللغوية المستهدفة، ثم يُطلب من المتعلم ملاحظة هذه البنية واستخدامها في أنشطة تطبيقية مختلفة، وتتنوع هذه الأنشطة بين اختيار الإجابة الصحيحة، وإكمال الجمل، وترتيب الكلمات، ثم القياس على الجمل التي تحوي القاعدة ببناء جمل في سياقات تواصلية جديدة تستخدم فيها نفس القاعدة.

كما يعتمد التطبيق على توظيف المفردات التي تعلمها المتعلم سابقًا في بناء التراكيب النحوية الجديدة، بحيث يتم دمج المفردات والقواعد في سياق واحد يعزز استخدام اللغة بصورة عملية.

وتنقسم القواعد في التطبيق إلى نوعين رئيسين:

أولًا: القواعد النحوية: وهي القواعد المتعلقة ببنية الجملة والعلاقات بين عناصرها، مثل المبتدأ والخبر، والفاعل والمفعول به، وأدوات النفي والاستفهام.

ثانيًا: القواعد الصرفية: وتتعلق ببنية الكلمة واشتقاقها، مثل صيغ المشتقات والميزان الصرفي وأبنية الأفعال.

ويُقدَّم كلا النوعين من القواعد ضمن آلية تطبيقية تهدف إلى ترسيخ الفهم العملي للقاعدة وربطها بالاستخدام اللغوي الفعلي، وتقوم هذه الآلية حسب الآتي:



المطلب الثالث: توزيع الموضوعات النحوية والصرفية في التطبيق

قُسِّم منهج تطبيق ألف بي (AlifBee) إلى ثلاثة مستويات رئيسة هي: المبتدئ والمتوسط والمتقدم.

وينقسم كل مستوى منها إلى ثلاثة مستويات فرعية، بحيث يتم توزيع الموضوعات اللغوية وفق مبدأ التدرج من السهل إلى الأكثر تعقيدًا.

ويعتمد هذا التوزيع على مبدأ الحاجة التواصلية؛ إذ يتم إدخال القواعد النحوية والصرفية في الوقت الذي يحتاج فيه المتعلم إليها للتعبير عن موضوعات التواصل المختلفة.

فعلى سبيل المثال، في المستوى المبتدئ يتم التركيز على القواعد الأساسية التي يحتاجها المتعلم في المواقف التواصلية اليومية، مثل الضمائر وأسماء الإشارة والاستفهام والمضارع المرفوع.

أما في المستوى المتوسط فتظهر موضوعات صرفية ونحوية أكثر تعقيدًا، مثل المشتقات والميزان الصرفي وأنواع الجموع.

وفي المستوى المتقدم يتم إدخال موضوعات نحوية وصرفية أكثر تخصصًا، مثل أساليب الشرط والمصدر الميمي والمفعول المطلق.

وفيما يلي توزيع القواعد النحوية والصرفية ضمن التطبيق:

1. **المستوى المبتدئ:** مؤلف من ثلاث مستويات مبتدئ أدنى وأوسط وأعلى.

يشمل موضوعات: التحية والتعارف – البلد والجنسية – العائلة – السكن – الحياة اليومية – الوقت – العمل – الطعام والشراب – التسوّق – الدراسة – الأماكن – السفر والسياحة

وللتواصل باللغة في هذه الموضوعات بشكل عملي احتاجت القواعد النحوية والصرفية الآتية:

المبتدئ الادنى	المبتدئ الأوسط	المبتدئ الأعلى
الاستفهام	الاستفهام	أسماء الإشارة
الضمائر المنفصلة أحرف الجر	الضمائر المتصلة	المثنى
أحرف العطف	أحرف الجر	ضمائر المثنى
المذكر والمؤنث	ظرف الزمان	الاسم الموصول
المعرفة والنكرة التعريف بـ (أل)	العطف	المفعول به
اسم العلم	ألفاظ العقود	حروف الجر
أسماء الإشارة	أسماء الإشارة	النفي
المضارع المرفوع	الصفة	الاسم المجرور
الضمائر المتصلة	الاسم الموصول	الإضافة
الأعداد (0-10)	أقسام الكلمة	جمع المذكر السالم ظرف المكان
الأرقام التراتبية	الجملة الاسمية والجملة الفعلية	ظرف الزمان
أحرف الجر مع الضمائر المتصلة	الفاعل	الصحيح والمعتل.
	المبتدأ والخبر	
	الفعل المعتل الثلاثي	

2. **المستوى المتوسط:** مؤلف من ثلاث مستويات مبتدئ أدنى وأوسط وأعلى.

يشمل موضوعات: الطقس – الصحّة – المهن – العطلة – الهوايات – الوقاية من الأمراض – الرياضة – الحياة في القرية – النظافة – الغذاء الصحّي – التعليم – الصحافة.

وللتواصل باللغة في هذه الموضوعات بشكل عملي احتاجت القواعد النحوية والصرفية الآتية:

المتوسط الأدنى	المتوسط الأوسط	المتوسط الأعلى
جمع المؤنث السالم	المضارع المجزوم	الفعل المجرد
الاسم الموصول	جمع التكسير	الفعل المزيد
المضارع المنصوب	الهمزة داخل الكلمة	الأفعال الخمسة
الميزان الصرفي	مسائل في تنوين النصب	حذف حروف العلة
الاشتقاق	أنواع الفاعل	أدوات النداء
اسم الفاعل	اسم الفاعل من الفعل فوق الثلاثي	الأسماء الموصولة
اسم المفعول	الميزان الصرفي	الاسم المنقوص
	اسم الآلة	أسلوب الإضافة
		مبالغة اسم الفاعل

المتوسط الأدنى	المتوسط الأوسط	المتوسط الأعلى
		اسم الزمان والمكان الممنوع من الصرف

3. المستوى المتقدم: مؤلف من ثلاث مستويات مبتدئ أدنى وأوسط وأعلى.

يشمل موضوعات: العلم والتعلّم – الحياة الاجتماعية – التلوّث وأسبابه – أنواع الجامعات – التكنولوجيا والمجتمع – تربية الأطفال – إدارة الوقت – الحاسب – وسائل التواصل الاجتماعي – نصائح تربوية – الأخلاق والقيم – التوازن والانضباط

وللتواصل باللغة في هذه الموضوعات بشكل عملي يُحتاجُ للقواعد النحوية والصرفية الآتية:

المتقدم الأدنى	المتقدم الأوسط	المتقدم الأعلى
الصفة الظروف الفعل المبني للمجهول نائب الفاعل المبتدأ (اسم ظاهر / ضمير منفصل) الخبر (اسم ظاهر / شبه جملة/ جملة) الصفة المشبه اسم التفضيل.	الأفعال الناقصة النسبة التاء المربوطة الألف اللينة الحروف المشبهة بالفعل الحال الأسماء الخمسة الاسم الصحيح الاسم المنقوص الاسم المقصور الاسم الممدود مصدر الثلاثي المجرد مصدر الثلاثي المزيد	المفعول المطلق المفعول لأجله المدح والذم التعجب النداء بـ (أيها، أيتها) أسلوب الشرط الجازم أسلوب الشرط غير الجازم الفاء الرابطة لجواب الشرط الجزم بجواب الطلب مصدر الرباعي المجرد مصدر الرباعي المزيد المصدر الميمي المصدر الصناعي مصدر المرة اسم الهيئة التصغير

يُظهر توزيع الموضوعات النحوية والصرفية في مستويات التطبيق اعتمادًا واضحًا على مبدأ التدرج الوظيفي في تعليم اللغة، حيث يتم تقديم القواعد وفق الحاجة التواصلية للمتعلم، لا وفق ترتيبها التقليدي في كتب النحو.

- ففي **المستوى المبتدئ** تركز الموضوعات النحوية على العناصر الأساسية التي يحتاجها المتعلم في التواصل اليومي، مثل الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات الاستفهام وحروف الجر، إضافة إلى التمييز بين المذكر والمؤنث، والتعريف والتنكير. وتمثل هذه الموضوعات البنية الأولية التي تسمح للمتعلم ببناء جمل بسيطة والتفاعل في مواقف التواصل اليومية.
- أما في **المستوى المتوسط** فتزداد درجة التعقيد اللغوي تدريجيًا، حيث يتم إدخال موضوعات صرفية ونحوية أكثر عمقًا مثل المشتقات والميزان الصرفي، وأنواع الجموع، وأدوات الجزم والنصب، ويعكس هذا الانتقال توسع القدرة التعبيرية لدى المتعلم، حيث يصبح قادرًا على استخدام اللغة في وصف الأحداث والأنشطة المختلفة.
- وفي **المستوى المتقدم** تظهر الموضوعات النحوية ذات الطابع الأسلوبي والبلاغي، مثل أساليب الشرط والتعجب والمدح والذم، إضافة إلى موضوعات صرفية متقدمة مثل أنواع المصادر والتصغير. ويشير ذلك إلى انتقال المتعلم من مرحلة بناء الجملة الأساسية إلى مرحلة توظيف اللغة في التعبير المتنوع والمعقد.

يكشف هذا التدرج عن انسجام واضح مع مبادئ النحو الوظيفي؛ إذ يتم تقديم القواعد في اللحظة التي يحتاج فيها المتعلم إلى استخدامها في سياق تواصلي معين، الأمر الذي يسهم في ربط المعرفة النحوية بالاستعمال الفعلي للغة.

المبحث الثالث: التحليل الإحصائي لنتائج تعليم العربية عبر تطبيق ألف بي (AlifBee)

تمثل الدراسات الإحصائية أحد الأدوات المهمة في تقويم فاعلية النماذج التعليمية الرقمية، إذ تسمح بتحليل بيانات المتعلمين والوقوف على مدى تأثير البيئة التعليمية في تطور كفاياتهم اللغوية. وتزداد أهمية هذا النوع من الدراسات في مجال تعليم اللغات الأجنبية، حيث تساعد البيانات الكمية على الكشف عن مدى نجاح البرامج التعليمية في تحقيق التدرج اللغوي وتنمية القدرة التواصلية لدى المتعلمين.

وانطلاقًا من ذلك، يسعى هذا المبحث إلى تحليل بيانات حقيقية لطلاب يدرسون اللغة العربية من خلال تطبيق ألف بي ألف بي (AlifBee) في مؤسستين تعليميتين دوليتين، وذلك بهدف الوقوف على مدى

فاعلية النموذج التعليمي المعتمد في التطبيق، ومدى قدرته على دعم انتقال المتعلمين بين مستويات اللغة المختلفة.

وقد بلغ مجموع الطلاب الذين شملتهم الدراسة (1066)طالبًا موزعين على مؤسستين تعليميتين تعملان في بيئتين ثقافيتين مختلفتين، هما:

- المدرسة العربية في إليكانتي – إسبانيا
- مدرسة الزهراء – أستراليا

ويمثل هذا التنوع الجغرافي واللغوي مؤشرًا مهمًا في تقييم قدرة التطبيق على تعليم العربية في سياقات تعليمية مختلفة.

المطلب الأول: المدرسة العربية في أليكانتي – إسبانيا

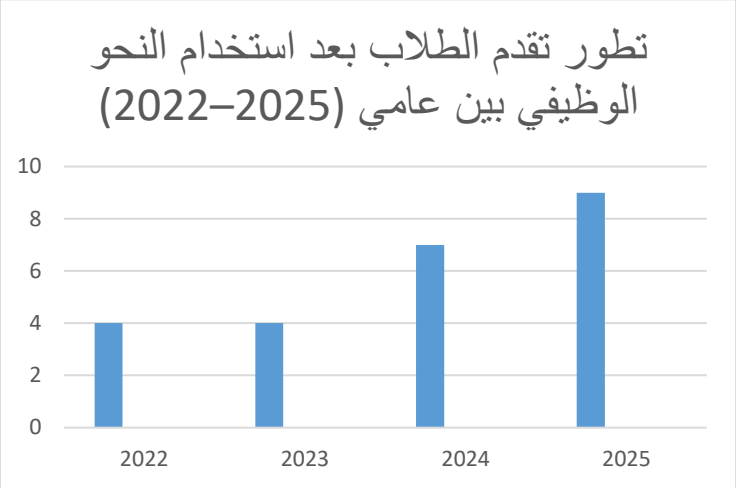
المدرسة العربية في مدينة أليكانتي الإسبانية من المؤسسات التعليمية التي تبنّت نموذج التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث اعتمدت تطبيق ألف بي (AlifBee) بوصفه منصة تعليمية رئيسة لدعم تعلم اللغة العربية ضمن برنامج متدرج يمتد من المستوى التمهيدي A0 حتى المستوى المتقدم C3.

وقد بلغ عدد الطلاب المسجلين في البرنامج التعليمي862 طالبًا، موزعين على مستويات لغوية متعددة. وتشير البيانات التعليمية إلى أن الغالبية العظمى من الطلاب تتركز في المستويات الأساسية ضمن فئة المستوى المبتدئ A، وهو أمر طبيعي في برامج تعليم اللغات الأجنبية، حيث يبدأ المتعلمون عادة بالمستويات التمهيدية قبل الانتقال تدريجيًا إلى المستويات العليا.

وتكشف متابعة الأداء التعليمي للطلاب خلال الأعوام 2025–2022عن تطور ملحوظ في تقدم المتعلمين، ولا سيما خلال عامي 2024و2025 بعد اعتماد التطبيق ومنهج النحو الوظيفي في عرض القواعد النحوية والصرفية داخله، فقد أسهم هذا المنهج في ربط القواعد بالسياق التواصلي، مما ساعد المتعلمين على استخدام البنى اللغوية بصورة عملية بدلاً من الاكتفاء بفهمها النظري.

كما أدى إدماج القواعد النحوية والصرفية ضمن مواقف تواصلية واقعية إلى تسهيل اكتسابها لدى المتعلمين، حيث أصبحت القاعدة مرتبطة بحاجة لغوية حقيقية تظهر في سياق التعلم، وهو ما يتوافق مع مبادئ النحو الوظيفي التي تؤكد أن القاعدة اللغوية ينبغي أن تُقدَّم بوصفها أداة لتحقيق التواصل.

وقد انعكس ذلك على سرعة انتقال المتعلمين بين المستويات اللغوية، وازدياد عدد الطلاب القادرين على إكمال البرنامج التعليمي والوصول إلى المستويات المتقدمة.



المطلب الثاني: مدرسة الزهراء – أستراليا

أما في مدرسة الزهراء في أستراليا، فقد اعتمدت المؤسسة التعليمية تطبيق ألف بي (AlifBee) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضمن برنامج يركز على المستويات الأساسية في تعلم اللغة.

وقد بلغ عدد الطلاب الذين يدرسون العربية عبر التطبيق في هذه المؤسسة 204طلاب، موزعين على المستويات الممتدة من A0 إلى A3، وهي المستويات التي تهدف إلى بناء الأساس اللغوي للمتعلم من حيث المفردات والتراكيب الأساسية والقدرة على التواصل في المواقف اليومية.

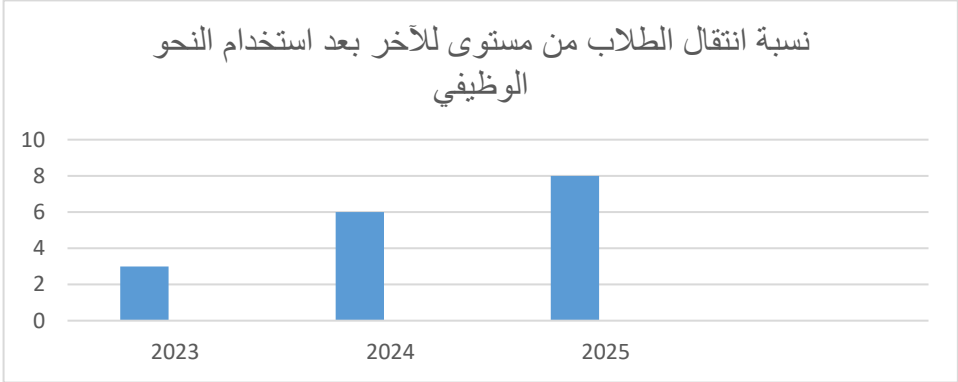
ويتميز هذا البرنامج بالتركيز على تنمية المهارات اللغوية الأساسية لدى المتعلمين، مثل التعرف على المفردات الشائعة وبناء الجمل البسيطة وفهم التراكيب النحوية الأولية.

وقد أظهرت البيانات التعليمية الخاصة بالطلاب خلال الأعوام 2023– 2025تقدمًا تدريجيًا في مستوى الكفاية اللغوية لدى المتعلمين، حيث ارتفع عدد الطلاب القادرين على الانتقال من المستوى A0إلى المستويات الأعلى.

ويعود هذا التقدم جزئيًا إلى اعتماد منهج النحو الوظيفي في عرض القواعد النحوية والصرفية داخل التطبيق، حيث تُقدم القواعد ضمن سياقات تواصلية مرتبطة بموضوعات الحياة اليومية مثل التعارف، والسكن

والدراسة والعمل. ويساعد هذا الأسلوب المتعلمين على فهم وظيفة القاعدة اللغوية واستخدامها مباشرة في التواصل، مما يسهم في ترسيخها في الذاكرة اللغوية للمتعلم.

كما أن البيئة الرقمية التفاعلية للتطبيق تتيح للمتعلمين تكرار التدريب على القاعدة في أنشطة متعددة، الأمر الذي يعزز اكتساب البنية اللغوية ويزيد من ثقة المتعلم في استخدام اللغة



.

الخاتمة

سعى هذا البحث إلى دراسة فاعلية النحو الوظيفي في تعليم النحو والصرف للناطقين بغير العربية في البيئات التعليمية الرقمية، من خلال تحليل تجربة تطبيق AlifBee بوصفه نموذجًا لتوظيف التطبيقات الذكية في تعليم اللغة العربية. وقد انطلق البحث من الإشكالية التي يواجهها كثير من متعلمي العربية، والمتمثلة في صعوبة اكتساب القواعد النحوية والصرفية عندما تُقدَّم في صورة تجريدية منفصلة عن سياق الاستعمال اللغوي.

وقد بينت الدراسة أن اعتماد المقاربة الوظيفية في تعليم القواعد يسهم في تقليل الطابع التجريدي للنحو، من خلال ربط البنية اللغوية بوظيفتها في التواصل. كما أظهر تحليل بنية التطبيق أن القواعد النحوية والصرفية تُقدَّم ضمن سياقات تواصلية واقعية، بحيث تظهر القاعدة في اللحظة التي يحتاج فيها المتعلم إلى استخدامها للتعبير عن معنى معين.

وكشفت النتائج الإحصائية المستندة إلى بيانات 1066 طالبًا من مؤسستين تعليميتين في إسبانيا وأستراليا عن تقدم ملحوظ في مستويات المتعلمين خلال الأعوام الأخيرة، ولا سيما بعد اعتماد النحو الوظيفي في عرض القواعد داخل التطبيق. ويشير هذا التقدم إلى أن دمج القواعد النحوية والصرفية في سياقات تواصلية مدعومة ببيئة تعليمية رقمية تفاعلية يمكن أن يسهم في تسهيل اكتساب اللغة العربية لدى المتعلمين من غير الناطقين بها.

وتؤكد هذه النتائج أهمية توظيف التطبيقات الذكية في تعليم العربية بوصفها أدوات تعليمية تجمع بين التكنولوجيا التعليمية والمقاربات اللغوية الحديثة، بما يساعد على تطوير طرائق تعليم القواعد العربية وتجاوز كثير من الصعوبات التي تواجه المتعلمين. وفي ضوء ذلك يوصي البحث بتوسيع استخدام التطبيقات الرقمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، واعتماد المقاربة الوظيفية في عرض القواعد النحوية والصرفية ضمن سياقات تواصلية، وتشجيع المؤسسات التعليمية على تطوير محتوى رقمي يستفيد من إمكانات التكنولوجيا الحديثة، إضافة إلى إجراء دراسات إحصائية أوسع تقارن بين نماذج مختلفة من التطبيقات التعليمية.

ويخلص البحث إلى أن الجمع بين النحو الوظيفي والتكنولوجيا التعليمية يمثل اتجاهًا واعدًا في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويسهم في بناء نماذج تعليمية أكثر فاعلية وقدرة على الاستجابة لحاجات المتعلمين في العصر الرقمي.

المراجع

المراجع العربية

أحمد الرهبان وآخرون. (2017). *دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. أسطنبول: Akdem.

أحمد رشدي طعيمة. (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

تمام، حسان. (1998). *اللغة العربية معناها ومبناها*. القاهرة: عالم الكتب.

داود عبده. (1979). *نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا*. الكويت: دار العلوم.

رياض حرّاد. (2014). *الجملة في اللغة العربية– البنية والوظيفة "دراسة في سورة القمر إنموذجًا"*. الجزائر: جامعة سطيف 2.

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

عبد الرحيم، ف. (1418هـ / 1422هـ). *دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

عبد العليم إبراهيم. (1998). *النحو الوظيفي*. القاهرة: دار المعارف.

المراجع الأجنبية

Celce-Murcia & Larsen-Freeman .(2015) .*The grammar book: Form, meaning, and use for English language teachers* .Boston: National Geographic Learning.

G. Cook .(2008) .*Applied linguistics* .Oxford: Oxford University Press.

Halliday .(2014) .*Introduction to Functional Grammar* .Routledge.

J. C & ,.Rodgers, T. S. Richards .(2014) .*pproaches and methods in language teaching* .Cambridge: Cambridge University Press.

R. Ellis .(2006) .*Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective* . TESOL Quarterly.

معالجة تحديات تداخل اللغات المحلية في تعليم القواعد العربية باستخدام نماذج الذكاء الاصطناعي: مقاربة حالية في جامعة بايرو كنو

الدكتور ناصر أبوبكر[1]

الملخص

يواجه تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية في شمال نيجيريا تحديات جوهرية ناتجة عن تداخل اللغة الهوسا كلغة أم مع العربية كلغة هدف، وهو ما ينعكس في أخطاء متكررة تتعلق بالإعراب، والأوزان الصرفية، والبنية التركيبية، وما يترتب عليها من اضطراب دلالي في فهم المعنى المقصود. تنطلق هذه الدراسة من فرضية أن معالجة هذه الإشكالية لا يمكن أن تقتصر على التصحيح الشكلي، بل تتطلب مقاربة دلالية تربط بين القاعدة النحوية والمعنى السياقي.

تهدف الدراسة إلى بناء نموذج تطبيقي يوظف نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية متعددة اللغات في تحليل أخطاء المتعلمين تحليلاً دلالياً، ثم توليد تمارين تفاعلية مخصصة تعالج أنماط التداخل اللغوي الأكثر شيوعاً. اعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة في جامعة بايرو كنو، من خلال تحليل عينات من إنتاجات الطلاب الكتابية، وتصنيف الأخطاء الناتجة عن التداخل، ثم اختبار آلية معالجة قائمة على صياغة موجهات تعليمية دقيقة (Prompt Engineering) تُمكّن النموذج اللغوي من تفسير الخطأ وبيان أثره الدلالي واقتراح بدائل سياقية مناسبة.

تشير النتائج المتوقعة إلى أن دمج التحليل الدلالي المدعوم بالذكاء الاصطناعي يسهم في تقليل الأخطاء المرتبطة بالتداخل، وتعزيز الكفاية النحوية والصرفية، ورفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين، من خلال تحويل التعلم إلى عملية تفاعلية مستمرة تتجاوز حدود الصف التقليدي. وتقدم الدراسة إطاراً قابلاً للتطبيق في سياقات تعليم العربية للناطقين بلغات أفريقية أخرى تشترك في خصائص بنيوية مغايرة للعربية.

الكلمات المفتاحية

تعليم القواعد العربية، تداخل لغوي، اللغة الهوسا، التحليل الدلالي، الذكاء الاصطناعي التوليدي، النماذج اللغوية الكبيرة، تعليم العربية للناطقين بغيرها.

[1] الدكتور ناصر أبوبكر أستاذ اللغة العربية بجامعة بايرو كنو نيجيريا +234 8038436077 nasirudarma1@gmail.com

Addressing the Challenges of Local Language Interference in Arabic Grammar Teaching Using Artificial Intelligence Models: A Current Approach at Bayero University Kano

Abstract

Teaching Arabic grammar and morphology to non-native speakers in Northern Nigeria faces substantial challenges due to linguistic interference from Hausa as the learners' first language. This interference manifests in recurrent errors related to case marking, derivational patterns, and syntactic structure, often resulting in semantic distortion and weakened communicative accuracy. Addressing this issue requires moving beyond formal correction toward a semantic-oriented instructional approach that links grammatical form to contextual meaning.

This study proposes a pedagogical model that integrates multilingual generative artificial intelligence models into grammar instruction in order to analyze learner errors semantically and generate personalized corrective exercises. Adopting a case-study framework at Bayero University Kano, the research examines samples of students' written production, categorizes interference-based errors, and employs structured prompt design to enable AI systems to identify the grammatical error, explain its semantic impact, trace its likely source in Hausa interference, and provide context-sensitive corrections.

The findings suggest that AI-supported semantic feedback enhances learners' grammatical accuracy, strengthens their understanding of form–meaning relationships, and increases engagement through interactive practice. The proposed model offers a scalable framework for Arabic language programs operating in multilingual African contexts where structural differences between Arabic and local languages significantly affect grammar acquisition.

Keywords : Arabic Grammar Instruction, Language Interference, Hausa Language, Semantic Analysis, Generative Artificial Intelligence, Large Language Models, Teaching Arabic as a Foreign Language.

المقدمة

تُعدّ اللغة العربية من أكثر اللغات حضورًا في المجالين الديني والثقافي في العالم الإسلامي، حيث يتجاوز عدد مستخدميها كلغة أم أو لغة ثانية أو لغة دينية مئات الملايين، وتشكّل وعاءً أساسياً للنص القرآني والتراث الإسلامي. وفي شمال نيجيريا، حيث يمثل الإسلام مكونًا مركزيًا في البنية الاجتماعية والثقافية، تُدرَّس العربية في الكتاتيب والمؤسسات الجامعية بوصفها أداة لفهم النصوص الدينية والتراثية، إضافة إلى دورها في التواصل التعليمي والدعوي. وتشير البيانات المؤسسية لجامعة بايرو كنو إلى أن قسم اللغة العربية يعد من الأقسام الفاعلة ضمن كلية الآداب والدراسات الإسلامية، ويستقطب أعدادًا كبيرة من الطلاب الناطقين بالهوسا (Bayero University Kano, 2025).

على الرغم من هذا الحضور المؤسسي، يواجه تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية تحديات ملحوظة في السياقات متعددة اللغات، خاصة في شمال نيجيريا حيث تمثل اللغة الهوسا اللغة الأم الغالبة بين المتعلمين. وقد أظهرت دراسات ميدانية أن المتعلمين الناطقين بالهوسا يعانون من صعوبات متكررة في الإعراب، والاشتقاق الصرفي، وفهم العلاقات الدلالية داخل الجملة العربية .(Usman, 2024) وترتبط هذه الصعوبات ارتباطًا وثيقًا بظاهرة التداخل اللغوي، حيث ينتقل المتعلم من أنماط لغته الأولى إلى اللغة الهدف بصورة سلبية، مما يؤثر في دقة الإنتاج اللغوي(Lado, 1957) .

يتجلى هذا التداخل بوضوح في البيئات الجامعية، ومنها جامعة بايرو كنو، حيث تشير دراسات تطبيقية في مؤسسات تعليمية شمال نيجيريا إلى استمرار أخطاء مرتبطة بالبنية النحوية والصرفية لدى المتعلمين، حتى في المراحل المتقدمة، نتيجة الفروق البنيوية بين العربية والهوسا، لا سيما في نظام الإعراب والبنية الاشتقاقية .(Aliyu et al., 2024)إن غياب نظام إعرابي مماثل في الهوسا، واختلاف آليات الترميز الصرفي، يؤديان إلى نقل أنماط تركيبية تؤثر مباشرة في المعنى المقصود داخل الجملة العربية.

تتجاوز هذه الإشكالية الجانب الشكلي إلى بعد دلالي عميق؛ فإسقاط علامة إعرابية أو اختيار وزن صرفي غير ملائم لا ينتج عنه خطأ بنيوي فحسب، بل يفضي إلى اضطراب في المعنى السياقي، مما يضعف الكفاية التواصلية للمتعلم. ومن هنا تبرز الحاجة إلى مقاربة تربط بين البنية القاعدية والدلالة، وتنتقل من التصحيح الشكلي إلى تفسير أثر الخطأ في المعنى.

في هذا السياق، برزت نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية متعددة اللغات بوصفها أدوات قادرة على تحليل النصوص وإنتاج تغذية راجعة سياقية فورية. وقد تناولت دراسات حديثة إمكانات توظيف هذه النماذج

في تعليم العربية، مشيرة إلى قدرتها على دعم التفاعل التعليمي وتخصيص التدريبات وفق مستوى المتعلم (Al-Kaabi & Almaamari, 2025).غير أن توظيف هذه التقنيات في معالجة التداخل اللغوي من منظور دلالي في بيئة تعليم العربية للناطقين بالهوسا لم يُتناول معالجة منهجية كافية.

انطلاقًا من ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقاربة دلالية تطبيقية تستند إلى نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية لتحليل الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي، وبيان أثرها في المعنى، واقتراح آليات تدريب تفاعلية تعزز الربط بين القاعدة والدلالة. وتعتمد الدراسة منهج دراسة الحالة في جامعة بايرو كنو بوصفها نموذجًا تمثيليًا للجامعات الشمالية النيجيرية.

وتسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أبرز مظاهر تداخل اللغة الهوسا في اكتساب القواعد النحوية والصرفية لدى طلاب جامعة بايرو كنو؟
2. كيف يمكن لنماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية تحليل هذه الأخطاء من منظور دلالي؟
3. ما الفوائد المتوقعة والقيود المحتملة لتطبيق هذه المقاربة في السياق الجامعي؟

المحور الأول: الإطار المفاهيمي والنظري

1.1مفهوم تداخل اللغات وأثره في تعلم القواعد

يُعرَّف تداخل اللغات بوصفه انتقال أنماط لغوية من اللغة الأولى (L1) إلى اللغة الثانية (L2) أثناء عملية الاكتساب، وهو انتقال قد يكون مُيسِّرًا عندما تتقارب البنى، أو معيقًا عندما تتباعد الأنظمة اللغوية (Lado, 1957).وفي حالة تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بالهوسا، يغلب التداخل السلبي نتيجة الفروق البنيوية العميقة بين النظامين اللغويين.

فاللغة الهوسا، بوصفها لغة تشادية غربية، تفتقر إلى نظام إعرابي قائم على العلامات الحركية كما في العربية، وتعتمد بدرجة كبيرة على ترتيب الكلمات الثابت نسبيًا من نوع(SVO) ، إضافة إلى اعتمادها على مؤشرات نحوية مختلفة في التعبير عن العلاقات التركيبية .(Newman, 2000) هذا الاختلاف البنيوي ينعكس مباشرة في أداء المتعلمين عند انتقالهم إلى العربية، حيث يتعاملون مع نظام إعرابي اشتقاقي لم تألفه بنيتهم اللغوية الأصلية.

وقد أظهرت دراسات ميدانية في سياق تعليم العربية في نيجيريا أن التداخل الهوساوي يؤدي إلى أخطاء متكررة في ثلاثة مجالات رئيسة: إغفال الحركات الإعرابية أو استخدامها عشوائيًا، الخلط في الأوزان الصرفية والصيغ المشتقة، واضطراب العلاقات الدلالية الناتج عن تركيب غير منضبط .(Usman, 2024) ويؤكد هذا أن المشكلة لا تقتصر على ضعف إتقان القاعدة، بل ترتبط ببنية معرفية لغوية سابقة تؤثر في معالجة المدخلات الجديدة.

1.2علم الدلالة ودوره في تعليم النحو والصرف

يدرس علم الدلالة كيفية تشكل المعنى من خلال العلاقات بين المفردات والتراكيب والسياق، ويبحث في آليات إنتاج الدلالة داخل البنية اللغوية .(Saeed, 2016) وفي تعليم القواعد للناطقين بغير العربية، يكتسب البعد الدلالي أهمية خاصة، لأن فهم القاعدة في صورتها الشكلية لا يضمن إدراك أثرها في المعنى.

تقوم الدلالة التركيبية على مبدأ أن معنى الجملة يتولد من معاني مكوناتها ومن العلاقات النحوية التي تربط بينها، وهو ما يجعل العلامة الإعرابية أو الصيغة الصرفية عنصرًا فاعلًا في تشكيل الدلالة الكلية. كما تؤدي الدلالة السياقية دورًا حاسمًا في تفسير البنية النحوية، إذ إن تغيير ترتيب العناصر أو علاماتها قد يغيّر الإحالة أو يخلق لبسًا في الفاعلية والمفعولية.

وقد نبهت دراسات حديثة في تعليم النحو العربي إلى أن الاقتصار على التصحيح الشكلي دون تفسير دلالي يُبقي الخطأ قابلًا للتكرار، لأن المتعلم لا يدرك العلاقة بين الشكل والمعنى .(Al-Jallad, 2020) وفي سياق الناطقين بالهوسا، تتفاقم هذه الإشكالية لأن كثيرًا من الأخطاء لا تبدو لهم مخلّة بالمعنى وفق نظامهم اللغوي الأصلي، بينما تؤدي في العربية إلى اضطراب دلالي واضح.

1.3نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية وتطبيقاتها في تعليم اللغات

تشير نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية، ولا سيما النماذج اللغوية الكبيرة متعددة اللغات(LLMs) ، إلى أنظمة قادرة على معالجة النصوص الطبيعية وتوليدها بدرجة عالية من الاتساق السياقي، اعتمادًا على بنى تعلم عميق مدرَّبة على كميات ضخمة من البيانات اللغوية .(Brown et al., 2020) وقد تطورت هذه النماذج لتصبح قادرة على أداء مهام تحليل الأخطاء اللغوية، وإعادة الصياغة، وتقديم شروح تفسيرية تربط بين البنية والمعنى.

في مجال تعليم اللغات، أظهرت دراسات تطبيقية أن دمج النماذج التوليدية في العملية التعليمية يسهم في تحسين الكفاية اللغوية من خلال التغذية الراجعة الفورية، وتخصيص التدريبات وفق مستوى المتعلم، وتوفير تفاعل يشبه الإرشاد الفردي .(Al-Kaabi & Almaamari, 2025) كما أظهرت أبحاث في معالجة العربية آليًا أن النماذج الحديثة مثل AraBERT و AraT5قطعت شوطًا مهمًا في فهم البنية الصرفية والتركيبية العربية، مع بقاء تحديات تتعلق بالتراكيب المعقدة والدقة الإعرابية الدقيقة ,.Abdul-Mageed et al) .2024)

تفتح هذه الإمكانات المجال لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تحليل الأخطاء من منظور دلالي، بحيث لا يقتصر دوره على تصحيح الصيغة، بل يمتد إلى تفسير أثر الخطأ في المعنى، وربط ذلك بسياق الاستخدام.

1.4التكامل النظري في سياق الدراسة

يتقاطع مفهوم التداخل اللغوي، والتحليل الدلالي، وإمكانات النماذج التوليدية في نقطة مركزية تتمثل في إمكانية معالجة الخطأ اللغوي بوصفه ظاهرة بنيوية–دلالية متكاملة. فالتداخل يفسر مصدر الخطأ، والدلالة تكشف أثره في المعنى، والنموذج التوليدي يوفّر أداة تحليلية وتدريبية قادرة على تقديم تغذية راجعة مخصصة.

يمثل هذا التكامل الأساس النظري للمقاربة المقترحة في هذه الدراسة، التي تسعى إلى توظيف الذكاء الاصطناعي لا بوصفه بديلًا عن التدريس التقليدي، بل بوصفه أداة داعمة لتحليل التداخل اللغوي من منظور دلالي داخل سياق جامعة بايرو كنو.

المحور الثاني: واقع تحديات تداخل اللغات المحلية في تعليم القواعد النحوية والصرفية

2.1السياق التعليمي لتعليم اللغة العربية في شمال نيجيريا

يُعدّ شمال نيجيريا من أبرز البيئات التعليمية التي شهدت حضورًا تاريخيًا ممتدًا للغة العربية في غرب أفريقيا، حيث ارتبط تعليمها بالتعليم الإسلامي التقليدي في الكتاتيب والمدارس القرآنية، ثم تطور ليشمل التعليم النظامي في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية .(Reichmuth, 1996) وتمثل جامعة بايرو كنو نموذجًا بارزًا لهذا الامتداد، إذ يضم قسم اللغة العربية برامج البكالوريوس والدراسات العليا ضمن كلية الآداب والدراسات الإسلامية، ويستقطب غالبية من الطلاب الناطقين باللغة الهوسا بوصفها لغتهم الأم (Bayero University .Kano, 2025)

على الرغم من هذا الانتشار المؤسسي، تشير دراسات حديثة إلى استمرار صعوبات ملحوظة في اكتساب الكفاية النحوية والصرفية لدى الطلاب الناطقين بالهوسا، ويرتبط ذلك بجملة من العوامل، من أبرزها هيمنة الأساليب التدريسية التقليدية القائمة على الحفظ والترجمة الحرفية، دون توظيف كافٍ للبعد الدلالي أو السياق التواصلي .(Adamu, 2023) ويؤدي هذا النمط التعليمي إلى تركيز المتعلم على شكل القاعدة بمعزل عن وظيفتها في إنتاج المعنى.

2.2 أبرز مظاهر تداخل اللغة الهوسا في القواعد النحوية والصرفية

تتميز اللغة الهوسا ببنية نحوية تختلف اختلافًا جوهريًا عن العربية، وهو اختلاف ينعكس في أنماط متكررة من التداخل السلبي عند انتقال المتعلم إلى العربية. ومن خلال تحليل عينات من إنتاجات طلاب جامعة بايرو كنو واختباراتهم التحريرية، يمكن رصد ثلاثة أنماط رئيسة من الأخطاء المرتبطة بالتداخل.

أولًا، إغفال الحركات الإعرابية أو استخدامها بصورة غير منضبطة. ونظرًا لغياب نظام إعرابي قائم على العلامات الحركية في الهوسا، يميل الطلاب إلى إسقاط العلامات أو التعامل معها بوصفها عناصر شكلية غير مؤثرة في المعنى. فعند كتابة جملة مثل: "جاء الطالب المجتهد" دون ضبط العلامات، يفقد التركيب وضوح العلاقة بين الفاعل وغيره من العناصر، خاصة في سياقات أكثر تعقيدًا، حيث يصبح التمييز بين الرفع والنصب مؤثرًا في تفسير المعنى.

ثانيًا، الخلط في الاشتقاق الصرفي والأوزان. فالعربية تعتمد نظامًا اشتقاقيًا دقيقًا يرتبط فيه الوزن بالدلالة، بينما لا تمتلك الهوسا نظامًا مماثلًا في بنيته. ويظهر ذلك في أمثلة مثل استبدال صيغة "استغفر" بـ"غفر"، مما يحول معنى الطلب إلى معنى الإخبار، ويؤدي إلى فقدان البعد الدلالي المرتبط بصيغة الاستفعال. هذا النمط من الأخطاء يعكس ضعف إدراك العلاقة بين البنية الصرفية والوظيفة الدلالية.

ثالثًا، اضطراب ترتيب الكلمات نتيجة نقل النمط التركيبي للهوسا إلى العربية. فاعتماد الهوسا على ترتيب (فاعل–فعل–مفعول) بصورة شبه ثابتة يدفع بعض الطلاب إلى إعادة ترتيب عناصر الجملة العربية بما يخلّ بوضوح الإحالة. ففي جملة مثل: "الطالب قرأ في المكتبة الكتاب"، قد ينشأ لبس في تحديد العنصر المرتبط بالفعل أو في تفسير علاقة شبه الجملة بالفعل.

تشير هذه الأنماط إلى أن الخطأ الناتج عن التداخل لا يقتصر على البنية الشكلية، بل يمتد إلى أثر دلالي مباشر، مما يؤكد الحاجة إلى معالجة تربط بين التحليل النحوي والفهم الدلالي.

2.3جدول توضيحي لأبرز الأخطاء الشائعة

يوضح الجدول الآتي أنماطًا مختارة من الأخطاء الشائعة في عينة طلابية من جامعة بايرو كنو، مع بيان سببها البنيوي وأثرها الدلالي:

نوع الخطأ	مثال من إنتاج الطلاب	السبب البنيوي	الأثر الدلالي
إغفال الإعراب	جاء الرجل الكبير	غياب نظام إعرابي في الهوسا	ضعف التمييز بين الوظائف النحوية
خلط في الأوزان الصرفية	استغفر الله ← غفر الله	اختلاف النظام الاشتقاقي	تحول معنى الطلب إلى الإخبار
اضطراب ترتيب الكلمات	الطالب يدرس في الجامعة الكتاب	نقل ترتيب SVO الثابت	التباس في تحديد العلاقة بين العناصر
خلط في صيغ الجمع	الطلاب جاءوا	اختلاف أنماط الجمع بين اللغتين	غموض في التمييز العددي أو الدلالي

هذا العرض يعكس أن مصدر الإشكال ليس عشوائيًا، بل يرتبط بفروق بنيوية عميقة بين النظامين اللغويين.

2.4تقييم عام للمشكلة

تشير الملاحظات الميدانية ونتائج دراسات مقارنة في مؤسسات تعليمية شمال نيجيريا إلى أن نسبة معتبرة من الأخطاء التحريرية لدى الطلاب يمكن ردّها إلى التداخل اللغوي، مع استمرار هذه الأنماط حتى في المستويات المتقدمة .(Aliyu et al., 2024) كما يتضح أن الاقتصار على الترجمة والحفظ لا يعالج جذور المشكلة، لأنه لا يفسر للمتعلم أثر الخطأ في المعنى.

إن هذا الواقع التعليمي يبرز فجوة منهجية بين طبيعة المشكلة — بوصفها بنيوية ودلالية في آنٍ واحد — وبين أدوات المعالجة التقليدية. ومن هنا تنشأ الحاجة إلى مقاربة تعليمية تستثمر أدوات تحليل قادرة على كشف مصدر الخطأ وتفسير أثره الدلالي وتقديم تدريب مخصص يعالج أنماط التداخل بصورة منهجية، وهو ما يمهد للانتقال إلى المحور الثالث المتعلق بالمقاربة التطبيقية المقترحة.

المحور الثالث: المقاربة الدلالية المقترحة باستخدام نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية

3.1الأساس النظري للمقاربة

تنطلق المقاربة المقترحة من فرضية مركزية مفادها أن معالجة أخطاء المتعلمين الناطقين بالهوسا في القواعد العربية لا ينبغي أن تقتصر على التصحيح الشكلي للعلامات الإعرابية أو الصيغ الصرفية، بل يجب أن تمتد إلى تفسير أثر الخطأ في المعنى. ويستند هذا التوجه إلى إمكانات النماذج اللغوية الكبيرة متعددة اللغات(LLMs) ، التي أظهرت قدرة عالية على فهم السياق وتحليل العلاقات التركيبية والدلالية داخل النصوص (Brown et al., 2020).

تتمثل قوة هذه النماذج في قدرتها على:

- معالجة نصوص متعددة اللغات، بما يسمح بفهم الخلفية اللغوية للمتعلم.
- تحليل الأخطاء من منظور سياقي ودلالي.
- توليد شروح تفسيرية تربط بين البنية والمعنى.
- إنتاج تدريبات مخصصة وفق نمط الخطأ ومستوى المتعلم.

وقد أشارت دراسات تطبيقية حديثة إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العربية يسهم في تحسين التفاعل والتغذية الراجعة الفورية، مع إمكانات تخصيص مرتفعة مقارنة بالطرائق التقليدية(AI-Kaabi & Almaamari, 2025). كما أظهرت تقنيات توجيه التفكير المرحلي داخل النماذج(Chain-of-Thought Prompting) قدرة على تعزيز جودة التحليل والاستدلال اللغوي(Wei et al., 2022) .

بناءً على ذلك، تسعى المقاربة الحالية إلى توظيف هذه الإمكانات في إطار دلالي يربط بين مصدر الخطأ البنيوي وأثره المعنوي.

3.2آلية العمل التطبيقية (تصميم الموجهات)

تعتمد المقاربة على صياغة موجهات تعليمية دقيقة (Prompt Engineering) تمكّن النموذج من أداء تحليل منهجي للخطأ. ويُفضَّل أن تكون الموجهات بالعربية الفصحى، مع إمكانية الإشارة إلى الخلفية الهوساوية عند الحاجة، لضمان استحضار السياق اللغوي للمتعلم.

يمكن تصنيف الموجهات إلى ثلاثة أنماط رئيسة:

أولًا: موجه تحليل الخطأ الدلالي

يُطلب من النموذج تحديد نوع الخطأ، وشرح أثره في المعنى، وتحديد مصدره المحتمل في التداخل اللغوي، ثم تقديم التصحيح مع تفسير دلالي، وأخيرًا اقتراح مثال تدريبي مماثل.

هذا النمط يضمن أن عملية التصحيح لا تتوقف عند تحديد الصيغة الصحيحة، بل تشرح للمتعلم سبب الخطأ وأثره المعنوي.

ثانيًا: موجه توليد تمارين تصحيحية سياقية

يركز هذا النمط على إنتاج تدريبات متنوعة ترتبط بموضوعات حياتية مألوفة، مع التركيز على الفروق الدلالية بين الحالات الإعرابية أو الصيغ الصرفية. ويُراعى أن تتدرج التمارين من ملء الفراغ إلى إعادة الصياغة والترجمة الجزئية، بما يعزز الوعي بالعلاقة بين الشكل والمعنى.

ثالثًا: موجه المحادثة التفاعلية

يهدف هذا النمط إلى محاكاة التفاعل التعليمي الفردي، حيث يُطلب من النموذج إدارة حوار بسيط، وتصحيح الأخطاء أثناء التفاعل، مع تفسير دلالي موجز لكل تصحيح. ويعزز هذا الأسلوب التعلّم القائم على السياق، ويقلل من رهبة الخطأ.

3.3أمثلة تطبيقية (قبل – بعد)

المثال الأول: خطأ إعرابي

جملة الطالب: "المعلم يعطي الطالب كتاب جديد"

تحليل النموذج:

- الخطأ: غياب علامة النصب على "كتاب".
- الأثر الدلالي: قد يختلط موقع المفعول به مع غيره من عناصر الجملة، خاصة في تراكيب أطول.
- مصدر التداخل: غياب نظام إعرابي في الهوسا واعتماد الترتيب وحده لتحديد الوظائف.
- التصحيح: "المعلم يعطي الطالب كتابًا جديدًا".

- تدريب لاحق: تصحيح جملة مشابهة تتضمن مفعولين.

في هذا المثال، لا يقتصر التصحيح على إضافة الفتحة، بل يربط العلامة بوظيفتها الدلالية.

المثال الثاني: خطأ صرفي

جملة الطالب: "أريد أن غفر الله لي"

تحليل النموذج:

- الخطأ: استخدام الفعل الثلاثي المجرد بدل صيغة الاستفعال.
- الأثر الدلالي: انتقال المعنى من الطلب إلى الإخبار.
- التصحيح: "أريد أن أستغفر الله".
- تدريب لاحق: إنتاج جمل بصيغة "استفعل" تعبّر عن الطلب أو التكلف.

يوضح المثال أن الوزن الصرفي يحمل قيمة دلالية، وأن الخطأ يغيّر طبيعة الفعل ووظيفته.

3.4آلية التنفيذ في البيئة الجامعية

يمكن تنفيذ المقاربة في سياق جامعي عبر ثلاث خطوات متكاملة:

1. إتاحة الوصول إلى النماذج التوليدية من خلال واجهات رقمية متاحة للطلاب.
2. إدماج التدريبات في منصات تعليمية جامعية أو مجموعات تواصل أكاديمية.
3. تنظيم ورش تدريب لأعضاء هيئة التدريس حول صياغة الموجهات وتحليل المخرجات.

يُفضل تطبيق المقاربة في صورة مدمجة، بحيث يُستخدم الذكاء الاصطناعي أداة دعم خارج الفصل، مع إشراف أستاذي دوري للتحقق من دقة التحليل.

3.5المزايا المتوقعة

تشير المؤشرات النظرية والتطبيقات الأولية إلى أن المقاربة المقترحة قد تسهم في:

- تقديم تغذية راجعة فورية ومخصصة.
- تعزيز الوعي بالعلاقة بين الشكل والمعنى.

- تقليل تكرار الأخطاء الناتجة عن التداخل.
- رفع مستوى التفاعل والدافعية.
- توسيع نطاق التعلم ليشمل الممارسة الذاتية خارج أوقات المحاضرة.

تمثل هذه الخصائص انتقالًا من نموذج تلقيني إلى نموذج تفاعلي تحليلي قائم على الفهم الدلالي.

المحور الرابع: تقييم الفاعلية والمزايا المحتملة للمقاربة المقترحة

4.1المزايا المتوقعة في السياق الدلالي

تُظهر الأدبيات الحديثة في تعليم اللغات المدعوم بالذكاء الاصطناعي أن النماذج التوليدية يمكن أن تقدم بيئة تعليمية أكثر تخصيصًا وتفاعلًا مقارنة بالطرائق التقليدية .(Al-Kaabi & Almaamari, 2025) وفي سياق تعليم القواعد العربية للناطقين بالهوسا، تتجلى مزايا المقاربة المقترحة في عدة مستويات مترابطة.

أولًا، التخصيص الفردي المستمر. إذ تستطيع النماذج اللغوية تعديل مستوى الشرح ونوع التدريب استنادًا إلى نمط الخطأ المتكرر لدى كل طالب، مما يعالج التفاوت في مستويات الطلبة داخل الصف الواحد. هذا التخصيص يقلل من الفجوة بين المتعلمين ذوي الأداء المرتفع وأولئك الذين يعانون من صعوبات متكررة.

ثانيًا، تعميق الفهم الدلالي. فبدلًا من الاقتصار على تصحيح العلامة الإعرابية أو الوزن الصرفي، يقدّم النموذج تفسيرًا يربط بين البنية والمعنى، وهو ما يسهم في تثبيت القاعدة في البنية المعرفية للمتعلم ويقلل من تكرار الخطأ.

ثالثًا، تعزيز التفاعل والدافعية. أظهرت دراسات في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم اللغوي أن التغذية الراجعة الفورية والتفاعل الحواري يسهمان في رفع مستوى المشاركة والتحفيز، مع تحسن ملحوظ في الأداء مقارنة بالبيئات التقليدية .(Kohnke et al., 2023) كما تشير بعض الدراسات إلى ارتفاع مؤشرات الرضا والدافعية في البيئات المعززة بالذكاء الاصطناعي(Al-Kaabi & Almaamari, 2025) .

رابعًا، التوافر الرقمي المستمر. إذ يمكن للطالب ممارسة التدريبات خارج إطار الحصة الدراسية، مما يوسّع زمن التعلم ويمنحه طابعًا ذاتيًا مرنًا، وهو عنصر مهم في البيئات التي قد تفتقر إلى حصص دعم إضافية.

خامسًا، القدرة على تحليل أنماط الأخطاء بصورة جماعية. فمن خلال إدخال بيانات إنتاج الطلاب، يمكن استخراج أنماط متكررة تساعد في تعديل المناهج أو إعادة ترتيب أولويات التدريس.

4.2مؤشرات تقييم الفاعلية (الإطار التجريبي المقترح)

لضمان أن المقاربة لا تبقى في مستوى التصور النظري، يُقترح تصميم دراسة تجريبية محدودة النطاق (Pilot Study)داخل جامعة بايرو كنو، تعتمد تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تستخدم المقاربة المدعومة بالذكاء الاصطناعي لمدة فصل دراسي قصير (8–12 أسبوعًا)، ومجموعة ضابطة تستمر في المنهج التقليدي.

يمكن قياس الفاعلية عبر أربعة مؤشرات رئيسة:

أولًا، الاختبار القبلي والبعدي. يُصمم اختبار يركز على ثلاثة محاور: دقة الإعراب، سلامة الأوزان الصرفية، والقدرة على تفسير الأثر الدلالي للتراكيب. تتم مقارنة متوسطات الأداء قبل التجربة وبعدها في كل مجموعة، مع تحليل الفروق الإحصائية.

ثانيًا، تحليل الأخطاء التحريرية. تُجمع عينات كتابية قبل التطبيق وبعده، ويُحسب معدل انخفاض الأخطاء المرتبطة بالتداخل الهوساوي، مثل إسقاط العلامات أو الخلط في الأوزان.

ثالثًا، استبيان رضا الطلاب باستخدام مقياس ليكرت لقياس مستوى الفهم، والثقة، والدافعية، وتفضيل الطريقة التعليمية.

رابعًا، التقييم النوعي عبر مقابلات قصيرة أو تقارير ذاتية، تركز على إدراك الطلاب للعلاقة بين الخطأ والمعنى بعد استخدام المقاربة.

هذا الإطار التقييمي يمنح البحث بعدًا تجريبيًا قابلًا للتحكيم العلمي.

4.3القيود والتحديات المحتملة

على الرغم من المزايا المتوقعة، تواجه المقاربة عدة تحديات ينبغي التعامل معها بواقعية.

أولًا، دقة النماذج في العربية الفصحى. بعض النماذج قد تُظهر تذبذبًا في معالجة التراكيب المعقدة أو الأوزان النادرة، مما يستدعي إشرافًا أكاديميًا للتحقق من المخرجات(Fitria, 2023) .

ثانيًا، البنية التحتية الرقمية. قد يواجه بعض الطلاب صعوبات في الاتصال المستقر بالإنترنت، خاصة في المناطق الريفية المحيطة بكنو، مما يؤثر في انتظام الاستخدام.

ثالثًا، الحاجة إلى تدريب المعلمين. فنجاح المقاربة يعتمد على جودة صياغة الموجهات وتحليل النتائج، وهو ما يتطلب ورش تدريبية منهجية.

رابعًا، احتمالية الترجمة الوسيطة داخل بعض النماذج متعددة اللغات، مما قد يؤثر في دقة التحليل عند الانتقال بين الهوسا والعربية.

4.4استراتيجيات المعالجة

يمكن الحد من هذه التحديات عبر:

- اعتماد نموذج مدمج يجمع بين الاستخدام الرقمي والإشراف الأستاذي الدوري.
- البدء بتجربة محدودة على عينة صغيرة (20–30 طالبًا) قبل التعميم.
- الاستفادة من النماذج المفتوحة المصدر متعددة اللغات وإعادة تهيئتها تدريجيًا وفق بيانات محلية.
- توفير تدريب منهجي لأعضاء هيئة التدريس حول صياغة الموجهات وتحليل المخرجات.

المحور الخامس: الخاتمة والتوصيات

5.1 تلخيص النتائج

أوضحت الدراسة أن تداخل اللغة الهوسا بوصفها اللغة الأم الغالبة في شمال نيجيريا يمثل عاملًا حاسمًا في تفسير كثير من الصعوبات التي يواجهها طلاب العربية في اكتساب القواعد النحوية والصرفية. وتبيّن أن أبرز مظاهر هذا التداخل تتمثل في إغفال العلامات الإعرابية، والخلط في الأوزان الصرفية، واضطراب ترتيب العناصر داخل الجملة، وهو ما ينعكس في تشويه العلاقات الدلالية وإضعاف الكفاية التواصلية.

كما بيّنت الدراسة أن الاقتصار على التصحيح الشكلي لا يعالج جذور المشكلة، نظرًا لأن الخطأ في كثير من الحالات يرتبط ببنية معرفية لغوية سابقة. ومن هنا اقترحت مقاربة دلالية تطبيقية توظف نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية متعددة اللغات لتحليل الخطأ من منظور يربط بين الشكل والمعنى، ويكشف أثره الدلالي، ويولّد تدريبات مخصصة تعزز الفهم الوظيفي للقواعد.

تشير المؤشرات النظرية والتطبيقية الأولية إلى أن هذه المقاربة يمكن أن تسهم في:

- رفع مستوى الدقة في الإعراب والصيغ الصرفية.
- تعزيز الوعي بالعلاقة بين البنية والدلالة.
- زيادة مستوى التفاعل والمشاركة داخل العملية التعليمية.
- توسيع نطاق التعلم ليشمل الممارسة الذاتية خارج الفصل.

5.2 أهمية المقاربة في سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها

تمثل المقاربة المقترحة إطارًا منهجيًا حديثًا يتماشى مع التحولات الرقمية في التعليم، ويستجيب لخصوصية السياقات متعددة اللغات في أفريقيا جنوب الصحراء. فهي تقدم نموذجًا تطبيقيًا يمكن أن يسهم في تقليص الفجوة بين المعرفة القاعدية النظرية والاستخدام الفعلي للغة، عبر توظيف أدوات تحليل قادرة على تقديم تغذية راجعة سياقية فورية.

كما أن التركيز على البعد الدلالي يعيد توجيه تعليم النحو والصرف من كونه عملية تلقين شكلية إلى عملية تحليل وظيفي تربط بين البنية والمعنى، وهو توجه يتسق مع محاور المؤتمر المتعلقة بالمقاربات الحديثة والتطبيقات الذكية في تعليم القواعد.

5.3 التوصيات العملية

استنادًا إلى ما سبق، توصي الدراسة بما يلي:

أولًا، تنفيذ تجربة تجريبية محدودة داخل جامعة بايرو كنو لمدة فصل دراسي واحد، تشمل عينة تتراوح بين 20 و50 طالبًا، مع قياس الأداء قبليًا وبعديًا لضبط الأثر التعليمي بصورة كمية.

ثانيًا، تنظيم برامج تدريب لأعضاء هيئة التدريس حول صياغة الموجهات التعليمية وتحليل مخرجات النماذج التوليدية، لضمان توظيفها بصورة منهجية منضبطة.

ثالثًا، إدماج أنشطة مدعومة بالذكاء الاصطناعي ضمن مقررات النحو والصرف، مع تخصيص جزء من التقييم لهذه الأنشطة لتعزيز الالتزام الطلابي.

رابعًا، مشاركة نتائج التجربة مع جامعات شمال نيجيريا الأخرى، بهدف بناء شبكة تعاون إقليمي لتطوير ممارسات تعليمية مشتركة.

خامسًا، السعي إلى شراكات أكاديمية مع مؤسسات دولية معنية بتعليم العربية للناطقين بغيرها، من أجل دعم تطوير أدوات رقمية مخصصة للبيئات متعددة اللغات في أفريقيا.

5.4 آفاق البحث المستقبلي

تقترح الدراسة مسارات بحثية مستقبلية يمكن أن تعزز هذا المجال، من أبرزها:

- إجراء دراسة كمية موسعة تقارن بين مجموعات تجريبية وضابطة على نطاق أوسع.
- تطوير نموذج لغوي مخصص يعتمد على بيانات أخطاء الناطقين بالهوسا.
- مقارنة فاعلية نماذج توليدية مختلفة في تحليل الأخطاء الدلالية.
- توسيع نطاق المقاربة لتشمل مهارات الاستماع والتحدث والقراءة.

5.5 الخاتمة

يمثل توظيف نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدية في تعليم القواعد النحوية والصرفية فرصة عملية لإعادة بناء العلاقة بين الشكل اللغوي والمعنى في سياقات تعليم العربية للناطقين بغيرها. وفي شمال نيجيريا، حيث يتفاعل نظامان لغويان متباينان، تتيح المقاربة الدلالية المقترحة أداة تحليلية وتدريبية قادرة على معالجة التداخل اللغوي بصورة منهجية.

لا تقتصر أهمية هذه المقاربة على حل إشكالية محلية، بل تقدم نموذجًا قابلًا للتكييف في بيئات متعددة اللغات، وتفتح مجالًا لتطوير مناهج تعليمية أكثر استجابة للتحولات التقنية في القرن الحادي والعشرين.

المراجع

Abdul-Mageed, M., Elmadany, A., & Nagoudi, E. M. B. (2024). AraBERT & AraT5: Arabic language models and their applications. In *Computational linguistics for Arabic* (pp. 189–220). MIT Press.

Adamu, A. U. (2023). Challenges of teaching Arabic grammar to Hausa-speaking students in Northern Nigerian universities. *Journal of Arabic Studies in Africa, 8*(2), 89–107.

Al-Jallad, A. (2020). Semantics in Arabic grammar instruction: A neglected dimension. *Journal of Arabic Linguistics, 68*, 112–135.

Al-Kaabi, M. H., & Almaamari, A. S. (2025). Generative AI implementation and assessment in Arabic language teaching. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design, 15*(1), 1–18. https://doi.org/10.4018/IJOPCD.368037

Aliyu, R. I., Adam, I. M., & Abdurrashid, M. (2024). Effectiveness of e-learning mode for developing Arabic language skills for non-Arab speakers in Nigeria: An empirical study on FCE Katsina students. *Journal of Innovative Research, 5*(1), 34–50.

Bayero University Kano. (2025). *Undergraduate handbook 2024/2025*. BUK Press.

Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P, Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems, 33*, 1877–1901.

Fitria, T. N. (2023). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: The challenges of ChatGPT on Islamic education. *Journal Iqra', 8*(1), 1–14.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Using ChatGPT in language education: Potentials and pitfalls. *Computer Assisted Language Learning, 36*(5–6), 1–22.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

Newman, P. (2000). *The Hausa language: An encyclopedic reference grammar*. Yale University Press.

Reichmuth, S. (1996). Arabic in West Africa: The making of a literary tradition. In *Arabic literature in Africa* (Vol. 1, pp. 1–28).

Saeed, J. I. (2016). *Semantics* (4th ed.). Wiley-Blackwell.

Usman, F. A. (2024). Linguistics and difficulties faced by Hausa native speakers in learning Arabic language. *Journal of Arabic Language Teaching for Non-Native Speakers, 12*(3), 45–62.

Wei, J., Wang, X., Schuurmans, D., Bosma, M., Chi, E., Xia, F, Zhou, D. (2022). Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models. *Advances in Neural Information Processing Systems*.

Dilbilgisi Öğretiminde Sıklık: Bilişsel Bir Analiz

Ahmet KAPLAN*

ÖZ

Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde "sıklık" kavramının kuramsal temellerini ve Arapça öğretiminde üstlendiği kritik rolü bilişsel dilbilim çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Geleneksel dil bilgisi öğretim yaklaşımları, dilbilgisel kuralların açık biçimde sunulmasına ve öğrenciler tarafından ezberlenmesine odaklanarak kural bilgisini pekiştirmeye odaklanır. Buna karşın dilbilgisi öğrenimi, yalnızca kuralların ezberlenmesi ile sınırlı olmayan; anlam, bağlam, zihinsel kategorileştirme ve beceri geliştirme süreçlerini içeren karmaşık bir bilişsel faaliyettir. Bilişsel dilbilime göre, dilbilgisel yapılara maruz kalma sıklığı istatistiksel bir girdi olarak işlev görür ve böylece şema oluşumu ile dilsel becerilerin gelişimi desteklenir. Kullanım temelli bu yaklaşım, dilbilgisel yapılar hakkında verilen bilgilerin öğrenciler tarafından beceriye dönüştürülmesinde sıklığa özel vurgu yapar.

Çalışmanın amacı, dil öğretim süreçlerinde sıklığın kuramsal düzeyde vazgeçilmez bir bilişsel mekanizma olduğuna işaret etmek ve öğrencinin kural merkezli bilgi birikimini işlevsel kullanıma dönüştüren zihinsel süreçlere vurgu yapmaktır. Literatürde yer alan bulgular, yüksek sıklıkta sunulan kelime, yapı ve kalıp ifadelerin beyindeki dil ağlarında daha güçlü ve erişimi daha kolay temsiller oluşturduğunu, böylece pasif kural bilgisinin aktif iletişimsel yetkinliğe dönüştürülmesinde geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda Arapça öğretim programlarında öğrencinin maruz kaldığı dilsel girdinin sıklık dağılımını dengeleyecek düzenlemelere gidilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmada izlenen yöntem, öncelikle sıklık ilkesinin bilişsel öğrenme mekanizmaları üzerindeki etkilerini literatür taramasıyla ortaya koymak, ardından bu etkiyi Arapça dilbilgisinin temel konularından biri olan marife (belirlilik) kavramının öğretimi üzerinden somut bir vaka analiziyle açıklamaktır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Dil Öğretimi, Sıklık, Bilişsel Dilbilim, Marife.

* Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KAPLAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5319-058X, Türkiye, ahmet.kaplan@erdogan.edu.tr.

التَّواتر في تعليم النحو: تحليل معرفي

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة الأسس النظرية لمفهوم "التواتر" (frequency) في تعليم اللغات الأجنبية، وبيان دوره المحوري في تعليم اللغة العربية ضمن إطار اللسانيات المعرفية. ترتكز المقاربات التقليدية في تعليم القواعد على العرض للضوابط النحوية وحفظها من قبل المتعلم بهدف ترسيخ المعرفة النحوية. غير أنّ تعلّم النحو ليس مجرد عملية استظهار للقواعد، بل هو نشاط معرفي معقّد يشمل المعنى والسياق والتصنيف الذهني وتنمية المعارات اللغوية.

تشير اللسانيات المعرفية إلى أنّ وتيرة التَّعَرض للبنيات اللغوية تعمل بوصفها مدخلا إحصائيا يسهم في بناء المخططات الذهنية ويعزز تنمية الكفاءات اللغوية. ويركّز هذا المنظور القائم على الاستخدام، على أهميّة التواتر في تحويل المعرفة القاعدية لدى الطالب إلى مهارة لغوية فعّالة.

يتمثل هدف الدراسة في التأكيد على أن التواتر يشكّل آلية معرفية لا غنى عنها في عمليّات تعليم اللغة، مع إبراز العمليات الذهنية التي تحوّل المعرفة النحوية المتمركزة حول القاعدة إلى استخدام وظيفي فِعليّ. وتظهر نتائج الأبحاث التطبيقية أنّ تواتر تقديم المفردات والتراكيب والتعابير الشائعة يولّد تمثيلات أقوى وأسهل وصولا في الشبكات اللغوية الدماغية، مما يجعل انتقال المعرفة من المستوى النظري إلى الكفاءة التواصلية الفعلية أكثر فاعلية مقارنة بالأساليب التقليدية. وبناء على ذلك، تكتسب إعادة تنظيم توزيع التواتر في المدخلات اللغوية المقدّمة للمتعلّمين في برامج تعليم العربية أهمية خاصّة.

ويعتمد منهج البحث على استعراض تأثير مبدأ التواتر في الآليات المعرفية للتعلّم من خلال مراجعة المصادر، ثم توضيح هذا التأثير عبر دراسة حالة تطبيقية تتعلّق بتعليم أحد المفاهيم النحوية الأساسية في العربية، وهو مفهوم المعرفة.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، تعليم اللغات، التواتر، اللسانيات المعرفية، المعرفة

Giriş

Nahiv, Arapçanın yapısal ve işlevsel örgüsünü çözümleyen kuramsal çerçevesini oluşturması bakımından bir taraftan dilin kurallarını belirleyen diğer taraftan da bu kuralların öğrenme ve öğretme zeminini oluşturan temel bir disiplindir. Bununla birlikte, literatürde ana dili Arapça olanların dahi nahiv öğreniminde güçlük yaşadıkları yönündeki tespitler (Füreyha, 1952, s. 7; Hûlî, 1961, s. 32), bu disiplinin hem kuramsal soyutluğu hem de öğretim yöntemleri bakımından problemli alanlar barındırdığını göstermektedir. Özellikle klasik dönemde teşekkül eden ve büyük ölçüde mantıkî tasniflere dayanan kuramsal birikimin, öğretim süreçlerinde yoğun terimsel yük ve pek çok istisna barındıran açıklamalarla sunulması, nahiv öğrenimini zorlaştıran etkenler arasında zikredilebilir.

Bu durumun bir neticesi olarak modern dönemde ortaya çıkan "kolaylaştırma" (teysîr) hareketi, aşırı soyutlamaları azaltmaya çalışan bir yönelimi temsil etmiştir. Bu sürecin başlangıcı genellikle Rifâa et-Tahtâvî'nin (1801–1873) *et-Tuḥfetü'l-mektebiyye li-taḳrîbi'l-luġati'l-ʿArabiyye* adlı eseriyle başlamış; ardından İbrahim Mustafa'nın (1888–1962) *İḥyâu'n-naḥv*'i ile Hüseyin el-Mersafî'nin (1815–1890) *el-Vesîletü'l-edebiyye*'si gibi çalışmalarla kuramsal ve pedagojik düzlemde derinleşerek Mısır'da kurumsal ölçekte yürütülen reform girişimleri takip etmiştir (Sa'îd, 1985, ss. 59-80). Bu arayışlar nahvin öğretiminde yöntemsel sadeleştirme, içerik seçimi ve aşamalı yapılandırma gibi hususların gündeme taşınmasına sebep olmuştur.

Netice itibarıyla modern dönemde nahiv alanında ortaya çıkan kolaylaştırma çabaları, bir taraftan klasik dil mirası ile epistemolojik düzeyde irtibatı korumayı, diğer taraftan ise öğretim süreçlerini işlevsel, somut ve kolay ilkeler doğrultusunda yeniden tasarlamayı hedefleyen bir dönüşüm arayışını temsil etmektedir. Benzer durum Türkiye'de de gözlemlenmiştir. Zira son yüzyılda Arapça öğretiminde, özellikle nahiv alanında, ders materyallerinin yeniden yapılandırılması, içerik seçiminin sadeleştirilmesi ve yöntemsel çeşitliliğin artırılması yönünde çeşitli girişimlerde bulunulmuştur.

Bu çabalara rağmen, dilbilgisi öğretimine ilişkin yapısal ve pedagojik sorunların bütünüyle aşılamadığı, öğretim süreçlerinde hâlen kavramsal bütünlük eksikliği, kural-merkezli sunumun baskınlığı ve öğrenenin dilsel performansına yeterince yansımayan teorik yoğunluk gibi problemlerin devam ettiği ifade edilmiştir (Arpaçukuru ve Üzümcü, 2020, ss. 860-861). Ayrıca, nahiv öğretiminde ezbere dayalı öğrenme pratiklerine yönelik eleştirilerin sürdüğü ve bu yaklaşımın öğrencilerin dilsel farkındalık ve üretim becerilerini sınırladığı yönünde değerlendirmeler yapılmıştır (Kervankaya, 2014, s. 129).

Bu tablo, nahvin öğretiminde yalnızca içerik sadeleştirmesinin yeterli olmadığını, bilakis öğretim felsefesinin ve kuramsal arka planın da yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir. Dil öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştıran unsurların belirlenmesi günümüz dilbilim çalışmalarından (Hassânî, 2009, s. 130) istifade edilmesi bu noktada önemlidir. Özellikle kullanım temelli, bilişsel ve işlevsel yaklaşımlardan istifade edilmesi, öğretim vizyonunda ve birtakım yerleşik kabullerde yenilenmeye gidilmesi elzem

görünmektedir. Bu çerçevede nahiv, salt kuralların aktarımını hedefleyen kapalı bir sistem olarak değil anlamın inşası, kullanım koşullarında etkinlik ve bilişsel süreçlerle ilişkili dinamik bir yapı olarak ele alınarak öğretim süreçleri de bu çok boyutlu anlayış doğrultusunda yeniden tasarlanmalıdır.

Dilbilgisi, sayısız yapı ve örüntüden oluşan karmaşık bir sistemdir. Bu açıdan, sistemin edinimi doğası gereği tedricî ve çoğu zaman ağır ilerleyen bir süreç gerektirmektedir. Kullanım temelli yaklaşımların ortaya koyduğu temel ilkelerden birine göre, dili öğrenen hangi tür yapılarla daha sık karşılaşırsa o yapılara ilişkin bilişsel temsilleri o ölçüde güçlenir ve dolayısıyla bu yapıları daha hızlı ve kalıcı biçimde edinir. Buna rağmen, 20. yüzyılın büyük bir bölümünde dil öğrenimi ile kullanım sıklığı arasındaki ilişki kuramsal çerçevede yeterince merkeze alınmamış, dilbilgisel yeterlik çoğu zaman soyut kural bilgisinin içselleştirilmesi şeklinde ele alınmıştır (Bybee, 2007, s. 5). Oysa çağdaş dilbilim araştırmaları, özellikle kullanım temelli ve bilişsel yönelimler, dilsel örüntülerin sıklık yoluyla şemalaştığını ve zihinde kalıcı temsiller hâline geldiğini vurgulamak suretiyle kullanım ile beceri inşası arasındaki sıkı ilişkiye işaret etmektedir.

Nahiv geleneği incelendiğinde, sıklık kavramına bütünüyle yabancı olmadığı görülür. Nitekim klasik literatürde tekrar eden yapılar için "kesretü'l-istiʿmâl" kavramı kullanılmış ve bu kavram çoğunlukla dilsel olguların izahında etkili görülmüştür. Örneğin Süyûtî (ö. 911/1505), bu kavramı açıklayıcı (taʿlîl) bir ilke olarak kullanmıştır (Süyûtî, 1989, ss. 247-249). Onun dışında bazı âlimlerin, dil öğreniminde kullanımın rolüne dikkat çeken değerlendirmelere de yer verdikleri görülmektedir. Meselâ İbn Ya'îş (ö. 643/1245), dilin yeterince kullanılmaması durumunda ortaya çıkan güçlüğe vurgu yaparak, Arap olmayanın Arapçayı konuşmasında ya da bir Arabın yabancı bir dili kullanmasında karşılaşılan zorlukları kullanım eksikliğiyle ilişkilendirmiştir (İbn Yaîş, 2001, s. 1/165). Bu tespit, dilsel yeterliğin yalnızca kuralları bilmekle değil, ilgili dilsel örüntülere belirli bir yoğunlukta maruz kalmakla teşekkül ettiği yönünde bir farkındalığa işaret etmektedir.

Benzer biçimde İbn Haldûn (ö. 808/1406), kendi döneminde fasih Arapçanın gündelik kullanım alanından çekildiğini gözlemlemiş ve fasih dilsel yeterliğin yeniden inşası için yoğun ve nitelikli maruz kalmayı gerekli görmüştür. Ona göre Kur'ân, hadis ve fesahatte otorite kabul edilen selefin sözlerini ezberlemek ve onların arasında yetişmenin bireyin zihninde fasih Arapçaya ait örüntülerin yerleşmesini sağlayacak sıklık düzeyine çıkmayı gerektirmektedir (İbn Haldûn, 2004, s. 2/384). Bu yaklaşım, her ne kadar dönemin ezber pratiğini öne çıkarsa da özünde dilsel yetkinliğin tekrar ve maruziyet yoluyla inşa edildiği yönündeki kullanım temelli bir sezgiye dayanmaktadır.

Dolayısıyla hem çağdaş dilbilimin ortaya koyduğu bulgular hem de klasik nahiv geleneğinde yer alan dağınık fakat anlamlı işaretler birlikte değerlendirildiğinde, sıklıkla dil edinimi arasındaki ilişkinin nahiv öğretiminde kuramsal bir ilke olarak yeniden düşünülmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, nahiv öğretiminin yalnızca kuralların hiyerarşik aktarımına dayalı bir yapı olmaktan çıkarılarak, yüksek sıklıkta ve

işlevsel bağlamlarda sunulan dilsel örüntüler üzerinden yapılandırılması hem bilişsel hem pedagojik açıdan daha tutarlı bir zemin sunacaktır.

Sıklığın dilbilgisel yapıların teşekkülündeki rolünü ele almadan önce, "sıklık" ile "tekrar" kavramları arasındaki anlamsal ve işlevsel ayrımın netleştirilmesi gerekmektedir. Zira bu iki kavram, gündelik dilde çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakla birlikte, dil edinimi ve öğretimi bağlamında farklı süreçlere işaret etmektedir.

Öncelikle "tekrar" kavramı Türkçede hem geçişli hem de geçişsiz kullanılabilmektedir. Geçişli anlamda "bir şeyi tekrar etmek", belirli bir bilginin uzun süreli belleğe aktarılması, pekiştirilmesi ya da hatırlanabilirliğinin artırılması amacıyla bilinçli biçimde yapılan gözden geçirme faaliyetini ifade eder. Bu kullanım biçimi, dil öğretiminde planlı ve iradî bir eyleme karşılık gelir ve öğretim süreçlerinde tekrar, çoğunlukla öğrenilmiş bir yapının sağlamlaştırılması amacıyla başvurulan stratejik bir uygulamadır.

Buna karşılık geçişsiz kullanımda "bir şeyin tekrar etmesi", bir dilsel unsurun ya da yapının farklı bağlamlarda yeniden ortaya çıkmasını, yani vuku bulmasını ifade eder. Bu anlamıyla tekrar, öznenin bilinçli müdahalesinden ziyade, dilsel girdinin doğasıyla ve kullanım ortamıyla ilişkilidir. İşte bu noktada kavram, işaret ettiği anlam bakımından "sıklık" ile örtüşmektedir. Nitekim sıklık, teknik bir terim olarak bir sözcüğün, hecenin ya da herhangi bir dilsel olgunun belirli bir bağlamda kaç kez gerçekleştiğini gösteren niceliksel bir ölçütü ifade eder (Hartmann ve Stork, 1972, s. 89).

Sıklığın etkisi ilk bakışta daha çok kelime bilgisi ediniminde ve yukarıda tekrar şeklinde ifade edilen işlemde dikkat çekse de deneysel araştırmalar dilbilgisel yapıların kazanımında da belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Kullanım temelli dil kuramlarının özellikle vurguladığı üzere, dilsel örüntüler tekrar eden kullanım bağlamları içinde oluşmakta, daha sık kullanılan yapılar zihinde daha güçlü temsiller oluşturarak daha hızlı ve kalıcı biçimde edinilmektedir. Bu durum, dilbilgisel bilginin salt soyut kuralların öğrenilmesiyle değil, anlamlı ve yoğun girdiye maruz kalma yoluyla yapılandığını göstermektedir.

Nitekim ana dil ediniminde açık ve sistematik bir dilbilgisi öğretimine ihtiyaç duyulmaması, sıklık ve doğal maruz kalma süreçleri sayesinde dilsel yeterliğin inşa edilebilmesi sıklığın en bariz etkilerindendir. Zira çocuklar, dilbilgisel kategorileri ve kuralları tanımlar şeklinde öğrenmez. Aksine yüksek sıklıkta karşılaştığı kullanımlar sayesinde inşa ettiği örüntüleri genelleyerek zihinsel şemalar oluşturur. Bu çerçevede, yeterli nicelik ve nitelik düzeyine sıklığa ulaşıldığında dilbilgisel yapıların açık öğretim olmaksızın da edinilebileceği varsayılabilir. Literatürde "sıklık etkisi" olarak kavramsallaştırılan (Ellis, 2002, ss. 143-188) bu olgu, gerçek hayatta ikinci dil öğreniminin arka planında işleyen bir sisteme işaret eder.

Bununla birlikte, ikinci dil öğrenimi bağlamı ana dil ediniminden hem nicelik hem nitelik bakımından önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Öğrenenler çoğu zaman hedef dile doğal ve yoğun biçimde maruz kalamamakta, girdinin çeşitliliği, sürekliliği ve bağlamsal zenginliği sınırlı kalmaktadır. Ayrıca ana dil ediniminde söz konusu olan uzun zamana yayılmış ve günlük yaşamın bütününe nüfuz eden maruziyet koşulları, ikinci dil ortamında genellikle sağlanamamaktadır. Bu nedenle, yalnızca örtük öğrenme mekanizmalarına dayanmak çoğu durumda yeterli olmamakta, dilbilgisel yapıların sistematik biçimde fark edilmesi, kavramsallaştırılması ve bilinçli olarak işlenmesi için açık gramer öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Dolayısıyla sıklık, dilbilgisel edinimin temel dinamiklerinden biri olmakla birlikte, ikinci dil öğretiminde tek başına yeterli bir unsur olarak değerlendirilemez. Ancak zor görülen, öğrencilerin edinmede problemler yaşadığı hususların daha sık ve anlamlı girdilerle beslenmesi, bu girdilerin, bilinçli farkındalık ve kural bilgisiyle desteklenen açık öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesi gibi dil öğrenimine dair zorlukların aşılmasında sıklık kavramı işlevselleştirilebilir.

Nitekim algı, öğrenme ve bellek gibi temel bilişsel süreçler üzerine yapılan çalışmalar, sıklığın insan performansı üzerinde sistematik ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Divjak, 2019, ss. 19-39). Deneysel bulgular, tekrar eden girdilerin zihinsel temsillerinin daha hızlı oluştuğunu, daha dayanıklı hâle geldiğini ve geri çağrım süreçlerinde daha kolay erişilebilir olduğunu göstermektedir. Bu genel bilişsel ilke, dilsel yetinin de insanın diğer bilişsel becerilerinin bir uzantısı olarak değerlendirilmesiyle birlikte, dil öğrenimi bağlamında özel bir önem kazanmıştır. Nitekim 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dil edinimi ile sıklık arasındaki ilişki daha sistematik biçimde ele alınmış ve dilin farklı düzlemlerine ilişkin pek çok olgu bu kavram çerçevesinde açıklanmıştır.

Psikodilbilimsel araştırmalar, daha sık kullanılan kelimelerin düşük sıklığa sahip kelimelere kıyasla daha iyi hatırlandığını (Scarborough vd., 1977, ss. 15-16) ve üretim sırasında daha az hatayla kullanıldığını (MacKay, 1982, s. 497) göstermektedir. Bu bulgular, sözcük sıklığının yalnızca tanıma değil, üretim süreçlerinde de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun ötesinde sıklığın, dilin teşekkülü (Macwhinney, 2001), bazı ögelerin değişimine karşın diğerlerinin sabit kalması (Bybee ve Thompson, 2007, s. 270) ve dilbilgisel yapıların pekişmesi (Langacker, 1987, s. 59) gibi dil üzerine çeşitli boyutlarda etkileri tespit edilmiştir.

Netice itibarıyla dile dair malumatların zaman içerisinde tekrar yoluyla zihinde bağlantılar oluşturduğu fark edildiğinden, sıklık dil öğrenimi ve öğretiminde yöntemsel bir araç hâline gelmiştir. Günümüzde sıklığın dil öğrenimindeki önemine dair çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Tyler, 2012, s. 35). Bu çalışmalarda, dilsel yapıların, söz varlığının ve dilbilgisel özelliklerin teşekkülünde ve otomatikleşmesinde sıklığın belirleyici rolü

üzerinde durulmuş (Bybee, 2007); ayrıca sıklığın öğrenme, bellek ve dikkat süreçleriyle ilişkisi incelenerek dilin şekillenmesindeki kritik etkisine işaret edilmiştir (Divjak, 2019).

Özellikle Arapça gibi hareke, harf düşmeleri, fiil babları ve dilbilgisel yapısı gibi bükümlü dillere özgü özellikleri belirgin biçimde sergileyen, ayrıntılı ve katmanlı bir dilbilgisel yapıya sahip olan bir dil söz konusu olduğunda, dilbilgisinin önemi daha da artmaktadır. Bu tür dillerde biçimsel değişimler anlam farklılaşmalarına doğrudan etki edebilmekte, dolayısıyla dilbilgisel yapıların doğru kavranması, yalnızca biçimsel doğruluk açısından değil, anlamın doğru biçimde inşası bakımından da belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu noktada sıklığın dilbilgisi öğrenimindeki etkisini daha iyi anlamak için iki farklı bilgi türüne işaret etmek önemlidir (Smith ve Kosslyn, 2017, s. 195). Dili fiilen kullanmayı mümkün kılan örtük/beceri bilgi ile sınıf ortamında sözdizimsel ilişkiler hakkında yapılan açıklamalara dayalı dilbilgisel bilgi arasında önemli bir ayrım bulunmaktadır. İlki, çoğu zaman bilinçli kurallar sistemine başvurulmaksızın işleyen ve dilsel üretimi doğrudan mümkün kılan bir yeterliğe işaret ederken; ikincisi, dilsel olguların kavramsallaştırılması ve metadile aktarılması sürecine dayanmaktadır.

Bilişsel psikolojide öğrenme türleri ve bellek modelleri çerçevesinde ele alınan bildirimsel bilgi ile işlemsel bilgi ayrımı, dilbilgisel bilginin bu iki farklı görünümünü açıklamak üzere sıklıkla başvurulan kuramsal bir çerçeve sunmaktadır (Ullman ve Lovelett, 2018, ss. 5-7). Bu yaklaşıma göre, dil kurallarına dair tanımlar, tasnifler ve açıklamalar bildirimsel (açık) bilgi kapsamında değerlendirilirken; kuralların adını, sınıflandırmasını ya da teorik izahını bilmeden dili doğru ve akıcı biçimde kullanabilme yetisi işlemsel (örtük) bilgi kategorisinde yer almaktadır. Dolayısıyla dilbilgisel yeterlik, yalnızca kuralların bilinçli olarak ifade edilmesiyle sınırlı olmayıp, büyük ölçüde örtük ve otomatikleşmiş süreçlere dayanan bir bilişsel örgütlenmeyi de içermektedir.

Ancak açık öğrenme yoluyla edinilen bilgiler, tek başına dilsel üretimi veya kullanımı doğrudan beraberinde getirmez. Bu bilgilerin bilişsel ve dolayısıyla dilde tezahür eden bir beceriye dönüşmesi anlamlı girdilerin gerekli sıklıkla öğrenen tarafından algılanmasına ve dolayısıyla zamana da ihtiyaç duyar. Açık öğrenme tarzında kazanılan bilgilerin beceriye dönüşmesi ve otomatikleşmesi, belirli bir süre, yoğun maruziyet ve sürekli uygulama gerektirdiğinden, bu süreçte sıklık kavramı stratejik bir önem kazanmaktadır. Zira sıklık, iletişimsel bilgiyi işlevsel bir beceri hâline getirme sürecinde, öğrenilen yapılar üzerinde tekrar ve maruziyet yoluyla otomatikleşmeyi sağlayan temel bir mekanizma olarak ortaya çıkmaktadır.

Dili, sembollerden oluşan soyut yapılar olarak ele alan yapısalcı yaklaşımın aksine, kullanım temelli dilbilimsel kuramlar dilin ancak kullanım yoluyla öğrenilebileceğini ve kullanım ile beceri edinimi arasında sıkı bir ilişki bulunduğunu vurgular. Bu nedenle sıklık, dil öğreniminin en temel kavramlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Zira dile ne ölçüde yoğun biçimde maruz kalınırsa, zihinsel temsiller o ölçüde erken oluşmakta, örneklerin

soyutlandığı ve genelleştirildiği kullanım bilgisi ne kadar zengin olursa, dilsel becerinin ortaya çıkışı da o denli erken gerçekleşmektedir.

Bu bakış açısından hareket eden bu çalışma, dil ediniminde sıklık etkisini kullanım odaklı dilbilim perspektifinden inceleyen nitel bir literatür taramasıdır. Klasik dilbilgisi öğretimiyle kullanım odaklı dilbilimsel yöntemlerin karşılaştırıldığı kuramsal temellere dayanmaktadır. Araştırmada kuramsal tartışmaların somutlaştırılması amacıyla marifelik (belirlilik) konusu odak noktası olarak belirlenmiştir. Bu seçimin temel gerekçesi, söz konusu yapının dil öğretimi ortamlarında kuramsal olarak veya biçimsel kurallar açısından açıklanmasının oldukça sistematik ve kolay olmasına karşın; doğal iletişimde bir beceri olarak içselleştirilmesinin ve doğru kullanımının uzun bir süreç gerektirmesidir. Bu durum, sıklık etkisinin sadece sayısal bir tekrar olmadığını, aynı zamanda öğrenme, beceri edinimi ve zihinsel temsillerin oluşumu açısından hayati bir rol oynadığını göstermesi açısından önemlidir.

1. Dilsel Beceri ve Sıklık

Öğrenme ve hafıza üzerine onlarca yıla yayılan deneysel ve kuramsal araştırmalar, sıklığın insan bilişsel performansının en güçlü belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Divjak, 2019, s. 131). Kullanım temelli yaklaşımlar çerçevesinde ele alındığında dil öğrenimi, zihinsel örüntü tanıma, kategorileştirme ve genelleme kapasitesinin bir tezahürü olarak değerlendirilir. Bu çerçevede dilsel bilgi, soyut ve otonom bir sistemden ziyade, kullanımların istatistiksel düzenliliklerinden türeyen ve zaman içinde pekişen bir yapı olarak kavranır. Nitekim konuşanın zihnindeki dilsel temsil, büyük ölçüde belirli yapı ve kalıplara maruz kalma deneyimlerinin birikimini yansıtır (Kemmer ve Barlow, 2000, s. x).

Bu çerçevede, bireyin neyi bildiği ya da hangi dilsel becerilere sahip olduğu, hangi yapılara ne ölçüde ve hangi bağlamsal çeşitlilik içinde maruz kaldığıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla sıklık, yalnızca niceliksel tekrar anlamına gelmez, aynı zamanda belirli biçim-anlam eşleşmelerinin farklı bağlamlarda yinelenmesiyle bilişsel olarak daha kolay erişilebilir ve daha hızlı işlemlenebilir hâle gelmesini de ifade eder. Bu açıdan öğrenme sürecinde tekrar eden kullanım türlerinin oluşturduğu pekiştirme, dil ediniminin temel dinamiği olarak görülebilir. Bunun ötesinde sıklığın belirleyici bir etki doğurabilmesi, bireyin maruz kaldığı girdiye dikkat yöneltmesine ve ilgili örüntüleri bilişsel olarak işlemlemesine de bağlıdır (Divjak, 2019, s. 161). Başka bir deyişle, sıklık ancak dikkat, farkındalık ve bağlamsal çözümleme süreçleriyle etkileşime girdiğinde öğrenmeye dönüşebilir.

Bilişsel bakış açısından dilbilgisi öğrenimi, belirli kategorilere, anlam yapılanmalarına, sözdizimsel dizilimlere ve kurgu biçimlerine ilişkin zihinsel örüntülerin oluşturulması süreci şeklinde ele alınabilir. Bu örüntüler, somut örneklikler üzerinden inşa edildiğinden, dil öğreniminin örnekliğe dayalı bir süreç olduğu ifade edilmiştir (Ellis, 2002, s. 166). Bu nedenle, belirli bir örnekliği besleyecek ve onun yerleşik hâle gelmesini

sağlayacak kullanım örneklerine sıkça maruz kalınması, dilbilgisel becerinin edinimini hızlandırmaktadır.

Örneğin, farklı bağlamlarda "كلب" sözcüğüne maruz kalmamız ve bu kullanımlara bağlı olarak zihnimizde oluşan kullanım envanteri sayesinde, belirli sayıda köpekle karşılaştıktan sonra yeni bir köpeği anlamlandırma ve tanıma sürecini neredeyse hiç bilişsel çaba harcamadan gerçekleştiririz. Bilişsel dilbilime göre bunun nedeni, "köpek" kavramının bellekte derinlemesine yerleşmiş olması ve bu kavramın etkinleşmesinin son derece otomatik bir sürece dönüşmesidir (Schmid, 2007, s. 118).

Bu durum nörobiyolojik temellerde de irdelenebilir. Tekrarlayan dilsel "olaylar", zihinde bıraktıkları nörokimyasal izler sayesinde benzer örüntülerin yeniden üretilmesini kolaylaştırmakta, tekrarın artan sıklığı ise bu örüntülerin giderek yerleşik hâle gelmesine katkı sağlamaktadır (Langacker, 1987, s. 100). Bu çerçevede dilbilgisel kategorilerin oluşumunu sözcük bilgisinden ayrı ve bağımsız bir düzlemde ele almayan bilişsel dilbilim, sıklık ile dilbilgisel kategorilerin pekişmesi arasındaki pozitif ilişkiye özellikle vurgu yapmaktadır. Sıklığın etkisi olarak değerlendirilebilecek bu yerleşiklik durumu, dolaylı biçimde dilsel beceriye işaret eden rutinleşme ve otomatikleşme süreçleri açısından da hayati bir önem taşımaktadır.

Örneğin, Arapçadaki isim tamlaması ve izafet terkipleri ile müenneslik ve tesniyelik kategorileri, yapısal ve işlevsel açıdan Türkçedeki benzerlerinden farklılık arz ettiğinden, öğrenen açısından başlangıçta bilişsel bir yük oluşturmaktadır. Ancak bu yapıların farklı bağlamlarda tekrarlanan kullanımlarına sıklıkla maruz kalınması, söz konusu dilbilgisel örüntülerin zihinde yerleşik hâle gelmesini sağlamakta, böylece bu örüntüler zamanla bilinçli çözümleme gerektirmeyen, otomatikleşmiş bir dilsel beceriye dönüşmektedir.

Bilgi ve kavram dâhil olmak üzere pek çok zihinsel kategorileştirme işleminin, bireyin farkındalığından bağımsız biçimde işleyen sıklık etkisi sonucunda ortaya çıktığı (Hasher ve Zacks, 1984, s. 1382) dikkate alınırsa sıklığın öğrenmedeki merkezi konumu daha iyi anlaşılabilir. Bundan dolayı klasik öğretim metotlarının dayandığı açıklama ve tanımlama merkezli betimleyici yaklaşımlar, muhataba kuramsal bilgi aktarsa da dilin özünü teşkil eden becerinin gelişimi açısından tek başına yeterli değildir.

Dil edinimine ilişkin psikodilbilimsel ve bilişsel kuramlar, tüm dilsel birimlerin dil kullanımından soyutlandığını ileri sürmektedir (Ellis, 2002, s. 144). Açık ve örtük öğrenme modellerine dair tartışmaların da önemli bir yer tuttuğu bu yaklaşıma göre (Ellis, 1994, ss. 1-32), bireyin farkına varmadan geliştirdiği kategoriler ve inşa ettiği sözcük-kavram eşleştirmeleri, dilsel becerinin temelini oluşturmaktadır.

Sıklığın, Arap dilinin ayırt edici özellikleri açısından önemli sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Zira istisnai durumların çokluğu, dil öğrenimini zorlaştıran temel etkenlerden biridir. İstisnası fazla olan kurallar ve kullanım biçimleri ise öğrenen açısından daha zor

edinilir (Bates ve MacWhinney, 1987, s. 272). Bu noktada sıklık, yalnızca düzenli kullanım örüntülerinin öğrenilmesini desteklemekle kalmaz; aynı zamanda düzensizliklerin öğreniminde, bunların korunmasında ve yersiz kıyaslamalar yoluyla ortaya çıkabilecek hatalı kullanımların önlenmesinde de kritik bir rol oynar (Bybee, 2007, s. 106).

Bu açıdan bakıldığı zaman, Arapça öğrenen bir öğrenciye ilk aşamada كَتَبَ (yazdı), قَالَ (dedi), جَاءَ (geldi), ذَهَبَ (gitti), أَرَادَ (istedi) gibi metinlerde ve günlük kullanımda en sık karşılaşılan fiiller öğretilir. Bu fiillerden bazıları düzenli çekime sahipken (كَتَبَ), bazıları ise illetli (قَالَ, جَاءَ) veya düzensiz özellikler gösterir. Geleneksel yöntemde bu istisnai çekimler, kuralların tamamı anlatıldıktan sonra ele alınabilir. Ancak sıklık temelli öğretimde öğrenci, bu fiilleri erken dönemde gerçek bağlamlar içinde tekrar tekrar görerek hem düzensiz çekimlerini hem de kullanım biçimlerini doğal olarak içselleştirmesi beklenir.

Bu örnek, Arapçanın katmanlı dilbilgisel yapısında yalnızca kuralların sistematik olarak öğretilmesinin yeterli olmadığını göstermesi bakımından anlamlıdır. Çünkü Arapçada çok kullanılan bazı kelime ve yapılar, standart çekim kurallarının dışında istisnai özellikler taşımaktadır. Sıklık ilkesi esas alındığında öğrenci, iletişimde en yüksek işlevselliğe sahip yapı ve kelimeleri öncelikle öğrenir. Böylece hem okuma hem de dinleme sırasında metinleri daha kolay anlaması mümkün olur. Ayrıca sık tekrar edilen istisnai biçimler, ezberlenmesi güç dilbilgisel ayrıntılar olmaktan çıkarak kullanım yoluyla kalıcı hâle getirilebilir. Böylece bilişsel yük azalır, öğrenme motivasyonu artar ve öğrencinin iletişimsel yeterliliği daha kısa sürede gelişir.

Dilbilgisini bir düzenlilikler ağı olarak kabul ettiğimizde, bireyin bu düzenlilikleri ayırt etmesi ve anlamlarla ilişkilendirmesi belirli bir zaman gerektirir. Zira herhangi bir bağlamda maruz kalınan kullanım biçimleri, kademeli olarak zihinde izler bırakmakta ve tekrar yoluyla pekişmektedir. Dilbilgisini kategorileşmenin bir sonucu kabul eden kullanım odaklı dilbilimsel yaklaşımlar, kategorilerin oluşumu ile kullanım sıklıkları arasında sıkı ve sistematik bir ilişkinin bulunduğuna işaret etmektedir (Bybee, 2007, s. 15).

Dilbilgisel kategorilerin öğrenilmesinde sıklığın etkisi şu şekilde izah edilebilir: (1) belirli bir örüntü sergileyen dilbilgisel yapıların, (2) bu örüntüyle örtüşen çok sayıda kullanım örneği tarafından beslenmesi sonucunda bilişsel olarak güç kazanması (Ellis, 2002, s. 166) ve nihayetinde zihinde müstakil bir kategori hâlinde örgütlenmesi. Dolayısıyla belirli bir dilbilgisel kategorinin teşekkülü, o kategori kapsamında değerlendirilebilecek örneklerin kullanım sıklığıyla doğrudan ilişkilidir.

Bu noktada, koruyucu ezberin beraberinde getirdiği sıklık ile farklı kullanım biçimlerinin sağladığı sıklığın birbirinden ayırt edilmesi gerekir. Zira herhangi bir örnekliği yalnızca tekrar tekrar görmek, ilgili kullanım biçimine dair zihinsel envanteri

zenginleştirmediği için beklenen sıklık etkisini üretmemektedir. Dolayısıyla, örneğin i'rabla ilgili bir becerinin yerleşmesini istediğimiz zaman sadece bir örneği tekrar etmektense aynı yapıyı yansıtan farklı örneklere maruz kalmak daha etkili olacaktır.

Bu nedenle kullanım temelli yaklaşımlara göre, çok sayıda ve çeşitlilik arz eden örnekliklere maruz kalınması, bu örnekler içindeki düzenliliklerin, kendi içlerindeki sıklık dağılımlarına bağlı olarak soyutlanması, dilbilgisel kategorilerin oluşumunu destekleyen temel etkendir. Nitekim dil öğrenimi, biçim-işlev eşleşmelerinin oluşma olasılıklarını yansıtan temsiller arasında kurulan ilişkisel bir öğrenme süreci olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla sıklık, edinimin asli belirleyicilerinden biridir. Çünkü dilin "kuralları", tüm düzeylerde öğrenenlerin dilsel girdinin dağılımsal özelliklerini yaşam boyu çözümlemeleri sonucunda ortaya çıkan yapısal düzenliliklerdir (Ellis, 2002, s. 144).

Dil öğrenim sürecinde maruz kalınan örneklerdeki örüntülerin tespit edilmesi, soyutlanması ve edinilen dilbilgisel bilginin kullanıma zemin teşkil edecek bir beceriye dönüşmesi, çoğu zaman zannedildiğinden çok daha uzun bir zamansal süreci gerektirmektedir. Nitekim gün boyu İngilizceye maruz kalan iki dilli çocuklarda dahi, üçüncü tekil şahıs fiil uyumu (-s) (ör. *he goes*) gibi görece basit bir biçimsel özelliğin yaklaşık on sekiz ayın sonunda ancak %70 oranında doğru kullanılabildiği gösterilmiştir (Haznedar, 2024, s. 30). Bu bulgu dikkate alındığında, İngilizcedeki nispeten basit bir uyum kategorisine kıyasla çok daha karmaşık dilbilgisel kuralların otomatikleşmesi ve işlevsel bir beceriye dönüşmesinin, salt açıklama ve tekrar temelli yaklaşımların ötesinde, farklı bir pedagojik yaklaşım ve kuramsal perspektif gerektirdiği açıktır.

Sıklıkla yakından ilişkili olan örnekleme teorisine göre, akıcı konuşmanın temelinde yer alan bilgi, soyut kurallar ya da yapılar anlamında bir dilbilgisi sisteminden ziyade, daha önce deneyimlenmiş ve bellekte depolanmış ifadeler bütünüdür (Ellis, 2002, s. 166). Bu çerçevede, maruz kalınan yapı türleri ile geliştirilen dilsel beceriler arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Zira temel cümle türlerine karşılık gelen yapılar, temel anlamları itibarıyla insan deneyiminin özünü oluşturan olay türlerini kodlamaktadır (Goldberg, 1995, s. 39). Başka bir ifadeyle, akıcı konuşma soyut ve zihinde hazır bekleyen dilbilgisi kurallarının işletilmesinden değil; daha önce duyulmuş ve kullanılmış ifadelerin bellekte depolanmış örneklerinden beslenmektedir. Dil kullanımı sırasında birey, kuralları bilinçli biçimde çözümlemekten ziyade, geçmiş deneyimlerine dayalı olarak yerleşik örüntüleri etkinleştirmektedir.

Sıklık kavramının en temel ve ilk dikkat çeken sonucu, herhangi bir dilsel ögeye kullanıcının daha hızlı erişebilmesidir (Bybee, 2007, s. 10). Dil öğrenenlerin genelleme yaparken doğru ve akıcı olabilmeleri için, tesadüfi ve sınırlı deneyimlerinin, konuşma topluluğunun dilinin genel içeriğini, bu içeriğin göreceli sıklığını ve biçimlerin işlevsel yorumlarla eşleşmesini yansıtacak biçimde, toplam dil kullanım envanterini temsil eden yeterli sayıda örneği işlemeleri gerekmektedir (Ellis, 2002, s. 167).

Langacker'ın dilbilgisel birimlerin oluşumunda merkezi bir öneme atfettiği yerleşiklik (entranchment) kavramı (1987, ss. 59, 100), sıklıkla pekişme arasındaki olumlu; az kullanım ile zayıflık arasındaki olumsuz ilişkiye işaret etmektedir. Bir tür kavramlaştırma sürecini temsil eden dilbilgisel yapıların oluşumu ve otomatikleşmesi ile kullanım sıklığı arasında belirgin bir paralellik bulunmaktadır. Çünkü sıklık, dilbilgisel yapıların zihinde şekillenmesini ve otomatik olarak kullanılabilir hâle gelmesini sağlamaktadır (Schmid, 2007, s. 119). Dolayısıyla doğru ve akıcı bir dil becerisi, öğrenenin dil girdisinin her bir öğesi için uygun şekilde hesaplanmış çağrışım aralığını edinmiş olmasına dayanmaktadır (Ellis, 2002, s. 144).

Dil öğreniminin beceriye dönüşme süreci, zihinsel modellerin oluşumu, algı, tanıma ve öğrenme gibi bireyin temel bilişsel süreçlerinin istatistiksel düzenlilikler doğrultusunda işlemesiyle açıklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, doğru ve akıcı bir dil becerisinin gelişebilmesi, öğrenenin maruz kaldığı dil girdisinin her bir unsuruna ilişkin deneyim temelli ve uygun sıklıkta bilişsel çağrışımlar oluşturmasına bağlıdır. Dil girdisinde düzenli olarak tekrar eden ses, kelime, kalıp ifade ve sözdizimsel yapıların zaman içinde zihinde güçlenen temsiller oluşturması, bu unsurların daha hızlı tanınmasını ve daha akıcı biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla dilsel becerilerin gelişimi, yalnızca dilbilgisel kuralların öğrenilmesiyle değil, aynı zamanda bu kuralların gerçek iletişim bağlamlarında ne ölçüde ve hangi sıklıkta deneyimlendiğiyle de yakından ilişkilidir.

Bu çerçevede kelime hazinesi, kalıp ifadeler, dilbilgisel yapılar ve sözdizimsel örüntüler gibi dilsel unsurların yüksek sıklıkta ve anlamlı bağlamlar içinde tekrar edilmesi, öğrenme sürecini hızlandırmakta ve edinilen bilgilerin uzun süreli bellekte daha sağlam biçimde yerleşmesine katkı sağlamaktadır. Buna karşılık düşük sıklıkta karşılaşılan veya bağlamdan yoksun biçimde sunulan dil unsurlarının edinimi daha yavaş gerçekleşmekte, hatırlanması ve üretim sırasında doğru şekilde kullanılması ise daha fazla bilişsel çaba gerektirmektedir. Bu nedenle kullanım sıklığı, dilsel örüntülerin zihinsel olarak yerleşmesini ve otomatikleşmesini belirleyen temel değişkenlerden biri kabul edilmekte, dil öğretiminde sıklık temelli girdi düzenlemesi, öğrenenin hem alıcı hem de üretici dil becerilerinin gelişimini destekleyen önemli bir pedagojik ilke olarak öne çıkmaktadır.

Buradan şu sonucu çıkartabiliriz, kullanım temelli yaklaşımlara göre dil becerisi, soyut kuralları bilmekten çok, sık karşılaşılan ve hafızada yer eden yapıların kullanımıyla gelişir. Bu durumda Arapçada zor öğrenilen yapılar da aslında "doğası gereği zor" oldukları için değil, öğrenen kişinin onlarla yeterince ve anlamlı biçimde karşılaşmaması nedeniyle zor ediniliyor olabilir. Zira yapısı ne olursa olsun, sık duyulan ve kullanılan yapılar, zamanla kalıp hâline gelir ve otomatikleşir. Şemaya dönüşmüş veya otomatikleşmiş bilgi ve beceriler, bilinçli bir şekilde işlem yapma veya denetleme süreçlerine göre daha az bilişsel yük gerektirir (Sweller, 1994, s. 299). Yani öğrenen kişi her seferinde kural düşünmek yerine, doğrudan hafızadaki örüntüyü kullanır. Arapçada belirli fiil babları, i'rab, izafet zincirleri ya da şart cümleleri gibi yapılar nadiren ve sınırlı

bağlamlarda sunuluyorsa, bunlar zihinde güçlü temsiller oluşturmaz. Bunun sonucunda bu konularda hatalar görülür, yavaş kurgulanır ve yavaş işlenir.

Dolayısıyla Arap dilinde zor olduğu düşünülen yapılar, ders materyallerinde ve iletişimsel etkinliklerde daha sık, çeşitli ve doğal bağlamlarda sunulursa, öğrenen bu yapıları kural olarak değil, alışılmış bir örüntü olarak işlemeye başlar. Bu da hem anlama hem üretim sürecini kolaylaştırır.

2. Sıklık ve Marife Mefhumu

Marifelik konusu, teorik anlatım açısından görece kolay kabul edilebilecek konulardan biridir. Ancak, marife hakkında konuşmak ile onu zihinsel bir beceri hâline getirip dilde işlevsel kılmak arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Arap dilinde marife kapsamında değerlendirilen ögeler, zamirler, özel isimler, işaret isimleri, ism-i mevsul, elif-lâm takısı alan sözcükler ve marifeye muzaf olan ögeler şeklinde sıralanmaktadır (Hasan, 1966, s. 1/190). Bu ögelerin öğretici tarafından teorik olarak sunulması ve örnekler aracılığıyla iletişimsel bilgi şeklinde pekiştirilmesi görece fazla iş yükü gerektirmemektedir. Marife, genellikle aşinalık ile tekil veya biricik olma anlamlarıyla ilişkilendirilir (Aguilar-Guevera vd., 2019, ss. v-vi). Benzer şekilde Ara dili eserlerinde de bu iki anlamı ifade eden açıklama biçimlerine sıkça rastlamak mümkündür (İbn Yaîş, 2001, ss. 3/347-348).

Buna karşın, bu bilgileri edinen öğrenciden الكِتَابُ خَيْرُ رَفِيق cümlesinde الكتاب sözcüğünün neden *elif-lâm* takısı aldığını bilmesini beklememiz doğru değildir. Hatta öğrenci bu kuralları öğrenip *elif-lâm*'ın umumilik anlamını kavramış olsa dahi, söz konusu kullanımda takıyı doğru biçimde uygulama ihtimali oldukça düşüktür. Bunun nedeni, burada söz konusu marifeliğin doğrudan dilsel bilgiye değil, dilsel becerinin gerektirdiği kavramsal çerçeveye bağlı olmasıdır. Öğrenci marifeleri bilse dahi, kullanım sırasında nerede marifeyi seçeceği, gerçeklik dünyasının zihinsel temsilleri üzerinden analiz gerektirir. Bu süreç, iletişimsel bilgi türünden yani teorik dilbilgisinden ziyade, beceriye dönüşmüş ve gerçeklikle etkileşimde kendiliğinden etkin hâle gelmiş bilişsel düzeyde bir marifelik algısına ihtiyaç duyar.

Dil öğretimi her ne kadar teorik bir çerçeveye dayansa da dil, özü itibarıyla pratik bir beceridir. Zaten teorik bilginin sunulmasındaki temel amaç, öğrenende işlevsel ve kullanılabilir bir dil becerisi geliştirmektir. Bu çerçevede, kavramlardan hareketle soyut ve sistematik yapılar inşa edip bunları öğrencinin zihinsel dünyasına aktarmak, çoğu zaman beceri kazandırmaktan ziyade, oluşturulan sistem hakkında bildirimsel bilgi sunmakla sınırlı kalmaktadır. Oysa dilbilgisi, pratik kullanımlardan soyutlanarak elde edilen bir yapı olarak ele alındığında, öğretimde öncelikli hedefin, öğrenenin kullanım becerisini desteklemek olduğu görülür. Başka bir ifadeyle, kavramsal ve zihinsel düzeyde kurulan sistematiğin öğrenmeyi otomatik olarak kolaylaştıracağı varsayımı, bildirimsel bilgi ile işlemsel bilgi arasındaki temel ayrımı göz ardı etmektedir.

Bunun yanı sıra, söz konusu varsayım bireysel farklılıkları ve öğrenme sürecini etkileyen çok boyutlu değişkenleri yeterince dikkate almamaktadır. Öğrencilerin dilsel arka planları, bilişsel eğilimleri, kaygı düzeyleri, motivasyonları, öğrenme hedefleri, algısal tercihleri ve dikkat süreçleri teorik bilginin pratik beceriye dönüşmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde, kuramsal sistematik ile iletişimsel kullanım arasındaki ilişkinin, öğrenenin bilişsel ve duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurularak yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bilişsel psikoloji açısından dilbilgisel kategorileri öğrenmek kavram öğrenmeye benzerdir (Evans ve Green, 2006, s. 480). Buna göre, رَجُل kavramına ilişkin olarak daha önce deneyimlenmiş örnekler, bu kavrama dair bir envanter oluşturarak zihinde belirli bir belirlilik inşa eder. Arap dilinde belirli (*marife*) kabul edilen kategorilerin, benzerliklerin ve emsallerin dikkate alınarak oluşturulmuş kategoriler şeklinde tanımlanan akli anlamlardan oluştuğu dikkate alındığında (Hasan, 1966, s. 1/186), belirliliğin bu türden kategorilerden meydana geldiği söylenebilir.

Belirlilik, bir zihinsel gönderim noktası oluşturma yetisini içerir (Langacker, 1991, s. 96); yani kullanılan ifade, dinleyicinin dikkatini belirli bir varlığa veya kavrama odaklamasına olanak tanır. Bu özellik, dil kurallarının bilinmesinden ziyade, sıklık etkisinin güçlü biçimde hissedildiği kullanıma dayalı öğrenme süreciyle mümkün olmaktadır. Gerçeklik dünyasını yorumlama ve dil kategorileriyle eşleştirme işlemlerinin hızlı bir şekilde gerçekleştiği durumlarda, belirlilik tamamen bir beceri olarak kendini gösterir. Araştırmalar, *a* (nekire) ile başlayan İngilizce cümlelerin *the* (marife) ile başlayan cümlelere kıyasla anlaşılmasının daha zor olduğunu göstermektedir (Solso vd., 2014, s. 448); bu durum, dil kullanıcılarının dili büyük ölçüde gerçeklik temelli bir algılama eğilimiyle işlediklerinin önemli bir göstergesidir.

Anadil konuşulurken dilsel kurallar genellikle akla gelmediğinden, dil kullanıcısı, herhangi bir bağlamda “Burada marife gerekir” ya da “Burada nekire gerekir” şeklinde bilinçli akıl yürütme yapmaksızın, bilişsel becerilerinin bir sonucu olarak uygun öğeyi kullanır. Ancak bağlamın gerektirdiği “marife” veya “nekire” kullanımı, dilbilgisel ve bağlamsal ipuçlarının hızlı ve doğru biçimde yorumlanmasıyla mümkün olur. Zira muhatap açısından hangi ögenin nekire olduğunu belirlemek, salt dilbilgisel kurallarla mümkün değildir; çünkü dilbilgisi anlatımı çoğunlukla “marifeler nelerdir” sorusuna odaklanır, “bir ögenin bağlamda nasıl marife hâline geldiği” üzerinde durmaz. Bu tür bildirimsel bilgiler, dil kullanıcısı için tasnif bilgisinin ötesinde doğrudan işe yaramaz.

Dil öğretiminde العَامِلُ يَرْجِعُ إِلَى بَيْتِهِ مَسَاءً ifadesinde العَامِل ögesinin mübtedalık sebebiyle marife olduğu ifade edilse de mübtedanın marifeliği gerektirmesi temelde bilişsel organizasyonla ilgilidir. Algının belirli bir noktaya odaklanma ihtiyacını ifade eden belirlilik, dilbilgisel izahlarla değil sıklığın önemli rol oynadığı kullanımlardan elde edilebilir. Öğrenen, bahsedilen bilişsel ihtiyacı kendi deneyimleri üzerinden kavrar ve

açıklamalarını bu deneyimlere dayandırarak yapar. Bundan dolayı, dil kullanıcılarının bir ismi "marife" veya "nekire" şeklinde kullanması, bilinçli bir kural işletiminden ziyade, bağlama ilişkin deneyimlerin bellekte oluşturduğu yerleşik şemalara dayanmaktadır. Öğrenicinin, "marife"nin hangi bağlamda doğal olarak ortaya çıktığını sezinleyebilmesi ise tekrar eden dilsel olayların oluşturduğu istatistiksel örüntüler aracılığıyla mümkün olmaktadır.

Öneriler

1- Sıklık Temelli Müfredat Tasarımı: Arapça öğretim programları, yalnızca konuları sıralamaya ve açıklamaya değil, dilsel örüntülerin kullanım sıklıklarını dikkate alan bir dağılım modeliyle yeniden düzenlenmelidir. Sık kullanılan yapıların daha önce ve yoğun biçimde sunulması; daha az kullanılan veya istisnai yapıların ise temel şemalar yerleştikten sonra kademeli biçimde işlenmesi, bilişsel yerleşikliği destekleyecektir.

2- Çeşitlilik İçeren Maruziyetin Artırılması: Aynı yapının tek bir örnek üzerinden tekrar edilmesi yerine, farklı sözdizimsel bağlamlarda ve anlam çeşitliliği içinde sunulması sağlanmalıdır. Özellikle i'rab, fiil babları, izafet ve sıfat gibi Türkçeden farklı bir şekilde yapılanan dilbilgisel ögeler, bağlamsal çeşitlilik sağlayan metin ve kullanım örnekleriyle desteklenmelidir.

3- Bildirimsel ve İşlemsel Bilginin Dengeli Bütünleşmesi: Açık kural öğretimi tamamen terk edilmemeli; ancak bu öğretim, yoğun ve anlamlı kullanım girdileriyle bütünleştirilmelidir. Bildirimsel bilgi, işlemsel bilgiye dönüşecek şekilde tasarlanmalı; öğrencinin kuralları açıklayabilmesinden ziyade, doğru ve akıcı biçimde kullanabilmesi temel hedef olarak belirlenmelidir.

4- Sıklık Dağılımını Gözeten Materyal Geliştirme: Ders kitapları ve yardımcı materyaller hazırlanırken, dilsel girdinin niceliksel dağılımı analiz edilmeli; hedeflenen yapının yeterli yoğunlukta ve doğal bağlam içinde tekrar edilmesi sağlanmalıdır. Özellikle zor algılanan kategoriler için planlı maruziyet artırımı stratejileri geliştirilmelidir.

5- İstisnaların Öğretiminde Aşamalı Yaklaşım: Arapçadaki istisnai yapılar, temel ve yüksek sıklığı olan örüntüler yeterince öğrenilmeden sunulmamalıdır. Sıklık ilkesi gereği, önce düzenli örüntüler üzerinden güçlü bilişsel şemalar oluşturulmalı; istisnalar bu şemalar üzerine inşa edilmelidir.

6- Performans Odaklı Değerlendirme Modelleri: Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencinin kural tanımını yapabilmesinden ziyade, dilsel yapıları doğal bağlam içinde doğru ve hızlı biçimde kullanabilme yeterliğini ölçmelidir. Bu doğrultuda üretim temelli görevler, bağlamsal tamamlama etkinlikleri ve söylem odaklı performans ölçümleri artırılmalıdır.

Sonuç

Bu çalışma, dilbilgisi öğretiminde “sıklık” ilkesinin yalnızca niceliksel bir tekrar meselesi olmadığını; aksine dilsel örüntülerin zihinde yerleşik hâle gelmesini sağlayan temel bir bilişsel mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır. Kullanım temelli ve bilişsel dilbilimin ilkeleri çerçevesinde ele alındığında, dilbilgisel kategorilerin soyut kurallardan ziyade, tekrar eden ve istatistiksel olarak düzenli kullanım örneklerinden türediği anlaşılmaktadır.

Arapça öğretimi bağlamında, özellikle nahiv konularının kuramsal yoğunluğu ve istisna zenginliği, öğrencilerin dilsel performansında beklenen düzeye ulaşamamasının önemli nedenlerinden biridir. Ancak bu güçlüklerin önemli bir kısmı, yapıların doğası gereği karmaşık olmasından ziyade, öğrenenin bu yapılara yeterli ve anlamlı sıklıkta maruz kalmamasından kaynaklanmaktadır. Sıklık yoluyla pekiştirilmeyen kurallar, bildirimsel bilgi düzeyinde kalmakta; işlemsel ve otomatikleşmiş bir beceriye dönüşememektedir.

Marifelik örneği üzerinden yapılan analiz, dilbilgisel bir kategorinin teorik açıklamasının kolay olmasına rağmen, kullanım aşamasında bilişsel organizasyon ve bağlamsal sezgi gerektirdiğini göstermiştir. Bu durum, dil öğretiminde kuramsal sistematiğin tek başına yeterli olmadığını; sıklık, bağlam ve kullanım çeşitliliğinin belirleyici rol oynadığını açık biçimde ortaya koymaktadır.

Netice itibarıyla, Arapça dilbilgisi öğretiminin yalnızca kural aktarımına dayalı geleneksel çizgiden çıkarılarak, kullanım temelli, sıklık odaklı ve bilişsel süreçleri merkeze alan bir pedagojik anlayış doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu yaklaşım, dilbilgisel bilginin beceriye dönüşmesini hızlandıracak; öğrenenin hem algısal hem üretimsel performansında kalıcı ve işlevsel bir gelişim sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Aguilar-Guevera, A., Loyo, J. P. ve Maldonado, V. (2019). Definiteness Across Languages: An Overview. In A. Aguilar-Guevera, J. P. Loyo, ve V. Maldonado (Eds.), *Definiteness Across Languages* (pp. v-xx). Language Science Press.

Arpaçukuru, O. ve Üzümcü, M. (2020). İlahiyat Fakültesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumları (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Örneği) [Attitudes of Theology Faculty Preparatory Class Students Towards the Arabic Course (Tekirdağ Namık Kemal University Sample)]. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, *6*(2), 853-886. https://doi.org/10.47424/tasavvur.786030

Bates, E. ve MacWhinney, B. (1987). Competition, Variation, and Language Learning. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition* (pp. 157–193). Lawrence Erlbaum.

Bybee, J. (2007). *Frequency of Use and The Organization of Language*. Oxford University Press.

Bybee, J. ve Thompson, S. (2007). Three Frequency Effects in Syntax. In J. Bybee (Ed.), *Frequency of Use and The Organization of Language* (pp. 269-278). Oxford University Press.

Divjak, D. (2019). *Frequency in Language: Memory, Attention and Learning*. Cambridge University Press.

Ellis, C. N. (1994). Implicit and Explicit Learning of Languages. In C. N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 1–32). Acadmic Press.

Ellis, N. C. (2002). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, *24*(2), 143-188. https://doi.org/10.1017/S0272263102002024

Evans, V. ve Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburg University Press.

Füreyha, E. (1952). *Tabsîṭu ḳavâidi'l-luġati'l-ʿarabiyye ve tebvîbuhâ ʿalâ esâsin manṭiḳiyyîn cedîd*. Dârü'l-Kitab.

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.

Hartmann, R. R. K. ve Stork, F. C. (1972). *Dictionary of language and linguistics*. Applied Science Publishers.

Hasan, A. (1966). *en-Naḥvu'l-vâfî*. Dârü'l-Me'ârif.

Hasher, L. ve Zacks, R. T. (1984). Automatic Processing of Fundamental Information: The Case of Frequency of Occurrence. *Am Psychol*, *39*(12), 1372-1388. https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.12.1372

Hassânî, A. (2009). *Dirâsât fi'l-lisâniyyati't-taṭbîḳiyye: ḥaḳlü't-taʿlîmiyyeti'l-luġât*. Divânü'l-Matbûati'l-Câmi'iyye.

Haznedar, B. (2024). Erken Çocukluk Döneminde İkinci Dil Öğreniminin Kuramsal Boyutları. In S. İnal (Ed.), *Kuradan Uygulamaya Dil Edinimi* (pp. 21-47). Nobel Akademik Yayıncılık.

Hûlî, E. (1961). *Menâhicü tecdîd fi'n-naḥv ve'l-l-belâġa ve't-tefsîr ve'l-edeb*. Dârü'l-Ma'rife.

İbn Haldûn, E. Z. V. A. b. M. (2004, 808/1406). Muḳaddime. Dımaşk.

İbn Yaîş, E. l.-B. M. Y. b. A. (2001, 643/1245). Şerḥu'l-Mufaṣṣal. Beyrut.

Kemmer, S. ve Barlow, M. (2000). Introduction: A Usage-Based Conception of Language. In M. Barlow ve S. Kemmer (Eds.), *Usage-Based Models of Language* (pp. vii-xxviii). CSLI Publications.

Kervankaya, F. (2014). İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 125-134.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Application*. Stanford University Press.
MacKay, D. G. (1982). The Problems of Flexibility, Fluency, and Speed–Accuracy Trade-off in Skilled Behavior. *Psychological Review*, *89*(5), 483-506. https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.5.483
Macwhinney, B. (2001). Emergentist Approaches to Language. In J. Bybee ve P. Hopper (Eds.), *Frequency and The Emergence of Linguistic Structure* (pp. 449-470). John Benjamins.
Sa'îd, A. M. (1985). *Fî işlaḥi'n-naḥvi'l-ʿarabî, dirâse naḳdiyye*. Dârü'l-Kalem.
Scarborough, D. L., Cortese, C. ve Scarborough, H. S. (1977). Frequency and Repetition Effects in Lexical Memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *3*(1), 1-17. https://doi.org/10.1037/0096-1523.3.1.1
Schmid, H.-J. (2007). Entrenchment, Salience, and Basic Levels. In D. Geeraerts ve H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press.
Smith, E. E. ve Kosslyn, S. M. (2017). Bilişsel Psikoloji - Zihin ve Beyin.
Solso, R. L., MacLin, M. K. ve MacLin, O. H. (2014). Bilişsel Psikoloji.
Süyûtî, E. l.-F. C. A. b. E. B. e.-. (1989, ö. 911/1505). el-İḳtirâḥ fî uṣûli'n-naḥv ve cedelih. Dımaşk.
Sweller, J. (1994). Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design. *Learning and Instruction*, *4*(4), 295-312. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5
Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. Routledge.
Ullman, M. T. ve Lovelett, J. T. (2018). Implications of The Declarative/Procedural Model for Improving Second Language Learning: The Role of Memory Enhancement Techniques. *Second Language Research*, *34*(1), 39-65. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0267658316675195

Arapçada Sıfat ve İzafet Yapılarının Öğretimindeki Zorluklar ve Yapay Zekâ Çözüm Önerileri

Feyzanur Ayyıldız*

Öz

Dil öğrenimi, bireyin yalnızca yeni bir sözcük dağarcığı edinmesi değil, aynı zamanda farklı bir düşünme biçimini içselleştirmesidir. Bu süreçte öğrencinin ana dili, hedef dilde kendini ifade etme ve cümle oluşturma biçimini derinden etkileyen bir faktördür. Alanda yapılan araştırmalar, Türkçe ve Arapçanın söz dizimi, cümle çeşitliliği, sıfat ve izâfet yapıları bakımından önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar; sıfat ve izâfet tamlamalarının iki dil arasındaki farklılıklardan ötürü öğrenim sürecinde çeşitli güçlüklere yol açtığını ve öğrencilerin hem öğrenme motivasyonunu önemli ölçüde azaltmakta hem de öğrenmede çekimser davranmalarına yol açtığını göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, günümüzde pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaygın biçimde kullanılmaya başlanan yapay zekâ araçlarının, Türkçe ve Arapça arasında yapısal farklılıklar gösteren sıfat ve izâfet tamlamaları gibi dil yapılarının öğretiminde nasıl kullanılabileceğini incelemektir. Bu kapsamda çalışmada, Arapça öğretiminde sıfat ve izâfet tamlamalarının öğretiminde kullanılabilecek güncel yapay zekâ temelli araçlar incelenerek bu araçların öğretim sürecine sağlayabileceği katkılar değerlendirilecektir. İnceleme sonucunda, bu alanda kullanımı daha elverişli görülen yapay zekâ uygulamaları belirtilecektir.

Yöntem olarak literatür çalışmasının esas alındığı çalışmada örnek olay modeli benimsenmiştir. Bu kapsamda "Arapça Tamlama Asistanı: Sıfat ve İzafet Öğrenme Modülü" geliştirilmiş, konuyla ilişkili mevcut araştırmalar ele alınmış, kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu bakımdan çalışma, Arapça öğretiminde yapay zekâ destekli bireyselleşmiş öğrenme yaklaşımına dayalı yenilikçi bir model önermekte; öğrenciye hem etkileşimli hem de dönüt temelli bir öğrenme deneyimi sunmanın yollarını araştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Dil Öğretimi, Sıfat Tamlaması, İzafet Terkibi, Yapay Zekâ

* Feyzanur AYYILDIZ, Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7537-0328, Türkiye, feyzanur_ayyildiz23@erdogan.edu.tr

التحدّيات في تعليم تراكيب النعت والإضافة في اللغة العربية

ومقترحات الحلول القائمة على الذكاء الاصطناعي

الملخص

يُعَدُّ تعلُّمُ اللغة عمليةً تتجاوز مجرّد اكتساب مفرداتٍ جديدة، إذ يمثّل في جوهره استيعابَ نمطٍ مختلفٍ من التفكير. وفي هذا السياق، تُعَدُّ اللغةُ الأمُّ عاملاً مؤثّراً بعمق في كيفية تعبير المتعلِّم عن نفسه وصياغته للجمل في اللغة المستهدفة. وقد أظهرت الدراساتُ في هذا المجال أنّ اللغة التركية واللغة العربية تختلفان اختلافاً ملحوظاً من حيث التركيب النحوي، وتنوّع الجمل، وبُنى النعت والإضافة. وتشير البحوثُ إلى أنّ الفروق القائمة بين اللغتين، ولا سيما في تراكيب النعت والإضافة، تُفضي إلى ظهور صعوباتٍ متعدّدة أثناء عملية التعلُّم، وذلك ينعكس سلباً على دافعية الطلبة، ويؤدّي إلى تبنّيهم مواقفَ متحفّظةً تجاه عملية التعلُّم.

تهدف هذه الدراسة إلى بحث كيفية توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي، التي بدأ استخدامها ينتشر على نطاق واسع في المجال التعليمي كما هو الحال في مجالاتٍ عديدةٍ أخرى في الوقت الحاضر، في تدريس البُنى اللغوية التي تُظهر اختلافاتٍ بنيوية بين اللغة التركية واللغة العربية، ولا سيما تراكيب النعت والإضافة.

وفي هذا الإطار، ستتناول الدراسةُ تحليلَ الأدوات الحديثة القائمة على الذكاء الاصطناعي التي يمكن الاستفادة منها في تدريس تراكيب النعت والإضافة في تعليم اللغة العربية، مع تقويم الإسهامات التي يمكن أن تقدّمها هذه الأدوات في العملية التعليمية. وفي ضوء نتائج التحليل، سيتم تحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يُرى أنّها أكثر ملاءمةً للاستخدام في هذا المجال.

تم الاعتماد في الدراسة على المنهج القائم على مراجعة المصادر، كما تم تبنّي نموذج دراسة الحالة بوصفه الإطار المنهجي للبحث. وفي هذا السياق، جرى تطوير «مساعد التراكيب العربية: وحدة تعلّم النعت والإضافة»، مع تناول الدراسات القائمة ذات الصلة بالموضوع وإجراء مسحٍ شامل للمصادر.

ومن هذا المنطلق، تقترح الدراسة نموذجاً مبتكراً قائماً على مقاربة التعلّم الفردي المدعوم بالذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، كما تستكشف سُبُل تقديم تجربة تعلّم تفاعلية قائمة على التغذية الراجعة، بما يُمكّن المتعلّم من الاستفادة القصوى من العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، تعليم اللغة، الإضافة، الصفة، الذكاء الاصطناعي.

Giriş

Günümüzde dil öğretimini kolaylaştırmak amacıyla birçok yöntem, yaklaşım ve teknolojik araç geliştirilmiş olmasına rağmen, yabancı dil öğrenme sürecine özgü bazı güçlükler varlığını sürdürmektedir. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan temel zorluklardan biri, ana dil ile hedef dil arasındaki yapısal farklılıkların dil edinim sürecine doğrudan etkileridir. Ana dil ile öğrenilen dil arasındaki kural ve yapı temelli farklılıklar, söz konusu güçlüklerin ortaya çıkmasının temel nedenleri arasında yer almaktadır (Koç, 2006, s. 11).

Her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Ana dilde yer alan bazı yapıların hedef dilde bulunmaması ya da hedef dildeki bazı dilbilgisel unsurların ana dilde karşılığının olmaması, öğrencilerin bu yapıları kavramalarını ve anlamlandırmalarını güçleştirmektedir. Bu durum farklı dil ailelerine mensup olan Türkçe ve Arapça arasında da belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2015, s. 30).

Arapçada kelime dizilişi, ögeler arası uyum ve anlam ilişkileri Türkçeye göre farklılık göstermektedir. Sıfat ve izâfet terkiplerinin kurulumu ve dizilimi iki dil arasındaki yapısal farklılıkların en dikkat çektiği konulardandır. Bu farklılıklar, ana dili Türkçe olan öğrenciler için Arapça öğrenim sürecinde ciddi güçlüklere neden olmaktadır (Çelik, 2015, s. 58). Bu durum sebebiyle, söz konusu dilsel yapıların daha iyi anlaşılabilmesine yönelik çeşitli karşıtsal analiz çalışmaları yapılmıştır. Literatürde Arapça öğretiminde görülen dilsel yapıların öğrenme sürecine etkilerini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bazıları, Arapça dilbilgisel yapıların Türkçe ile karşılaştırılmalı olarak ele alınmasına odaklanmaktadır (Aktaş, 2022; Aydın, 2007, ss. 140-227; Çakmak, 2019, ss. 70-80; Karasu, 2014, ss. 61-62; Koç, 2006, ss. 67-84; Özgeçit, 2017, ss. 65-73; Yonis, 2009, ss. 81-97; Younes, 2008, ss. 71-85). Bu çalışmalar, Arapça öğretim sürecinde ortaya çıkan güçlükleri analiz ederek öğretim sürecini kolaylaştırmaya yönelik ortaya koydukları katkıları sebebiyle önem taşımaktadır. Özellikle sıfat tamlamaları ve izâfet yapıları üzerine yapılan çalışmalar, bu yapıların ana dili Türkçe olan öğrenciler açısından öğrenilmesi güç alanlar arasında yer aldığını ve öğretim sürecinde özel olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Cantürk, 2007, ss. 59-73; Çelik, 2015, ss. 55-58; Çiftçi, 2013, s. 321; Fettahoğlu, 2017, s. 202; Işık, 2015, ss. 49-56; Tanç, 2015, ss. 3-5). Bu bağlamda söz konusu dilsel problemlerin giderilmesine yönelik yenilikçi yaklaşımlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Genel olarak dil öğretimi, özelde ise Arapça öğretimi, dünya ve Türkiye bağlamında tarihsel süreç içerisinde teknolojiye paralel olarak önemli değişim ve dönüşümler yaşamıştır. Yabancı dil öğretimi, kendine özgü dinamik yapısı nedeniyle teknolojik yenilikleri birçok alana kıyasla daha hızlı benimseme ve öğretim süreçlerine uyarlama eğilimindedir (Başal, 2024, s. 482). Bunun temel nedeni, dil öğrenmenin dinamik ve etkileşim gerektiren bir süreç olmasıdır. Son yıllarda yapay zekâ temelli araçların eğitim alanında yaygın biçimde kullanılmaya başlanması, dil eğitimi açısından önemli imkanlar sunmaktadır.

Yapay zekâ destekli uygulamaların, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine, konuları daha etkili biçimde kavramalarına, öğrenme süreçlerinin ölçülmesine ve hızlı geri bildirim almalarına katkı sağladığı; bu yönüyle dilbilgisi, kelime dağarcığı ve temel dil becerilerinin gelişimini desteklediği ortaya konmuştur. (Şen, 2023, s. 35)

Bu çalışma, sıfat ve izâfet türlerine ilişkin çalışmaları ayrıntılı biçimde ele almayı değil; öğrencilerin bu yapıları öğrenirken karşılaştıkları güçlükler bağlamında çözüm odaklı ve uygulamaya dönük bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, ana dili Türkçe olan öğrencilerin Arapça dilbilgisi öğrenirken karşılaştıkları yapısal güçlükler dikkate alınarak, bu probleme çözüm sunabilecek yapay zekâ araçlarının işlevleri incelenmektedir. Çalışma, klasik kaynaklar ile güncel araştırmaların birlikte ele alındığı kapsamlı bir literatür taramasına dayanmaktadır. Araştırmada örnek olay modeli benimsenmiş; bu model çerçevesinde geliştirilen "Arapça Tamlama Asistanı: Sıfat ve İzafet Öğrenme Modülü", önerilen yenilikçi öğretim yaklaşımının somut bir uygulama örneği olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda, yapay zekâ temelli araçların Arapça öğretiminde hangi amaçlarla kullanıldığı ve dil eğitimine ne ölçüde katkı sağlayabileceği değerlendirilerek, alana özgün bir katkı sunulması amaçlanmaktadır.

1. Sıfat ve İzafet Yapılarının Karşıtsal Analizi

1.1. Karşıtsal Çözümleme

Yabancı dil öğretiminde ana dile ilişkin yapısal çözümlemelere önem verilmesinin temel nedeni, öğrenilecek dil ile mevcut dilsel birikim arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılmalı olarak belirlenebilmesidir (Aydın, 2007, s. 22). Ana dil ile öğrenilen dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları inceleyen araştırma alanı karşıtsal dilbilim (karşıtsal çözümleme) olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 2007, s. 4). Bu alan, incelemelerinde ağırlıklı olarak diller arasındaki farklılıklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dil öğreniminde karşılaşılan güçlükleri ise aktarıma ve ana dili girişimine dayandırmaktadır (İşler, 2002, s. 130).

Modern dönemde karşıtsal dilbilimin öncüsü kabul edilen Robert Lado'ya göre, yabancı dil öğrenen bireyler için ana dile benzeyen unsurlar daha kolay, farklılık gösteren hususlar ise daha zor öğrenilmektedir (Cantürk, 2007, s. 6). Bu yaklaşım, karşıtsal dilbilim alanındaki en güçlü görüşlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu görüşe göre, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlükler, ana dil ile hedef dil arasında yapılacak karşıtsal çözümleme yoluyla önceden tespit edilebilmektedir (İşler, 2002, s. 126).

Edinilmiş dil ile öğrenilmesi hedeflenen dil arasındaki yapısal ve işlevsel farklılıklar arttıkça, karşıtsal dilbilimin önemi daha da belirginleşmektedir. Köklü bir geçmişe sahip olan Arapça öğretimi, özellikle son yüzyılda giderek artan ilgiyle birlikte dil öğretimi alanında gelişmiş; bu süreçte kuramsal ve uygulamalı dilbilimin sunduğu imkânlardan istifade edilmiştir. Bahsi geçen süreçte karşıtsal çözümleme, en sık başvurulan yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar, öğretim sürecinde karşılaşılabilecek güçlüklerin önceden öngörülmesine ve buna uygun önlemlerin alınmasına imkân sağlamaktadır (Aydın, 2007, s. 22).

1.2. Sıfat ve İzafet Yapıları Üzerine Karşıtsal Analiz

Arapçada izâfetin mahiyetine ve açıklanış biçimine dair farklı tasnifler yapılmış olmakla birlikte (Abbas, 1975, 3/1-70), bu çalışmada, öğretimde en yaygın biçimde ele alınan izâfet türü esas alınmıştır. Arapça dilbilgisinde izâfet, iki isim arasında varsayılan bir edatın takdiriyle kurulan dilbilgisel ilişkiyi ifade eder (Galayînî, 1978, ss. 205-206).

Görünür yapıda herhangi bir bağlayıcı unsur bulunmamakla birlikte, anlam düzeyinde iki öge arasında aitlik veya niteleme ilişkisi kurulur. İki ayrı ögenin dilbilgisel düzeyde birbiriyle ilişkili hale getirilmesiyle gerçeklikteki ilişkileri dilsel ortama aktarmaya yarayan izâfet, genel bir dilbilgisel kategoridir. Türkçede ise isim tamlaması, benzer işlevleri icra ederek ilişki, ilgi ve iyelik ekleri aracılığıyla kurulur. Ayrıca Türkçede belirtili, belirtisiz ve zincirleme olmak üzere farklı tamlama türleri bulunur (Korkmaz, 2019, s. 285).

Bu kuramsal çerçeve dikkate alındığında, Türkçe ile Arapça arasında izâfet ve niteleme yapılarının karşılaştırılmasında yapısal ve söz dizimsel birtakım farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Öncelikle sıfat ilişkisi bakımından iki dilde farklı stratejiler izlenmektedir. Arapçada رحلة ربيعية ifadesinde رحلة ögesi ربيعية ismini niteleyen bir sıfattır ve i'rab, belirlilik, cinsiyet ve sayı bakımından birbiriyle uyumlu olmak zorundadır. Türkçede ise aynı anlam "bahar yolculuğu" biçiminde isim tamlaması şeklinde kullanılır ve Arapçada söz konusu olan uyum ilişkileri yoktur. Bu nedenle yapı sıfat tamlaması değil, belirtisiz isim tamlamasıdır. Benzer şekilde حديقة عامة Arapçada sıfat tamlaması iken Türkçede "halk bahçesi"; عطلة صيفية Arapçada sıfat ilişkileri üzerinden kurulurken Türkçede "yaz tatili" biçiminde isim tamlaması şeklinde kullanılır.

Bunun yanı sıra, Türkçede "evin kapısı" örneğinde tamlayan önce, tamlanan ise sonra gelmektedir. Arapçada ise aynı ilişki önce tamlanan, ardından tamlayanın gelmesiyle بَاب البَيْت şeklinde kurulmaktadır. Bu farklılıklar yalnızca söz dizimsel düzeyde kalmamakta, morfolojik düzlemde de birtakım ayrışmaları beraberinde getirmektedir. Nitekim Arapçada tesniye ve cemʿ-i müzekker sâlim kelimeleri muzâf oldukları zaman sonundaki nûn harfi düşmektedir. Örneğin مُحْسِنُو الوَاجِبَات "Görevlerini en iyi şekilde yerine getirenler" ve كاتِبا الرِسالَة "Mektubun iki yazarı" yapılarında izâfet sebebiyle sondaki nûn harfi hazfedilmektedir. Türkçede tesniye kategorisi bulunmamakta, çoğul yalnızca -lar/-ler ekiyle yapılmakta ve isim tamlamasında herhangi bir harf düşmesi gerçekleşmemektedir; dolayısıyla Arapçadakine benzer biçimde isimlerin sonunda görülen harf düşmesi Türkçede söz konusu değildir (Tanç, 2015, s. 6).

Arapça öğretiminde, Türkçe sözdiziminden farklılık arz etmesi bakımından dikkat çeken bir diğer dilbilgisel kategori sıfattır. Arapçada sıfat, nitelediği isimle belirli şartlar çerçevesinde uyum sağlaması gereken ve çokça ayrıntıları olan bir ögedir (Abbas, 1975, 3/441-481). Burada ayrıntılarına işaret edemeyeceğimiz sebebi sıfat gibi söz dizimsel yapılar istisna tutulursa sıfat, en genel tanımıyla kendisinden önce gelen ismi niteleyen ve onunla belirlilik, cinsiyet, sayı ve i'rab bakımından uyumluluk arz eden bir ögedir (Galayînî, 1978, ss. 221-222). Türkçede ise sıfatlar, niteledikleri isimden önce gelir ve sıfat ile isim arasında cinsiyete dayalı bir uyum ilişkisi söz konusu değildir. Ayrıca Türkçede sıfatlar, "büyük ev" ve "büyük evler" örneklerinde görüldüğü üzere, niteledikleri kelimeyle sayı bakımından uyuşmayan ögelerdir. Buna karşın Arapçada البيتُ الكبيرُ ve البيتانِ الكبيرانِ البيوتُ الكبيرةُ örneklerinde görüldüğü üzere sıfat ve mevsuf uyum içinde olmak zorundadır. Benzer durum cinsiyet için de geçerlidir. Örneğin, البنتُ الصغيرةُ ve الولدُ الصغيرُ örneklerinde iki ögenin birbiriyle uyumlu olması gerekir. İ'rab bakımından da جاءَ الولدُ الصغيرُ "Küçük

çocuk geldi” örneğinde Arapçada sıfat ile mevsuf arasında tam bir uyum söz konusudur. Buna göre sıfat, nitelediği ismin merfû‘, mansûb veya mecrûr oluşuna göre aynı i’rabı alır.

Arapça eğitimi geçmişte uzun süre klasik yöntemlere dayalı olarak sürdürülmüş; günümüzde ise dil eğitimi veren kurumlarda modern öğretim yöntemlerinin yanı sıra karşıtsal çözümleme ve hata analizi gibi yaklaşımlardan da yararlanılarak yapılmaktadır (Koç, 2006, s. 2). Karşıtsal çözümleme, dil öğreniminde karşılaşılan güçlükleri aktarıma ve anadili girişimine dayandırmaktadır (İşler, 2002, s. 130). Bu çerçevede yapılan çalışmalar, özellikle belirli dilbilgisel yapıların öğretiminde yaşanan güçlükleri daha görünür hale getirmektedir. Arapça öğretiminde sıfat ve izâfet tamlamaları, teorik düzeyde kavranması öğrencilere görece kolay görünmekle birlikte, uygulama aşamasında en çok zorlandıkları dilbilgisel unsurlar arasında yer almaktadır (Uçar, 2019, s. 152).

Sıfat ve izâfet yapılarının karşıtsal çözümleme yöntemiyle ortaya konulan yapısal özellikleri, söz konusu güçlüklerin öğretim sürecinde nasıl ele alınabileceği sorusunu da beraberinde getirmekte ve Arapça öğretiminde destekleyici araçların kullanımını gerekli kılmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, söz konusu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin büyük ölçüde öğrencilerin yoğun ve tekrara dayalı alıştırmalar yapmalarına dayandığı görülmektedir (Cantürk, 2007, s. 77). Ancak sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamalar, zaman kısıtlılığı nedeniyle genellikle dar bir zaman dilimine sıkışmakta; bu durum öğrencinin yeterli düzeyde tekrar yapma ve bireysel farklılıklarına uygun hızda ilerleme imkânını sınırlandırmaktadır. Öğrenci, öğretmen rehberliğinde belirli bir ölçüde pratik yapma fırsatı bulsa da öğrenmenin kalıcı hâle gelmesi için gerekli olan yoğun ve bireyselleştirilmiş alıştırma süreci çoğu zaman sağlanamamaktadır.

Bu noktada, günümüzde eğitim alanında etkin biçimde kullanılan yapay zekâ temelli araçlardan yararlanmak doğal ve işlevsel bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Bu uygulamalar, öğrencilere bireysel hızlarına uygun, anlık geri bildirim sağlayan ve sınıf dışına taşınabilen pratik imkânları sunarak öğretim sürecini destekleyebilir. Böylece hem zaman kısıtlılığı sorunu kısmen aşılabilir hem de öğrencinin hedef yapılara ilişkin farkındalığı ve becerisi sistemli biçimde geliştirilebilir.

2. Yapay Zekâ Araçları

Teknolojinin dil öğretiminde etkili biçimde kullanılabilmesi, pedagojik yaklaşımlar ile teknolojik araçlar arasında uyumun sağlanmasına bağlıdır. Etkili bir dil öğrenme ortamının oluşturulmasında, teknolojinin yalnızca öğretim sürecine entegre edilmesi yeterli değildir. Bu süreçte öğretmenin pedagojik yeterliği, öğrencilerin öğrenme motivasyonu, içerikle kurdukları etkileşim ve teknolojinin bu unsurları destekleyen bir araç olarak kullanılması belirleyici rol oynamaktadır (Başal, 2024, s. 483). Bu çerçevede, dil öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin güncel gelişmeler, özellikle yapay zekâ temelli uygulamaların eğitim süreçlerine yansımaları üzerinden değerlendirilmektedir.

Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, dil öğretiminde kullanılan dijital araçların kapsamını ve işlevselliğini önemli ölçüde genişletmiştir. Yapay zekânın, birçok alanda teknolojik ve toplumsal ilerlemelere öncülük ettiği kabul edilmektedir (Başaran & Yeşilbaş Özenç, 2024, s. 36). Günümüzde yapay zekâ uygulamaları; tıp, hukuk, endüstri, finans gibi pek çok alanda kullanılmakta olup yaygın biçimde uygulanmaya başlandığı önemli alanlardan biri de eğitimdir (Şenyaman, 2023, s.

1058). Farklı ihtiyaçlara ve beceri alanlarına yönelik geliştirilen çeşitli yapay zekâ destekli uygulamalar, dil öğretimi sürecine pratik çözümler sunmaktadır (Tanır, 2025, s. 518).

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim süreçlerinde giderek daha fazla yer edinmesi, bu teknolojilerin yalnızca kullanım alanlarının değil, aynı zamanda temel özellikleri ve işleyişinin de anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Yapay zekâ, insanların algılama, öğrenme, akıl yürütme ve planlama gibi bilişsel yeteneklerini makine ve sistemler aracılığıyla taklit etmeyi amaçlayan bir teknolojidir (Xu vd., 2021, s. 1). Bu nedenle yapay zekâ teknolojileri, yalnızca teorik bir kavram olmanın ötesine geçerek pek çok alanda uygulama alanı bulmuştur. Güncel uygulamalar dikkate alındığında yapay zekâ araçları, araştırma tasarımından veri analizine ve sonuçların yorumlanmasına kadar araştırma süreçlerinde sıkça kullanılmakta, dil engelini azaltarak araştırmada eşit koşulların oluşmasına katkı sağladığı belirtilmektedir (Başaran & Yeşilbaş Özenç, 2024, s. 37; Chen, 2023, ss. 351-353).

Yapay zekâ araçlarının bilinçsiz kullanımı öğrencilerin hazırcılığa yönelmesi, eleştirel düşünme becerilerinin zayıflaması ve teknolojiye aşırı bağlanması gibi olumsuzluklara yol açtığı belirtilmekle birlikte (Şimşek, 2025, s. 125), dil eğitimi özelinde değerlendirildiğinde, yapay zekâ destekli uygulamaların öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmeleri, anlık geri bildirim almaları, telaffuz hatalarını fark etmeleri ve bireysel hızlarına uygun içeriklere erişmeleri gibi birçok alanda olanak tanıdığı ifade edilmektedir (Şimşek, 2025, s. 122). Bunun yanı sıra Durmuş, Tozkoparan ve Çekiç (2025, s. 114) tarafından yükseköğretim öğrencilerinin çeşitli yapay zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmada, öğretim ve öğrenme süreçlerinde üretken yapay zekâ kullanımına yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu noktada yapay zekâ uygulamalarının öğrenciler tarafından pedagojik bir araç olarak benimsendiği görülmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında bu teknolojinin ihmal edilmemesi gerektiği söylenebilir. Eğitim alanında yapay zekâdan en verimli şekilde yararlanabilmek için bu araçların bilinçli, kontrollü ve rehberlik eşliğinde kullanılması büyük önem taşımaktadır.

2.1. Yapay Zekâ Uygulamaları ve Temel Özellikleri

2.1.1. ChatGPT

ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen yaratıcı metin üretme, çeviri yapma ve farklı türlerde içerik oluşturma becerilerine sahip olup dil öğrenenler tarafından kullanılabilecek bir yapay zekâ aracıdır (Başaran & Yeşilbaş Özenç, 2024, s. 37). Bu aracın dil işleme kapasitesinin yüksekliği ve dil temelli işlemleri etkin bir şekilde yürütebilmesi sebebiyle dil öğretiminde işlevsel bir yardımcı olarak değerlendirilebilir. Bu sayede kullanıcılar, dil öğrenim süreçlerinde pratik çözümlere daha kolay erişebilir. Ayrıca ChatGPT'nin (sınırlı hizmetler için) ücretsiz ve kolay erişilebilir olması, daha fazla kişi tarafından kullanılmasına olanak tanımakta ve eğitim alanındaki önemini artırmaktadır (Yu, 2023, ss. 10-11). Arapça öğretimi açısından bakıldığında ChatGPT, karşılıklı diyalog oluşturma, kelime ve cümle anlamlarının açıklanması, sözcük tahlili, metin çözümleme, telaffuz geliştirme ve klasik metin incelemeleri gibi alanlarda destekleyici bir araç olarak kullanılabilir (Yıldırım, 2025, ss. 304-319).

ChatGPT'nin Arapça öğretimindeki çeşitli uygulamalarını inceleyen Yıldırım (2025, ss.320-32) bu teknolojinin dil öğreniminde verimliliği artırarak yabancı dil edinimini daha kolay ve etkili hâle getirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, başka bir araştırmada elde edilen bulgular uzmanların %89,6'sının ChatGPT yapay zekâ aracını "mükemmel" olarak değerlendirdiğini, öğrencilerin %88'inin minimum öğrenme standartlarını aştığını ve yazma yeterliliğinde %12,5 oranında artış sağladığını ortaya koymuştur (Zubaidi vd., 2025, s. 97). Dolayısıyla ChatGPT, Arapça öğreticileri açısından ders planı hazırlama, belirli dilbilgisi konularına yönelik örnek cümle ve metin üretme, ölçme-değerlendirme amacıyla soru geliştirme ve etkinlik tasarlama süreçlerinde destekleyici bir araç olarak kullanılabilir. Öğrenenler açısından ise ChatGPT; kişiye özgü sözlük oluşturma, cümle türlerini tanıma ve birbirine dönüştürme, eş-zıt anlam bulma, rol verip ona göre diyalog oluşturma, talep edilen düzeyde okuma-anlama metinleri oluşturma, harekeleme, sarf-nahiv tahlilleri ve farklı lehçelerden örnekler verme gibi pek çok işlevi vardır. Örneğin, كَتَبَ الطَّالِبُ الدَّرْسَ cümlesini كتبَ fiil-i mâzî; الطَّالِبُ: fail; الدَّرْسَ: mef'ûlün bih şeklinde i'rab tahlilini yapabilmektedir. Bunun yanı sıra, بَلَغَ السَّيْل الزُّبَى "Bıçak kemiğe dayandı." veya يَدًا بِيَدٍ "birlikte, yardımlaşarak" gibi atasözleri ve deyimlerle öğrenmeyi farklı boyutlarda zenginleştirebilmektedir.

Bu yapay zekâ modeli, Arapça dil edinimini yalnızca kuramsal bilgi aktarımıyla sınırlamadan; çoklu duyu ve bağlam temelli ortam oluşturarak görsel ve işitsel materyallerle öğrenim sürecini desteklemektedir. Öğrenilen kelime veya yapıları kazanıma dönüştürmek amacıyla sistem, görsel ve işitsel destek sağlayabilmektedir. Bunun yanında sistem, kelimelerin etimolojik kökenlerini ve kültürel arka planını açıklayarak anlamsal derinlik kazandırır; ك–ت–ب kökünden türeyen كِتَاب، مَكْتَب، كَاتِب gibi formların tarihsel ve morfolojik ilişkisini ortaya koyabilmekte ve bu kökten türemiş Türkçedeki karşılıklarına işaret edebilmektedir.

Bu uygulama, iletişimsel yeterliliği artırmak amacıyla rol yapma (role-play) ve senaryo temelli uygulamalar tasarlayabilmektedir. Örneğin öğrenciyi Taif'de bir pazarlık ortamına yerleştirerek gerçek yaşam bağlamında dil öğretmeye teşvik eder. Süreç boyunca yapılan hataları analiz eder, en sık tekrar eden dilbilgisel sorunları (örneğin müennes-müzekker uyumu ve fiil özne mutabakatı) tespit eder ve öğrenciye özgü alıştırmalar üretir. Böylece öğrenim faaliyetinin kişiselleştirilmiş bir çerçevede ilerlemesine imkân sunar.

2.1.2. Google Gemini

Google tarafından geliştirilen Gemini; bilgilendirici yanıtlar üretme, kod yazma ve programlama desteği sağlama gibi çok fonksiyonlu etkili bir yapay zekâ sistemidir. Genel kullanım amaçları dışında araştırma, öğrenme ile yazılım geliştirme gibi alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Başaran & Yeşilbaş Özenç, 2024, s. 37). Bu özellikler, söz konusu aracın yalnızca bilgi sunmakla sınırlı kalmayıp, özellikle teknik ve akademik çalışmalarda destekleyici bir dijital kaynak olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu çerçevede Gemini, öğretim materyallerinin hazırlanmasında, hedef kitlenin yeterlilik düzeyi dikkate alınarak özgün okuma metinleri ve diyaloglar oluşturulması, kısa sınavların hazırlanması ve ders planlarının geliştirilmesi konularında katkı sağlayabilmektedir. Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, söz konusu aracın, ChatGPT'nin öğrencilere sunduğu imkânları büyük ölçüde karşıladığı ifade edilebilir. Her

iki yapay zekâ sistemi de bilgiye erişim, i'rab tahlili, konu anlatımı, metin üretimi, özetleme, soru hazırlama, problem çözme, dil pratiği yapma ve geri bildirim sağlama gibi dil öğrenim süreçlerini destekleyen işlevler sunabilir.

Bununla birlikte, bu iki platform arasında teknik altyapı, entegrasyon olanakları (örneğin Google Dokümanlar ve diğer Google hizmetleriyle bütünleşme), kullanıcı arayüzü, veri güncelliği ve yanıt üretim stratejileri bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Dolayısıyla, temel işlevler açısından benzerlik söz konusu olsa da kullanım deneyimi, erişim modeli ve performans düzeyi bağlamında çeşitli farklılıklar söz konusu olabilmektedir.

2.1.3. Microsoft Copilot

Copilot, Microsoft tarafından geliştirilen bilgilendirici cevaplar üretme, kod yazma ve hata ayıklama gibi işlevlere sahip bir yapay zekâ aracıdır olup hem genel kullanıcılar hem de yazılımcılar tarafından kullanılmaktadır (Başaran & Yeşilbaş Özenç, 2024, s. 37). Bu nitelikler, aracın yalnızca bilgi sunan bir sistem olmanın ötesinde, dil edinim süreçlerinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli avantajlar sunmaktadır (*Copilot Nedir ve Nasıl Çalışır?*, t.y.).

Bu doğrultuda Copilot, Arapça öğretiminde özellikle yazılı anlatım ve metin düzenleme süreçlerinde destekleyici bir araç olarak değerlendirilebilir. Hem öğretmenler materyal hazırlarken hem de öğrenciler yazılı çalışmalarını gözden geçirirken bu sistemden yararlanabilir. Sistem, fiillerin mâzi, muzâri ve mastar formlarını tablo şeklinde sunabilmekte; öğrencinin dil düzeyine uygun okuma metinleri oluşturabilmekte; ayrıca verilen cümlelerin kelime bazlı anlamını, bağlamsal çevirisi ve i'rab analizinin yapılması gibi diğer bölümlerde zikrettiğimiz yapay zekâ araçlarının işlevlerini de yerine getirebilmektedir.

2.1.4. Duolingo

Duolingo eğitimi geliştirmek ve bunu herkes için erişilebilir kılmak misyonuyla oluşturulmuş bir uygulamadır (İncemen & Öztürk, 2024, s. 33). Ayrıca 500 milyondan fazla kullanıcısıyla dünyanın en büyük dil öğrenme verilerinden birine sahip olup Arapça dahil İspanyolca, Fransızca, Almanca gibi 40'tan fazla dilde 100'den fazla kurs sunmaktadır. Yeni dilleri öğretmede yöntem olarak oyunlaştırmayı kullanmakta, kullanıcılara eğlenceli ve ilgi çekici bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Team, 2023). Platformda kullanılan uyarlanabilir öğrenme teknolojisi, kullanıcı performansını analiz ederek içerikleri bireysel düzeye göre düzenlemekte ve böylece dil öğrenme süreçlerini kişiselleştirmektedir.

Görüntülü arama özelliği sayesinde öğrenciler uygulama içindeki karakterlerle eş zamanlı konuşma simülasyonu gerçekleştirerek Arapça telaffuzlarını geliştirebilir, doğal diyalog akışına alışabilir ve anlık geri bildirim alabilirler. Rol yapma özelliği ise öğrencilerin günlük yaşamda aktif olarak Arapça konuşmalarını sağlayarak kelime bilgisini ve dilbilgisel yapıları bağlam içinde kullanmalarına imkân tanımaktadır.

2.1.5. Memrise

Memrise, dil öğrenimini yapay zekâ ve bilişsel temelli yaklaşımlarla destekleyen bir dil öğrenme uygulamasıdır. Uygulama öğrenme sürecini kişiselleştirilmiş, etkili ve

iletişim odaklı yürütmektedir. Bir dil öğrenmeye başladıktan ve hedefler belirledikten sonra platform, ana dili konuşan kişilerin kelimeleri okuduğu videolar sunmakta ve böylece kelime bilgisini tekrarlayarak telaffuzu destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Memrise, t.y.).

Arapça özelinde değerlendirildiğinde Memrise, dil edinim sürecinde özellikle kelime dağarcığı, telaffuz gelişimi ve günlük iletişim becerilerinin desteklenmesi açısından işlevsel bir öğrenme platformu sunmaktadır. Bu araç, ana dili Arapça olan konuşmacıların yer aldığı kısa videolar aracılığıyla dinleme ve telaffuz becerilerinin geliştirmesini pekiştirme imkânı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra uygulamanın yapay zekâ destekli sohbet özelliği, günlük diyaloglar üzerinden konuşma pratiği yapma ve anlık geri bildirim alma imkânı sunarak iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

2.1.6. LanguaTalk

LanguaTalk, yeni bir dil öğrenmek isteyen kullanıcıları hem yapay zekâ destekli sohbet araçlarıyla hem de alanında uzman eğitmenlerle buluşturan konuşma odaklı bir dil öğrenme platformudur. On altı farklı dil seçeneği sunan uygulama, kullanıcıların uzmanlık alanlarını, öğrenme hedeflerini ve müsait oldukları zaman dilimlerini belirlemelerine imkân tanımakta; bu doğrultuda hedef dile uygun bir eğitmen seçerek bireyselleştirilmiş bir öğrenme sürecine başlamalarını sağlamaktadır (*7 Smart AI Language Learning Apps for Fluency in 2025 | DigitalOcean*, 2025).

Arapça dil öğrenimi açısından değerlendirildiğinde LanguaTalk, özellikle sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir işlev üstlenebilir. Arapçanın ses bilgisi açısından Türkçeden farklılık gösteren yapısı dikkate alındığında, birebir dersler aracılığıyla anlık düzeltme ve geri bildirim alma, telaffuz gelişimini önemli ölçüde destekleyebilir. Ayrıca eğitmen eşliğinde yürütülen dersler, öğrencinin ihtiyaçlarına göre Fasih Arapça ya da belirli bir lehçe (örneğin Mısır veya Filistin lehçesi) üzerine yoğunlaşmasına imkân tanıyabilir.

2.1.7. TalkPal

TalkPal, yeni bir dil öğreniminde özellikle konuşma becerisini geliştirmesine odaklanan yapay zekâ destekli bir öğrenme aracıdır. Bu yönüyle, dili sesli iletişim yoluyla daha etkili öğrenen öğrenciler için uygun bir platform sunmaktadır. 80'den fazla dilde hizmet veren bu uygulama, kullanıcılarına etkileşimli ve eş zamanlı konuşma pratiği yapma imkânı sağlamaktadır. Platformda metin tabanlı bir öğrenme modu tercih edilse dahi, sunulan etkileşim robotik ve tek yönlü bir içerik aktarımından ziyade doğal bir sohbet deneyimi oluşturmaktadır (*AI Language Teacher*, t.y.).

Talkpal üzerinden Arapça öğretiminde özellikle konuşma ve telaffuz becerilerinin geliştirilmesinde etkili biçimde yararlanılmaktadır. Uygulamanın eş zamanlı konuşma pratiği imkânı sunması, LanguaTalk, Memrise ve Dualingo uygulamalarında olduğu gibi Arapçaya özgü seslerin doğru telaffuz edilmesine yönelik tekrar yapma fırsatı sağlamaktadır. Bu sayede öğrenenler, özellikle boğaz harfleri gibi zorlayıcı sesleri daha bilinçli ve kontrollü biçimde telaffuz edebilmektedir. Ayrıca yapay zekâ destekli diyaloglar sayesinde günlük konuşma kalıplarındaki hatalar düzeltilerek iletişim geliştirilmektedir. Bu yönüyle TalkPal, özellikle sözlü ifade becerisini geliştirmek isteyen öğrenciler için pratik bir ortam sunmaktadır.

Bu yapay zekâ araçlarının yanı sıra Arapça dil seçeneği bulunmayan ancak diğer dillerde etkili ve yaygın biçimde kullanılan **Elsa Speak**, **Babbel ve Lingvist** gibi uygulamalar da dil öğretimi ve öğrenimi açısından dikkat çekmektedir. Bu yapay zekâ destekli platformlar; İngilizce, Türkçe, İspanyolca, Almanca başta olmak üzere çeşitli dillerde kullanıcılara hizmet sunmakta ve özellikle konuşma ile telaffuz gibi becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olan uygulamalardır (Corporation, t.y.; GmbH, t.y.; *Learn a New Language Smarter and Faster Online*, t.y.).

Literatür incelendiğinde, Arapça öğretimi yapay zekâ temelli uygulamalara ilişkin çalışmaların özellikle ChatGPT üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Nasaruddin, 2024; Şenyaman, 2023; Tanır, 2025; Yıldırım, 2025; Zubaidi vd., 2025). Araştırmalar, bu tür araçların çeşitli açılardan dil öğrenimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, üretilen içeriklerin doğruluğu ve pedagojik uygunluğu öğretici denetiminde değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda, çalışmamızda ChatGPT altyapısı kullanılarak Arapça dilbilgisinin temel konularından biri olan tamlama yapılarının öğretimine yönelik "Arapça Tamlama Asistanı" adlı örnek bir modül geliştirilmiştir. Bu asistanın, öğrencilerin konuya ilişkin kavrayışlarını desteklemesi, öğrenmeyi örneklerle pekiştirmesi ve geri bildirim süreçlerini yapılandırması amaçlanmaktadır.

3. Örnek Modül

Çalışma kapsamında geliştirilen Arapça Tamlama Asistanı; ana dili Türkçe olan öğrencilere, Arapçadaki sıfat tamlaması ve izâfet yapılarını öğretmek amacıyla tasarlanmış yapay zekâ destekli örnek bir modül niteliği taşımaktadır. Modül, Türkçe ile Arapça arasındaki yapısal farklılıklardan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini azaltmayı amaçlamakta ve öğretimi üç aşamada kurgulamaktadır. İlk aşamada iki dil arasında karşılaştırmalı ve sade bir kavramsal açıklama sunmayı; ikinci aşamada belirli bir modele göre oluşturulmuş örneklerle yapıyı tanıtmayı, son aşamada ise öğrencinin ürettiği cümleleri yineleyerek hataları yumuşak bir dille belirtmeyi, doğru biçimi göstermeyi, hata türünü açıklamayı, Türkçeyle karşılaştırma yapmayı ve mini alıştırmalarla pekiştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu süreçte öğrenci, istediği zaman pratik yapabilmekte ve anında geri bildirim alabilmektedir. Sunulan bireyselleştirilmiş yanıtlar öğrencinin düzeyine uygun olarak şekillenmekte; böylece öğrenme süreci daha anlaşılır ve verimli hâle gelmektedir. Ayrıca anlık dönüt mekanizması sayesinde öğrenci hatasını beklemeden fark edebilmekte, bu da hem öğrenme sürecini hızlandırmakta hem de önemli ölçüde zaman tasarrufu sağlamaktadır. Hataların yargılayıcı olmayan, sakin ve açıklayıcı bir üslupla ele alınması öğrencinin kaygı ve heyecanını azaltmakta; "yanlış yaparsam utanırım" düşüncesini ortadan kaldırarak özgüvenini desteklemektedir.

Böylece modül, öğrenciye yalnızca doğru cevabı göstermeyi değil, aynı zamanda hatanın nedenini kavratmayı ve bilinçli öğrenmeyi desteklemeyi hedeflemektedir. Anında dönüt ve aşamalı öğretim yaklaşımı sayesinde öğrenci, başarı hissini deneyimleyerek motivasyonunu artırmakta, öğretmenden bağımsız biçimde konuyu pekiştirebilmektedir. Modülün etkili biçimde kullanılabilmesi için öğrencinin açıklamaları dikkatle incelemesi, verilen alıştırmaları yapması ve özellikle **"ال"** kullanımı ile cinsiyet uyumuna özen göstermesi beklenmektedir. Bununla birlikte sistem, başlangıç düzeyine yönelik

sadeleştirilmiş içerik sunmayı hedeflediğinden ileri düzey ayrıntıları kapsam dışı bırakabilmektedir.

Ayrıca yapay zekâ temelli bir yapıya sahip olması nedeniyle, bazı bağlamsal incelikleri her zaman tam doğruluk ve tutarlılıkla değerlendirememe olasılığı bulunmaktadır. Bu çerçevede söz konusu sistem, öğretmen rehberliğinin yerini bütünüyle ikame eden bir unsur olarak değil; öğretim sürecini destekleyici bir araç olarak konumlandırılmaktadır.

Öneriler

1- Karşıtsal Dilbilim Temelli Öğretim Modelinin Sistematikleştirilmesi: Sıfat ve izâfet yapılarının öğretiminde, Türkçe-Arapça arasındaki yapısal ayrışmalar öğretimde dikkate alınmalıdır. Özellikle diziliş farklılığı (tamlanan + tamlayan), sıfatın mevsufla çok boyutlu uyumu (belirlilik, cinsiyet, sayı, i‘rab) ve Türkçede bulunmayan morfolojik değişimler (tesniye, nûn düşmesi vb.) erken aşamada kavramsal şemalar üzerinden yapılandırılmalıdır. Bu çerçevede öğretim, kural aktarımına değil; ana dil girişimini bilinçli biçimde görünür kılarak yeniden yapılandırmaya dayanmalıdır. Böyle bir yaklaşım, hatayı sonradan düzeltmeye dayalı yüzeysel bir öğrenme yerine, bilişsel temelde yerleşik ve transferi azaltılmış bir edinim süreci sağlayacaktır.

2- Kural Bilgisinden Ziyade Beceri Oluşturmayı Hedefleyen Aşamalı Tasarım: Sıfat ve izâfet konularında yaşanan güçlüklerin temel nedeni, öğrencinin kuralı teorik olarak bilmesine rağmen üretim aşamasında otomatikleştirememesidir. Bu nedenle öğretim süreci, “kuralı tanıma” aşamasından “bağlam içinde doğru üretim” aşamasına geçişi sistematik biçimde planlamalıdır. Yapay zekâ destekli modüller, öğrencinin ürettiği cümleleri analiz ederek tekrar eden hata örüntülerini belirlemeli; bu örüntülere özgü mikro alıştırmalar üretmelidir.

3- Kişiselleştirilmiş Öğrenme Profili ve Adaptif İçerik Üretimi: Geliştirilen “Arapça Tamlama Asistanı” benzeri sistemler, her öğrenci için dinamik bir hata haritası oluşturmalıdır. Öğrencinin daha çok diziliş mi, belirlilik mi, yoksa cinsiyet uyumu konusunda mı zorlandığı belirlenerek içerik yoğunluğu buna göre ayarlanmalıdır. Adaptif içerik üretimi, sınıf içi heterojenliği dengeleyerek bireysel hızda ilerlemeyi mümkün kılacaktır. Bu yaklaşım, geleneksel öğretimde sınırlı zaman nedeniyle sağlanamayan bireyselleştirilmiş tekrar ihtiyacını karşılayabilir.

4- Bağlamsal Çeşitlilik ve Anlam Merkezli Öğretim: Sıfat ve izâfet yapıları yalnızca morfolojik uyum üzerinden değil, anlam ilişkisi ve söylem bağlamı içinde ele alınmalıdır. Yapay zekâ araçları, aynı yapıyı farklı metin türlerinde (betimleme, anlatı, diyalog, akademik metin vb.) yeniden üretmeye imkân tanıyarak öğrencinin yapıyı bağlama göre esnek kullanmasını sağlayabilir. Bu durum, yapının ezberlenmiş bir kalıp olmaktan çıkıp iletişimsel yeterlilik unsuru hâline gelmesini destekleyecektir.

5- Kaygıyı Azaltan ve Öz-Düzenlemeyi Destekleyen Dönüt Mekanizması: Arapçadaki çok boyutlu uyum sistemi, öğrencide hata yapma kaygısını artırabilmektedir. Yapay zekâ temelli sistemlerde dönüt dili, yargılayıcı değil açıklayıcı ve yönlendirici olmalıdır. Hatanın türünü adlandıran, doğru biçimi gösteren ve kısa karşılaştırmalı açıklama sunan bir dönüt modeli, öğrencinin öz-düzenleme becerisini geliştirecektir. Bu yaklaşım, öğrencinin öğretmene bağımlılığını azaltarak öğrenmede özerkliği artırabilir.

6- Yapay Zekânın Destekleyici Konumunun Korunması: Her ne kadar yapay zekâ uygulamaları sıfat ve izâfet öğretiminde önemli avantajlar sunsa da pedagojik denetim ve öğretmen rehberliği vazgeçilmezdir. Bu nedenle söz konusu araçlar, öğretmenin yerini alan değil; öğretim sürecini zenginleştiren ve genişleten destekleyici sistemler olarak konumlandırılmalıdır. İçerik doğruluğu ve pedagojik uygunluk düzenli olarak kontrol edilmeli; öğrencilerin eleştirel düşünme ve bağımsız üretim becerileri korunmalıdır.

Sonuç

Bu çalışma, ana dili Türkçe olan öğrencilerin Arapça öğretiminde sıklıkla güçlük yaşadığı sıfat tamlaması ve izâfet yapılarını, karşıtsal çözümleme perspektifiyle ele alarak söz konusu güçlüklerin temel kaynaklarını görünür kılmayı ve bu problemlere yönelik yapay zekâ destekli çözüm olanaklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Literatür bulguları ve karşılaştırmalı değerlendirmeler, Türkçe ile Arapçanın söz dizimi ve biçimbilgisi bakımından belirgin biçimde ayrıştığını, özellikle tamlayan-tamlanan dizilişi, sıfat-mevsuf uyumu (belirlilik, cinsiyet, sayı ve i'rab düzeylerinde) ile Türkçede karşılığı bulunmayan (tesniye, nûn düşmesi vb.) bazı morfolojik süreçlerin öğrencilerde yoğun hata örüntülerine ve öğrenme kaygısına yol açtığını göstermiştir. Bu nedenle, sıfat ve izâfet terkiplerinin öğretimi yalnızca kural anlatımı ve sınıf içi sınırlı alıştırmalarla sürdürüldüğünde, öğrencilerin bilgiyi üretimde işlevsel ve akıcı biçimde kullanma becerilerinin yeterince gelişmediği anlaşılmaktadır.

Bu çerçevede örnek olay modeli kapsamında geliştirilen "Arapça Tamlama Asistanı: Sıfat ve İzâfet Öğrenme Modülü", öğretim sürecini açıklama, benzer örnekler, dönüt ve pekiştirme şeklinde üç aşamalı bir yapı üzerinden kurgulayarak hedef yapıların bireyselleştirilmiş tekrar, anlık geri bildirim ve hata türüne göre yönlendirme yoluyla daha işlevsel biçimde öğretilebileceğini ortaya koymuştur. Modülün, öğrencinin hatasını gecikmeksizin fark etmesine imkân tanıması, açıklayıcı ve karşılaştırmalı bir dönüt diliyle kaygı azaltması ve öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak zaman kısıtlılığı sorununu kısmen aşması, yapay zekâ araçlarının bu alandaki pedagojik değerini güçlendirmektedir. Bununla birlikte, yapay zekâ temelli sistemlerin bağlamsal incelikleri her durumda tam doğrulukla yakalayamama ihtimali ve içerik üretimindeki tutarlılık sorunları dikkate alındığında, bu tür uygulamaların öğretmenin yerini ikame eden bir yapı olarak değil, öğretim sürecini destekleyen ve zenginleştiren bir araç olarak konumlandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, yapılan değerlendirmeler, özellikle üretken yapay zekâ temelli, dilbilgisel çözümleme yapabilen, öğrenci performansına göre içerik üretebilen ve anlık geri bildirim sunabilen sistemlerin sıfat ve izâfet yapılarının öğretiminde işlevsel olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, Arapçada sıfat ve izâfet yapılarının öğretiminde karşıtsal çözümlemeye dayalı farkındalık oluşturma ile yapay zekâ destekli, bireyselleştirilmiş ve performansa göre uyarlanan alıştırma ile dönüt mekanizmalarının birlikte işletilmesi, ana dil girişiminden kaynaklanan hataları azaltma ve hedef yapılarda doğruluk/akıcılık gelişimini destekleme bakımından güçlü bir potansiyel taşımaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmaların, geliştirilen modülün farklı yeterlik düzeylerindeki öğrenci gruplarına uygulanarak etkililiğini nicel ve nitel verilerle sınanmasına; ayrıca hata haritalama, içerik adaptasyonu ve ölçme-değerlendirme bileşenlerinin geliştirilmesine odaklanması, alanda daha uygulanabilir ve sürdürülebilir modellerin ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

7 Smart AI Language Learning Apps for Fluency in 2025 | DigitalOcean. (2025, Ekim 24). https://www.digitalocean.com/resources/articles/smart-ai-language-learning-apps

Abbas, H. (1975). *En-Nahvü'l-vâfî* (C. 4). Dârü'l-Maârif.

AI Language Teacher. (t.y.). Talkpal. Geliş tarihi 27 Şubat 2026, gönderen https://talkpal.ai/

Aktaş, O. (2022). *TÜRKÇE VE ARAPÇADA DURUM ZARFLARI –KARŞILAŞTIRMALI ÇALIŞMA*. 46-59.

Aydın, T. (2007). *ARAPÇA VE TÜRKÇEDE CÜMLE YAPISI, YABANCILARA ARAPÇA CÜMLE ÖĞRETİMİ -KARŞITSAL ÇÖZÜMLEME-* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Başaran, R., & Yeşilbaş Özenç, Y. (2024). *Bilim Araştırma Sürecinde Yapay Zeka Araçlarının Kullanımı*. 35-53.

Cantürk, M. (2007). *ARAPÇA VE TÜRKÇEDEKİ AD TAMLAMALARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ KARŞITSAL ÇÖZÜMLEMESİ* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Chen, T.-J. (2023). ChatGPT and other artificial intelligence applications speed up scientific writing. *Journal of the Chinese Medical Association*, *86*(4). https://journals.lww.com/jcma/fulltext/2023/04000/chatgpt_and_other_artificial_intelligence.1.aspx

Copilot Nedir ve Nasıl Çalışır? | Microsoft Copilot. (t.y.). Geliş tarihi 22 Şubat 2026, gönderen https://www.microsoft.com/tr-tr/microsoft-copilot/copilot-101/what-is-copilot

Corporation, E. (t.y.). *ELSASPEAK*. Geliş tarihi 22 Şubat 2026, gönderen https://elsaspeak.com/en/

Çakmak, N. (2019). *TÜRKÇE VE ARAPÇADA SIFAT-FİİLLER KARŞITSAL BİR İNCELEME* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çelik, G. M. (2015). *TÜRKÇE ARAPÇA İSM-İ MEVSÛL, İZÂFET, SIFAT, HÂL VE BİLEŞİK CÜMLELERİN KARŞITSAL ÇÖZÜMLEMESİ* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çiftçi, M. F. (2013). ARAP DİLİNDE İZÂFET KAVRAMI, ÇEŞİTLERİ VE TÜRK DİLİNDEKi KARŞILIĞI (BİR MUKÂYESELİ GRAMER ÇALIŞMASI DENEMESİ). *Ankara*, *8*(12), 312-322.

Durmuş, A., Tozkoparan, S. B., & Çekiç, S. (2025). *ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ - CHATGPT, GEMINI, COPILOT VE DEEPSEEK ÖRNEĞİ*. 105-118.

Fettahoğlu, Y. (2017). *ARAPÇA-TÜRKÇE İZAFET TERKİBİ VE TÜRKÇE ÖRNEĞİNDE DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR*. 193-203.

Galayînî, M. (1978). *Câmiʿu'd-Durûsi'l-ʿArabiyye* (13. bs, Vols. 1-5). Mektebetü'l-Asriyye Yayınları.

GmbH, B. (t.y.). *Babbel ile Çevrimiçi Dil Öğrenin—Hızlı ve Etkili |*. Babbel. Geliş tarihi 22 Şubat 2026, gönderen https://www.babbel.com/

Işık, C. (2015). *ARAPÇA SIFAT TAMLAMALARININ TÜRKÇE İLE KARŞILAŞTIRILMASI*. (64), 41-58.

İncemen, S., & Öztürk, G. (2024). *Farklı Eğitim Alanlarında Yapay Zekâ Uygulama Örnekleri*. 27-49.

İşler, E. (2002). *Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi*. 123-134.

Karasu, K. (2014). *TÜRKÇE VE ARAPÇA NEZAKET İFADELERİ: KARŞILAŞTIRILMALI BİR İNCELEME* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Koç, A. (2006). *ARAPÇA VE TÜRKÇEDE ZAMİRLER- KARŞITSAL ÇÖZÜMLEME-* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Korkmaz, Z. (2019). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi* (6. bs). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Learn a New Language Smarter and Faster Online. (t.y.). Lingvist. Geliş tarihi 25 Şubat 2026, gönderen https://lingvist.com/

Memrise. (t.y.). *Bir dil öğren. Dünya ile tanış. | Memrise*. Geliş tarihi 25 Şubat 2026, gönderen https://www.memrise.com/tr/

Nasaruddin, N. (2024). Using ChatGPT in Teaching Arabic as a Foreign Language. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, *8*, 1-24. https://doi.org/10.29240/jba.v8i1.9413

Özgeçit, N. (2017). *ARAPÇA VE TÜRKÇEDE ÜNLÜ VE ÜNSÜZLERİN BİRBİRLERİNE ETKİSİ KARŞITSAL ÇÖZÜMLEME* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Şen, E. (2023). *Türkçenin Köken Dili, Anadili, Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapay Zekâ Araçları*. 1-36.

Şenyaman, G. (2023). *Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği*. 1057-1070.

Şimşek, Ö. (2025). *Yapay Zekânın Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanımına Genel Bakış*. 118-130.

Tanç, H. İ. (2015). *ARAPÇA VE TÜRKÇENİN İSİM TAMLAMALARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI*. 1-15.

Tanır, E. (2025). *Arapça Konuşma Pratiği İçin Sanal Bir Partner Önerisi: ChatGPT*. (509-532).

Team, D. (2023, Mart 14). *Introducing Duolingo Max, a learning experience powered by GPT-4*. Duolingo Blog. https://blog.duolingo.com/duolingo-max/

Uçar, H. (2019). *TÜRKÇE-ARAPÇA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE TRANSFERİN PROBLEMLERİN ÇÖZÜMÜNDEKİ KOLAYLAŞTIRICI ETKİSİ*. 145-162.

Xu, Y., Liu, X., Cao, X., Huang, C., Liu, E., Qian, S., Liu, X., Wu, Y., Dong, F., Qiu, C.-W., Qiu, J., Hua, K., Su, W., Wu, J., Xu, H., Han, Y., Fu, C., Yin, Z., Liu, M., … Zhang, J. (2021). Artificial intelligence: A powerful paradigm for scientific research. *The Innovation*, *2*(4), 100179. https://doi.org/10.1016/j.xinn.2021.100179

Yıldırım, T. (2025). *Arapça Öğretiminde Yapay Zekânın Rolü: ChatGPT Örneği*. (299-322).

Yonis, H. Z. (2009). *ARAPÇA VE TÜRKÇEDE İSTİSNA EDATLARI KARŞITSAL ÇÖZÜMLEME* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Younes, B. (2008). *ARAPÇADA VE TÜRKÇEDE SORU EDATLARI KARŞITSAL ÇÖZÜMLEME* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Zubaidi, A., Munip, A., Widodo, S. A., & Zerrouki, T. (2025). Enhancing Arabic writing skills using Chat GPT-based AI learning models: A tridimensional human-AI collaboration framework. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *15*(1), 87-101. https://doi.org/10.17509/ijal.v15i1.75378.

Dijital Filolojide Yeni Bir Standart: Birgivî'nin İzhârü'l-Esrâr'ı Üzerinden Geleneksel Nahiv Öğretiminin Yapay Zekâ ile Modernizasyonu

Müfide AĞIRKAN[1*]

Özet

Çalışma, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlere nahiv öğretiminde kullanılan üretken yapay zekâ araçlarının kaynak sadakati, denetlenebilirlik ve pedagojik işlevsellik bakımından nasıl sınırlandırılabileceğini, Birgivî'nin *İzhârü'l-esrâr*'ı ekseninde geliştirilen "İzhâr Dersleri - Nahiv Tahsili" adlı özel GPT örneği üzerinden incelemektedir. Araştırma, nitel bir durum çalışması ve doküman analizi olarak yapılandırılmıştır. İncelenen korpus, çekirdek metin olarak *İzhârü'l-esrâr*, iʿrâb doğrulama kaynağı olarak Zeynîzâde'nin *Muʿribü'l-İzhâr*'ı ve açıklayıcı katman olarak seçilmiş klasik şerhlerden oluşmaktadır. Uygulama düzeyinde dış kaynaklara kapalı olan sistem; hiyerarşik kaynak önceliği, sayfa düzeyinde yer gösterimi, "metin-tercüme-şerh-iʿrâb" çıktı şablonu ve kaynak bulunmadığında çekimser kalma ilkeleriyle yapılandırılmıştır. Amaçlı örnekleme ile seçilen altı çıktı verisi; metin sadakati, yer bilgisinin doğrulanabilirliği, iʿrâbın sadece *Muʿrib*'e dayanması, çıktı tutarlılığı ve kaynak yetersizliğinde yanıt vermeme davranışı bakımından incelenmiştir. Bulgular, iki veride kaynağa bağlı iʿrâb üretildiğini; dört veride ise kesin iʿrâb kaydı veya yer bilgisi bulunmadığı için üretimin durdurulduğunu göstermektedir. Söz konusu sonuç, sistemin korpus kapsamındaki boşluklarını görünür kılarken uydurma atıf, yer bilgisi icadı ve tahmine dayalı iʿrâb risklerini azaltan bir akademik güvenlik mekanizması sunduğunu ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış çözümleme, kural ile uygulama arasındaki bağı destekleyebilecek bir öğretim iskelesi sağlamaktadır. Ancak öğrenci başarısı, bilişsel yük ve kullanım deneyimi üzerindeki etkisi henüz deneysel olarak ölçülmemiştir. Çalışma, klasik nahiv öğretimi için doğrulanabilir bir dijital filoloji prototipi ve insan uzman denetimine açık bir tasarım kapsamı önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Arapçanın yabancı dil olarak öğretimi, Nahiv öğretimi, *İzhârü'l-esrâr*, Üretken yapay zekâ, Korpus-içi öğrenme, İʿrâb doğrulama.

[1*] Dr. Arş. Gör. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belâgatı, Niğde, Türkiye. mufidegokler@ohu.edu.tr. Orcid 0000-0002-7754-6066.

A New Standard in Digital Philology: Modernizing Traditional Arabic Grammar Teaching with Artificial Intelligence Through Birgivî's Izhār al-Asrār

Abstract

This study examines how generative artificial intelligence tools used in teaching Arabic syntax to learners of Arabic as a foreign language can be constrained in terms of source fidelity, auditability, and pedagogical functionality. It focuses on a custom GPT, "Izhār Lessons - Nahw Study," developed around Birgivî's *Izhār al-Asrār*. The research was designed as a qualitative case study based on document analysis. The closed instructional corpus consists of *Izhār al-Asrār* as the core text, Zaynīzāda's *Muʿrib al-Izhār* as the sole source for iʿrāb verification, and selected classical commentaries as an explanatory layer. At the application level, the system is closed to external sources and operates through a hierarchical source policy, page-level provenance, a standardized "text-translation-commentary-iʿrāb" template, and an abstention rule when evidence is unavailable. Six purposively selected output scenarios were examined in terms of textual fidelity, verifiability of location data, exclusive reliance on *Muʿrib* for syntactic parsing, output consistency, and abstention under insufficient evidence. The findings show that source-grounded iʿrāb was produced in two scenarios, whereas generation was halted in four because an exact syntactic record or location could not be verified. This result not only makes gaps in corpus coverage visible but also demonstrates an academic safety mechanism that reduces the risks of fabricated attribution, invented page references, and conjectural parsing. The standardized analysis may provide instructional scaffolding that strengthens the connection between grammatical rules and their operation in sentences. Nevertheless, its effects on learning achievement, cognitive load, and user experience have not yet been tested empirically. The study therefore proposes a verifiable digital-philology prototype and a design framework that remains open to human expert supervision.

Keywords: teaching Arabic as a foreign language, Arabic syntax instruction, *Izhār al-Asrār*, generative artificial intelligence, closed-corpus learning, iʿrāb verification.

1. Giriş

Arapça nahiv öğretimi, öğrencinin kural tanımlarını hatırlamasının yanı sıra kelimeler arasındaki sentaktik ilişkileri gerçek metin üzerinde fark etmesini ve açıklayabilmesini gerektirir. İkinci dil öğretimi alanındaki araştırmalar, biçim odaklı öğretimin anlamlı bağlam ve kullanım örnekleriyle ilişkilendirildiğinde öğrenmeye katkı sağlayabildiğini göstermektedir (Norris & Ortega, 2000; Ellis, 2006). Schmidt'in (1990) "fark etme" yaklaşımı da dilsel biçimlerin öğrenen tarafından bilinçli biçimde seçilmesini ve işlenmesini önemli görmektedir. Bu bağlamda nahiv öğretimindeki temel mesele, kuralın verilmesi kadar, kuralın metin içindeki işleyişinin görünür hâle getirilmesidir.

Klasik Arapça öğretim geleneği, ana metin, şerh, hâşiye ve iʿrâb literatürü bakımından son derece zengindir. Bununla birlikte bu zenginlik, başlangıç ve orta düzey öğrenciler için aynı zamanda bir erişim sorunu doğurabilmektedir. Öğrenci bir ibareyi anlamak için ana metne, kavramsal açıklama için şerhlere ve sentaktik çözümleme için ayrı iʿrâb kaynaklarına başvurmak zorunda kalmaktadır. Arapça dilbilgisi öğretimine ilişkin çalışmalar, dilbilgisinin müfredattaki merkezi konumunu sürdürdüğünü ancak öğretim biçimi, açıklama dili ve uygulama yoğunluğu konusunda farklı tercihlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır (Brosh, 2017; Wahba et al., 2022). Dolayısıyla problem, klasik malzemenin yetersizliğinden ziyade bu malzemenin öğrenen için düzenli, izlenebilir ve tekrarlanabilir bir öğrenme akışına dönüştürülememesidir.

Üretken yapay zekâ, bu dağınık bilgi katmanlarını tek bir etkileşim ortamında bir araya getirme, öğrenci sorularına anlık yanıt verme ve açıklamayı düzeye göre kademelendirme imkânı sunmaktadır. Bununla birlikte genel amaçlı dil modelleri, kaynağa dayanmayan açıklama, uydurma atıf ve gerçek olmayan sayfa bilgisi üretme riski taşımaktadır. Dil öğretiminde ChatGPT benzeri araçların geri bildirim ve etkileşim imkânları dikkat çekici olmakla birlikte, çıktının öğretmen denetimi ve kaynak kontrolü olmadan kullanılmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Kohnke et al., 2023). Doğal dil üretimindeki halüsinasyon sorunu ise verilen kaynağa sadık olmayan veya kaynakla doğrulanamayan üretimleri de kapsamaktadır (Ji et al., 2023).

Çalışma, söz konusu fırsat ve riskler arasındaki dengeyi Birgivî'nin *İzhârü'l-esrâr* adlı eseri temelinde geliştirilen "İzhâr Dersleri - Nahiv Tahsili" adlı özel GPT üzerinden incelemektedir. Çalışmanın iddiası, yapay zekânın klasik nahiv bilgisini kendi başına yeniden üretmesinde ziyade önceden belirlenmiş bir korpus içinde kaynak hiyerarşisine

uyarak metin, tercüme, şerh ve iʿrâb katmanlarını denetlenebilir biçimde bir araya getirmesidir. Bu nedenle "korpus-içi" kavramı, model ağırlıklarının uygulama ve belge erişimi düzeyinde dış kaynağa kapalı bir çalışma protokolünü ifade etmektedir.

Araştırma, tasarım ve çıktı davranışını inceleyen nitel bir durum çalışmasıdır ki bu sınır, bulguların doğru yorumlanması bakımından önemlidir. Çalışma, öğrencilerin başarı düzeyinin arttığını kanıtlayarak bunun yerine doğrulanabilir bir öğretim çıktısının hangi kurallarla üretilebileceğini ve sistemin kanıt yetersizliğinde nasıl çekimser kalması gerektiğini göstermektedir.

2. Literatür Taraması ve Kuramsal Kapsam

2.1. İkinci Dil Dilbilgisi Öğretiminde Kural ve Kullanım İlişkisi

Dilbilgisi öğretimi üzerine yürütülen tartışmalar, açık kural anlatımı ile iletişimsel kullanımın birbirini dışlayan iki seçenek olmadığını göstermektedir. Norris ve Ortega'nın (2000) meta-analizi, biçim odaklı ikinci dil öğretiminin genel olarak olumlu etkiler üretebildiğini; Ellis (2006) ise öğretimin biçim, anlam ve kullanım arasındaki bağı gözetmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin kuralı belirli örneklerde hangi işlevi yerine getirdiğini görerek öğrenmesini gerekli kılmaktadır.

Nahiv öğretiminde bu ihtiyaç daha belirgindir çünkü iʿrâb, âmil, maʿmûl ve amel arasındaki ilişkinin açıklanması, kelimenin cümledeki konumunun gerekçelendirilmesini gerektirir. Schmidt'in (1990) fark etme varsayımı açısından bakıldığında, kelime kelime çözümleme ve iʿrâb gerekçesi, öğrencinin metindeki biçimsel ipuçlarını seçmesine yardımcı olabilecek bir öğretim iskelesi niteliğindedir. Bununla birlikte bu potansiyelin öğrenme çıktısına dönüşüp dönüşmediği ancak öğrenci verisiyle sınanabilmektedir.

2.2. Arapça Nahiv Öğretimi ve Korpus Tabanlı Yaklaşımlar

Arapça dilbilgisi öğretimi, klasik metin geleneği ile çağdaş dil öğretim yöntemleri arasında bir denge arayışındadır. Brosh (2017), Arapça sınıfında dilbilgisinin nasıl algılandığına ve hangi öğretim biçimlerinin tercih edildiğine ilişkin farklılıkları görünür kılmıştır. Wahba, Taha ve Giolfo'nun (2022) derlediği çalışmalar da Arapça dilbilgisinin öğretiminde teori, sınıf uygulaması ve araştırma bulgularının birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu literatür, kural açıklamasının tek başına yeterli olmadığını; örnek, bağlam, aşamalı geri bildirim ve öğrenen düzeyine uygun sunumun önemini vurgulamaktadır.

Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımı, öğrencinin dil örnekleri üzerinden örüntü keşfetmesini ve genelleme yapmasını amaçlamaktadır. Mohammed (2020), Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde veri yönlendirmeli yaklaşımın imkânlarını tartışarak korpus örneklerinin öğretim sürecinde kullanılabileceğini göstermiştir. Bu çalışmadaki "korpus-içi" tasarım, geniş ve açık bir dil korpusundan farklıdır. Burada amaç çok sayıda örnek sunmanın ötesinde sınırlı sayıdaki otoritatif metni kaynak katmanları ve yer bilgileriyle birlikte işleyerek filolojik denetlenebilirliği korumaktır.

Klasik nahiv metni açısından temel zorluk, aynı meselenin farklı eserlerde farklı işlevlerle ele alınmasıdır. *İzhârü'l-esrâr* kuralın çekirdeğini verirken, şerhler kavramsal gerekçeyi genişletmekte, *Muʿribü'l-İzhâr* ise ibarenin sentaktik çözümlemesini kaydetmektedir (Birgivî, 2009; Eyyûbî, 1308; Zeynîzâde, t.y.). Bu kaynakların tek bir çıktı içinde eritilmesi, kaynak türlerinin birbirine karıştırılmamasını gerektirir. Şerhte bulunan yorumun ana metne, modelin genel dilbilgisi bilgisinin ise *Muʿrib*'e mal edilmesi, akademik güvenilirliği doğrudan zedelemektedir.

2.3. Bilişsel Yük ve Aşamalı Geri Bildirim

Bilişsel yük kuramı, öğrenme sırasında çalışma belleğinin sınırlı kapasitesine dikkat çekmekte ve öğretim tasarımında gereksiz işlem yükünün azaltılmasını önermektedir (Sweller, 1988). Klasik metin, tercüme, şerh ve iʿrâb bilgisinin düzensiz biçimde aynı anda verilmesi, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenci için dışsal bilişsel yükü artırabilir. Bu nedenle sabit başlıklar, kısa açıklamalar ve aşamalı ilerleme, öğrencinin her adımda ne araması gerektiğini öngörmesini sağlayabilmektedir.

"Metin-tercüme-şerh-iʿrâb" sıralaması bu kuramsal gerekçeye dayanmaktadır. Önce özgün ibare ve yeri, ardından kelime veya cümle tercümesi, sonra kuralın şerhlerdeki açıklaması ve son olarak yalnızca doğrulanabildiği ölçüde iʿrâb verilmektedir. Bununla birlikte standart şablonun bilişsel yükü gerçekten azalttığı bu çalışma kapsamında ölçülmemiştir. Burada ileri sürülen husus, literatüre dayalı bir tasarım varsayımıdır.

2.4. Üretken Yapay Zekâ, Kaynak Temellendirme ve Halüsinasyon

Üretken yapay zekâ araçları, dil öğrenenlere anlık açıklama, örnek üretme ve etkileşimli geri bildirim sağlama potansiyeline sahiptir (Kohnke et al., 2023). Ancak modelin akıcı bir metin üretmesi, bu metnin doğru veya kaynakla uyumlu olduğu anlamına gelmez. Ji ve arkadaşları (2023), halüsinasyonu, üretilen içeriğin doğrulanabilir gerçeklerle veya verilen kaynakla uyuşmaması bağlamında ele almaktadır. Klasik literatür gibi baskı,

cilt ve sayfa bilgilerinin önemli olduğu alanlarda küçük bir yer bilgisi hatası dahi öğrencinin yanlış kaynağa yönelmesine yol açabilmektedir.

Bilgi getirimli üretim yaklaşımı, model çıktısını haricî belgelere dayandırarak bu sorunu azaltmayı amaçlamaktadır (Lewis et al., 2020). Bununla birlikte belgeye erişim tek başına yeterli değildir. Yanlış parçanın getirilmesi, kaynak sınırının aşılması veya modelin eksik bilgiyi tamamlaması hâlinde hata devam edebilmektedir. Bu nedenle İzhâr Dersleri GPT'de kaynak getirme yanında üç ek önlem benimsenmiştir: kaynak türlerinin hiyerarşik ayrımı, yer bilgisinin görünür kılınması ve kanıt yokluğunda iʿrâb üretmeme. Böylece "yanıt vermeme", doğrulanamayan bir iddiayı engelleyen güvenlik davranışı olarak tasarlanmaktadır.

2.5. Araştırma Boşluğu

Mevcut çalışmalar, ikinci dil dilbilgisi öğretimi, Arapça sınıfındaki dilbilgisi tercihleri, veri yönlendirmeli öğrenme ve üretken yapay zekânın dil öğretimindeki kullanımını ayrı ayrı ele almaktadır. Buna karşılık klasik bir Arapça nahiv metnini, şerh ve iʿrâb kaynaklarıyla hiyerarşik biçimde birleştiren, her iddiayı sayfa düzeyinde izlenebilir kılan ve kaynak bulunamadığında çekimser kalan bir öğretim protokolüne ilişkin uygulama örnekleri sınırlıdır. Buradan hareketle bu çalışma, söz konusu boşluğa filolojik denetlenebilirliği pedagojik çıktı şablonuyla birleştiren bir tasarım örneği sunarak katkıda bulunmaktadır.

3. Araştırma Problemi, Amaç ve Araştırma Soruları

Araştırmanın temel problemi, klasik nahiv bilgisinin üretken yapay zekâ aracılığıyla sunulması sırasında kaynak otoritesinin ve akademik doğrulanabilirliğin nasıl korunacağıdır. Bu problem üç alt boyutta somutlaşmaktadır. Birincisi, öğrencinin kural ile cümledeki uygulama arasında bağ kurmakta zorlanmasıdır. İkincisi, ana metin, şerh ve iʿrâb bilgilerinin farklı eserlerde dağınık bulunmasıdır. Üçüncüsü ise genel amaçlı yapay zekâ modellerinin boşlukları akıcı fakat doğrulanamayan bilgilerle doldurabilmesidir. Bu nedenle sadece "doğru cevap" üretmenin ötesinde cevabın hangi kaynağa dayandığını ve hangi noktada üretimin durdurulduğunu göstermek araştırmanın merkezindedir.

Çalışmanın amacı, İzhâr merkezli özel GPT'nin kapalı korpus, kaynak hiyerarşisi, standart çıktı şablonu ve çekimser kalma mekanizmasıyla nasıl yapılandırıldığını açıklamak, altı örnek çıktı üzerinden bu mekanizmanın güçlü ve sınırlı yönlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Korpus-içi mimari, ana metin, şerh ve iʿrâb bilgisini hangi kaynak öncelikleri ve yer gösterim kurallarıyla denetlenebilir bir çıktıya dönüştürmektedir?

2. "Metin-tercüme-şerh-iʿrâb" şablonu, kural ile uygulama arasındaki kopukluğu azaltmaya yönelik nasıl bir öğretim akışı sunmaktadır?

3. Uydurma atıf, yer bilgisi icadı ve kaynaksız iʿrâb risklerini azaltmak için hangi çekimser kalma ve kontrol mekanizmaları işletilmektedir?

4. Yöntem

4.1. Araştırma Deseni ve Kapsam

Araştırma, nitel durum çalışması ve doküman analizi olarak tasarlanmıştır. İncelenen durum, "İzhâr Dersleri - Nahiv Tahsili" adlı özel GPT'nin kaynak temelli çıktı üretme protokolüdür. Analiz birimi, sistemin kural açıklama ve iʿrâb üretme davranışını temsil eden altı örnek veridir. veriler amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Seçimde hem kaynak bulunan olumlu durumların hem de kesin kanıt bulunmayan olumsuz durumların yer almasına dikkat edilmiştir.

Çalışmada öğrenci, öğretmen veya başka bir insan katılımcıdan veri toplanmamıştır. Dolayısıyla başarı testi, tutum ölçeği, kullanıcı deneyimi ölçümü veya bilişsel yük puanı bulunmamaktadır. Bulgular, sistemin belgeye dayalı davranışını betimlemekte, pedagojik etkililik konusunda yalnızca literatüre dayalı ve sınanması gereken çıkarımlar sunmaktadır.

4.2. Korpusun Yapısı ve Kaynak Hiyerarşisi

Sistem, her kaynak türüne farklı bir işlev atayan hiyerarşik bir korpusla çalışmaktadır. Uygulama düzeyinde web araması kapalıdır ve kullanıcıya sunulan akademik iddiaların sadece tanımlı belgelerden türetilmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte bu sınırlama, temel dil modelinin ön eğitim bilgisini teknik olarak silmez. Bu nedenle korpus-içi çalışma, modelin ürettiği iddiaları kaynak, konum ve çekimser kalma kurallarıyla sınırlandıran bir kontrol katmanıdır.

Tablo 1. *Korpus katmanları, işlevleri ve çıktı sınırları*

Katman	Temel kaynaklar	İşlev	Çıktı sınırı
Çekirdek metin	Birgivî, *İzhârü'l-esrâr* (2009)	Kuralın ve örnek ibarenin esas metnini sağlar.	Korpusta bulunmayan ibare ana metne nispet edilmez.

Katman	Temel kaynaklar	İşlev	Çıktı sınırı
İʿrâb doğrulama	Zeynîzâde, *Muʿribü'l-İzhâr* (t.y.)	Kelime ve cümle iʿrâbının tek doğrulama kaynağıdır.	Açık kayıt yoksa model kendi nahiv bilgisinden iʿrâb üretmez.
Şerh katmanı	Eyyûbî (1308); İzmirli (1995); Birgivî (2019); Öncü (2009)	Kavramın gerekçesini ve klasik açıklamaları özetler.	Her yorum kendi kaynağına nispet edilir; şerh ile ana metin karıştırılmaz.
Konum/metaveri	PageV etiketleri ve baskı bilgileri	Dijital sayfa etiketini kullanıcıya cilt-sayfa biçiminde gösterir.	Etiket-baskı eşleşmesi kesin değilse sayfa numarası verilmez.

PageV sistemi, sayısallaştırılmış belgelerdeki görsel sayfa konumunu sabit bir etiketle tutmaktadır. Örneğin "PageV01P045", birinci ciltteki ilgili görsel sayfayı belirtir ve kullanıcı çıktısında "Birgivî, *İzhâr*, 1, 45" biçimine dönüştürülebilir. Akademik makale içinde ise kaynakça ile uyumlu olarak "(Birgivî, 2009, s. 45)" atfı tercih edilmektedir. Bu ayrım, uygulamanın iç izleme etiketi ile akademik atıf düzeninin birbirine karıştırılmasını önlemektedir.

4.3. Çıktı Üretim Protokolü

Her kullanıcı sorusu için beş aşamalı bir işlem sırası uygulanmaktadır. İlk aşamada soru, konu ve aranan ibare bakımından ayrıştırılır. İkinci aşamada çekirdek metindeki ilgili bölüm ve yer bilgisi aranmaktadır. Üçüncü aşamada, bulunabilen şerhlerden kavramsal açıklama hazırlanmaktadır. Dördüncü aşamada iʿrâb talebi yalnızca *Muʿribü'l-İzhâr* içinde açık bir kayıt bulunması hâlinde karşılanmaktadır. Beşinci aşamada kaynak veya konum kesin değilse sistem, belirsizliği açıkça bildirerek ilgili katmanda üretimi durdurmaktadır.

Tablo 2. *Standart çıktı şablonu ve denetim soruları*

Çıktı bölümü	İçerik	Denetim sorusu
1. İbare ve yer	Özgün Arapça metin, eser, cilt/sayfa veya PageV etiketi	İbare ve konum doğrudan korpusta doğrulanabiliyor mu?

Çıktı bölümü	İçerik	Denetim sorusu
2. Tercüme	Kelime veya cümle düzeyinde yalın Türkçe karşılık	Tercüme metne yeni bir hüküm ekliyor mu?
3. Şerh	Seçilmiş şerhlerden kaynakları ayrıştırılmış açıklama	Her yorum doğru esere nispet edilmiş mi?
4. İʿrâb	Yalnızca *Muʿrib* kaydına dayalı sentaktik çözümleme	İlgili iʿrâb kaydı ve yeri açıkça mevcut mu?
5. Güvenlik notu	Eksik kaynak, belirsiz sayfa veya üretim dışı bırakılan bölüm	Sistem bilmediği kısmı açıkça gösteriyor mu?

4.4. Örneklem ve Veri Analizi

Altı veri, prototipte daha önce kullanılan konuları temsil etmektedir: fiile benzer şekilde amel eden isimler, bir mefʿûle geçen fiil, hâl, âmil-maʿmûl-amel üçlüsü, istifhâm anlamındaki *kem* ve 11-99 arası sayıların temyizi. Her veri beş ölçüte göre incelenmiştir: (1) metin sadakati, (2) yer bilgisinin doğrulanabilirliği, (3) şerh ile ana metnin ayrıştırılması, (4) iʿrâbın sadece *Muʿrib*'e dayanması ve (5) kanıt yetersizliğinde çekimser kalma.

Analiz, çıktıdaki her iddianın ilgili belge ve metaveriyle karşılaştırılması yoluyla yürütülmüştür. Kesin kaynak ve yer bilgisi bulunan iʿrâblar "üretildi" kaynakta açık kayıt bulunmayan veya yer bilgisi doğrulanamayanlar "üretim durduruldu" olarak kodlanmıştır. İlk prototip çıktılarında görülen "*Muʿrib*, ilgili yer" biçimindeki belirsiz atıflar yeterli kanıt sayılmamış ve revize edilen protokolden çıkarılmıştır. Böylece analiz, doğru yanıtın yanı sıra yanlış kesinlik izlenimi veren gösterimleri de tespit etmeyi amaçlamıştır.

5. Bulgular

5.1. Kaynak İzlenebilirliği ve Yer Bilgisi

İnceleme, kaynak izlenebilirliğinin iki düzeyde sağlandığını göstermiştir. Birinci düzey, ibarenin hangi eser katmanından geldiğinin belirtilmesidir. Ana metin, şerh ve iʿrâb kaynağı ayrı başlıklarla sunulduğunda, kullanıcı bir açıklamanın Birgivî'ye mi, şârihe mi yoksa Zeynîzâde'ye mi ait olduğunu görebilmektedir. İkinci düzey, mümkün olduğunda cilt-sayfa veya PageV bilgisinin verilmesidir. Bu iki düzey birlikte kullanılmadığında, doğru görünen bir açıklamanın denetlenmesi güçleşmektedir.

İlk denemelerde kullanılan “ilgili yer” ifadesi, yer bilgisi kesinliği ölçütünü karşılamamıştır. Bu ifade kaynak adı verse de doğrulanabilir bir konum sağlamamakta ve kullanıcıda eksik bir kesinlik izlenimi oluşturmaktadır. Revize protokolde bu tür yer tutucular kaldırılmış; kesin konum bulunamadığında “yer bilgisi doğrulanamadı” uyarısı verilmesi benimsenmiştir. Bu değişiklik, hakikati gizleyen akıcı bir yanıt yerine belirsizliği görünür kılan bir çıktı üretmektedir.

5.2. Kaynağa Bağlı İʿrâb Üretimi: Geçişli Fiil Örneği

Bir mefʿûle geçen fiil verisinde sistem, önce ibareyi ve örneği sunmakta, ardından iʿrâb katmanını *Muʿrib* kaydına bağlamaktadır:

الْأَوَّلُ: مُتَعَدٍّ إِلَى مَفْعُولٍ وَاحِدٍ، نَحْوُ: ضَرَبَ زَيْدٌ عَمْرًا.

“Birincisi, bir mefʿûle geçen fiildir; ‘Zeyd Amr’ı dövdü’ örneğinde olduğu gibi.”

Korpus iʿrâb etiketi: *Muʿrib*, PageV01P0218.

Kaynağa dayalı çözümlemede “ضَرَبَ” fiil-i mâzî, “زَيْد” merfû fâil ve “عَمْرًا” mansup mefʿûlün bih olarak gösterilmiştir. Burada önemli olan, çözümlemenin genel model bilgisinden hareketle aynı çözümlemenin *Muʿrib* kaydında ve belirli bir konumda bulunmasıdır. Bu nedenle çıktı, kural-örnek-iʿrâb ilişkisini tek akışta kurarken kullanıcıya denetim noktası da sunmaktadır.

5.3. İkinci Doğrulanmış Örnek: Âmil-Maʿmûl-Amel Üçlüsü

وَهُوَ ثَلَاثَةُ أَشْيَاءَ: الْعَامِلُ، وَالْمَعْمُولُ، وَالْعَمَلُ؛ أَيْ: الْإِعْرَابُ.

“Bu üç unsur şunlardır: âmil, maʿmûl ve amel; yani iʿrâb.”

Ana metin: Birgivî, 2009, s. 45; iʿrâb kaydı: Muʿrib, 1, 22.

Muʿrib kaydı, “الْمَعْمُول“ ,”الْعَامِلُ” ve “الْعَمَل” kelimelerinin her birini hazfedilmiş bir mübtedânın haberi olarak değerlendirmektedir. Ayrıca bu üç unsurun topluca önceki “üç şey” ifadesine bedel olma ihtimali belirtilmektedir (Zeynîzâde, t.y., c. 1, s. 22). Bu örnek, sistemin yalnızca son harekeyi bildirmekle yetinmeyip iʿrâbın cümle yapısındaki gerekçesini kaynak üzerinden açıklayabildiğini göstermektedir.

5.4. Çekimser Kalma Davranışı

Dört veride, *Muʿribü’l-İzhâr* içinde doğrudan ve yeri doğrulanabilir bir iʿrâb kaydı tespit edilmemiştir. Bu durumlarda sistem, şerh katmanında bulunan kavramsal açıklamayı verebilmekte ancak iʿrâb katmanında şu standart uyarıyı üretmektedir: “*Muʿrib*’de ilgili iʿrâb kaydı veya kesin yer bilgisi tespit edilemedi, iʿrâb üretilmedi.” Böylece açıklama ile sentaktik çözümleme birbirinden ayrılmaktadır.

Örneğin 11-99 arasındaki sayıların temyizine ilişkin kullanıcı girdisi, ilgili kuralın açıklanmasına elverişlidir, temyizin mansup ve müfred olması şerhler üzerinden tartışılabilir. Ancak bu çalışma kapsamındaki aramada *Muʿrib*'de bağımsız ve kesin konumlu bir iʿrâb kaydı belirlenemediği için sistem yeni bir çözümleme kurmamıştır. Aynı davranış hâl, istifhâmî "كَمْ" ve fiile benzer şekilde amel eden isimler verilerinde da görülmüştür.

5.5. Verilerin Toplu Sonuçları

Tablo 3. *Altı çıktı verisinde kaynak ve iʿrâb davranışı*

No	Konu	Doğrulanan dayanak	İʿrâb sonucu	Değerlendirme
1	Fiile benzer şekilde amel eden isimler	Şerh katmanı mevcut; kesin *Muʿrib* konumu yok	Üretim durduruldu	"İlgili yer" türü belirsiz atıf reddedildi.
2	Bir mefʿûle geçen fiil: ضَرَبَ زَيْدٌ عَمْرًا	Muʿrib, PageV01P0218	Üretildi	Fiil, fâil ve mefʿûlün bih kaynakla eşleştirildi.
3	Hâl	Ana metin/şerh açıklaması; açık iʿrâb kaydı yok	Üretim durduruldu	Kaynak yokluğu görünür kılındı.
4	Âmil-maʿmûl-amel	Birgivî, 2009, s. 45; Muʿrib, 1, 22	Üretildi	Üç unsurun haber/bedel ihtimali aktarıldı.
5	İstifhâmî *kem* ve temyiz	Eyyûbî, 1308, c. 2, s. 324; kesin *Muʿrib* kaydı yok	Üretim durduruldu	Şerh verildi, iʿrâb üretilmedi.
6	11-99 arası sayıların temyizi	Kural/şerh mevcut; bağımsız *Muʿrib* kaydı yok	Üretim durduruldu	Tahmine dayalı çözümleme engellendi.

Tablo 3'e göre altı verisinin ikisinde doğrulanmış iʿrâb üretilmiş, dördünde üretim durdurulmuştur. Bu oran bir başarı puanı olarak yorumlanmamalıdır çünkü örneklem özellikle hem olumlu hem olumsuz durumları içerecek biçimde amaçlı seçilmiştir.

Bulguların gösterdiği temel nokta, sistemin korpus kapsamındaki boşluğu yanlış bir kesinlikle kapatmak yerine bu boşluğu açıkça bildirebilmesidir.

Standart şablonun bir diğer sonucu, kullanıcıya her yanıtta benzer bir bilişsel yol sunmasıdır: metni görme, anlamı çözme, şerh ile gerekçeyi öğrenme ve yalnızca kanıt varsa iʿrâba geçme. Bu düzen, farklı konuların aynı başlıklar altında tekrar edilmesini mümkün kılmaktadır. Ancak şablonun öğrencinin öğrenme hızı veya hata oranı üzerindeki etkisi mevcut verilerle belirlenememektedir.

Örnek 1

Aşama 1 – Yalın Tercüme ve Şerh (İzhar)

İbare (*İzhar*): وَهُوَ ثَلَاثَةُ أَشْيَاء: العَامِلُ، وَالمَعْمُول، وَالعَمَل؛ أي: الإعْرَاب. [Kaynak: *İzhar*, PageV01P045 → (cilt=1, sayfa=45)] (Birgivî, *İzhar*, 1, 45).

Kelime–Kelime Tercüme

- وَهُوَ: ve o
- ثَلَاثَة: üç
- أَشْيَاء: şeyler
- العَامِلُ: amil
- وَالمَعْمُولُ: maʻmûl
- وَالعَمَلُ: iş, etki
- أي: yani
- الإعْرَاب: iʻrab (Birgivî, *İzhar*, 1, 45).

Cümle–Cümle Sade Tercüme

“Bu (risale), iʻrab yapan kimsenin en çok ihtiyaç duyduğu üç şey hakkındadır: amil, maʻmûl ve amel. Yani iʻrabın kendisi” (Birgivî, *İzhar*, 1, 45).

Şerhler

Eyyûbî: ”العَامِلُ... والمَعْمُولُ والعَمَلُ ... وانَّمَا قَيْد احْتِيَاج المُعْرَب الى هَذِه الثَّلَاثَةِ بِاشَدِّ الاحْتِيَاج لِأنَّ طَالِبُ مَعْرِفَةِ الاعْرَاب يَحْتَاجُ الى أَشْيَاءٍ كَثِيرَة ... لَكِن هَذِه الثَّلَاثَةِ مُمْتَاز مِنْ غَيْرِهَا بِكَوْنِهِ اَشَدَّ الاحْتِيَاج“

Burada açıklanıyor ki iʻrab öğrenmek isteyen kimse birçok bilgiye muhtaçtır. Fakat bu üç unsur diğerlerinden daha temel ve daha önceliklidir (Eyyûbî, 1, 22).

***Fethu’l-esrâr*:** ”العَامِلُ والمَعْمُول والعَمَل كُلُّ وَاحِد خَبَر لِمُبْتَدَأ مَحْذُوف تَقْدِيرَهُ الاَوَّل العَامِل والثَّانِي المَعْمُول والثَّالِثُ العَمَل“

Şerhte, bu üç unsurun ayrı ayrı zikredilerek önemlerinin vurgulandığı ifade edilimektedir. Her biri iʻrabın temel dayanağıdır (*Fethu’l-esrâr*, 1, 22).

***Netâʾicu'l-efkâr*:** "العَامِلُ والمَعْمُول والعَمَل إِذْ مَا يعْلَم العَامِل وَكَيْفِيَّة عَمَلِهِ وَشَرَائِطِهِ ... لا يُمْكِن اجْرَاء الاعْرَاب عَلَى الأَلْفَاظ"

Burada açıkça belirtilir ki amilin ne olduğu, nasıl tesir ettiği ve şartları bilinmezse kelimeler üzerinde i'rab yürütmek mümkün değildir (*Netâʾicu'l-efkâr*, 1, 22).

Kısaca şerhlerden anlaşıldığına göre i'rabın esasları üçtür:

1. Amil – Tesir eden unsur,
2. Ma'mûl – Üzerinde tesir gerçekleşen unsur,
3. Amel (i'rab) – Bu tesirin ortaya çıkardığı sonuç.

Bu üçlü bilinmeden i'rab yapılamamakadır. Diğer nahiv konuları ise bu üçlüye tâbidir (Netâʾicu'l-efkâr, 1, 22).

Aşama 2 – Sadece *Muʿrab*'a Dayalı İʿrab

Muʿrab İbaresi:

العَامِلُ ... مَرْفُوع خَبَر مُبْتَدَأ مَحْذُوف اي الأَوَّل
والمَعْمُول ... مَرْفُوع خَبَر مُبْتَدَأ مَحْذُوف اي وَالثَّانِي
والعَمَلُ ... مَرْفُوع خَبَر مُبْتَدَأ مَحْذُوف اي وَالثَّالِث

(*Muʿrab*, 1, 22).

Kelime–Kelime İʿrab

- العَامِلُ: *Muʿrab*, bunun gizli bir mübteda'nın haberi olduğunu söyler; takdiri "الأَوَّلُ العَامِل" şeklindedir (*Muʿrab*, 1, 22).
- والمَعْمُولُ: Yine gizli bir mübteda'nın haberi kabul edilir; takdiri " والثانِي المَعْمُول"dür (*Muʿrab*, 1, 22).
- والعَمَلُ: Aynı şekilde gizli bir mübteda'nın haberi olarak değerlendirilir; takdiri "والثَّالِث العَمَلُ"dür (*Muʿrab*, 1, 22).

Cümle İʿrabı

Bu üç kelime atıfla birbirine bağlanmıştır. Her biri ayrı ayrı gizli bir mübteda'ya haber sayılmıştır. Toplu halde de "ثَلَاثَةَ أَشْيَاء" ifadesine bedel olma ihtimali zikredilmiştir (*Muʿrab*, 1, 22).

Kısaca *İzhar*'a göre i'rabın esasları üçtür:

1. العَامِلُ
2. المَعْمُولُ
3. العَمَلُ (أي: الإِعْرَاب)

Bu üç unsur, i'rab ilminin çekirdeğini oluşturur (Birgivî, *İzhar*, 1, 45).

Örnek 2

Aşama 1 – Yalın Tercüme + Şerh

İlgili İbare: "فَيَنْصب مَا بَعْدَهُ عَلَى التَمْيِيز حَمْلًا عَلَى مُمَيَّز العَدَد الوَسَط وَهُوَ نَوْع اَحَدَ عَشَرَ وَمَا فَوْقَهُ نَحْو كَمْ رَجُلًا يَكُون لِلْاِسْتِفْهَامِ عَنْ العَدَدِ فَيَنْصب مَا بَعْدَهُ عَلَى التَّمْييز الى تِسْعَة وَتِسْعِينَ"

(Eyyûbî, 2, 324).

Kelime–Kelime Tercüme

- فَيَنْصُب: o hâlde nasbedilir
- مَا بَعْدَه: ondan sonraki şey
- عَلَى التَّمْيِيز: temyiz olarak
- حَمْلًا: yükleyerek, kıyas ederek
- عَلَى مُمَيَّزِ العَدَدِ الوَسَط: orta sayıların temyizine
- وَهُوَ نَوْع اَحَد عَشَر: ki o, on bir türüdür
- وَمَا فَوْقَهُ الى تِسْعَة وَتِسْعِين: ve ondan yukarı doksan dokuza kadar
- يَكُون: olur
- لِلْاِسْتِفْهَامِ: soru için
- عَنِ العَدَدِ: sayı hakkında
- فَيَنْصَب: o hâlde nasbedilir
- مَا بَعْدَهُ: ondan sonraki şey
- عَلَى التَّمْيِيز: temyiz olarak

(Eyyûbî, 2, 324)

Cümle–Cümle Tercüme

Soru için kullanılan sayı ifadesinde, ondan sonra gelen kelime temyiz olarak mansup olur (Eyyûbî, 2, 324). Bu hüküm, orta sayıların temyizine kıyas edilmiştir (Eyyûbî, 2, 324). Orta sayılar, on birden başlayıp doksan dokuza kadar olan sayılardır (Eyyûbî, 2, 324). " كَمْ رَجُلًا" gibi örneklerde, sayı hakkında soru sorulduğunda ardından gelen kelime mansup olur (Eyyûbî, 2, 324).

Şerh Özeti

Şârihler, soru anlamındaki "كَمْ"nin temyizinin mansup olmasını, "orta sayılar" denilen 11–99 arası sayıların temyizine kıyas edilmektedir (Eyyûbî, 2, 324). "Orta sayı" tabiriyle kastedilen, ne tek başına üç ile on arasındaki çoğul yapılı grup ne de yüz ve üzeri ekli yapı. Bilakis 11'den 99'a kadar olan sayılardır (Eyyûbî, 2, 324). Bu nedenle temyizin mansup olması, orta sayı grubunun uygulamasına bağlanmıştır (Eyyûbî, 2, 324).

Neticede (Soruya Net Cevap)

Temyizi mansup olan sayılar şunlardır:

11'den 99'a kadar olan sayılar (mürekkeb sayılar) (Eyyûbî, 2, 324).

Soru anlamındaki "كم" (temyizine kıyas edilerek) (Eyyûbî, 2, 324).

Buna karşılık haber anlamındaki "كم"de temyiz genellikle izafetle gelmektedir (Eyyûbî, 2, 324).

Aşama 2 – *Muʿrab*'a Dayalı İʿrab

Muʿrab'da "orta sayıların temyizi" konusuna dair müstakil bir iʿrab kaydı tespit edilememekte dolayısıyla da iʿrab üretilmemektedir.

6. Tartışma

Bulgular, çalışmanın birinci araştırma sorusu açısından kaynak hiyerarşisinin denetlenebilirlik için belirleyici olduğunu göstermektedir. Ana metnin kural, şerhin açıklama ve *Muʿrib*'in iʿrâb kaynağı olarak ayrılması, aynı cümledeki farklı bilgi türlerinin birbirine mal edilmesini önlemektedir. Bu yapı, veri yönlendirmeli öğrenmenin örnek merkezli yaklaşımıyla benzerlik taşımakla birlikte, açık bir korpusta örüntü keşfinden ziyade sınırlı ve otoritatif bir belge kümesinde filolojik iz sürmeye odaklanmaktadır (Mohammed, 2020).

İkinci araştırma sorusu bakımından "metin-tercüme-şerh-iʿrâb" sıralaması, kural ile uygulama arasındaki bağı görünür kılan bir öğretim iskelesi sunmaktadır. İkinci dil dilbilgisi öğretiminde biçimin bağlam içinde fark edilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerle uyumlu olan bu akış, öğrenciye sonuca giden açıklama basamaklarını da göstermektedir (Schmidt, 1990; Ellis, 2006). Sabit şablonun gereksiz arama ve biçim değiştirme yükünü azaltması beklenebilir ancak Sweller'ın (1988) kuramına dayalı bu beklentinin doğrudan bilişsel yük ölçümüyle sınanması gerekmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu açısından en önemli bulgu, çekimser kalmanın sistematik bir çıktı türü hâline getirilmesidir. Genel amaçlı sohbet modelleri kullanıcı beklentisini karşılamak için boşlukları tamamlamaya eğilim gösterebilmektedir. Oysa klasik metin çalışmalarında doğrulanamayan bir sayfa veya iʿrâb bilgisi, akıcı anlatımdan daha ciddi bir sorundur. Kaynak getirimli üretim, belgeye dayandırmayı güçlendirse de hatayı bütünüyle ortadan kaldırmadığından, kaynak görünürlüğü ve yanıt vermeme kuralı birlikte uygulanmalıdır (Lewis et al., 2020; Ji et al., 2023).

Bununla birlikte kapalı korpus tasarımı tek başına "halüsinasyonsuz sistem" anlamına gelmemektedir. Model, ön eğitiminden gelen dilsel örüntüleri kullanmaya devam etmekte ayrıca yanlış belge parçası getirilebilir veya metaveri eşleştirmesi hatalı olabilmektedir. Bu nedenle sistemin güvenilirliği, talimat metninden ziyade her çıktının insan uzman tarafından denetlenebilmesine, sürüm kayıtlarının tutulmasına ve kaynak konumlarının düzenli olarak sınanmasına bağlıdır. "Sıfır dış kaynak" ifadesi de uygulama katmanında dış kaynağa başvurulmaması ilkesi olarak anlaşılmalıdır.

Çalışmanın sonuçları, üretken yapay zekânın öğretmenin veya klasik kaynak uzmanının yerini almamakta aksine tekrar eden çözümleme adımlarını standartlaştıran bir yardımcı araç olarak konumlandırılmasını desteklemektedir. Kohnke ve arkadaşlarının (2023) belirttiği pedagojik imkânlar, ancak öğretmen denetimi, öğrenciye kaynak okuryazarlığı kazandırılması ve model çıktısının eleştirel biçimde sorgulanmasıyla anlamlı hâle gelir. Bu nedenle İzhâr Dersleri GPT, "nihai hüküm veren dijital şârih" olmanın ötesinde kaynağa geri dönüşü kolaylaştıran bir çalışma arayüzü olarak değerlendirilmelidir.

7. Sonuç, Sınırlılıklar ve Öneriler

7.1. Sonuç

Bu çalışma, Birgivî'nin *İzhârü'l-esrâr*'ı merkezinde geliştirilen özel bir GPT'nin klasik nahiv öğretimini kaynak sadakati ve pedagojik düzen ilkeleriyle nasıl birleştirebileceğini incelemiştir. Tasarımın üç temel katkısı bulunmaktadır. Birincisi, ana metin, şerh ve iʿrâb kaynaklarını işlevlerine göre ayırarak filolojik izlenebilirlik sağlamasıdır. İkincisi, metin-tercüme-şerh-iʿrâb şablonuyla kural ve uygulama arasında tekrarlanabilir bir öğrenme akışı kurmasıdır. Üçüncüsü, kanıt bulunmadığında üretimi durdurarak uydurma atıf, yer bilgisi ve iʿrâb risklerini azaltmasıdır.

Altı örnek verinin ikisinde doğrulanmış iʿrâb sunulmuş, dördünde ise kesin kayıt bulunmadığı için iʿrâb üretilmemiştir. Bu sonuç, korpusun henüz tüm nahiv konularını kapsamadığını göstermektedir; aynı zamanda sistemin eksik kapsamı saklamak yerine görünür kıldığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla çalışma, "hatasız öğretim" iddiası değil, doğrulanabilirlik ve çekimser kalma üzerine kurulu bir dijital filoloji standardı önerisidir.

7.2. Sınırlılıklar

Birinci sınırlılık: Araştırma tek başına altı amaçlı seçilmiş veriye dayanmaktadır. Nitekim sonuçlar bütün İzhâr korpusuna veya bütün nahiv konularına genellenemez.

İkinci sınırlılık: Kaynak denetimi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bağımsız uzmanlar arası uyum ölçülmediği için doğrulama sürecinin tekrarlanabilirliği ayrıca sınanmalıdır.

Üçüncü sınırlılık: Öğrencilerle deneysel uygulama yapılmamış; başarı, kalıcılık, bilişsel yük, hata türleri ve kullanıcı deneyimi ölçülmemiştir.

Dördüncü sınırlılık: PageV-baskı eşleştirmesi, belge sürümü değiştiğinde bozulabilir. Bu nedenle her kaynak için baskı, cilt, görsel sayfa ve dosya sürümü birlikte kaydedilmelidir.

Beşinci sınırlılık: Talimat ve kapalı belge erişimi, temel modelin ön eğitim bilgisini tamamen devre dışı bırakmaz. İnsan denetimi ve düzenli çıktı testleri zorunludur.

7.3. Uygulamaya ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Korpus genişletilirken her ibare için eser adı, baskı, cilt, basılı sayfa, görsel sayfa ve bölüm başlığı içeren standart bir metaveri şeması kullanılmalıdır.

2. İʿrâb çıktıları en az iki nahiv uzmanı tarafından bağımsız olarak kontrol edilmeli, uyuşmazlıklar kayıt altına alınmalı ve uzmanlar arası uyum raporlanmalıdır.

3. Öğrenci temelli bir pilot çalışmada standart GPT çıktısı, geleneksel şerh okuması ve genel amaçlı sohbet modeliyle karşılaştırılmalı; ön test-son test, gecikmeli test ve hata analizi uygulanmalıdır.

4. Bilişsel yük ve kullanılabilirlik, görev tamamlama süresi, geri dönüş sayısı ve doğrulama davranışı gibi süreç verileriyle birlikte ölçülmelidir.

5. Sistem arayüzünde kaynak cümlesi ile model açıklaması görsel olarak ayrılmalı, kullanıcı tek tıklamayla ilgili sayfa görüntüsüne ulaşabilmelidir.

6. Her sürümde doğrulanmış olumlu örnekler kadar "yanıt vermemesi gereken" olumsuz testler de çalıştırılmalı; çekimser kalma oranları ve yanlış kesinlik örnekleri düzenli olarak raporlanmalıdır.

7. Sistem, öğrencinin notlandırılması veya nihai ilmî hüküm verme gibi yüksek riskli işlerde tek başına kullanılmamalı, öğretmen ve uzman denetimi tasarımın kalıcı bir bileşeni olmalıdır.

Bu şartlar yerine getirildiğinde İzhâr merkezli prototip, Kâfiye veya Kur'an iʿrâbı gibi başka klasik metin alanlarına genişletilebilir. Ancak ölçekleme, mevcut korpusun doğruluk ve pedagojik etkililik bakımından bağımsız biçimde sınanmasından sonra yapılmalıdır. Böylece dijital dönüşüm, klasik metnin otoritesini gölgelememekte aksine

kullanıcıyı yeniden metne ve doğrulanabilir kaynağa yönlendiren bir araç hâline gelebilmektedir.

Özet

Birgivî'nin *İzhârü'l-esrâr*'ı merkezinde geliştirilen "İzhâr Dersleri - Nahiv Tahsili" adlı özel GPT üzerinden, üretken yapay zekânın klasik nahiv öğretiminde kaynak sadakati, denetlenebilirlik ve pedagojik işlevsellik ilkeleriyle nasıl sınırlandırılabileceğini incelemektedir. Sistem; İzhâr'ı çekirdek metin, Zeynîzâde'nin *Muʿribü'l-İzhâr*'ını iʿrâbın tek doğrulama kaynağı, klasik şerhleri ise açıklayıcı katman olarak kullanmaktadır. Web ve dış kaynak kullanımına kapalı tutulan uygulamada, kaynaklar arasında hiyerarşi kurulmuş metin, tercüme, şerh ve iʿrâb bilgilerinin birbirine karıştırılmaması ve mümkün olduğunca sayfa/konum bilgisiyle gösterilmesi esas alınmıştır.

Araştırma, nitel durum çalışması ve doküman analizi niteliğindedir. Sistem altı farklı nahiv verisi üzerinden; metne sadakat, kaynak ve yer bilgisinin doğrulanabilirliği, şerh ile ana metnin ayrıştırılması, iʿrâbın yalnızca *Muʿrib*'e dayandırılması ve yeterli kanıt bulunmadığında cevap vermeme ölçütleriyle sınanmıştır. Çıktı üretimi "metin–tercüme–şerh–iʿrâb" sırasına göre düzenlenmiş, kesin kaynak veya yer bilgisi bulunmadığında sistemin tahmine dayalı bilgi üretmesi yerine çekimser kalması öngörülmüştür.

Bulgularda altı veriden yalnızca "ikisinde doğrulanmış iʿrâb" üretilebilmiş, dört veride ise kesin *Muʿrib* kaydı veya konumu bulunamadığından iʿrâb üretimi durdurulmuştur. Yazar bunu uydurma atıf, sahte sayfa bilgisi ve tahmine dayalı iʿrâbı önleyen bir "akademik güvenlik mekanizması" olarak değerlendirmektedir. Çalışmanın temel sonucu, yapay zekânın klasik nahiv uzmanının veya öğretmenin yerini almasına ilaveten kaynaklara dönüşü kolaylaştıran, tekrarlanan çözümleme işlemlerini standartlaştıran ve bilmediği yerde susabilen bir yardımcı öğretim aracı olarak kullanılmasının daha güvenilir olduğudur. Bununla birlikte öğrenci başarısı, kalıcılık, bilişsel yük ve kullanıcı deneyimi henüz deneysel olarak ölçülmediğinden pedagojik etkililik iddiası ileri sürülmemektedir.

Kaynakça

Birgivî, M. b. P. (2009). *İzhârü'l-esrâr*. Dârü'l-Minhâc.

Birgivî, M. b. P. (2019). *Şurûhu'l-İzhâr*. Maruf Yayınları.

Brosh, H. (2017). Grammar in the Arabic language classroom: Perceptions and preferences. *Al-ʿArabiyya, 50*, 25-52.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83-107. https://doi.org/10.2307/40264512

Eyyûbî, A. (1308). *Şerhu'l-İzhâr*. Sahafiye-i Osmaniye Matbaası.

İzmirli, H. H. (1995). *Şurûhu'l-İzhâr*. Medrese Kitabevi.

Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., Ishii, E., Bang, Y., Chen, D., Dai, W., Chan, H. S., Madotto, A., & Fung, P. (2023). Survey of hallucination in natural language generation. *ACM Computing Surveys, 55*(12), Article 248, 1-38. https://doi.org/10.1145/3571730

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal, 54*(2), 537-550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Lewis, P., Perez, E., Piktus, A., Petroni, F., Karpukhin, V., Goyal, N., Küttler, H., Lewis, M., Yih, W., Rocktäschel, T., Riedel, S., & Kiela, D. (2020). Retrieval-augmented generation for knowledge-intensive NLP tasks. *Advances in Neural Information Processing Systems, 33*, 9459-9474.

Mohammed, A. A. (2020). Data-driven approach for teaching Arabic as a foreign language. *Journal of the College of Education for Women, 31*(1), 1-17. https://doi.org/10.36231/coedw.v31i1.1325

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning, 50*(3), 417-528. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136

Öncü, M. (2009). *Fethu'l-esrâr fî Kitâbi'l-İzhâr adlı eserin inceleme ve edisyon kritiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2), 129-158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Wahba, K. M., Taha, Z. A., & Giolfo, M. E. B. (Eds.). (2022). *Teaching and learning Arabic grammar: Theory, practice, and research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003034209

Zeynîzâde, H. b. A. (t.y.). *Hallü esrâri'l-ahyâr ʿalâ iʿrâbi İzhâri'l-esrâr (Muʿribü'l-İzhâr)*. Siraç Yayınları.

البيان الختامي لمؤتمر بورصا الدولي الثاني

مقاربات حديثة وتطبيقات ذكية في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد،

فقد عَقَدَت– بحمدِ الله تعالى وكاملِ توفيقهِ– كليةُ الإلهيات بجامعة بورصا ألوداغ التركية بالتعاون مع منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) في مدينة بورصا التركية مؤتمرَ بورصا الدولي الثاني تحت عنوان **(مُقارباتٌ حديثةٌ وتطبيقاتٌ ذكيةٌ في تعليم القواعد النحوية والصرفية للناطقين بغير العربية)** في أيام الثلاثاء والأربعاء حضوريا بتاريخ 28–29/ أبريل عام 2026م، الموافق 11 –13 من شهر ذي القعدة 1447هـ. فضلا عن عقد يوم ثالث لتقديم الجلسات عن بعد وذلك بتاريخ 30 أبريل/ 2026، الموافق 14 ذي القعدة 1448.

وقد ساد المؤتمر جو علمي بناء، وعلاقات أخوية زينتها رحم العلم فتميزت بالتقدير والاحترام، وتخلله العديد من المداخلات والنقشات العلمية المفيدة البانية. واستنادًا إلى ما طُرح من بحوث ودراسات ضمن محاوره العلمية، وما دار من نقاشات علمية معمّقة، يوصي المشاركون بما يأتي:

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.

ويؤكد المؤتمر في ختامه على ضرورة انعقاده سنويا لمناقشة قضايا أخرى تخصصية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مع العناية بتطوير التعاون مع المؤسسات العلمية العريقة مثل منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، وغيرها من المؤسسات المعنية بقضايا تعليم العربية للناطقين بغيرها.

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