# مصفوفة المدى والتتابع للقواعد للناطقين بغير العربية في ضوء الاحتياجات والوظيفية والشيوع

إعداد

د/ رحاب زناتي عبدالله

أستاذ مساعد بكلية التربية بنات أسيوط بجامعة الأزهر

# مصفوفة المدى والتتابع للقواعد للناطقين بغير العربية في ضوء الاحتياجات والوظيفية والشيوع

**رحاب زناتي عبدالله**

**قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بنات أسيوط، جامعة الأزهر، مصر.**

**البريد الالكتروني: rehabzanaty@azhar.edu.eg**

## مستخلص البحث:

**ينطلق البحث من غياب مصفوفة مدى وتتابع للقواعد للناطقين بغير العربية، الأمر الذي نتج عنه مشكلات متعددة، منها الذاتية في تسكين القواعد والتراكيب بالمستويات اللغوية، وتصميم المناهج بشكل لا منهجي، مما يؤدي الي التركيز على قواعد أو تراكيب غير مهمة أو قد لا تنتمي إلي المستوي اللغوي، وتجاهل قواعد وتراكيب مهمة، ونتيجة لذلك تأتي الاختبارات والامتحانات هي الأخرى في ضوء خبرات شخصية. لذا فقد جاء البحث ملبيًا لاحتياج أصيل بالمجال محاولا سد الفجوة واقتراح مصفوفة مدى وتتابع للقواعد والتراكيب للناطقين بغير العربية في ضوء الاحتياجات والوظيفية والشيوع، ولتحقيق ذلك حُدد مدى احتياج الطلاب لكل موضوع ، كما حُددت الوظائف اللغوية التي تحتاج تراكيب أو قواعد لتؤدى أداءً صحيحًا، وحُددت التراكيب النحوية والصرفية الشائعة وكذلك الأخطاء الشائعة، ثم وضعت نسبة إحصائية لكل موضوع في ضوء ما سبق، وتوصل البحث إلى نتائج، منها: الموضوعات شديدة الأهمية التي يجب تكرارها في أكثر من مستوى، وأهمها الفعل بأنواعه، والاستفهام، والنكرة والمعرفة، والنعت، والجر...، كما حدد الموضوعات قليلة الأهمية والتي يجب استبعادها من المصفوفة، وأهمها أسماء الأفعال والأصوات ، الاشتغال، ...وغيرها، كما حدد الموضوعات متوسطة الأهمية والتي يجب تأجيلها للمستويات المتقدمة، ومنها المنقوص، والمقصور، والممدود، والأسماء الخمسة.... وغيرها. وحدد الموضوعات المهمة التي توزع على باقي المستويات، حتى توصل إلى المصفوفة في صورتها النهائية.**

**الكلمات المفتاحية:** مصفوفة المدى والتتابع، الناطقين بغير العربية، الاحتياجات والوظيفية والشيوع، المستويات اللغوية.

# Scope and Sequence Matrix of Grammar for Non-Arabic Speakers in the Light of Needs, Functionality and Frequency

Rehab Zanaty Abdullah

**Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education for Girls, Assiut, Al-Azhar University, Egypt.**

Email: rehabzanaty@azhar.edu.eg

## ABSTRACT

The present research starts from the absence of a complete matrix of scope and sequence of grammar topics for non-Arabic speakers, which caused many problems, including subjectivity in assigning the rules and structures at linguistic levels and designing curriculum in an informal manner which leads to a focus on rules or structures that are not important or may not belong to the target level or neglecting important rules. Added to that, the tests and examinations are also developed in the light of the personal experiences. Therefore, the research came to meet an original need in the field trying to bridge the gap and suggest a matrix of the rules and structures for non-Arabic speakers in the light of their actual needs, functionality and frequency. To meet this end, the students' needs for each topic was determined, and the linguistic functions that need structures or rules were identified to be performed correctly. The structures were defined as well as the common mistakes, then a statistical percentage for each topic was computed. The results of the research revealed that there are some topics of great importance that must be repeated in more than one level such as the verbs, interrogation, definite and indefinite articles, adjective, and preposition. There are some topics of little importance that should be excluded from the matrix, and the most important of which are the names of verbs and sounds, etc... there are some topics which account for medium importance that should be assigned to advanced levels. The research identified the most important topics that should be distributed to the remaining levels for formulating the matrix in its final form.

**Keywords:** scope and sequence matrix, non-Arabic speakers, needs, function, frequency, language levels.

## مقدمة:

اللغة كما قال ابن جني هي: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" ، فإذا كان الهدف الرئيس منها أن يعبر كل قوم عن أغراضهم، فإن كل مكونات اللغة من جانب صوتي، أو معجمي، أو دلالي، أو نحوي أو صرفي يجب أن يكون طريقًا سهلًا ليعبر كل قوم عن أغراضهم من خلاله، ولا فائدة من مكون من هذه المكونات لا يستخدمه الناس للوصول إلى هذا الغرض الرئيس من اللغة.

ومن هنا يظهر أن النحو والصرف، وهما مكونان رئيسان من مكونات النظام اللغوي ، لهما الغاية من اللغة نفسها؛ وهي التعبير عن الأغراض وإذا نقص قدر التمكن من هذين المكونين يظهر خلل واضح في فهم اللغة وإنتاجها حتى وإن امتلك المعبر قدرًا من المفردات ومعانيها يظن أنه يكفيه، ونلحظ ذلك بوضوح في المتعلم الناطق بغير العربية الذي لم يتقن النحو فنجده يتكلم بمفردات منعزلة أو غير مترابطة، أو مترابطة بروابط خاطئة تغير المعنى عن المقصود الذي يريده، هذا في التحدث، والأمر نفسه في فهمه للمقروء أو المسموع، فبدون معرفة النحو تقابله مشكلات كبرى في فهم المقروء، خاصة عند التقديم والتأخير، والأمثلة على ذلك كثيرة، وأشهرها قراءة قوله تعالى: إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ **فاطر: ٢٨** ، فبدون النحو الذي يخبره أن المفعول به منصوب، وأن الفاعل مرفوع سيكون فهمه للآية خاطئًا، ويظهر الأمر أكثر ما يظهر ويستهجن أيما استهجان إذا كانت هذه الأخطاء النحوية في الكتابة والتي قد تغير المعنى المقصود من الكاتب، وكثيرًا ما نرى هذا في كتابات الناطقين بغير العربية، لذا فالنحو من الأمور شديدة الأهمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وعلى الرغم من الأهمية الشديدة للنحو، إلا أن صعوبته في التعلم أصبحت أمرًا واقعًا لا يمكن الهروب منه أو المجاملة فيه، ولقد بحث عن أسباب صعوبة دراسته الكثيرون، فمنهم من جعل السبب هو صعوبة النحو نفسه، ومنهم من جعل السبب هو العملية التعليمية المتعلقة به من مناهج وطرائق تدريس ومعلم ووسائل مساعدة، ومن هنا انطلقت دعوات عدة لتيسير النحو منها الضار والهدام ومنها النافع والمفيد، فأما الدعوات الضارة والهدامة، فقد بلغت حد المطالبة بإلغاء الإعراب، ومن أصحابها (قاسم أمين: 1908: 12، 13) حيث قال:

> *(لم أر بين جميع من عرفتهم شخصًا يقرأ كل ما يقع تحت نظره من غير لحن، أليس هذا برهان على وجوب إصلاح اللغة العربية، لي رأي في الإعراب أذكره هنا بوجه الإجمال، وهو أن تبقى أواخر الكلمات ساكنة لا تتحرك بأي عامل من العوامل. بهذه الطريقة، وهي طريقة جميع اللغات الإفرنكية واللغة التركية، يمكن حذف قواعد النصب والجوازم والحال والاشتغال،*

*بدون أن يترتب عليه إخلال باللغة إذ تبقى مفرداتها كما هي في اللغات الأخرى يقرأ الإنسان ليفهم، أما في اللغة العربية فإنه يفهم ليقرأ.."*

وتوالت الدعاوى ضد اللغة العربية كما هو عند (أنيس فريحة: د.ت: 184) الذي نادى إلى ترك الإعراب والاتجاه إلى العامية بقوله "إن الإعراب ليس له قيمة بقائية، ولو أنه كان ضروريًا للفهم والتفاهم لأبقت الحياة عليه....وقوله "إن الإعراب عقبة في سبيل التفكير ذلك مما لا شك فيه، وسقوطه من اللهجة المحلية خطوة هامة نحو تيسير الكلام" ، وتبعه ( سلامة موسى : 1926) في الدعوة إلى إلغاء الإعراب وإحلال العاميات بدل الفصحى.

ولم تقف الدعاوى الباطلة التي تتخذ من صعوبة النحو المزعومة منطلقًا إلى هذا الحد، بل وصلت هذه الحرب اللغوية إلى المطالبة بإلغاء الكتابة بالحروف العربية والاستعاضة عنها باللاتينية حفاظًا على اللغة!! ومن ذلك أن عبدالعزيز باشا فهمي قدم اقتراحًا إلى مؤتمر مجمع فؤاد الأول للغة العربية في جلستي 24، 31 يناير 1944م باتخاذ الحروف اللاتينية لرسم الكتابة العربية. (أنور الجندي: 2008: 31). وإنا لله وإنا إليه راجعون.

وكل هذه الدعاوى الباطلة لها ردودها بالتأكيد والتي يضيق عنها مقام البحث، لكن الشاهد أن هناك صعوبة في النحو تاجر بها أعداء اللغة وأعداء الدين، ليظهروها مضاعفة أضعافًا كثيرة، ويظهروا الحل في الاستغناء عن النحو وهذا مما أوجب على المتخصصين تيسيره بالدعوات المقبولة والنافعة، وقد أظهر أصحاب الدعوات المقبولة ودعوا إلى اتجاهات لتيسير النحو، فاستخدموا مصطلح النحو الوظيفي، ومن هؤلاء (داوود عبده : 1979) الذي فرق بين القواعد الوظيفية والقواعد غير الوظيفية بأن "كل ما لا يُحتاج إليه لإتقان اللغة فهمًا وإفهامًا وصحة لفظ ليس وظيفيًا"، وظهرت مصطلحات أخرى نافعة منها النحو التعليمي واستخدمه الكثيرون منهم (عبده الراجحي: 1990) وظهر النحو التواصلي وتيسير النحو وغيرها من الاتجاهات التي تحاول تذليل الصعوبات المزعومة في النحو العربي وتوصيله لأبنائه بسهولة ويسر.

وإذا كانت الدعوات السابقة الإيجابي منها والسلبي أظهر إقرارًا بصعوبة تدريس النحو لأبناء اللغة العربية، فإن صعوبة تدريسه مع الناطقين بغير العربية أكثر ظهورًا، فقد تعالت أصوات الدراسات السابقة المؤكدة وجود مشكلات لدى هؤلاء الطلاب في دراسة النحو، وأنهم يرونه العائق الأكبر عند تعلم اللغة العربية، ومن هذه الدراسات (رحاب زناتى: 2019)، و(هداية الشيخ:2017) و(عبدالنور الماحى: 2016) و (حسن علي: 2014)، (ومحمد صاري: 2009)، و(عبدالعزيز العصيلي: 2006) و(عبدالفتاح حسن البجة: 1999).

وباستقراء هذه الدراسات وغيرها مما تعرض لمشكلات النحو عند الناطقين بغير العربية، نجدها تتلخص فيما يلي:

- تعدد القواعد النحوية والصرفية، وذكر تفاصيلها الكثيرة، بشكل لا يميز بين ما يكثر استخدامه في اللغة وما يقل استخدامه منها.
- البعد عن الاستخدام الوظيفي للغة، فتعرض اللغة في قواعد جافة لا علاقة لها بالاستخدام الوظيفي في الحياة اليومية.
- الاهتمام بالجانب الشكلي للغة في تدريس القواعد دون ربطه بالمعنى.
- استخدام طرائق التدريس التقليدية في معظم فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- قلة الأنشطة والتدريبات في الدروس المعروضة.
- قصور مناهج اللغة العربية فيما يخص تدريس القواعد، من حيث التكامل مع باقي المهارات، و اعتماد الوظيفية في اختيار القواعد.
- القصور في اختيار الأمثلة للطلاب الناطقين بغير العربية، فهي قد تكون غير مناسبة لمستواهم اللغوي، أو تكون أمثلة قديمة وتقليدية، أو حديثة فقط دون اللجوء إلى أمثلة القرآن الكريم والسنة النبوية والأبيات الشعرية التي تنمي لديهم الملكة اللغوية.
- ضعف برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريس القواعد سواء أكان ذلك قبل الخدمة أو بعدها، فمعظمها يهتم بالإعداد النظري ويقل اهتمامه بالإعداد العملي والتطبيقي.

وبالنظر إلى هذه المشكلات بعين فاحصة نجد أن أولها وأهمها هو اختيار الموضوعات، فتعليم النحو للناطقين بغير العربية له مرحلتان رئيستان؛ الأولى: مرحلة دراسة اللغة العامة، والمرحلة الثانية: دراسة اللغة التخصصية الأكاديمية، أما الأولى فتستغرق حوالي الألف ساعة في تعلم معظم اللغات الأجنبية بشكل عام، فبحسب دراسة قامت بها جامعة كامبريدج (cambridge.org) لعدد الساعات التي يحتاجها كل مستوى لبلوغ مستويات الإطار المرجعي الأوروبي، فقد كانت إجماليًا من (1040-1440) ساعة لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وهو وقت مخصص لدراسة كل مهارات اللغة، حتى يتقن المتعلم اللغة الأجنبية، ويصبح قادرًا على الدراسة الأكاديمية بها أو يتوقف عن دراسة اللغة حيث وصل إلى مستوى الكفاءة اللغوية، وقد يدرس هذه الساعات في سنة مكثفة أو سنة ونصف أو سنتين حسب نظام الدراسة ومكانه، فإن ظننا أنه سيتعلم مهارات اللغة، وكل قواعد النحو والصرف كما يتعلمها العربي في هذا الوقت البسيط، فإن ذلك ضرب من الخيال.

ومن هنا تأتي أهمية اختيار الموضوعات الرئيسة التي يجب أن يدرسها الطالب في هذا الوقت البسيط، وترتيبها وتنظيمها في مصفوفة مدى وتتابع واضحة المعالم

والأسس، كي نؤهله بعد ذلك للدراسة الأكاديمية، فيدرس من اللغة العربية ما يدرسه أقرانه العرب الذين رغب مزاملتهم وذلك في المرحلة الثانية من تعلم اللغة.

وفي هذا المضمار نجد أن بعض الدراسات السابقة اهتمت باختيار موضوعات النحو والصرف في ضوء احتياجات الطالب الناطق بغير العربية، فقام بعضها بتقويم هذا الاختيار، ومنها، دراسة (عبدالعزيز العصيلي:2006)، والتي توصلت إلى أن موضوعات النحو غير كافية لاحتياجات المتعلمين، فمنها ما لا يحتاجه الدارسون وعرض لهم، ومنها ما يحتاجونه ولم يعرض لهم أو عرض بشكل غير كاف، ودراسة (محمد حجاج: 2018) والتي توصلت إلى أن الموضوعات لا تفي بالاحتياجات اللغوية في كتب الناطقين بغير العربية.

وقام البعض الآخر من الدراسات باختيار هذه الموضوعات النحوية والصرفية بناء على احتياجات الطلاب ومن ذلك دراسة (رشدي طعيمة: 2004 ) حيث اقترح موضوعات النحو لكل مستوى من مستويات تعلم اللغة، لكن الدراسة اعتمدت على الاستبانات فقط لتحديد هذه الموضوعات، كما أن تحديد الموضوعات اقتصر على عناوينها فقط، دون بيان لعمق الموضوع وتتابعه. ودراسة (محمد حجاج: 2018) والتي أعدت استبانة لتحديد الحاجات اللغوية، وقامت في ضوئها باختيار الموضوعات النحوية.

وتختلف الدراستان عن الدراسة الحالية في أنهما وإن كان اختيارهما للموضوعات اعتمد على احتياجات الطلاب، إلا أنهما استخدمتا عناوين رئيسة للموضوعات (دون بيان المدى والتتابع)، كما أن الاقتراح اعتمد على الاحتياجات فقط، فاستخدمت استبانة استهدفت الطلاب في الدراسة الأولى، واستهدفت المعلمين في الدراسة الثانية، ولم تحدد أي منها معيارًا رئيسًا للاختيار قبل تطبيق الاستبانة.

ولم تكتف الدراسات السابقة بالتأكيد على أهمية احتياجات الطلاب فقط عند اختيار القواعد فهناك دراسات وضعت معايير لهذا الاختيار، تضمنت الوظيفية والشيوع أيضًا، ومنها دراسة (عبدالنور الماحي: 2015) والتي توصلت إلى وجود بعض المعايير لاختيار التراكيب، وهي التدرج في إيراد التراكيب النحوية، ووظيفية التراكيب النحوية، وشيوع التراكيب، وتوزيعها، وحللت كتاب العربية بين يديك للمستوى المبتدئ، وتوصلت إلى أن أعداد التراكيب النحوية موزعة بنسب متقاربة في وحدات الكتاب، وأن بنية التراكيب من كلمتين إلى خمس، وأن نسبة ورود الجملة الخبرية تغلب على الإنشائية .

وبالرجوع إلى الدراسات التي تحدثت عن الوظيفية، نجد دراسة (حسني عبدالله: 2011) والتي أكدت على أهمية اختيار موضوعات النحو بناء على

الوظيفية، واستهدفت توضيح أهمية القواعد ودراستها بحسب المنهج الوظيفي للناطقين بلغات أخرى في المستوى الجامعي، واقتراح معايير تسهم في الارتقاء بمستوى المتعلمين تربويًا في تدريس القواعد الوظيفية متماشية مع متطلباتهم واحتياجاتهم.

ودراسة (حسن محمود علي: 2014) التي توصلت إلى أن مناهج اللغة العربية في الجامعات الكينية تتسم بوضوح الأهداف في المادة لدى الطلاب والمتعلمين، وتكاملها مع فروع اللغة، وشمول المحتوى لعناصر اللغة والثقافة المختلفة، لكنها لا تلبي الحاجات اللغوية للطلاب الدارسين، ولا تركز على الاستخدام الوظيفي للنحو رغم أهميته الشديدة.

ومن الدراسات التي اهتمت بالوظيفية أيضًا بل وبتقويم الكتب في ضوئها دراسة (عارف الجبوري وزميلاه: 2017) والتي قومت الوظيفية في كتب اللغة العربية بالعراق وتوصلت الدراسة إلى تحقق الوظيفية في النص والعرض والأمثلة، وعدم تحققها في القواعد النحوية، ولا في التمرينات.

ورغم اهتمام الدراسات السابقة بالوظيفية والتأكيد على أهميتها إلا أن واحدة منها لم تبين الموضوعات الوظيفية التي يجب أن يتمكن منها الطالب الناطق بغير العربية، مما جعل بعض المتخصصين يطالب بمثل هذه الدراسة من ذلك (عبدالعزيز العصيلي: 2006 ) الذي بين أن تحديد ما هو وظيفي وما هو غير وظيفي من القواعد ليس بالأمر اليسير، إذ يتطلب إجراء دراسات علمية تؤخذ موادها من استعمال اللغة العربية استعمالًا طبعيًا في سياقات ومواقف عربية حقيقية، ولا تبنى على لغة مصنوعة يحفظها الطلاب، ويتدربون على تدريباتها الآلية الشكلية، ويجتازون اختباراتها التحصيلية.

ومن هنا اعتمدت الدراسة الحالية على الوظيفية أساسًا لاختيار وتوزيع القواعد النحوية تلبية لنداءات المتخصصين اللغويين والتربويين.

وكما أن الوظيفية تعد معيارًا رئيسًا في اختيار موضوعات النحو للناطقين بغير العربية، فكذلك نجد معيار الشيوع، ففي ظل كثرة الموضوعات، وغزارة التفاصيل يجب أن نحدد بماذا نبدأ وبماذا نثني ولماذا؟ ولا أصدق من كثرة الاستعمال للتركيب النحوي أو الصرفي دليلًا على أحقيته في أسبقية التعلم، ولقد قام العديد من الباحثين بدراسات عدة عن التراكيب الشائعة بل وعن الأخطاء الشائعة لدى الناطقين بغير العربية، لكن قواعد النحو التي تدرس ما زالت بعيدة عن الأمرين، فما زالت هناك موضوعات لا يحتاجها الطلاب تدرس لهم، وأخرى يحتاجونها لا يدرسونها أو يدرسونها بشكل غير كاف كما أثبتت الدراسات السابقة، ومنها (عبدالعزيز العصيلي: 2006)، ومن هنا جاءت الحاجة إلى استخدام الشيوع بشقيه في التراكيب والأخطاء لتحديد الموضوعات الأكثر استخدامًا والبدء منها، والتركيز على الموضوعات التي يكثر خطأ الطلاب بها لتدرس أكثر من مرة بأكثر من عمق في المستويات المختلفة.

ورغم تأكيد الكثير من الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية اختيار الموضوعات النحوية والصرفية في ضوء أسس علمية مثل الاحتياجات والوظيفية والشيوع إلا أن البحث في الدراسات والأدبيات السابقة ينبئ بنظرية كل هذا الكلام، وعدم انتقاله إلى الجانب التطبيقي مما ترتب عليه مشكلات عدة في الميدان، يلمسها كل من أراد وضع امتحان تحديد مستوى أو امتحان كفاءة للناطقين بغير العربية، فهو يعرف مثلا أن باب المبتدأ والخبر مهم ويجب أن توجد به أسئلة لكن لا يعرف مدى أهميته، ووزنه النسبي لباقي الموضوعات، ومدى عمق الأسئلة المطروحة به كي تناسب كل مستوى من المستويات، فلا يعرف هل يسأل فيه طلاب المتقدم أم المتوسط؟ وعن أي شيء يسأل؟ وبأي شكل يسأل؟.

إنه لا يجد إجابات عن هذه الأسئلة بسبب عدم وجود دراسة تخبرنا بأن طالب المبتدئ يجب أن يعرف في هذا الباب كذا وكذا، أما طالب المتوسط فيجب أن يعرف كذا، في حين أن طالب المتقدم يجب أن يعرف كذا وكذا من الباب نفسه.

والمشكلة نفسها تقابل كل مصممي المناهج، أو معدي المواد التعليمية، فنجدهم يعتمدون على خبرتهم بالمجال في اختيار الموضوعات، لرأيهم الشخصي أن المبتدأ والخبر به معلومة كذا صعبة على الطلاب في المتوسط الأول فنؤجلها مثلاً للمتقدم، أو يعتمدون على المناهج السابقة للمؤلفين السابقين، والذين اعتمدوا أيضًا بدورهم على الخبرة الشخصية، وهذا لا ينفي وجود بعض المحاولات الجادة لوضع وثائق لإعداد المناهج منها وثيقة الأزهر الشريف والتي لم تنشر بعد، والتي يختلف عنها العمل الحالي حيث إنه مصفوفة مدى وتتابع، وليس وثيقة، كما أنها في ضوء الاحتياج والوظيفية والشيوع.

ونجد بعضهم –بل أكثرهم- يتعرض للموضوع مرة واحدة، فإن تعرض لموضوع المبتدأ والخبر في المستوى المتوسط لا يضعه في كتابه بالمستوى المتقدم، وذلك لكثرة الموضوعات وبالتالي فإن المفاهيم لا تتكرر لدى الطالب فينسى العديد منها، وهذا لا ينفي وجود محاولات جادة تستخدم المدخل الحلزوني وتكرر الموضوعات لكنها تحتاج إلى دراسات تبين لها ما الذي يحتاج إلى تكرار أكثر من غيره وما الذي لا يحتاج وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

ومشكلة اختيار الموضوعات قد يصاب بآثارها المعلم أيضًا، حيث يعرف أن باب المبتدأ والخبر يجب تدريسه، فيحب أن يظهر العديد من إمكاناته اللغوية أمام الطلاب فيجول ويصول في قاعة الدرس على حساب المستوى اللغوي لذاك الطالب الذي يظن أهمية كل المعلومات فيحفظها دون أن يتمكن من تطبيقها كاملة فيقع في مشكلة الضعف اللغوي.

ومن هنا جاءت أهمية البحث الحالي حيث حاول اختيار الموضوعات النحوية والصرفية للطلاب الناطقين بغير العربية على أساس لغوي تربوي، يحاول فيه الاستفادة من الأبحاث السابقة ونتائجها كي يصل إلى شيء يساعد المتعلمين والمعلمين ومصممي المناهج.

كما أن مشكلة معايير الاختيار ليست هي فقط المشكلة الوحيدة في اختيار موضوعات النحو، فهناك مشكلة أكبر وهي مشكلة التوزيع على المستويات المختلفة، فهناك موضوعات لا اختلاف على أهميتها مثل المبتدأ والخبر والفعل والفاعل، ولكن لا توجد دراسة تبين على أسس علمية، متى يدرس هذا أو ذاك، وهل يدرس كله في مستوى واحد أم يوزع على أكثر من مستوى، وماذا من الموضوعات يدرس قبل ماذا، وماذا من التفاصيل يدرس وماذا لا نحتاجه، وكل هذا لا يتم إلا بعمل مصفوفة مدى وتتابع لقواعد النحو توضح بالتفصيل ما يدرس في كل مستوى من المستويات اللغوية بتفصيلاته، لا العناوين الرئيسة فقط كما هو في باقي الدراسات، وهذا مما دعا إلى البحث الحالي.

## مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في عدم وجود مصفوفة مدى وتتابع تبين قواعد النحو والصرف المناسبة لكل مستوى من المستويات اللغوية للناطقين بغير العربية في ضوء الاحتياجات والوظيفية والشيوع، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مصفوفة المدى والتتابع للقواعد النحوية والصرفية اللازمة للناطقين بغير العربية في ضوء الاحتياجات والوظيفية والشيوع ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الموضوعات النحوية والصرفية التي يحتاجها الناطقون بغير العربية لتأدية الوظائف اللغوية؟
2. ما الوظائف اللغوية التي تحتاج إلى تراكيب أو قواعد نحوية أو صرفية كي يؤديها الناطق بغير العربية أداءً صحيحًا ؟
3. ما التراكيب النحوية والصرفية شائعة الاستخدام في اللغة العربية والتي لا غنى عنها للناطقين بغير العربية؟
4. ما الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية؟

## مصطلحات البحث:

### مصفوفة المدى والتتابع:

هي إطار تنظيمي يوضح للمعلم متى يجب أن يقدم المهارة أو المفهوم، ومتى يدعمه، وعند أي نقطة يصبح الطالب مستقلًا في تعليمه".( Mountain Brook City Schools, 2000)

ويعرفها البحث الحالي إجرائيًا بأنها هي القواعد النحوية التي يحتاجها الناطقون بغير العربية في ضوء الوظيفية والشيوع، موزعة على المستويات الست لتعليم اللغة الأجنبية - كما هي في الإطار المرجعي الأوروبي- وموجودة بجدول يمثل البعد الأفقي منه المستويات اللغوية ويوضح (المدى) أي "علمية توسيع الموضوع في المستويات المختلفة، في حين يمثل البعد الرأسي منه (التتابع) فيعرض موضوعات القواعد، ويهتم بتوزيعها داخل المستوى الواحد، وداخل المستويات بشكل كلي بحيث تكون القاعدة في كل مستوى مكملة لما هو بالمستوى السابق، أو ممهدة لما هو بالمستوى التالي.

### القواعد:

لغة: قاعدة الشيء أسه وأصله وأركانه التي يقوم عليها ويعتمد عليها، وقواعد العربية أساسها وأصولها وأركانها التي لا تقوم بغيرها، ولا تتعرف معانيها، أو تفهم مبانيها إلا بها. (ابن منظور: د.ت: 3689)

اصطلاحًا: القواعد في النحو العربي يقصد بها "القوانين الثابتة أو الأحكام الكلية والجزئية، التي يتمثل بها النظام التركيبي لشواهد اللغة، وتكون معيارًا يقاس عليه الكلام".(محمود الجاسم: 2007: 25).

ويعرفها البحث الحالي بأنها: "القوانين النحوية والصرفية التي تحكم تركيب الجملة ومواقع الكلمات فيها، وأثر ذلك على اللفظ والمعنى ، وتحكم بنية الكلمة وصياغتها والتغييرات الطارئة عليها، وأثر ذلك على اللفظ والمعنى".

### الاحتياجات:

يوجد استعمالان للفظ الحاجة "يمثل الاستعمال الأول فجوة أو مسافة بين ما هو قائم فعلاً وبين مفهوم لمعيار مرغوب فيه، بينما الاستعمال الثاني عند بعض علماء النفس يقصد به توترات في الكائن الحي ينبغي أن تصل إلى حالة توازن كي يحافظ الكائن الحي على حالته الصحية السوية"(تايلور : 1982: 18).

ويعرف البحث الحالي الاحتياجات إجرائيًا بأنها: "الموضوعات النحوية والصرفية التي يرى المختصون والمعلمون، والطلاب الناطقون بغير العربية في مرحلة

الجامعة والدراسات العليا، أنها مهمة للطالب الناطق بغير العربية في مرحلة تعلم اللغة الأساسية (ما قبل الكفاءة) وأنه يحتاجها لأداء الوظائف اللغوية المختلفة."

## الوظيفية:

استخدم مصطلح الوظيفية في البحث الحالي ليدل على مصطلحين مشتقين منه، وهما الوظائف اللغوية والنحو الوظيفي، وتحديدهما كالتالي:

### 1. الوظائف اللغوية:

ويقصد بها: الوظائف التي يؤديها الناس بواسطة اللغة ( Van, Trim .(1990:27:) ولقد قسمها الإطار الأوروبي إلى ست فئات، وكل فئة بها عدة وظائف ، مثلًا فئة الاجتماعيات بها التحية، وردها، والألقاب المستخدمة في الحديث، وتقديم شخص للآخرين، ..إلخ.

وإجرائيًا في البحث الحالي يقصد بها الوظائف التي يؤديها الناس باللغة، ويحتاجون إلى قواعد نحوية أو صرفية لأدائها.

### 2. النحو الوظيفي

يعرفه هاليداي بأنه "قواعد تستخدم في تعليم الأطفال أن يتكلموا ويكتبوا لغة صحيحة ويسمى أيضًا قواعد تعليمية" (كاترين فوك :1984: 52)

ويعرف أيضًا بأنه "مجموعة القواعد التي تؤدي إلى الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة". (عز الدين البوشيخي: 2007)

ويعرفه البحث الحالي بأنه: "مجموعة القواعد الأساسية التي تساعد على فهم المعنى الصحيح للجمل، وتكوينها باستخدام التراكيب الصحيحة، والحفاظ على ضبط كلماتها بنية وآخرًا، بحيث يظهر المعنى الصحيح المقصود، مع التركيز على الأساليب والتراكيب العربية المستخدمة في الوظائف التواصلية المختلفة".

الشيوع

الشيوع هو " نسبة تواتر لفظة أو تركيب ما تواترًا زمنيًا أو كميًا في النصوص المكتوبة أو الخطاب المنطوق"(محمد صاري: 2009: 13).

واستخدم هذا المصطلح في البحث الحالي ليدل على مصطلحين؛ الأول التراكيب الشائعة، والثاني: الأخطاء الشائعة.

وفيما يلي تحديد المصطلحين:

1. التراكيب الشائعة

عرفت التراكيب اللغوية، بأنها البني أو التراكيب التي نسمعها، وننطق بها، ونقرأها، ونكتبها، فليست التراكيب سوى التحقيق الفعلي لقواعد النحو المجردة. (علي مدكور، وآخران: 2010 : 413)

ويقصد بالتراكيب الشائعة في البحث الحالي: "التراكيب التي أثبتت الدراسات السابقة تكراراها أكثر من غيرها في النصوص العربية المكتوبة، قديمة كانت أم معاصرة".

2. الأخطاء الشائعة

الخطأ لغة: نقيض الصواب (الجوهري: 1987 : 47/1 )

واصطلاحًا: "هو استخدام المتعلم المادة اللغوية للغة الهدف بصورة مخالفة لقوانينها، وذلك بسبب عدم معرفة بقوانين اللغة الهدف، أو أن المعرفة التي لديه ناقصة. (Crystal: 2010 :420)

أما الخطأ الشائع "فهو الذي يحدث بنسبة (25٪) فأكثر بين أفراد العينة (مرزوق القرشي: 2000: 294).

ويعرف إجرائيًا في البحث الحالي، بأنه الخطأ النحوي أو الصرفي الذي يشيع في كتابات الدارسين الناطقين بغير العربية أو محادثاتهم، وثبت شيوعه في دراسة علمية سابقة.

## أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

- إعداد مصفوفة مدى وتتابع لقواعد النحو والصرف للناطقين بغير العربية، وهو عمل غير مسبوق بطريقة علمية حتى الآن في حدود علم الباحثة.
- تحديد الموضوعات النحوية والصرفية التي يحتاجها الناطقون بغير العربية في مرحلة الدراسة الأساسية (قبل الوصول إلى الكفاءة اللغوية) من وجهة نظر زملائهم الذين أتموا دراسة هذه المرحلة وانتقلوا إلى مرحلة الإجازة العالية (الليسانس) أو الدراسات العليا، لأنهم أكثر الناس دراية بما استخدموه فيما بعد من هذه القواعد وما لم يجدوا له استخدامًا مبكرًا، وبما ساعدهم، وما ساعد على إرباكهم بكثرة المعلومات، إضافة إلى آراء الأساتذة والخبراء.

- تحديد قائمة بالوظائف اللغوية التي يمكن تحقيقها من خلال كل موضوع من موضوعات النحو أو الصرف، مما يساعد المعلمين بعد ذلك على تدريس النحو بطريقة وظيفية حتى وإن كانت مادته العلمية مكتوبة بشكل تقليدي فيكامل بينه وبين التحدث والكتابة من خلال الوظائف.
- تحديد قائمة بالتراكيب الشائعة (النحوية والصرفية) ونسب شيوعها في اللغة العربية، تجمع بين إحصاء ثلاث دراسات سابقة هي أكثر الدراسات شمولاً.
- تحديد قائمة بالأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية، تجمع بين إحصاء عدة دراسات سابقة، ونتائج استبانة خاصة بالبحث الحالي عن الأخطاء.

يتوقع أن يفيد البحث كلًا من:

- معدي برامج ومناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث تكون المصفوفة دليلهم إلى الموضوعات اللازمة في كل مستوى من المستويات اللغوية، وتبين لهم المدى الذي يفضل الالتزام به في هذا المستوى.
- مصممي الاختبارات، حيث يوضح لهم إطارًا يلتزمون به في إعداد الأسئلة المناسبة لكل مستوى، مسترشدين بالعمق اللغوي المناسب للمستوى.
- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يبين لهم الحدود العلمية داخل كل موضوع، فلا يتوسع المعلم على حساب التطبيق والتدريبات.
- الطلاب الناطقين بغير العربية، حيث يحدد لهم أهدافهم من تعليم النحو، فيستطيعون السعي لتحقيقها، ويستطيعون تقويم أنفسهم من خلالها.

**حدود البحث**

اقتصر البحث على ما يلي:

- قواعد النحو والصرف دون التطرق لقواعد البلاغة أو الإملاء.
- التراكيب الشائعة التي وردت بنتائج الدراسات السابقة، وهي: (محمد علي الخولي: 1989) و (السيد: 1983 ) و(رشيد محمد: 1989 )
- الأخطاء الشائعة التي وردت بنتائج الدراسات السابقة، وهي: (بنجران الحاج: 2014) و(هند شعبان: 2016 ) و (منال نبيل: 2016)، والتي وردت بنتائج استبانة الأخطاء المطبقة بالبحث الحالي.
- المستويات اللغوية الست كما بالإطار المرجعي الأوروبي.

## منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي في الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت عمل المصفوفات، أو كيفية اختيار موضوعات النحو والصرف للناطقين بغير العربية، ولم تقتصر الاستعانة بهذا المنهج في جمع المعلومات الكيفية فقط، بل تعداها إلى المعلومات الكمية أيضًا، حيث جمع أهم نتائج الدراسات السابقة، خاصة في دراسات التراكيب الشائعة والأخطاء اللغوية الشائعة، ثم عالج كل النتائج الخاصة بها إحصائيًا ليخرج منها بنسب جديدة تخصه، ويعتمد عليها في إعداد المصفوفة.

## الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري الحديث عن تدريس النحو للناطقين بغير العربية، ، ويشمل تعريف النحو، واتجاهات تدريسه للناطقين بغير العربية، ثم يتحدث عن بناء مصفوفة المدى والتتابع للقواعد، وأسس هذا البناء، وفيما يلي تفصيل ذلك:

## تدريس النحو للناطقين بغير العربية، واتجاهاته:

## تعريف النحو والعلاقة بينه وبين الصرف والقواعد:

لقد عرف ابن جني النحو بأنه " انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكثير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها. (ابن جني: 1995: ج1:34).

وبالنظر إلى هذا التعريف للنحو يظهر بوضوح أنه لا يقتصر على أبواب النحو بل يتطرق لأبواب الصرف أيضًا كالجمع والتصغير والنسب، كما أنه يبين أن السبب في هذا العلم أن يلتحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها، فكأنه يؤكد الدور الوظيفي للنحو، وأنه يساعد المتعلمين على التواصل باللغة العربية وأداء الوظائف بها كما يقوم بها العرب، وهذا ما يعتمده البحث الحالي، حيث ضم قواعد الصرف Morphology لقواعد النحو Syntax تحت مسمى النحو أو القواعد Grammar، واستخدم كلمة القواعد ليقصد بها (القواعد النحوية والصرفية)، كما أنه حلل الوظائف اللغوية إلى تراكيب لغوية، كي يضع الوظيفة في الباب النحوي المناسب لها، وبالتالي فإنها تدرس مع القاعدة، فتكون قالبًا للقاعدة، وتكون القاعدة معيارًا للحكم على صحة الوظيفة اللغوية.

## اتجاهات تدريس النحو للناطقين بغير العربية:

لقد اختلفت الآراء في أهمية تعليم النحو في اللغات الأجنبية، وانقسمت إلى اتجاهين أساسين: الأول: لا يهتم بتدريسه، والثاني يرى أهمية تدريسه.

### الاتجاه الأول: عدم أهمية تدريس القواعد في اكتساب اللغة الأجنبية

وأهم من يمثل هذا الاتجاه من علماء اللغة المحدثين هو (Krashen: 1982). حيث يرى أن تعليم القواعد لا يسهم في (اكتساب اللغة) ولا يسهم في تطوير المعرفة اللازمة للتواصل الحقيقي، وكذلك يرى (Prabhu:1987) حيث يرى أن الطلاب يمكنهم اكتساب قواعد اللغة الثانية بشكل ضمني من خلال المشاركة في المهام التي تركز على المعنى.

### الاتجاه الثاني: أهمية القواعد في اكتساب اللغة الأجنبية

ويمثله (Ellis: 1990) وهو يرى أن تدريس النحو يساعد في اكتساب اللغة الثانية، ولكن هذا التأثير قد لا يكون فوريًا بل مؤجلا. وبالتالي فإنه يرى أهمية تدريس القواعد. وكذلك الإطار المرجعي الأوروبي (مجلس أوروبا للتعاون الثقافي: 2008: 25)، حيث إنه يستهدف الكفاءة اللغوية الاتصالية عند دراسي اللغات الأجنبية، وهذه الكفاءة اللغوية الاتصالية تتضمن عدة عناصر "منها اللغوية، واللغوية الاجتماعية، والبرجماتية" ، ومن المعلوم أن "الكفاءة اللغوية"، تشتمل على علوم النحو والصرف، ومعارف معجمية، ومعرفة بالأصوات اللغوية أي بقواعد نطق اللغة.

فإذا وضعنا ذلك بجوار كلام ابن جني السابق في تعريف النحو والذي يبين فيه أنه، "ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها" إذا تأملنا ما سبق تبين لنا أن تدريس النحو – والذي يشمل الصرف عند ابن جني- للناطقين بغير العربية من الأهمية بمكان، خاصة أن اللغة العربية فيها الإعراب فرع المعنى.

## بناء مصفوفة المدى والتتابع للقواعد للناطقين بغير العربية ، وأسسه:

تتكون مصفوفة المدى والتتابع من جدول له بعدان:" يتمثل البعد الأفقي في الصفوف الدراسية التي تغطى بعناصر المحتوى، بينما البعد الرأسي فيتمثل في معايير المنهج وأهدافه أو موضوعات المحتوى، وتتضمن كل خلية مستويات التوفير. (عبداللطيف المالكي: 2014: 10) وفي البحث الحالي سيكون البعد الأفقي به المستويات اللغوية المختلفة (مبتدئ أول، مبتدئ ثان، متوسط أول، متوسط ثان، متقدم أول، متقدم ثان)، بينما البعد الرأسي فيتمثل في موضوعات المحتوى الذي يدرس من خلال منهج القواعد، وتتضمن كل خلية تفصيلات الموضوعات بنسب موضوعة بأساس علمي.

ويقصد بكلمة المدى Scope " تنظيم المادة أفقيًا، بحيث يتكامل الموضوع مع غيره من الموضوعات، وبحيث يتم التوسع في المادة، وتناول مفاهيمها، والتعمق فيها" أما التتابع Sequence فيقصد به "أن كل عنصر ينبغي أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به سابقًا من حيث الاتساع والعمق (النوافلة: 2005، 16).

وعلى هذا فإن المصفوفة كي تكون مبنية على أساس علمي، يجب أن تتوافر بها عدة أمور، وهي أساس علمي لاختيار الموضوعات التي ستكون في المحتوى الأفقي، وأساس علمي لتنظيم الموضوعات سواء أكانت داخل المستوى الواحد أم على مدى المستويات المتعددة، كما أنها تحتاج إلى أساس علمي لتحديد نسب كل موضوع من الموضوعات، بشكل إجمالي، وتحتاج أيضًا إلى أساس علمي لتحديد المفاهيم والقواعد والمهارات أو ما يستطيعه المتعلم داخل كل مستوى وتحت كل موضوع Can Do. وفيما يلي تفصيل هذه الأسس:

## الأساس الأول: اختيار موضوعات النحو للناطقين بغير العربية:

تدريس النحو للناطقين بغير العربية تقابله مشكلات عدة، منها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالمناهج، ومنها ما يتعلق بطرائق التدريس وكلها مشكلات مهمة لكن أكثرها أهمية مشكلات اختيار الموضوعات والقواعد الفرعية تحت كل موضوع، وسبب أهميتها أنها تنعكس على المشكلات الأخرى بالسلب أو بالإيجاب، فاختيار الموضوعات يؤثر حتمًا في المناهج، وفي طريقة تدريسها، وينعكس ذلك على المعلم بشكل أو بآخر، ولعل هذا السبب في أن هذه المشكلة –أعني اختيار الموضوعات– كانت محط اهتمام أجدادنا العرب قديمًا، حيث ألفوا الكتب المختصرة، والمتون الشعرية والنثرية الموجزة كي تساعد الطلاب على فهم القواعد الأساسية للنحو، وحفظها والتمكن منها قبل الخوض إلى تفاصيلها لمن أرادها، ومن هنا نجد كتاب الجمل للزجاجي المتوفى سنة (238) والواضح للزبيدي المتوفى سنة (379)، واللمع لابن جني المتوفى سنة (398)، وقطر الندى لابن هشام المتوفى سنة (761)، ومتن الآجرومية لابن آجروم المتوفى سنة (723)، والألفية لابن مالك المتوفى سنة ( 672).

ورغم وجود أدبيات ودراسات سابقة تتحدث عن أسس اختيار موضوعات النحو والصرف للناطقين بغير العربية، إلى أن الأمر وقف فيها إلى الحد النظري، ولم يتطرق للاختيار بالفعل، ورغم تعرض دراسات قليلة جدا لاختيار الموضوعات بالفعل مثل (طعيمة: 2004) و(حجاج: 2018) لكنها اكتفت بأداة واحدة للتحديد، كما أنها اكتفت ببيان الموضوعات الخاصة بكل مستوى دون إعداد مصفوفة للمدى والتتابع، تبين أي الموضوعات نبدأ به، وأيها يتأخر، وأي مستوى في العمق يكون في كل مستوى من المستويات، وهذا ما عمد إليه البحث الحالي.

فحتى الآن كل الموضوعات تقريبًا تدرس للناطقين بغير العربية، ولا يحذف منها إلا القليل، وكله بناء على آراء شخصية، ومجهودات فردية، أو على أفضل تقدير يعتمد على استبانة للمتخصصين أو الطلاب. وقد أكد ذلك (الناقة وطعيمة : 2003: 234)، بقولهما " لا توجد دراسات علمية موضوعية مقننة تكشف لنا عن منهج تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المرحلة الأساسية".

وهذا ما دفع (رشدي طعيمة: 1986 ) إلى وضع معايير اختيار التراكيب النحوية، وأهمها:

- اختيار التراكيب اللغوية البسيطة التي تتفق مع مستوى أعمار الدارسين.
- تناسب عدد المفردات في التراكيب مع مستوى الدارسين.
- ملاءمة الموضوعات النحوية لمستوى وطبيعة الدارسين.
- استخدام التراكيب الأكثر شيوعاً في الاستخدام اللغوي المعاصر.
- استخدام اللغة العربية الفصحى في التراكيب النحوية.

أما (الشيروفي: 1998: 46، 47) فيقترح لتحقيق أقصى قدر من الفائدة من تدريس القواعد، أن يتم التركيز في اختيار المادة اللغوية على استنطاق أخطاء الدارسين وتحليلها.

ويرى (علي فودة نيل: 1980) أن الأساس العلمي الذي ينبغي أن يقوم عليه تحديد (الأساسيات النحوية) التي يحتاج إليها متعلم العربية، وترتيبها يكون عن طريق استقصاء مسائل النحو كما وردت في كتبه، ثم تصنف هذه المسائل حسب شيوعها.

يرى داوود عبده أن المبادئ التي يقوم عليها اختيار التراكيب أولها: اختيار التراكيب الشائعة، إذ ليس هناك خلاف في أن التراكيب الأكثر شيوعًا أحق أن تقدم للطلاب قبل الأقل شيوعًا. وثانيها: تقديم عدد محدود من التراكيب. (داود عبده: 1985 : 49)

## وبناء على ما سبق، فقد استخدم البحث الحالي أربعة أسس لاختيار الموضوعات، على النحو التالي:

### أولًا: اختيار الموضوعات على أساس احتياجات الطلاب

من الأسباب القوية لمشكلات مناهج النحو للناطقين بغير العربية أن العديد منها لا يخاطب احتياجات هذا الطالب، فتجد "أن المحتوى والموضوعات التي تدرس والمواد التعليمية أقرب لاحتياجات الطلاب العرب منها إلى احتياجات الذين يعيشون في بيئات غير عربية وغير إسلامية"(يوسف أبو بكر: 1989: 55) . فهذه المناهج تتناسى أن الفارق

بين النحو الموجه للعرب والنحو الموجه لغيرهم ليس بسيطاً، ولعل السبب الرئيس في هذا الفارق هو التداخل اللغوي، ويلحظ ذلك كل من درس النحو للناطقين بغير العربية فأخطاؤهم في التذكير والتأنيث والصفة والموصوف، والإضافة وحروف الجر وغيرها من الأبواب لا تشابه أخطاء العرب، ولعل هذا ما دعا بعض الباحثين إلى إصدار "مصطلح (النحو الغائب) ويقصد به "النحو الذي لم ينص النحاة عليه في كتبهم، لعدم حاجة الناطق باللغة إليه، وينبغي أن يكون خاصًا بالمتعلمين من الناطقين بغير اللغة". (عمر يوسف عكاشة: 2001).

وهذا الفارق بين النحو الموجه للعرب، والموجه لغيرهم يلزمنا أن نتعرف على احتياجات الطلاب الناطقين بغير العربية من النحو كي يؤدي وظيفته في حفظ اللسان والكتابة، فتحديد الاحتياجات خطوة أساسية عند إعداد الموصوفة، أو أي شيء يتعلق بالمناهج، فهو يقدم معلومات "يمكن استخدامها للتخطيط لبرنامج، أو تطويره، أو تطوير الاختبارات وإجراءات القياس الأخرى" (جاك ريتشارد: 2007 :98 بتصرف)

ويشير مدخل تحليل الاحتياجات إلى أبعاد ثلاثة هي: "الرغبات الضمنية أو الصريحة لدى المتعلم من عملية التعلم، والمهارات التي ينبغي إتقانها والتحكم فيها، وتقتضيها بنية الاستعمال، أي المحيط الذي سيجري فيه استعمال اللغة، والغايات أو الأهداف المحددة من هذا التعلم" (محمد صاري: 2009: 20) وتهتم الدراسة الحالية بالبعد الثاني، حيث القواعد النحوية والصرفية التي ينبغي إتقانها.

## ثانيًا: اختيار الموضوعات على أساس الوظيفية

تعددت نظريات تعليم اللغة ومداخلها، ومن أهمها الآن المدخل الوظيفي ونظرياته، حيث أصبح اتجاهًا قويًا جدًا في تعليم اللغات الأجنبية، تعتمد عليه معظم كتب تعليم اللغات الأجنبية، وذلك لما له من فوائد في سرعة إنجاز تعلم اللغة، والتواصل بها مع أهلها، وهذه غاية معظم المتعلمين. ولقد ترتب على ظهور المداخل الوظيفية نشأة نظرية النحو الوظيفي مع مجموعة من الباحثين بجامعة (أمستردام) بهولندا بقيادة الباحث (سيمون ديك) حيث قدم الصياغة الأولية العامة للنحو الوظيفي سنة 1987.

ولقد بين (المتوكل: 2010 ) الاختلاف بين النظريات الوظيفية لتعليم اللغة والنظريات غير الوظيفية، في نقاط أهمها هي:

- وظيفة اللغة في النظريات غير الوظيفية هي التعبير عن الفكر، في حين نجد أن النظريات الوظيفية ترى فيها وسيلة للتواصل الاجتماعي.

- قدرة المتكلم/ السامع عند غير الوظيفيين هي معرفته للقواعد اللغوية أما عند الوظيفيين فهي معرفة المتكلم لقواعد اللغة ولكيفية استثمارها في العملية التواصلية.
- المستوى الدلالي في النظريات الوظيفية يحتل داخل النحو موقعًا مركزيًا.

وبالنظر إلى الفروق بين المداخل الوظيفية وغيرها، يتضح أن الاختلاف الرئيس هو في الاهتمام بالتواصل الاجتماعي، فهو الغاية الأسمى من التعامل اللغوي، وهذا ما جعل المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية ومنها على سبيل المثال معايير الإطار المرجعي الأوروبي، تهتم بهذا التواصل، وتحلل وظائفه، وتجمعها جميعًا في فئات، وتحت كل فئة مجموعة من الوظائف على النحو التالي:

**الفئة الأولى:** نقل المعلومات الأساسية والبحث عنها، وتشمل وظائف متعددة مثل التحديد، والسؤال، وغيرها.

**الفئة الثانية:** التعبير عن الاتجاهات ومعرفتها، وتشمل وظائف مثل التعبير عن الموافقة، وعدم الموافقة، والتأكيد، والإلزام، وغيرها.

**الفئة الثالثة:** الأخلاق، وتحتها وظائف مثل الاعتذار، والتعاطف، والاقتراح، وغيرها

**الفئة الرابعة:** الاجتماعيات، مثل جذب الانتباه، وتقديم شخص للآخرين، والتهنئة، وغيرها.

**الفئة الخامسة:** هيكلة الخطاب، مثل افتتاح الخطاب، وتقديم الموضوع، والتعبير عن الرأي، وغيرها

**الفئة السادسة:** إصلاح التواصل، مثل الإشارة إلى عدم الفهم، وتكرار الجملة، وغيرها.

## المقصود بالوظيفية

استخدم مصطلح الوظيفية في البحث الحالي ليدل على مصطلحين مشتقين منه، وهما الوظائف اللغوية، والنحو الوظيفي. أما الوظائف اللغوية فالمقصود بها الوظائف التي يؤديها الناس بواسطة اللغة (Van, Trim :1990:27) والتي قسمها الإطار الأوروبي إلى ست فئات، وكل فئة بها عدة وظائف كما سبق ذكره، ولقد مثلت الوظائف اللغوية خطوة مهمة في هذا البحث، حيث تم تحليل قائمة الوظائف في الإطار المرجعي الأوروبي، ثم تحديد الوظائف التي تحتاج إلى تراكيب نحوية أو صرفية لأدائها باللغة العربية، وتوزيع هذه الوظائف على أبوابها النحوية والصرفية، ليأخذ هذا الباب درجات إضافية لاحتياج الوظائف إليه، وبالتالي يصبح أكثر أهمية من غيره من الأبواب النحوية والصرفية.

أما المصطلح الثاني المقصود من(الوظيفية) في البحث الحالي فهو مصطلح النحو الوظيفي، والذي تعددت وجهات النظر نحوه، فمنهم من رأى أنه النحو الذي يساعد

المتعلم على أداء وظائف التحدث والكتابة، ويتم تدريسه بطريقة تواصلية ضمنية، تهتم بالوظائف اللغوية والمواقف، ومنهم من نظر إليه على أنه النحو الذي يساعد المتعلم على أداء وظائف اللغة بشكل عام في المهارات الأربع، ليدرس بشكل صريح، ولكن في حدود القواعد الأساسية فقط.

فمن الاتجاه الأول نجد تعريف (راتب قاسم عاشور: 2003: 107) بأنه هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثًا وكتابًا، بحيث تستخدم استخدامًا سليمًا في الإعراب والتركيب والربط؛ ليبرز المعنى واضحًا ومفهومًا، وذلك من خلال أن ينطلق التدريس من أغراض المتعلمين، أو لسد حاجات لديهم.

ويقترب منه تعريف (يحيى بعيطيش: 2006) حيث عرفه بأنه "هو الذي لا يقتصر على البحث عن الدور الذي تؤديه الكلمات أو العبارات في الجملة، أي الوظائف التركيبية؛ لأن هذه الوظائف لا تمثل إلا جزءًا من كل حيث تتفاعل مع وظائف أخرى مقامية" (الوظائف الدلالية والتداولية).

أما الاتجاه الثاني الذي ينظر إلى النحو الوظيفي على أنه القواعد الأساسية التي يحتاجها المتعلم لإتقان مهارات اللغة الأربع، فنجد تعريف (عز الدين البوشيخي : 2007 ) حيث يعرف النحو الوظيفي بأنه:

> *"مجموعة القواعد التي تؤدي إلى الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، فالنحو الوظيفي هو إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة والكتابة، أما النحو التخصصي، فهو ما يتجاوز ذلك من الوسائل المتشعبة، والبحوث الدقيقة التي حفلت بها الكتب الواسعة".*

والبحث الحالي يحاول الجمع بين الاتجاهين في نظرته إلى النحو الوظيفي، فهو في حين يرى أنه مجموعة القواعد الأساسية، فهو يرى في الوقت نفسه أن الأولوية للقواعد التي تستهدف تحقيق الوظائف اللغوية في التحدث والكتابة كما يستهدفها الإطار المرجعي الأوروبي، وغيره من المعايير العالمية. لذا فقد عرفه بأنه: "مجموعة القواعد الأساسية التي تساعد على فهم المعنى الصحيح للجمل، وتكوينها باستخدام التراكيب الصحيحة، والحفاظ على ضبط كلماتها بنية أو آخرًا، بحيث يظهر المعنى الصحيح المقصود، مع التركيز على الأساليب والتراكيب العربية المستخدمة في الوظائف التواصلية المختلفة".

ولاستخدام الوظيفية أساسًا لاختيار موضوعات النحو تم اتخاذ إجراءين في البحث الحالي:

**الإجراء الأول:** يعتمد على النظر إلى النحو الوظيفي على أنه هو القواعد الأساسية التي تساعد على فهم اللغة استقبالًا وإرسالًا، وهذا الإجراء هو استبانة بها الموضوعات النحوية والصرفية مجمعة من كتب النحو، ثم عرضها على السادة المتخصصين، ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطلاب الدراسات العليا والإجازة العالية (التعليم الجامعي) الناطقين بغير العربية لتحديد مدى أهمية كل موضوع من هذه الموضوعات، وبالتالي مدى احتياج الناطق بغير العربية إليه.

**الإجراء الثاني:** يعتمد على النظر إلى الوظيفية على أنها الوظائف اللغوية التي يؤديها المتعلم محتاجًا إلى قواعد نحوية وصرفية، وفي هذا الإجراء تم الاعتماد على الوظائف اللغوية بفئاتها الست كما هي في الإطار المرجعي الأوروبي، حيث تم تحليلها، ثم تحديد الوظائف التي تحتاج إلى قواعد نحوية، وعرضها على السادة المتخصصين للتأكد من أهميتها للناطق بغير العربية، ومن ثم الخروج بوزن نسبي لكل منها.

ثم استخدام هذه البيانات في القائمة المجمعة حيث تم وضع الوظيفة أمام موضوع النحو والصرف المناسب لها.

## ثالثًا: اختيار موضوعات النحو على أساس شيوع التراكيب

رغم أهمية الوظيفية بمعنييها السابقين في تحديد الموضوعات الأساسية للقواعد، إلا أن هناك أسسًا أخرى ترتبط بها ارتباطًا وثيقًا ولا تقل عنها أهمية، ومنها الشيوع، فما جدوى استخدام قاعدة لغوية قليلة الاستعمال، وقد لا يقابل المتعلم تركيبها طوال دراسته في المرحلة الأساسية لتعلم اللغة؟ إن مثل هذه القاعدة ينبغي أن يوفر وقتها لغيرها من القواعد المهمة، فمثلًا، لماذا أستهلك وقت المتعلم في تدريس المفعول معه، رغم أنه لا يلبي احتياجات للمتعلم، ولا يحقق وظيفة تواصلية، وقد لا يقرأه هذا المتعلم في هذه المرحلة التعليمية؟

لذا وجب معرفة التراكيب اللغوية الشائعة كي يزداد الاهتمام بها، وغير الشائعة كي تستبعد خاصة إن كانت بعيدة عن الاحتياجات والوظائف، أو يكتفى بتعليمه التركيب ومحاكاته دون الدخول في قواعد نحوية.

واعتماد الشيوع أساسًا لاختيار الموضوعات الرئيسة للنحو، مما نادى به الكثيرون، حيث إنه إجراء "يعطي مصداقية وموضوعية نحن في أمس الحاجة إليها، ويضع حدًا للاختيار والانتقاء العشوائي وغير المقنن للموضوعات النحوية. ولقد أكد ذلك (الشيروفي: 1998) و (نيل: 1980) و(طعيمة: 2004)، و(الناقة وطعيمة: 2003).

ومن هنا فإن البحث الحالي عمد إلى أهم الدراسات السابقة التي اهتمت بتحليل النصوص العربية، وتحديد التراكيب الشائعة، ونسبة شيوعها، ومن أهم هذه

الدراسات، دراسة (الخولي: 1989) والتي قامت بتحليل ثماني وثمانين عينة، بلغ عدد كلماتها (4400) كلمة، وكانت العينات منوعة من مجلات شهرية، وأسبوعية، وجرائد يومية، وكتب مدرسية، وكتب عادية، وروعي فيها جميعها أن تكون مكتوبة بلغة حديثة نثرية أصيلة فصحى.

ودراسة (السيد: 1983) والتي قام الباحث فيها بتحليل مقتطفات نثرية من كتابات الكتاب المعاصرين والسالفين، حيث تم اختيارها بشكل عشوائي، وتضمن التحليل (235) نصًا من كتابات الكتاب المعاصرين في ميادين المعرفة المختلفة، اشتملت على(139640) (أربعين، وستمائة، وتسع وثلاثون ومائة ألف) كلمة، صنفت على أساس المباحث النحوية التي رتبت ترتيبًا تنازليًا حسب تواترها في الكلام. وتم اختيار هذه النماذج من الكتب الحديثة لمؤلفين ذوي تخصصات متنوعة، ومن مواطن جغرافية متنوعة. أما النصوص المختارة من كتب التراث، فكانت من الكتب التالية: (نهج البلاغة، رسالة عبدالحميد الكاتب إلى الكتاب، كليلة ودمنة، الحيوان، الكامل، الأغاني، البصائر والذخائر، زهر الآداب، مقامات الحريري، ومعجم الأدباء، وبلغ مجموع الكلمات التي صنفت من هذه الكتب (12668) (ثماني وستون، وستمائة، واثنتا عشر ألف كلمة). وتوصل البحث إلى أن التراكيب النحوية الشائعة لها تتقارب درجات شيوعها في النصوص المعاصرة ودرجات شيوعها في النصوص التراثية بنسبة كبيرة.

ولقد اهتمت دراسة (عمايرة:1987) بالمقارنة بين دراستي الخولي ودراسة السيد السابقتين، ومعهما دراسة (نهاد الموسى: 1979) وعنوانها "النحو العربي بين النظرية والاستعمال مثل من باب الاستثناء)، وتوصل (عمايرة) إلى أنه على الرغم من أن مفردات دراسة (السيد:1983) تبلغ واحدًا وثلاثين ضعفًا تقريبًا، إلا أن المقارنة أظهرت تقاربًا في نسب تواتر المباحث النحوية إلى حد كبير عند كل من (السيد والخولي)، سواء أكان تواتر المبحث النحوي عاليًا أم منخفضًا، وقد جاءت نتائج بحث الموسى متقاربة مع نتائج دراستي السيد والخولي، على الرغم من أن الموسى قد قصر بحثه على باب الاستثناء عند النحاة. فقد بينت دراسة الموسى أن باب الاستثناء موجود في الكتب النحوية التعليمية بشكل كبير جدًا على الرغم من أن هذا الباب محدود الاستعمال، ولا تتجاوز نسبة شيوعه (0.02٪) كما أشارت إليهما دراسة السيد.

أما الدراسة الثالثة التي اعتمد عليها البحث فهي دراسة (رشيد محمد رشيد منصور: 1989)، والذي قام بتحليل أربعة كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي منهج جامعة ميتشجان (مبادئ اللغة العربية المعاصرة) لبيتر عبود، ومنهج الجامعة المستنصرية في بغداد، "اللغة العربية لغير الناطقين بها"، ومنهج جامعة الملك سعود في الرياض: "العربية للحياة- منهج متكامل في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومنهج

الجامعة الأردنية في عمان "سلسلة تعليم العربية لغير الناطقين بها" وقد قام الباحث بتحليل (60) نصًا من هذه الكتب بواقع (15) نصًا من كل منهاج.

وبهذا يكون البحث الحالي جمع بين التراكيب الشائعة في اللغة العربية بمصادرها الحديثة كما هي عند الخولي، والقديمة والحديثة كما هي عند السيد، والخاصة بالناطقين بغير العربية كما هي رشيد.

## رابعًا: اختيار موضوعات النحو على أساس شيوع الأخطاء

يحتاج الناطق بغير العربية إلى المزيد من العناية في تدريس النحو، تفوق ما يحتاجه العربي؛ وذلك بسبب وجود نظام لغوي سابق لديه، ويتفق هذا مع ما أكدته (باتسي م : 2014: 349) من أن "الغالب الأعم من الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة الثانية ترجع إلى تدخل اللغة الأولى"، ويؤكده أيضًا (دوجلاس براون: 1994: 107) حيث يرى أن تدخل اللغة الأم هو المصدر الأظهر للأخطاء بين متعلمي اللغة الثانية.

وكل من تعامل مع الناطقين بغير العربية عن كثب يدرك جيدًا أن لديهم أبوابًا معينة يكثر فيها الخطأ مثل باب حروف الجر، والإضافة، والتعريف بأل، والتطابق بين المبتدأ والخبر، أو الصفة والموصوف، وغيرها. وهذه الأبواب التي تتكرر فيها الأخطاء مع معظم الطلاب تستلزم عناية خاصة سواء في كم التدريس، أو كيفه، أو توزيعه أو اختيار الموضوعات، وما تحتها من قواعد ومهارات، ومن هنا كان اهتمام البحث بهذه الأخطاء.

ولقد تناول البحث الحالي الأخطاء التركيبية وهي التي "تمس الجملة ومكوناتها "الألفاظ" والعلاقة بين هذه الألفاظ، ويعتبر هذا النوع من الأخطاء في الدرجة الأولى من الخطورة، إذ لا بد لمتعلم اللغة الأجنبية أن يحاول تجنب هذه الأخطاء. (المصطفى بنان: 2015: 45). كما تناول الأخطاء الصرفية.

ولمعرفة هذه الأخطاء، قام البحث الحالي بعمل استبانة بالأخطاء الشائعة، وتطبيقها على الطلاب الناطقين بغير العربية، وعلى المتخصصين، كما جمع الأخطاء من أكثر من دراسة سابقة بنسبها كما كانت في نتائج دراسة (منال نبيل: 2016)، ودراسة (بنجران الحاج:2014 ) ودراسة (هند شعبان:2016).

## الأساس الثاني: تنظيم الموضوعات المختارة:

بعد تحديد الموضوعات على الأسس العلمية التي سبق بيانها، يظهر سؤال مهم، أي هذه الموضوعات يدرس قبل أي، ولماذا؟ وما كيفية تدرجها؟ أو بمعنى أدق كيف تنظم هذه الموضوعات، ووفق أي اتجاه، فهناك اتجاهان؛ الأول: التنظيم المنطقي: يقصد به تقديم الموضوعات مرتبة في ضوء المادة ذاتها؛ كما جاءت في كتب التراث،

والثاني: التنظيم السيكولوجي: ويقصد به عرض الموضوعات النحوية وتنظيمها بناءً على حاجات الدارسين وخصائصهم، وليس في ضوء الترتيب المنطقي.

والواقع يحتم علينا أن نأخذ بالتنظيمين، لكن لكل منهما وقته لكي يحل لنا إشكالاً نواجهه، بل نأخذ بأكثر من تنظيم، لأننا لو قلنا يكون الترتيب بناء على التنظيم المنطقي فقط، حيث هذه المعلومة هي أساس لما بعدها فيجب البدء بها، قد تقابلنا مشكلة أن الأساس قد يكون أصعب أيضًا كما في علامات الإعراب الأصلية والفرعية فإنها تستلزم أن يكون على دراية بالمثنى والجمع والممنوع من الصرف ولكنها تأتي في معظم الكتب قبل دراسة كل هذا، فيتناقض الأمر مع أساس التدرج من السهولة إلى الصعوبة ومن المعلوم للمجهول. لكن لا يستطيع أحد أن ينكر أهمية التنظيم المنطقي في التنظيم والتدرج حتى وإن كان صعبًا.

ولو قلنا مثلًا: نقتصر في التنظيم على التدرج من السهل إلى الصعب، يظهر إشكال، ما السهل؟ وما الصعب؟ فهذا أمر نسبي، فالصعب دائمًا عند الناطقين بغير العربية هو الجديد عليهم، ومنه مثلًا التذكير والتأنيث والإضافة، وهي أمور لا يجوز تأخيرها. إذن لا يجوز اعتماد ذلك على إطلاقه.

ولو قلنا يكون الترتيب من الأكثر شيوعًا إلى الأقل شيوعًا أساسًا وحيدًا للتنظيم، قد تقابلنا مشكلة وهي أن الأكثر شيوعًا قد يكون أصعب ويحدث لبسًا عند الطلاب مثل جمع التكسير مثلا، فهو أقل من السالم بنوعيه. في حين أن الجمع السالم أسهل في قاعدته وفي تطبيقه.

وإن قلنا يكون الترتيب بناء على الوظيفية فقط، فإن الأمر قد يقف في وجهه شيوع التركيب، والتنظيم المنطقي أيضًا، فمثلًا (النسب) من الأبواب قليلة الاستخدام في اللغة، وفي الوقت نفسه تنظيمها المنطقي يجعلها في آخر أبواب النحو كما هو في كتبه العديدة، لكن وظيفته اللغوية تجعله من أوائل الأشياء التي يجب أن يتعلمها الناطق بغير العربية كي يعرف الآخرين بجنسيته، ويتعرف جنسياتهم.

لذا فإن مشكلة تنظيم الموضوعات من أصعب المشكلات التي تقابل المتخصصين، والتي قد لا يحسمها مبدأ واحد، بل يجب أن تتعدد فيها المبادئ، والمعايير، ولعل هذا ما جعل

ريتشارد (Richards:2010) يحدد هذه المعايير في البنود الآتية:

1. من البسيط إلى المعقد.
2. التسلسل الزمني.
3. الحاجة.

4. متطلبات أولية في عملية التعلم.
5. من الكل إلى الجزء أو من الجزء إلى الكل.
6. التسلسل الحلزوني.

ولقد استخدم البحث الحالي هذه المعايير ما عدا معيار التسلسل الزمني، لأنه لا ينطبق على القواعد النحوية، وكان تفصيل استخدامه على النحو التالي:

1. من البسيط إلى المعقد، تم استخدامه مع كل الموضوعات الموجودة في المبتدئ الأول والمبتدئ الثاني، حيث تعرض إلى معظم القواعد في صورة تراكيب يحفظها المتعلم ويحاكيها بصورة مبسطة حتى يعتادها، وبعد ذلك يدرس قواعدها في المستويات المتقدمة، كما أنه قدم هذه التراكيب ببساطة، مثلا في أسماء الإشارة قدم اسم الإشارة للمفرد والجمع بنوعيه في المبتدئ الأول، وفي المبتدئ الثاني أتى باسم الإشارة للمثنى لأن المثنى مما تنفرد به اللغة العربية.
2. الحاجة، اعتمد عليها بشكل كبير، حيث لم يضع في المستويات الأولى إلا ما ثبت ارتفاع نسبته في استبانة احتياجات الطلاب إليه، وأيضًا في أداء الوظائف التي أكد الإطار المرجعي الأوروبي أهميتها لهؤلاء المبتدئين، مثل النسب للتعريف بالجنسية.
3. أما المتطلبات الأولية في عملية التعلم، فقد ظهر الالتزام بها في القواعد الأساسية، فكان من الضروري أن يعرف المتعلم أنواع الكلمة مثلا، (اسم وفعل وحرف) ويعرف الإعراب والبناء لما لهذا من أثر قوي على تعلمه بعد ذلك، فهذا الموضوع من الموضوعات التي قد لا تحتاجه الوظائف اللغوية بشكل مباشر، وقد لا يطلبه بعض الطلاب، لكنه متطلب أولي في التعلم.
4. ولقد تم اعتماد معيار من الكل إلى الجزء، حيث عرض الجملة الفعلية أولًا، وتدريبه عليها، ثم بعد ذلك عرض أجزائها (الفعل والفاعل والمفعول) والأمر نفسه مع الجملة الاسمية (والمبتدأ والخبر).
5. أما التسلسل الحلزوني فقد كان موضع اهتمام كبير بالبحث، وفيه يتم تنظيم المحتوى حول "المفاهيم الكبرى التي يدور حولها المنهج، ثم تقدم المفاهيم المحسوسة، وينتقل منها إلى شبه المحسوسة، ثم المجردة، على أن تترابط هذه المفاهيم (محسن علي عطية: 2015: 202)، وتطبيق ذلك في البحث أنه تم التنظيم حول المفاهيم الكبرى ممثلة في (الموضوعات) على سبيل المثال (الفعل)، فعند حساب النسب المئوية للموضوعات ثبت زيادة نسبته، فقام المنهج بتوزيعه على أكثر من مستوى، ولكن بشكل متدرج بين المستويات، فهو في المبتدئ يكتفى فيه بتركيب للفعل الماضي

مسندًا إلى تاء الفاعل أو ناء الفاعلين، وفي المتوسط يتكلم عن أحوال بناء الماضي، أما المتقدم فيتكلم عن إسناد الماضي المعتل إلى الضمائر، وهكذا مع المضارع والأمر، وبهذا يتم اعتماد مبدأ التكرار، والتدرج، وزيادة العمق للمفهوم الواحد، وقد ورد في العديد من الموضوعات وخاصة الموضوعات التي ثبت وجود أخطاء شائعة بها لدى الناطقين بغير العربية، مثل حروف الجر، والإضافة، والتطابق، وغيرها، وفي هذا تنفيذ لما نادى به المتخصصون من قبل، من "الاستئناس بنتائج الدراسات السابقة في الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة بين متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. (عبدالعزيز العصيلي: 2006: 34)، وفيه أيضًا محاولة للقضاء على مشكلة من أهم مشاكل تدريس النحو وهي: الصراع بين أوجه التشابه والاختلاف بين لغة الطلاب الأم، واللغة الأجنبية، (Wilson, 1988: 116).

## الأساس الثالث: نسب توزيع الدروس:

يعد التوزيع معيارًا يكمل معيار الشيوع، ويقصد به مدى استعمال العناصر اللغوية في المجالات المختلفة، فهناك وحدات أو عناصر لغوية لها انتشار واسع في كل المستويات اللغوية، بل في معظم مجالات الاستعمال اللغوي العامة والخاصة (محمد صاري: 2009: 14) .

فمثلا، الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، والروابط، سواء أكانت حروف عطف أم جر أم نصب أم جزم، هذه الموضوعات تنتشر في كل نوعيات النصوص، العلمية والأدبية والسياسية والاقتصادية وغيرها، بعكس بعض الأساليب التي لا تتوزع إلا في بعض المجالات الأدبية مثل الترخيم، والندبة والاستغاثة، والترغيب وغيرها.

لذا وجب مراعاة ذلك، فيكون للأولى نصيب أكبر وأهمية لا تدانيها الثانية.

بل إن الموضوع الواحد مثل حروف الجر، قد نجد به بعض الأدوات التي يكثر توزيعها وبعضها يقل، مثل (رب، وتاء القسم، وخلا، وعدا، وحاشا) في حروف الجر، فهي مما يقل استخدامه في مجالات كثيرة ولا يقارن بباقي إخوته من حروف الجر، وهذا أيضًا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار.

ولحل هذه المشكلة فقد استخدم البحث الإحصاء الناتجة من كل أدواته التي تبين نسب أهمية الموضوعات، ونسب أهمية الوظائف، ونسب شيوع التراكيب، ونسب شيوع الأخطاء، لكي يخرج منها جميعًا بقائمة واحدة، تبين نسب أهمية كل موضوع،

وبناء عليه يحدد ما يحق له من التكرار أو حتى الحذف أو بمعنى أدق التأجيل إلى مرحلة الدراسة الأكاديمية بالجامعات أو المعاهد.

## الأساس الرابع: تحديد المفاهيم والقواعد والوظائف داخل كل موضوع

أما المشكلة الأخيرة التي تقابلنا في اختيار الموضوعات فهي، عدم تحديد المفاهيم أو القواعد أو المهارات التي يحتاجها هذا الطالب في كل درس من الدروس، مما يترتب عليه أنه يدرس المفاهيم التي يدرسها الناطق بالعربية دون أن نجعل له فيها خصوصية تجبرنا على الحذف أو الإضافة، من ذلك باب المبتدأ والخبر، وباب الصفة، مثلًا، فبعض الكتب قد يثقل كاهل الطالب بالتعريفات والأنواع، ومسوغات الابتداء بالنكرة، ومواضع الحذف الجائز والواجب وغيرها، ولا يدربه على أشد ما يحتاجه هذا الطالب وهو المطابقة، والتي أثبتت الدراسات أنها من أكثر الأخطاء شيوعًا عند هؤلاء الطلاب، والأمر نفسه في باب الصفة، حيث تقف المطابقة حائلا، والتقديم والتأخير حائلًا آخر، وكلاهما بفعل التداخل اللغوي من لغته الأم، والمنهج المقدم لهم لا يراعي هذا التطابق، ولا يحدده مفهومًا مهمًا كي يلفت نظر معدي المناهج أو المعلمين، ولحل هذه المشكلة فقد حاول البحث الحالي كتابة المفاهيم الفرعية والمهارات التي يجب أن يلم بها الطالب في كل باب من الأبواب، وفي كل مستوى من المستويات.

## أدوات البحث وإجراءاته:

## الأداة الأولى: استبانتا تحديد الاحتياجات اللغوية

**الهدف من الاستبانتين**

تهدف الاستبانتان إلى تحديد احتياجات الطلاب الناطقين بغير العربية من موضوعات النحو والصرف.

**إعداد الاستبانتين**

اعتمد البحث في إعداد الاستبانتين على جمع موضوعات النحو من كتب النحو المتخصصة، مكتفيًا بعناوين الموضوعات دون تفاصيل في الاستبانة الأولى، وجمع موضوعات الصرف في الاستبانة الثانية، وقد تم إعداد كل منهما في جدول به عمود للموضوع، وأمامه ثلاثة أعمدة ليتم الاختيار منها (مهم جدًا، مهم، غير مهم)، وخانة للملاحظات (شكل 1، 2).

ملحق رقم (١)

**استبانة تحديد الاحتياجات اللغوية للناطقين بغير العربية من موضوعات النحو**

| الموضوع | مهم جدا | مهم | غير مهم | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| ١. أقسام الكلمة (اسم فعل وحرف) | | | | |
| ٢. أقسام الاسم (مفرد ومثنى وجمع بنوعيهم) | | | | |
| ٣. الإعراب والبناء | | | | |

**شكل رقم (1) جزء من ملحق (1)**

ملحق رقم (٢)

**استبانة تحديد الاحتياجات اللغوية للناطقين بغير العربية من موضوعات الصرف**

| موضوعاته الفرعية | مهم جدا | مهم | غير مهم | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| ١. صوغ الماضي والمضارع والأمر | | | | |
| ٢. تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل | | | | |
| ٣. تقسيم الفعل إلى لازم ومتعد | | | | |

**شكل رقم (2) جزء من ملحق (2)**

## ضبط صدق الاستبانتين وثباتهما

(أ)عرض الاستبانتين على السادة المحكمين.

- وللتأكد من صدق الاستبانتين، تم عرضهما بالصورة السابقة على خمسة من السادة المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها، للتأكد من شمولهما لكافة الموضوعات التي قد يحتاجها هذا الطالب، واتفقوا على اشتمالهما للموضوعات، وصلاحيتهما للتطبيق، وبعضهم اقترح إضافة بعض الموضوعات مثل (الحروف العاملة عمل ليس) و(لا النافية للجنس) و(الندبة) و(الترخيم) وطلب أن تكون موجودة، والطالب يحدد ما إذا كان يحتاجها أم لا.

(ب) تعديل الاستبانتين وفقاً لآراء المحكمين

تم تعديل الاستبانتين وفقًا لآراء السادة المحكمين وتحويلهما إلى استبانتين إليكترونيتين باستخدام (نموذج جوجل)

وكان رابط استبانة النحو هو:

https://docs.google.com/forms/d/1OoQj8aq6jI2RFVT9SKvoYjoDJ8a268fpDDP66qntT-A/edit

وكان رابط استبانة الصرف هو:
https://docs.google.com/forms/d/1VYUMU-1a4YP-VOE6EYy5hobiGXVJdAK23_iPpghmozU/edit?userstoinvite=abdulmuminyusuf@gmail.com&ts=5e6b9e5f#responses

ثم تم توزيع الرابط على مجموعات التواصل الاجتماعي لطلاب الدراسات العليا، والإجازة العالية بكلية العلوم الإسلامية للوافدين، للإجابة عنها، وعلى مجموعة من السادة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

**ثبات الاستبانتين**

تم التحقق من ثبات الاستبانتين باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alfa Coefficient وذلك لحساب الثبات والاتساق الداخلي للاستبانة، وقد بلغ معامل الثبات لاستبانة النحو (0.859)، في حين بلغ لاستبانة الصرف (0.81) مما يدل على قيمة ثبات مرتفع.

***الصورة النهائية***

ولقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على موضوعات نحوية عددها ( تسعة وأربعون) وموضوعات صرفية عددها (ثلاثة وأربعون ). ملحق رقم (1) و(2).

الأداة الثانية: استبانة تحديد الوظائف اللغوية التي تحتاج إلى تراكيب أو قواعد نحوية أو صرفية معينة.

**الهدف من الاستبانة**

1. تحديد الوظائف اللغوية التي تحتاج إلى تراكيب أو قواعد نحوية أو صرفية معينة، لينعكس ذلك في المصفوفة من حيث الزمن المخصص للقاعدة النحوية حيث يزيد إذا كانت تؤدي وظائف لغوية اجتماعية عن وقت القاعدة التي لا ترتبط بوظيفة لغوية اجتماعية.

إعداد الاستبانة في صورتها الأولية

لإعداد الاستبانة تم اتخاذ الخطوات الآتية:

1- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وأهمها الإطار المرجعي الأوروبي ثم جمع الوظائف اللغوية الموجودة به في مراحله الثلاث المبتدئ والمتوسط والمتقدم.

2- تحليل هذه الوظائف، والاقتصار على الوظائف التي تحتاج إلى تركيب أو قاعدة نحوية أو صرفية فقط، مثل(الاستفسار عن المكان) فهو يحتاج قاعدة لاستخدام أداة الاستفهام (أين)، وتجنب الوظائف التي تخص التحدث والكتابة وتحتاج تعبيرات (لغوية) بدلا من التراكيب أو القواعد، مثل (التهنئة).

3- وضع الوظائف في القائمة، وأمام كل وظيفة ثلاث خانات (مهم جدًا، مهم، غير مهم)، ذلك كي يحدد الخبير مدى أهمية الوظيفة للناطق بغير العربية.

**ضبط الاستبانة:**

(أ) عرض الاستبانة على المحكمين، وتعديلها وفقًا لآرائهم.

تم عرض قائمة الوظائف على السادة المحكمين، لإبداء آرائهم في مدى شمول الوظائف، كي يضيفوا الوظيفة التي تحتاج إلى النحو ولم ترد بالقائمة، ثم تم تعديل الاستبانة في ضوء آراء السادة المحكمين، حتى أصبحت بصورتها النهائية.

(ب) تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمة المعامل (0.83)، وهي قيمة مرتفعة.

**الاستبانة النهائية:**

الصورة النهائية للاستبانة بلغ عدد الوظائف بها ( خمسون) وأمام كل وظيفة ثلاث خانات لبيان مدى أهمية الوظيفة (مهمة جدًا، مهمة، غير مهمة)، ثم خانة للملاحظات. (ملحق رقم 3).

**ملحق رقم (٣)**

**قائمة الوظائف اللغوية التي تحتاج إلى تراكيب أو قواعد نحوية كي يؤديها الناطق بغير العربية أداءً صحيحًا**

| الوظيفة | مدى أهمية الوظيفة | | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| | مهم جدا | مهم | غير مهم | |
| ١. تحديد شخص أو شيء | | | | |
| ٢. الإخبار بمعلومة | | | | |
| ٣. السؤال لتحديد شخص معين | | | | |

**شكل رقم (3) جزء من ملحق (3)**

## الأداة الثالثة: قائمتا تحديد التراكيب النحوية والبنى الصرفية الشائعة في اللغة العربية

**الهدف من القائمتين**

هدفت القائمة الأولى إلى تحديد نسب شيوع التراكيب اللغوية في اللغة العربية لمراعاتها في مصفوفة المدى والتتابع بحيث يزداد وقت ونسبة دروس الموضوعات الخاصة بالتراكيب الشائعة، ويبدأ تدريسها قبل موضوعات التراكيب الأقل شيوعًا، وهدفت القائمة الثانية إلى تحديد نسب شيوع البنى الصرفية لمراعاتها في مصفوفة المدى والتتابع.

**مصادر القائمتين**

اعتمد البحث في إعداده للقائمة الأولى على الدراسات السابقة التي حددت التراكيب الشائعة، وهي: دراسة (محمد علي الخولي :1998) ، ودراسة (السيد: 1983 ) ودراسة (رشيد محمد: 1989). حيث تم إعداد جدول، بالعمود الأول منه (التركيب) والعمود الثاني نسبته عند (الخولي) والثالث نسبته عند (السيد) والرابع نسبته عند (رشيد)، والعمود الخامس به متوسط لهذه النسب، لتخرج قائمة جديدة يعتمد عليها البحث، تمثل نسب شيوع التراكيب النحوية.

أما القائمة الثانية، فقد اعتمدت على دراستي الخولي ورشيد فقط، لأن دراسة (السيد: 1983) اكتفت بالتراكيب اللغوية النحوية، ولم تتطرق للبنى الصرفية، وتكون الجدول من عمود للموضوعات، وثلاثة أعمدة أخرى، واحد للنسبة عند الخولي، والثاني للنسبة عند رشيد، والثالث للمتوسط. وبلغت بنود القائمة الأولى (ثمانية وأربعون) تركيبًا، في النحو(ملحق رقم 4)، والقائمة الثانية بلغت (خمس وخمسون) بنية صرفية. (ملحق رقم 5).

**الملحق رقم (٤)**

**قائمة بالتراكيب النحوية الشائعة**

| التركيب | نسبته عند رشيد | نسبته عند الخولي | نسبته عند السيد | متوسط النسب |
|---|---|---|---|---|
| المجرور بالإضافة | ١١.٥٥ | ١٣.٣٠ | ١٢.٠٨ | ١٢.٣١ |
| حروف الجر | ١١.١٥ | ١٢.٩٦ | ١١.١٤ | ١١.٧٥ |
| الفعل ذو الفاعل المستتر | ٥.٣٩ | ٤.٩١ | ٩.٤٥ | ٦.٥٨٣٣٣٣ |
| حروف العطف | ٢.٧٠ | ٩.٣٧ | ٦.٦٣ | ٦.٢٣٣٣٣٣ |

شكل رقم (4) جزء من ملحق (4)

**ملحق رقم (٥)**

**البنى الصرفية الشائعة**

| البنية | نسبته عند رشيد | نسبته عند الخولي | متوسط النسب |
|---|---|---|---|
| الاسم | ٦٥.٨٠ | ٥٧.٦٦ | ٦١.٧٣ |
| المفرد | ٥٩.٤٩ | ٤٧.٥٠ | ٥٣.٤٩٥ |
| المعرب | ٤٥.٧٩ | ٥٢.٥٢ | ٤٩.١٥٥ |
| المعرفة | ٤٨.١٠ | ٤٥.٩١ | ٤٧.٠٠٥ |
| المذكر | ٢٢.٢٥ | ٢٧.٤٢ | ٢٤.٨٣٥ |
| الحرف | ٢٥.٥٥ | ٢١.٢٤ | ٢٣.٣٩٥ |
| المؤنث | ١٨.٦٨ | ٢٢.٥٩ | ٢٠.٦٣٥ |

شكل رقم (5) جزء من ملحق (5)

## الأداة الرابعة: قائمة الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية من خلال الدراسات السابقة

### الهدف من القائمة:

تحديد الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية كما أثبتتها الدراسات السابقة، وذلك لمراعاتها في مصفوفة المدى والتتابع، بحيث تزيد نسبة دروس الموضوعات التي يكثر بها أخطاء الناطقين بغير العربية.

### مصادر القائمة وإعدادها:

تم إعداد القائمة من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة، وجمع بعض الدراسات التي وصلت إلى نتائج إحصائية في الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة عند الناطقين بغير العربية، ولقد لوحظ أن كل دراسة تستهدف عددًا قليلًا من الأخطاء، ولأن البحث الحالي يحتاج إلى كل الأخطاء الشائعة في أبواب النحو والصرف، فقد جمع البحث الأخطاء النحوية والصرفية من ثلاث دراسات سابقة، وهي: (منال نبيل:2016)، ودراسة (بنجران الحاج:2014) ودراسة (هند شعبان:2016)، وجمعها في قائمة بها أربعة أعمدة (العمود الأول للخطأ) العمود الثاني (نسبة وروده عند بنجران) الثالث (نسبة وروده عند منال) الرابع (نسبة وجوده عند هند). ثم أعد البحث قائمة واحدة بكل الأخطاء السابقة ونسبها، وعند تكرار خطأ في دراستين يؤخذ متوسط النسبتين، حتى تم التوصل إلى قائمة واحدة بها الأخطاء الشائعة ونسب ورودها في الدراسات السابقة. (ملحق رقم 6) وذلك تمهيدًا لعمل تكامل بينها وبين الأداة الخامسة كما سيتضح.

**الملحق رقم (٦)**

**قائمة الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية من خلال الدراسات السابقة**

| الخطأ | نسبة الخطأ عند بنجران الحاج | مثال نبيل | هند شعبان | القائمة الموحدة |
|---|---|---|---|---|
| الخلط بين التذكير والتأنيث | | | %٦٥ | %٦٥ |
| الخلط بين التعريف والتنكير | | | %٦٣ | %٦٣ |
| المطابقة | %٥٩.٦١ | %١٨.٣٧ | | %٥٩.٦١ |

شكل رقم (6) جزء من ملحق (6)

## الأداة الخامسة: استبانة تحديد الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية

**الهدف من الاستبانة:**

تحديد الأخطاء الشائعة لدى الناطقين بغير العربية نحوية كانت أم صرفية في نتائج خاصة بالدراسة الحالية تمهيدًا لأخذ متوسط نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة للخروج بنسب أكثر دقة للأخطاء، وذلك لمراعاتها في مصفوفة المدى والتتابع، بحيث تزيد نسبة دروس الموضوعات التي يكثر بها أخطاء الناطقين بغير العربية.

## مصادر الاستبانة وإعداد صورتها الأولية:

تم إعداد الاستبانة من خلال عدة خطوات على النحو التالي:

1- ترتيب قائمة الأخطاء الشائعة –السابقة- حسب نسب شيوعها، فظهرت كما بالملحق رقم (6).

2- استبعاد الأخطاء الواردة بالقائمة السابقة إذا كانت لا تبلغ (25٪)، واستخدام الأخطاء الشائعة - أي التي زادت نسبتها عن (25٪)- أساسًا لاستبانة البحث الحالية بالأخطاء الشائعة (ملحق رقم 7)، وذلك لعدة أسباب، وهي:

- جمع أكبر عدد ممكن من الأخطاء التفصيلية، لأن معظم الأبحاث كانت تستخدم النتائج الإجمالية، مثلًا(المطابقة) دون تفصيل لطرق المطابقة، لكن البحث الحالي، عمد إلى تفصيل المطابقة إذا كانت بين المبتدأ والخبر، أو الصفة والموصوف، ..الخ.
- الجمع بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج خاصة بالبحث الحالي.

- الجمع بين منهجين في تحديد الخطأ الشائع في البحث الحالي، وهما تحليل الأخطاء كما بالدراسات السابقة، وتحليل الآراء للطلاب الناطقين بغير العربية الذين تخطوا هذه المرحلة التعليمية وأصبحوا الآن بالجامعة أو بالدراسات العليا، وآراء المتخصصين من الخبراء والمعلمين أيضًا، أملًا في الوصول إلى نتائج أكثر شمولية ودقة.

## ضبط الاستبانة:

### (أ) عرض الاستبانة على السادة المحكمين

تم عرض الاستبانة على السادة المحكمين، لإبداء آرائهم في مدى شمول الاستبانة للأخطاء، وإعطائهم الحق في زيادة أو حذف ما يرونه مناسبًا، ثم تم جمع الآراء، وتعديل الاستبانة في ضوئها.

(ب) التحقق من ثبات الاستبانة بمعامل ألفا كرونباخ، والذي بلغ 0.86

### الصورة النهائية للاستبانة

اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على بنود عددها ( أربعة وخمسون) خطأ، وكانت البنود في العمود الأيمن من الاستبانة، وفي الأعمدة الثلاثة المجاورة (كثير، متوسط، قليل)، (ملحق رقم 7)، ثم تم تحويل الاستبانة إلى نموذج جوجل، وتم نشره على الرابط الآتي وأتيح للطلاب الناطقين بغير العربية، والأساتذة، والمتخصصين:

https://docs.google.com/forms/d/1qnJRcFgkrN018iicnaR_HtnMHSyPMHzyLl-zMtpJEW0/edit

**الملحق رقم (٧)**

**استبانة الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية**

| الخطأ | مدى شيوعه | | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| | شائع | متوسط الشيوع | غير شائع | |
| ١. الخلط بين الفعل الثلاثي المجرد والمزيد | | | | |
| ٢. صوغ المثنى المنقوص والممدود | | | | |
| ٣. صوغ جمع المؤنث السالم الممدود | | | | |

شكل رقم (7) جزء من ملحق (7)

## المعالجة الإحصائية والنتائج:

### بالنسبة للسؤال الأول، وهو:

1. **ما الموضوعات النحوية والصرفية التي يحتاجها الناطقون بغير العربية لتأدية الوظائف اللغوية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل نتائج استبانتي تحديد الاحتياجات اللغوية للناطقين بغير العربية من موضوعات النحو والصرف، وكانت نتائج التحليل كما يلي:

**أولًا: تحليل استبانة الاحتياجات اللغوية من موضوعات النحو.**

استجاب لاستبانة الاحتياجات اللغوية للناطقين بغير العربية من موضوعات النحو، مائة شخص، وكان نسبة أساتذة الجامعة منهم (21٪)، ونسبة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (14٪)، ونسبة طلاب الدراسات العليا الناطقين بغير العربية ( 37٪)، ونسبة طلاب المرحلة الجامعية الناطقين بغير العربية (٢٨٪)

**ملحق رقم (٨)**

**نتائج إحصاء اختيار موضوعات النحو المناسبة للناطقين بغير العربية**

| موضوعاته الفرعية | إجمالي درجات الأهمية | نسبة درجة الأهمية |
|---|---|---|
| ١. الإعراب والبناء | 274 | %٩١.٣ |
| ٢. المبتدأ والخبر | 274 | %٩١.٣ |
| ٣. الفعل (ماض ومضارع وأمر) | 272 | %٩٠.٦ |
| ٤. أقسام الاسم (مفرد ومثنى وجمع بنوعيهم) | 270 | %٩٠ |

شكل رقم (8) جزء من ملحق (8)

ولمعالجة الاستبانة إحصائيًا، تم إعطاء ثلاث درجات للبنود التي أخذت اختيار (مهم جدًا)، ودرجتين لبنود اختيار (مهم)، ودرجة واحدة لبنود اختيار (غير مهم)، ثم جمعت درجات كل موضوع من موضوعات القائمة، ثم حساب نسبة الدرجات، لتحديد نسبة لكل موضوع من موضوعات النحو. (ملحق رقم 8).

وتراوحت درجات الأهمية لكل موضوعات الاستبانة ما بين (60٪) وهي أقل درجة وكانت لموضوع (الاشتغال)، وبين (91.3٪) وهي أعلى درجة وكانت لموضوع (الإعراب والبناء).

فمدى الدرجات حوالي (30)٪، قسمت إلى ثلاث فئات كما يلي:

## نتائج إجابة السؤال البحثي الأول:

1- **موضوعات شديدة الأهمية للناطقين بغير العربية** في مرحلة الدراسة اللغوية العامة للوصول إلى الكفاءة اللغوية، وهي الموضوعات الحاصلة على درجات أعلى من (81٪ ) إلى (91٪)، وشملت: (الإعراب والبناء ( 91.3٪)، المبتدأ والخبر (91.3٪)، الفعل (ماض ومضارع وأمر) ( 90.6٪)، أقسام الاسم (مفرد ومثنى وجمع بنوعيهم)، ( 90٪)، الفاعل (90٪)، النكرة والمعرفة ( 89.3٪)، المفعول به (89.3٪)، العدد ( 89.3٪)، الاستفهام ( 89٪)، النعت ( 88٪)، الحال (88.3٪)، التمييز ( 88.3٪)، الجر بالحرف (88٪)، أقسام الكلمة (اسم فعل وحرف) ( 87.6٪)، نائب الفاعل ( 87.6٪)، كان وأخوتها ( 87.3٪)، إن وأخواتها ( 87٪)، الممنوع من الصرف ( 86٪)، الاستثناء ( 85.3٪)، التوكيد (85٪)، النداء ( 84.6٪)، البدل ( 84.3٪)، المفعول المطلق ( 84٪)، الأسماء الخمسة (83.6٪)، المفعول فيه ( 83.3٪)، الجر بالإضافة ( 83.3٪)، المفعول لأجله (81.6٪).

2- **موضوعات مهمة للناطقين بغير العربية** في مرحلة الدراسة اللغوية العامة للوصول إلى الكفاءة اللغوية، وهي الموضوعات الحاصلة على درجات أعلى من (71.3)٪ إلى (81٪)، وشملت (إعمال اسم الفاعل (80٪ )، ظن وأخواتها (79.3٪)، التفضيل (79.3٪)، إعمال المصدر (79٪)، المفعول معه ( 78.6٪)، لا النافية للجنس (78.3٪)، عطف بيان (78٪)، كاد وأخواتها ( 77.3٪)، التعجب ( 76.6٪)، عطف النسق ( 74٪)، أما، ولو، ولولا، ولوما ( 73٪)

2- **موضوعات (قليلة الأهمية) للناطقين بغير العربية** في مرحلة الدراسة اللغوية العامة للوصول إلى الكفاءة اللغوية، وهي الموضوعات الحاصلة على درجات من (60 : 71)٪ وبتقريب الكسر في النسبة شملت: (الحروف العاملة عمل ليس (**71.3**٪)، أسماء الأفعال والأصوات (**71.3**٪)، كم، وكأين، وكذا (**71.3**٪)، المدح والذم (**70.3**٪) ، الاختصاص (**67.6**٪) ، الإغراء ،

التحـــذير(66.6٪) ، الندبـــة (63.3٪)، الاســـتغاثة (62.6٪)، الترخـــيم (62.6٪)، التنازع (62٪) ، الاشتغال( 60٪)

## ثانيًا: تحليل استبانة الاحتياجات اللغوية من موضوعات الصرف

استجاب لاستبانة الاحتياجات اللغوية للناطقين بغير العربية من موضوعات الصرف، ثلاثين شخصًا، وكانت نسبة أساتذة الجامعة منهم (14.3٪)، ونسبة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (21.4٪)، ونسبة طلاب الدراسات العليا الناطقين بغير العربية (50٪)، ونسبة طلاب المرحلة الجامعية الناطقين بغير العربية (14.3٪).

ولمعالجة الاستبانة إحصائيًا، تم إعطاء ثلاث درجات للبنود التي أخذت اختيار (مهم جدًا)، ودرجتين لبنود اختيار (مهم)، ودرجة واحدة لبنود اختيار (غير مهم)، ثم جمعت درجات كل موضوع من موضوعات القائمة، ثم حساب نسبة الدرجات، لتحديد نسبة لكل موضوع من موضوعات الصرف (ملحق رقم 9)

ملحق رقم (٩)

نتائج إحصاء اختيار موضوعات الصرف المناسبة للناطقين بغير العربية

| موضوعاته الفرعية | إجمالي الدرجات | نسبة الأهمية |
|---|---|---|
| ٤٤ـ الميزان الصرفي | 84 | %٩٣.٣٣ |
| ٤٥ـ صوغ الماضي والمضارع والأمر | 81 | %٩٠ |
| ٤٦ـ تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل | 81 | %٩٠ |
| إسناد الأفعال إلى الضمائر | 81 | %٩٠ |
| ٤٧ـ تقسيم الفعل إلى لازم ومتعد | 80 | %٨٨.٨٨ |
| ٤٨ـ اسم الفاعل | 80 | %٨٨.٨٨ |
| ٤٩ـ اسم المفعول | 80 | %٨٨.٨٨ |

شكل رقم (9) جزء من ملحق (9)

وتراوحت درجات الأهمية لكل موضوعات الاستبانة ما بين (53.3٪) وهي أقل درجة وكانت لموضوع (الإمالة)، وبين (93.3٪) وهي أعلى درجة وكانت لموضوع (الميزان الصرفي).

فمدى الدرجات حوالي (40)٪، قسمت إلى ثلاث فئات كما يلي:

## تابع نتائج السؤال البحثي الأول:

**الفئة الأولى: موضوعات صرفية شديدة الأهمية** للناطقين بغير العربية في مرحلة الدراسة اللغوية العامة للوصول إلى الكفاءة اللغوية، وهي الموضوعات الحاصلة على درجات من (80٪ ) إلى (93.3٪)، وهي:

الميزان الصرفي (93.33٪)، صوغ الماضي والمضارع والأمر (90٪)، تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل (90٪)، إسناد الأفعال إلى الضمائر (90٪)، تقسيم الفعل إلى لازم ومتعد (88.88٪)، اسم الفاعل (88.88٪)، اسم المفعول (88.88٪)، كيفية جمع المذكر السالم (87.77٪)، كيفية جمع المؤنث السالم (87.77٪)، أوزان الثلاثي المزيد (86.66٪)، الاسم من حيث التذكير والتأنيث (86.66٪)، أوزان الرباعي المجرد (85.55٪)، تقسيم الفعل إلى مجرد ومزيد (84.44٪)، أوزان الثلاثي المجرد (84.44٪)، الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول (84.44٪)، المصادر (84.44٪)، كيفية التثنية (83.33٪)، الجامد والمشتق (81.11٪)، أوزان الرباعي المزيد (80٪)، اسما الزمان والمكان (80٪)، الاسم المنقوص والمقصور والممدود والصحيح (80٪)

**الفئة الثانية: موضوعات صرفية مهمة** للناطقين بغير العربية في مرحلة الدراسة اللغوية العامة للوصول إلى الكفاءة اللغوية، وهي الموضوعات الحاصلة على درجات أقل من (80٪ ) إلى (67٪)، وهي: جموع التكسير(78.88٪)، صيغ المبالغة (77.77٪)، اسم التفضيل (77.77٪)، التصغير (77.77٪)، الصفة المشبهة (74.44٪) ، زيادة همزة الوصل (74.44٪)، اسم المرة واسم الهيئة (73.33٪)، ما يلحق بالمثنى (73.33٪)، ما يلحق بجمع المؤنث السالم (73.33٪)، حروف الزيادة ومواضعها ( 73.33٪)، ما يلحق بجمع المذكر السالم (72.22٪)، النسب (72.22٪)، اسم الآلة (71.11٪)، معاني صيغ الزوائد (68.88٪)، التقاء الساكنين (68.88٪)

**الفئة الثالثة: موضوعات صرفية قليلة الأهمية** للناطقين بغير العربية في مرحلة الدراسة اللغوية العامة للوصول إلى الكفاءة اللغوية، وهي الموضوعات الحاصلة على درجات أقل من (67 ٪) إلى (53.3٪)، وهي: (الإعلال والإبدال (66.66٪)، الفعل المؤكد وغير المؤكد(65.55٪)، جموع القلة (65.55٪)، جموع الكثرة، (65.55٪)، الإدغام (65.55٪)، الوقف (60٪)، الإمالة (53.33٪).

**للإجابة عن السؤال الثاني**، وهو: ما الوظائف اللغوية التي تحتاج إلى تراكيب أو قواعد نحوية أو صرفية كي يؤديها الناطق بغير العربية أداءً صحيحًا؟

استجاب للاستبانة عشرة أشخاص، وكان نسبة أساتذة الجامعة منهم (60٪)، ونسبة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (40٪)، ولمعالجة الاستبانة إحصائيًا، تم إعطاء ثلاث درجات للبنود التي أخذت اختيار (مهم جدًا)، ودرجتين لبنود اختيار

(مهم)، ودرجة واحدة لبنود اختيار (غير مهم)، ثم جمعت درجات كل وظيفة من وظائف القائمة، ثم حساب نسبة الدرجات لتحديد نسبتها (ملحق رقم 10)

**الملحق رقم (١٠)**

**قائمة الوظائف اللغوية التي تحتاج إلى تراكيب أو قواعد نحوية كي يؤديها الناطق بغير العربية أداءً صحيحًا**

| الوظيفة | الدرجات | المتوسط |
|---|---|---|
| ١. الإخبار بمعلومة | 30 | %١٠٠ |
| ٢. تحديد شخص أو شيء | 30 | %١٠٠ |
| ٣. التعبير عن الرأي | 30 | %١٠٠ |
| ٤. التعبير عن الرغبات والتفضيلات | 30 | %١٠٠ |
| ٥. السؤال لتحديد شخص معين | 30 | %١٠٠ |
| ٦. السؤال لتحديد شيء | 30 | %١٠٠ |
| ٧. إجابة السؤال ببيان سبب | 29 | %٩٦.٦٦ |
| ٨. إجابة السؤال بنعم أو لا | 29 | %٩٦.٦٦ |

شكل رقم (10) جزء من ملحق (10)

وتراوحت درجات الأهمية ما بين (100٪)، وبين (75٪) وهي أقل درجة وكانت لوظيفة (القَسَم). فمدى الدرجات (25)٪، قسمت إلى ثلاث فئات:

**نتائج إجابة السؤال البحثي الثاني:**

**الفئة الأولى: الوظائف اللغوية شديدة الأهمية:**

وهي الوظائف التي تراوحت نسبتها بين(91.7 – 100٪)، وتشمل الإخبار بمعلومة ( 100٪)، تحديد شخص أو شيء (100٪)، التعبير عن الرأي (100٪)، التعبير عن الرغبات والتفضيلات (100٪)، السؤال لتحديد شخص معين (100٪)، السؤال لتحديد شيء (100٪)، إجابة السؤال ببيان سبب (96.66٪)، إجابة السؤال بنعم أو لا (96.66٪)، الإجابة بتحديد الجنسية (96.66٪)، استثناء شخص أو شيء ما (96.66٪)، التعبير عن الأمنيات (96.66٪)، التعبير عن السعادة (96.66٪) ، الحزن والإعجاب (96.66٪)، تقديم شخص للآخرين (96.66٪)، السؤال عن العادات (96.66٪)، السؤال عن قيمة شيء (96.66٪)، السؤال لتحديد السبب (96.66٪)، السؤال لتحديد حدث (96.66٪)، السؤال لتحديد زمان (96.66٪)، السؤال لتحديد مكان (96.66٪)، طلب المساعدة (96.66٪)، نصيحة لشخص ما (96.66٪)، النهي عن فعل(96.66٪) ، إجابة السؤال بتحديد مكان (93.33٪)، إجابة السؤال بتحديد وقت (93.33٪)، الاقتراح (93.33٪)، التعبير عن الموافقة بجملة (93.33٪)، التعبير عن عدم الموافقة بجملة (93.33٪)، السؤال عن الجنسية (93.33٪)، العد والإحصاء (93.33٪)، نداء شخص ما (93.33٪).

**الفئة الثانية: الوظائف اللغوية متوسطة الأهمية:**

وهي الوظائف التي تراوحت نسبتها بين أقل من (91.7٪) إلى (83.4٪)، وتشمل: (الاستفسار عن الرغبات والتفضيلات (90٪)، تحذير من شخص أو شيء (90٪)، حكاية أمر أو خبر (90٪)، السؤال عن الأفكار (90٪)، نفي معلومة (90٪)، إجابة السؤال بذكر حدث (فعل) (86.66٪)، الاستنتاجات (86.66٪)، تخصيص شخص أو شيء (86.66٪)، تعيين (أو تخيير) شخص أو شيء (86.66٪)، ذم شخص أو شيء (86.66٪)، مدح شخص أو شيء (86.66٪)، وصف شخص أو شيء (86.66٪)).

**الفئة الثالثة: الوظائف اللغوية قليلة الأهمية**

وهي الوظائف التي تراوحت نسبتها بين أقل من (83.4٪) إلى (75٪)، وتشمل: (الاستدراك على الكلام السابق (83.33٪)، الإلزام والوجوب (83.33٪)، التوكيد (83.33٪)، المقارنة بين الأشياء (83.33٪)، حكاية حدث يحدث الآن (80٪)، السؤال لمعرفة صدق المحتوى من عدمه (80٪)، طلب توصية (80٪)، التعبير عن الكلية والشمول (76.66٪)، إصدار تعليمات وتوجيهات (لتشغيل آلة أو إصلاحها) (76.66٪)، التشبيه (76.66٪)، القسم(75٪))

**للإجابة عن السؤال الثالث،** وهو ما التراكيب النحوية والصرفية شائعة الاستخدام في اللغة العربية؟

بعد حساب المتوسطات للتراكيب النحوية من الدراسات الثلاث السابقة (الخولي، والسيد، ورشيد)، تبين أنها تتراوح ما بين 12.31٪ وهي أعلى نسبة للمجرور بالإضافة، وأقل نسبة وهي (صفر) حروف القسم. ولقد تم تقسيم هذا المدى على ثلاث فئات على النحو التالي:

**نتائج إجابة السؤال البحثي الثالث**

**الفئة الأولى: تراكيب شديدة الشيوع** ، تتراوح من (12.31٪) إلى ( 8٪) وهي بالترتيب (المجرور بالإضافة، 12.3٪ وحروف الجر 11.7٪).

**الفئة الثانية: تراكيب متوسطة الشيوع**، تتراوح بين أقل من (8٪) إلى (4٪) وشملت الفعل ذو الفاعل المستتر (6.5٪) وحروف العطف (6.2٪) والمبتدأ (5.9٪) والفاعل (4.9٪) والنعت (4.9٪) وخبر المبتدأ ( 4.2٪)

**الفئة الثالثة: تراكيب قليلة الشيوع**، تتراوح بين أقل من ( 4٪ ) إلى (0.007٪ )، وشملت الفعل ذو الفاعل الظاهر (3.75 ٪)، المفعول به ( 3٪). تاء التأنيث (2.19)، ظرف الزمان (1.796667 )، اسم إن وأخواتها (1.493333)، كان وأخواتها (1.32)، إن وأخواتها (1.303333)، اسم كان وأخواتها (1.253333)، البدل (1.236667)، ظرف المكان (1.125)، حروف النصب (0.786667)، الحال (0.746667)، المفعول المطلق (0.63)، حروف الاستفهام (0.613333)، قد (0.443333)، خبر كان وأخواتها (0.435)، ،خبر إن وأخواتها (0.34). المنادى (0.31) حروف الجزم (0.22) التمييز (0.19333)، نائب المفعول المطلق ( 0.165)، نائب الفاعل (0.156667)، التوكيد (0.1)، لا النافية للجنس، (0.1)، اسم لا النافية للجنس (0.1)، والحروف الزائدة (0.096) المفعول لأجله (0.073333)، كاد وأخواتها (0.06)، المفعول معه (0.05)، المستثنى (0.02)، اسم كاد وأخواتها (0.02)، المنصوب على التحذير (0.007)، أما الباقون فلم يحصلوا في الدراسات السابقة على نسبة تكرار، وهم خبر لا النافية للجنس، المنصوب على الاختصاص، المنصوب على الإراء، المنصوب على الاستغاثة ، المرخم ، أفعال المدح ، أفعال الذم، حروف القسم .

أما التراكيب الصرفية، فقد تراوحت نسب الشيوع ما بين (61.73) إلى (0.02)، ولقد قسمت إلى ثلاث فئات على النحو التالي:

**الفئة الأولى: تراكيب شديدة الشيوع** ، تتراوح بين (61.73) إلى (40٪)، وتشمل الاسم (61.73)، المفرد (53.495)، ، المعرب (49.155)، المعرفة (47.005)

**الفئة الثانية: تراكيب متوسطة الشيوع**، أقل من (40٪) إلى (20٪) وتشمل: المذكر ( 24.835)، الحرف (23.395)، المبني (17.07)، المؤنث ( 20.635).

**الفئة الثالثة: تراكيب قليلة الشيوع**، وهي أقل من (20٪)، وتشمل النكرة (14.725)، الفعل (9.825)، الفعل التام (8.855)، الفعل الثلاثي (9.605)، الفعل غير المؤكد (9.655)، الفعل المبني للمعلوم (8.555)، الضمير المتصل ( 7.925)، الفعل الصحيح ( 6.22)، المصدر (7.81)، الجمع (7.95) الفعل المضارع (5.975)، الفعل المجرد (6.005)، ضمير المخاطب (5.045)، الفعل المتعدي لمفعول واحد (4.38) ضمير المتكلم، (2.75) ، الفعل اللازم (4.225) جمع التكسير، (4.52) الفعل المزيد (3.955)، ضمير الغائب (4.76)، الفعل الماضي (3.385)، اسم الفاعل (2.435)، الفعل المعتل (3.435)، اسم الإشارة (1.73)، الاسم الممدود (1.045)، اسم المكان (0.825)، اسم المفعول (0.83)، الصفة المشبهة (1.46)، الاسم المنقوص (0.575)، جمع المؤنث السالم (1.155)، الاسم المقصور (0.74)، فعل الأمر (0.42 )، اسم الآلة (0.42)، صيغة المبالغة (0.25)، الفعل الناقص (0.875)، جمع المذكر السالم (0.53)، اسم المرة

(0.73)، الفعل المتعدي لمفعولين (0.185)، الاسم الموصول (0.97)، اسم الزمان (0.085)، المثنى (0.28)، الفعل المبني للمجهول (0.35)، أفعل التفصيل (0.285)، اسم الهيئة (0.235)، الفعل المتعدي لثلاثة مفاعيل (0.02)، الأسماء الخمسة ، الفعل الرباعي، الفعل المؤكد ليس لها نسبة تكرار.

**للإجابة عن السؤال الرابع**، وهو: ما الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية؟ تم إجراء الخطوات الآتية:

**أولًا:** تحليل استبانة الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية، وقد استجاب للاستبانة (واحد وخمسون) شخصًا، وكان نسبة أساتذة الجامعة منهم (31.1٪)، ونسبة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (24.4٪)، ونسبة طلاب الدراسات العليا الناطقين بغير العربية (28.9٪)، ونسبة طلاب المرحلة الجامعية الناطقين بغير العربية (15.6٪).

ولمعالجة الاستبانة إحصائيًا، تم إعطاء ثلاث درجات للبنود التي أخذت اختيار (شائع جدًا)، ودرجتين لبنود اختيار (متوسط الشيوع)، ودرجة واحدة لبنود اختيار (قليل الشيوع)، ثم جمعت درجات كل خطأ من أخطاء القائمة، ثم حساب نسبة الدرجات، لتحديد نسبة لكل خطأ منها .

وتراوحت درجات الشيوع لكل أخطاء الاستبانة ما بين (50.98٪) وهي أقل درجة وكانت لموضوع (المطابقة بين المبتدأ والخبر في الإعراب)، وبين (80.39٪) وهي أعلى درجة وكانت لخطأ (المطابقة بين الضمير ومرجعه في العدد). ملحق رقم ( 11 )

**ملحق رقم (١١)**

**قائمة بدرجات استبانة الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة لدى الناطقين بغير العربية**

| الخطأ النحوي أو الصرفي | إجمالي الدرجات | نسبة الشيوع |
|---|---|---|
| المطابقة بين الضمير ومرجعه في العدد | 123 | %٨٠.٣٩ |
| حذف أدوات الربط | 123 | %٨٠.٣٩ |
| الخلط بين صيغتين من أصل واحد كالمصدر والفعل، واسم الفاعل وصيغ المبالغة | 123 | %٨٠.٣٩ |
| الخلط بين أدوات الربط | 122 | %٧٩.٧٣ |
| المطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه في العدد | 119 | %٧٧.٧٧ |
| الخلط بين إن وأن | 118 | %٧٧.١٢ |
| إضافة (أل) للعلم | 117 | %٧٦.٤٧ |
| تذكير العدد وتأنيثه | 116 | |

شكل رقم (11) جزء من ملحق (11)

**ثانيًا:** إعداد قائمة من الأخطاء الشائعة التي توصلت إليها الدراسات السابقة، وهي: (منال نبيل: 2016)، ودراسة (بنجران الحاج: 2014) ودراسة (هند شعبان:2016)، ملحق رقم (6).

**ثالثًا:** إعداد قائمة مجمعة تجمع بين الأخطاء الشائعة في البحث الحالي، ونسبتها، والأخطاء الشائعة في الدراسات السابقة، ونسبتها، ثم عمل متوسط للأخطاء في القائمتين السابقتين (ملحق رقم 12)

ملحق رقم (١٢)

قائمة بمتوسطات نسب شيوع الأخطاء في الدراسة الحالية والدراسات السابقة

| الخطأ في الدراسة الحالية | نسبة شيوعه | الخطأ المناسب له من الدراسات السابقة | نسبة شيوعه | المتوسط |
|---|---|---|---|---|
| تذكير العدد وتأنيثه | ٧٥.٨١٪ | الخلط بين التذكير والتأنيث | ٦٥% | ٧٠.٤٠٪ |
| المطابقة بين الضمير ومرجعه في العدد | ٨٠.٣٩٪ | المطابقة | ٥٩.٦١% | ٧٠٪ |
| إضافة (أل) للعلم | ٧٦.٤٧٪ | الخلط بين التعريف والتذكير | ٦٣% | ٦٩.٧٣٪ |
| المطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه في العدد | ٧٧.٧٧٪ | المطابقة | ٥٩.٦١% | ٦٨.٦٩٪ |
| المطابقة بين الضمير ومرجعه في التذكير والتأنيث | ٧٥.١٦٪ | المطابقة | ٥٩.٦١% | ٦٧.٣٨٪ |
| المطابقة بين اسم الموصول والاسم السابق له في العدد | ٧٥.١٦٪ | المطابقة | ٥٩.٦١% | ٦٧.٣٨٪ |
| مطابقة الضمير بجملة الصلة مع اسم الموصول في التذكير والتأنيث | ٧٣.٨٥٪ | المطابقة | ٥٩.٦١% | ٦٦.٧٣٪ |
| المطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه في التعريف إذا كان بدلًا | ٧٣.٨٥٪ | المطابقة | ٥٩.٦١% | ٦٦.٧٣٪ |
| المطابقة بين الصفة والموصوف في التذكير والتأنيث | ٦٧.٩٧٪ | الخلط بين التذكير والتأنيث | ٦٥% | ٦٦.٤٨٪ |
| مطابقة الضمير بجملة الصلة مع اسم الموصول في العدد | ٧٢.٥٤٪ | المطابقة | ٥٩.٦١% | ٦٦.٠٧٪ |

شكل رقم (12) جزء من ملحق (12)

## نتائج إجابة السؤال الرابع

وتم تصنيف هذه الأخطاء طبقًا للمتوسطات إلى ثلاث فئات هي:

**الفئة الأولى: الأخطاء الأكثر شيوعًا**: وهي الحاصلة على نسبة تتراوح من (70٪ إلى 57.95٪)، وتشمل: تذكير العدد وتأنيثه (70.40٪)، المطابقة بين الضمير ومرجعه في العدد (70٪)، إضافة (أل) للعلم (69.73٪)، المطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه في العدد (68.69٪)، المطابقة بين الضمير ومرجعه في التذكير والتأنيث (67.38٪)، المطابقة بين اسم الموصول والاسم السابق له في العدد (67.38٪)، مطابقة الضمير بجملة الصلة مع اسم الموصول في التذكير والتأنيث (66.73٪)، المطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه في التعريف إذا كان بدلًا.( 66.73٪)، المطابقة بين الصفة والموصوف في التذكير والتأنيث (66.48٪)، مطابقة الضمير بجملة الصلة مع اسم الموصول في العدد (66.07٪)، المطابقة بين اسم الإشارة والمشار إليه في التذكير والتأنيث (65.75٪)، تنكير المضاف إليه (65.46٪)، المطابقة بين الصفة والموصوف في التعريف والتنكير (65.16٪)، المطابقة بين الصفة والموصوف في الإعراب (63.79٪)، المطابقة بين الصفة والموصوف في الإفراد والتثنية والجمع (63.13٪)، المطابقة بين اسم الموصول والاسم السابق له في التذكير والتأنيث (62.15٪)، المطابقة بين الفعل

وفاعله في الإفراد والتثنية والجمع (62.15٪)، مطابقة الضمير في جملة الخبر مع المبتدأ (62.15٪)، المطابقة بين المبتدأ والخبر في العدد (61.17٪)، المطابقة بين المبتدأ والخبر في التذكير والتأنيث (60.93٪)، المطابقة بين الفعل وفاعله في التذكير والتأنيث (60.85٪).

**الفئة الثانية: الأخطاء متوسطة الشيوع:** وهي الحاصلة على نسبة تتراوح من (أقل من 57.95٪ إلى (45.5٪)، وتشمل المطابقة بين المبتدأ والخبر في الإعراب (55.29٪)، الخلط بين صيغتين من أصل واحد كالمصدر والفعل، واسم الفاعل وصيغ المبالغة (55.19٪)، إثبات نون جمع المذكر السالم عند الإضافة (55.08٪)، إثبات نون المثنى عند الإضافة (54.08٪)، ضبط حرف المضارعة مع الفاعل (49.19٪)، الخلط بين حروف الجر التي يتعدى بها.( 48.91٪)، حذف حرف الجر بعد الفعل المتعدي بها (46.95٪)، زياد حرف الجر بعد الفعل اللازم.( 46.95٪)، الخلط بين الاسم المنسوب والمنسوب إليه (46.48٪)

**الفئة الثالثة: الأخطاء الأقل شيوعًا:** وهي الحاصلة على نسبة تتراوح من (أقل من 45.5٪ إلى 33.05)، وتشمل :تعريف المضاف بـ(أل) (45.32٪)، ضبط المثنى رفعًا ونصبًا وجرًا (45.19٪)، إدخال حرف الجر على الظرف (44.66٪)، صوغ مصادر الفعل الثلاثي المجرد والمزيد (43.65٪)، ضبط جمع المذكر السالم رفعًا ونصبًا وجرًا (43.21٪)، إدخال حرف الجر على الفعل (41.72٪)، صوغ جمع المؤنث السالم الممدود (41.71٪)، صوغ جمع التكسير (41.71٪)، جمع تمييز العدد مائة أو ألف (41.65٪)، حذف أدوات الربط (40.19٪)، الخلط بين الفعل الثلاثي المجرد والمزيد (40.04٪)، الخلط بين أدوات الربط (39.68٪)، الخلط بين إن وأن (38.56٪)، صوغ المثنى المنقوص والممدود (37.58٪)، حذف الضمير من جملة الخبر (36.92٪)، كتابة العدد واحد واثنان قبل المعدود (36.6٪)، إعراب تمييز العدد جرًا أو نصبًا (36.27٪)، إفراد تمييز العدد من 3- 9 (35.62٪)، صوغ الفعل المبني للمجهول (34.64٪)، ضبط الأسماء الخمسة رفعًا ونصبًا وجرًا (34.31٪)، حذف حرف العلة في حالة الجزم (33.66٪)، صوغ اسم الزمان والمكان (33.05٪).

## الأداة الخامسة: مصفوفة المدى والتتابع للقواعد النحوية والصرفية

## إعداد المصفوفة في صورتها الأولية

مر إعداد المصفوفة في صورتها الأولية بالخطوات التالية:

**الخطوة الأولى لإعداد المصفوفة الأولية:** تجميع المواضيع النحوية في فئات أربع، وذلك لتيسير بناء المصفوفة، حيث تحاول أن تجعل التركيز الأعلى للمستوى المتوسط الأول والمتقدم الأول لفئات بعينها، والتركيز الأعلى للمتوسط الثاني والمتقدم الثاني لفئات أخرى، ولوحظ في هذا التجميع أن يضاف إلى كل موضوع نحوي ما يخدمه من قواعد الصرف، بحيث يصبح الأمر تكامليًا بين النحو والصرف، وانطلقت الفئات من أن المعايير التي يستهدفها النحو هي:

1. معرفة القواعد النظرية الأساسية للقواعد (نحوًا وصرفًا) والتي تنعكس على فهم قواعد ضبط الأداء.
2. تكوين الجملة الاسمية، وضبطها، وتمديدها.
3. تكوين الجملة الفعلية، وضبطها، وتمديدها.
4. استخدام الأساليب اللغوية المختلفة لتكوين الجمل وربطها.

وبناء عليه فإن الفئات الأربع للمصفوفة هي:

**الفئة الأولى:** (قواعد نظرية أساسية) وتضم القواعد التي قد لا تنعكس مباشرة على الأداء اللغوي، ولا الوظائف اللغوية مثل أقسام الكلمة، الميزان الصرفي..إلخ.

**الفئة الثانية:** (الجملة الفعلية وما يزيد عليها)، وتشمل الفعل والفاعل والمكملات ويقصد بها المفاعيل، والحال والتمييز، وما يناسبها من موضوعات صرفية، مثل الفعل المتعدي واللازم، والمشتقات، وغيرها.

**الفئة الثالثة:** (الجملة الاسمية وما يدخل عليها)، وتشمل: المبتدأ والخبر، والنواسخ، وما يناسبها من موضوعات صرفية.

**الفئة الرابعة:** (غيرهما) وتضم: الجر، والظرف، والأساليب، والتوابع، وما يناسبها من موضوعات صرفية.

**الخطوة الثانية: لإعداد المصفوفة الأولية:** تجميع كل نتائج الإحصاء السابقة في جدول واحد، وذلك لمعرفة الدرجات التي يحصل عليها كل موضوع من الموضوعات تمهيدًا لمعرفة النسبة في الخطوة الثالثة.

ومن أجل هذا التجميع بني جدول العمود الأول منه به الفئة، والعمود الثاني، باب النحو المتفرع من الفئة، والعمودان (3، 4) الموضوع النحوي الفرعي، ونسبة أهميته،

والعمودان (5،6) ما يناسبه من موضوعات الصرف، ونسبة أهميته، والعمودان (7، 8) بهما الأخطاء النحوية والصرفية المتعلقة بالموضوع ونسبتها، والعمودان (9، 10) بهما الوظائف اللغوية المتعلقة بالموضوع ونسبتها، والعمودان (11، 12) بهما التركيب النحوي أو البنية الصرفية الشائعة –المرتبطة بالموضوع- ونسبة شيوعها، والعمود الثالث عشر لمجموع النسب. (الملحق الثالث عشر).

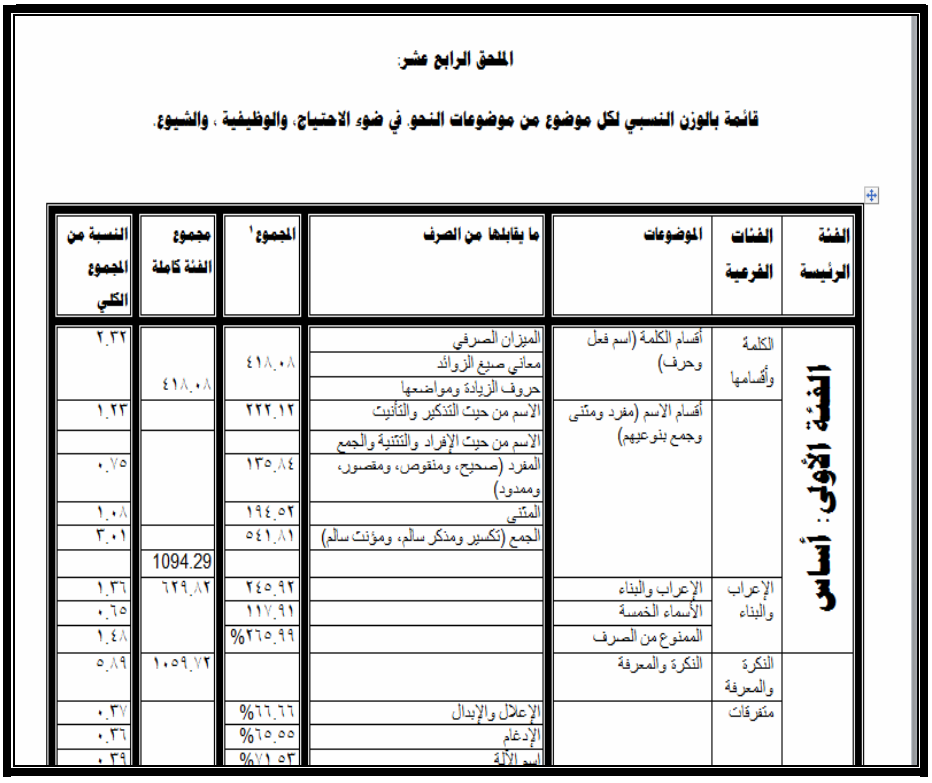
**الملحق الثالث عشر (تجميع الإحصاء)**

| الفئة | باب النحو | موضوعاته الفرعية | نسبة الأهمية | ما يناسبه من موضوعات الصرف | نسبة الأهمية | الأخطاء النحوية والصرفية | نسبة الشيوع | الوظائف | نسبتها | التركيب النحوي أو البنية الصرفية | نسبة الشيوع | مجموع النسب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أساس نظري | أساس نظري | أقسام الكلمة (اسم وفعل وحرف) | ٨٧.٦% | الميزان الصرفي | ٩٣.٣٣% | | | | | اسم | ٦١.٧٣ | ٤١٨.٠٨ |
| | | | | معاني صيغ الزوائد | ٦٨.٨٨% | | | | | فعل | ٩.٨٢ | |
| | | | | حروف الزيادة ومواضعها | ٧٣.٣٣% | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | وحرف | ٢٣.٣٩ | |
| | | أقسام الاسم (مفرد ومثنى وجمع بنوعيهم) | ٩٠% | الاسم من حيث التذكير والتأنيث | ٨٦.٦٦% | | | | | مذكر | ٢٤.٨٣ % | ٢٢٢.١٢% |
| | | | | | | | | | | مؤنث | ٢٠.٦٣ % | |
| | | | | الاسم الصحيح والمنقوص والمقصور والممدود | ٨٠% | | | | | مفرد | ٥٣.٤٩ % | |
| | | | | | | | | | | الممدود | ١.٠٤٥ % | |

شكل رقم (13) جزء من ملحق (13)

**<u>الخطوة الثالثة: تحديد نسبة كل موضوع من موضوعات النحو</u>** وما يضم إليه من موضوعات صرفية في كل من (احتياجات الطلاب، والوظائف اللغوية المرتبطة به، والأخطاء الشائعة، والتراكيب الشائعة)، وذلك باستخدام درجات مجموع النسب لكل موضوع الناتج عن الجدول السابق (الملحق 13)، فيصبح معنا حساب إجمالي كل موضوع، وبعدها حساب إجمالي كل فئة، ثم حساب إجمالي الموضعات، ثم حساب نسبة كل موضوع، وكل فئة من إجمالي الموضوعات، وذلك كي تتحدد نسبة كل موضوع من الدراسة وينعكس ذلك فيما بعد في تكرار الدروس، أو طولها، أو توزيعها على المستويات المختلفة، فيأخذ كل درس ما يناسب محتواه وأهميته.

كما ساعدت هذه الخطوة في تحديد الموضوعات الأكثر أهمية، فيتم التركيز عليها في المستويات الأولى. (الملحق الرابع عشر)



**الملحق الرابع عشر:**

**قائمة بالوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات النحو في ضوء الاحتياج، والوظيفية ، والشيوع.**

| الفئة الرئيسة | الفئات الفرعية | الموضوعات | ما يقابلها من الصرف | المجموع | مجموع الفئة كاملة | النسبة من المجموع الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفئة الأولى: أساس | الكلمة وأقسامها | أقسام الكلمة (اسم فعل وحرف) | الميزان الصرفي | ٤١٨.٠٨ | ٤١٨.٠٨ | ٢.٣٢ |
| | | | معاني صيغ الزوائد | | | |
| | | | حروف الزيادة ومواضعها | | | |
| | | أقسام الاسم (مفرد ومثنى وجمع بنوعيهم) | الاسم من حيث التذكير والتأنيث | ٢٢٢.١٢ | | ١.٢٣ |
| | | | الاسم من حيث الإفراد والتثنية والجمع | | | |
| | | | المفرد (صحيح، ومنقوص، ومقصور، وممدود) | ١٣٥.٨٤ | | ٠.٧٥ |
| | | | المثنى | ١٩٤.٥٢ | | ١.٠٨ |
| | | | الجمع (تكسير ومذكر سالم، ومؤنث سالم) | ٥٤١.٨١ | | ٣.٠١ |
| | | | | | 1094.29 | |
| | الإعراب والبناء | الإعراب والبناء | | ٢٤٥.٩٢ | ٦٢٩.٨٢ | ١.٣٦ |
| | | الأسماء الخمسة | | ١١٧.٩١ | | ٠.٦٥ |
| | | الممنوع من الصرف | | %٢٦٥.٩٩ | | ١.٤٨ |
| | النكرة والمعرفة | النكرة والمعرفة | | | ١٠٥٩.٧٢ | ٥.٨٩ |
| | متفرقات | | الإعلال والإبدال | %٦٦.٦٦ | | ٠.٣٧ |
| | | | الإدغام | %٦٥.٥٥ | | ٠.٣٦ |
| | | | اسم الآلة | %٧١.٥٣ | | ٠.٣٩ |

شكل رقم (14) جزء من (14)

ولقد أسفرت هذه الخطوة عن النتائج الآتية:

**أولًا: الفئات الأكثر أهمية، ويبينها الجدول التالي:**

| الفئة | النسبة |
|---|---|
| الفئة الأولى "قواعد أساسية نظرية" | %20.41 |
| الفئة الثانية: الجملة الفعلية وما يزيد عليها. | %28.74 |
| الفئة الثالثة: الجملة الاسمية وما يدخل عليها. | %10.08 |
| الفئة الرابعة: غيرهما (الظرف والجار والمجرور والأساليب ، والتوابع) | %40.75 |

**وبملاحظة الجدول يتبين ما يلي:**

- **الفئة الأكثر أهمية هي فئة (غيرهما)** أي غير الجملة الاسمية والفعلية، حيث حصلت على نسبة (40.75٪) من الموضوعات وذلك لأنها تضم الظرف والجار والمجرور، والإضافة وهما من الأهمية بمكان لدى الناطقين بغير العربية، لكثرة الأخطاء الواقعة بهما نظرًا للتداخل اللغوي، ولأن حروف الجر تحتاج إلى معلومات معجمية تضبط استخدامها في تعدي الأفعال، وتضبط

معانيها في الجمل. كما أن هذه الفئة تضم التوابع وفيها النعت، وهو من الأمور المهمة لأسباب أهمها كثرة خطئهم به للتداخل اللغوي فيه مع معظم اللغات التي تقدم الصفة على الموصوف على عكس العربية، كما أن الوصف من الوظائف المهمة التي لا يستغنى عنها الإنسان، ومما ميز هذه الفئة أيضًا وجود الأساليب وهي لها أهمية في الوظائف وإن صعب استخدامها على المبتدئين خاصة أسلوب الاستفهام والذي يمثل معظم وظائف المبتدئين.

- **أما الفئة الثانية في الترتيب فهي فئة (الجملة الفعلية وما يزيد عليها)** حيث حصلت على نسبة (28.74٪) ويرجع ذلك إلى أهمية الجملة الفعلية وزيادة نسبة شيوعها عن الجملة الاسمية، فقد أثبتت دراسة (الخولي: 1989: 179) أن نسبة الجملة الفعلية (64.21٪)، ونسبة الجملة الاسمية (35.79٪). كما أن الجملة الفعلية ارتبط بها العديد من الموضوعات الإحصائية، كتقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل، ومتعد ولازم، ومجرد وزائد، وغيرها.

- **أما الفئة الثالثة في الترتيب فهي فئة** (الأساس النظري) حيث حصلت على نسبة (20.41٪)، ويرجع ذلك إلى أهمية هذه الموضوعات نحوية كانت أم صرفية فهي لا يمكن الاستغناء عنها لتركيب الجمل أو استخدام اللغة.

- **أما الفئة الأخيرة في الترتيب فهي فئة** (الجملة الاسمية وما يدخل عليها) حيث حصلت على نسبة (10.08٪) ، ويرجع سبب قلتها إلى قلة نسبة شيوع الجملة الاسمية مقارنة بالجملة الفعلية، كما يرجع السبب إلى قلة الموضوعات الموجودة بها، فهي قاصرة على المبتدأ والخبر والنواسخ، كما أن النواسخ منها ما حصل على درجات ضعيفة جدا مثل كاد وأخواتها، وهذا مما أثر على قلة النسبة.

## ثانيًا: الموضوعات الأكثر أهمية.

بمراجعة جدول نسب الموضوعات (ملحق 14) يظهر لنا وجود أربع فئات من الموضوعات على النحو التالي:

- **موضوعات شديدة الأهمية**، وهي الحاصلة على أعلى من (4٪)، وهذه الموضوعات سوف يتوزع الموضوع الواحد منها على أكثر من مستوى تبعًا للمنهج الحلزوني، كما أنها يجب أن تبدأ مع المتعلم من المستوى الأول في صورة تراكيب لغوية تؤدى من خلال الوظائف. وهذه الموضوعات هي: الفعل بأنواعه(ماض، ومضارع، وأمر) (14.47٪)، والاستفهام(10.25٪)، (النكرة والمعرفة (5.89٪)، والنعت (4.99٪)، حروف الجر (4.25٪)، المبتدأ

والخبر (4.14٪). وأعلاها هو الفعل بأنواعه حيث بلغت نسبته ( 14.47٪ )، وذلك لوجود موضوعات الصرف المرتبطة به، والتي بلغت نسبتها (5.57٪)، كما أنه يرتبط بالعديد من الوظائف، ويليه في الأهمية الاستفهام، وذلك لكثرة الوظائف اللغوية التي تحتاجه وتعتمد عليه.

- **موضوعات مهمة**، وهي: باقي الموضوعات التي ليست مذكورة في المجموعات الثلاث الأخرى.

- **موضوعات متوسطة الأهمية**، وهي: الحاصلة على نسبة أكبر من (0.5٪) وأقل من (1٪) وهي: (المفرد (صحيح، ومنقوص، ومقصور، وممدود) الأسماء الخمسة، المفعول المطلق، اسم المرة واسم الهيئة، المفعول لأجله، الحال، ظن وأخواتها، الاختصاص، التحذير، التعجب)، وهذه الموضوعات سوف تؤجل للمستويات المتقدمة.

- **موضوعات قليلة الأهمية**، وهي: التي قلت نسبتها عن 0.5٪ وشملت (اسم الآلة، أسماء الأفعال والأصوات ، الاشتغال، التنازع، المفعول معه، كم، وكأين، وكذا، الحروف العاملة عمل ليس، لا النافية للجنس، كاد وأخواتها، الاستغاثة، الندبة، الإعلال والإبدال، الإدغام، اسم الآلة، الوقف، الإمالة، التقاء الساكنين، التصغير، الترخيم الإغراء (أما، ولو، ولولا، ولوما عطف بيان)) وهذه الموضوعات تم استبعادها من المصفوفة، لأنها لن تؤثر كثيرًا في استخدامه اللغة في المرحلة الحالية، وسيدرسها في المرحلة الأكاديمية بعد إتقان اللغة بإذن الله، ولقد وزعت درجات الموضوعات المحذوفة على باقي الفئة، ولم تؤثر كثيرًا في النسب لقلتها، حيث إن التغيير بعد الحذف في كل فئة لم يتجاوز الواحد والنصف في المائة، فأصبحت نسبة الفئة الأولى (18.99٪) بعد (20.41٪)، ونسبة الثانية (28.30٪) بعد (28.74٪) ، والثالثة (11.02٪) بعد (10.08٪) والرابعة (**41.7**٪) بعد (40.75٪).

**<u>الخطوة الرابعة لإعداد المصفوفة الأولية: بناء جدول النسب الإجمالية والتفصيلية للمفاهيم والوظائف</u>**

بعد تحديد الموضوعات ونسبة كل موضوع، تم بناء جدول، وضعت فيه رأسيًا الموضوعات، وقد بلغ عددها (ستة وثلاثون) موضوعًا.

أما البعد الأفقي فقد كانت فيه المستويات اللغوية المختلفة، وبهذا فقد كان بالجدول تسعة أعمدة؛ العمود الأول منه به اسم الفئة، والثاني به الباب النحوي، والثالث، به الموضوع الفرعي، ثم ستة أعمدة للمستويات اللغوية الست، وهي (مبتدئ أول، ومبتدئ ثان، ومتوسط أول، ومتوسط ثان، ومتقدم أول، ومتقدم ثان) ، ووزعت المهارات التي يجب إتقانها في كل موضع على ما يناسبها من مستويات، في صف، وتحته الوظائف المناسبة

للموضوع ذاته، والتراكيب أو القواعد اللغوية التي تحتاجها الوظيفة، وتم إجراء جدول آخر مشابه لهذا الجدول وضع فيه عدد المهارات الخاصة بكل موضوع في كل مستوى، وعدد الوظائف أوالتراكيب الخاصة به أيضًا، وكانت نسب توزيع كل موضوع على المستويات كما هي موضحة في الملحق (السادس عشر). وبعدها تم مراجعة النسب مع التوزيع الفعلي في المصفوفة، وضبط الأمر بينهما لتتم المطابقة.

**الملحق السادس عشر (النسب المئوية للمصفوفة المدى والتتابع)**

| الفئة | الموضوع | المبتدئ الأول | | المبتدئ الثاني | | المتوسط الأول | | المتوسط الثاني | | المتقدم الأول | | المتقدم الثاني | | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد الأهداف التي تخص المفاهيم أو الوظائف والتراكيب | مفاهيم | تركيب/ وظيفة | مفاهيم | تركيب/ وظيفة | مفاهيم | تركيب/ وظيفة | مفاهيم | تركيب/ وظيفة | مفاهيم | تركيب/ وظيفة | مفاهيم | تركيب/ وظيفة | |
| الأولى الأساس | أقسام الكلمة (اسم فعل وحرف) | | | ٢ | | ٨ | | | | ١ | | | | %٢.٠٢ |
| | أقسام الاسم (مفرد ومثنى وجمع بنوعيه) | ٣ | | ٦ | | ٦ | | ٩ | | ٧ | | | | %٥.٩٦ |
| | الإعراب والبناء | ١ | | ١ | | ٦ | | | | ٤ | | | | %٢.٢٠ |
| | الأسماء الخمسة | | | | | | | ٣ | | | | | | %٠.٥٥ |
| | الممنوع من الصرف | ٢ | | | | ٢ | | | | ٤ | | | | %١.١٠ |
| | النكرة والمعرفة | ١٥ | ٤ | ٩ | ٣ | | | | | ٨ | | | | %٧.١٦ |
| | | ٢٥ | | ٢١ | | ٢٢ | | ١١ | | ٢٤ | | | | %١٨.٩٩ |
| الثانية: الجملة الفعلية وما يزيد | الفعل (ماض ومضارع وأمر) | ٨ | ٩ | ٩ | | ١٩ | ١٠ | ٨ | ١١ | ٤ | ٤ | | | %١٥.٠٧ |
| | إعمال المصدر | | | | | | | ٤ | | ٤ | | | | %١.٤٧ |
| | إعمال اسم الفاعل | | | | | | | ٣ | | ٣ | | | | %١.١٠ |
| | الفاعل | ١ | | ١ | | ٣ | ٢ | | | | | | | %١.٢٨ |
| | نائب الفاعل | | | | | | | | | ٥ | ٢ | | | %١.٢٨ |
| | المفعول به | | | ١ | | ٦ | | | | ٥ | | | | %٢.٢٠ |
| | المفعول المطلق | | | | | | | | | ٤ | | | | %٠.٧٣ |
| | المفعول لأجله | ١ | | | | | | | | ٤ | ١ | | | %٠.٩١ |
| | الحال | | | | | | | | | ٦ | ١ | | | %١.٢٨ |
| | التمييز والعدد | ١ | | ٢ | | | | ٢ | | ١٠ | | | | %٢.٧٥ |
| | | | | | | | | | | | | | | %٢٨.٣٠ |

شكل رقم (15) جزء من ملحق (16)

## ضبط المصفوفة وصوغها في الصورة النهائية.

عرض المصفوفة على السادة المحكمين، وتعديلها في ضوء آرائهم.

تم عرض المصفوفة على مجموعة من السادة المحكمين، لأخذ الآراء في صياغتها، وفي مدى مناسبة المهارات الموجودة في كل مستوى للمستوى اللغوي للطالب، وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات في الصياغة، وفي إضافة بعض التراكيب والقواعد، وتم أخذ آراء السادة المحكمين، وتعديل المصفوفة وفقًا لآرائهم فظهرت في صورتها النهائية كما بالملحق (الخامس عشر).

**الملحق الخامس عشر**

**مصفوفة المفاهيم والوظائف والتراكيب المناسبة لكل مستوى لغوي**

| | باب النحو | موضوعاته الفرعية | مبتدئ أول | مبتدئ ثان | متوسط أول | متوسط ثان | متقدم أول | متقدم ثان |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أساس نظري | أساس نظري | أقسام الكلمة (اسم فعل وحرف) | | -تمييز الاسم ببعض علاماته (أل، التنوين) - التمييز بين الاسم والفعل والحرف ( بوجود الزمن أو عدمه، وبوجود معنى الطلب أو عدمه). | -تعريف (الاسم والفعل والحرف)، مع التمثيل. -تمييز الاسم بمعظم علاماته (الجر، والتنوين، النداء، أل) -تمييز الفعل من الاسم بالشتماله على الزمن. -التمييز بين الحروف المختصة بالأسماء، والمختصة بالأفعال، والمشتركة بينهما. -التمييز بين النحو والصرف. -استخدام الميزان الصرفي في وزن بعض الأسماء والأفعال. -التمييز بين الزيادة بالتكرير، و الزيادة بإضافة حرف. | | -تحديد معنى أو معنيين لكل صيغة من صيغ الزوائد. | |

شكل رقم (16) جزء من ملحق (15)

## أهم سمات توزيع الموضوعات المصفوفة

1- نسبة الموضوعات في كل مستوى كانت المبتدئ الأول (15.62٪) أما المبتدئ الثاني فنسبته من الموضوعات كانت (15.07٪) أما المتوسط الأول فكانت نسبته (17.64٪) أما المتوسط الثاني (15.25٪) ، والمتقدم الأول كانت نسبته (17.4٪)، والمتقدم الثاني (18.9٪)

2- اقتصار المستويين الأول والثاني على بعض التراكيب اللغوية الأساسية و الوظائف اللغوية التي تستخدمها، كما شملت بعض التراكيب اللغوية التي تمهد لموضوعات النحو في المستويات الباقية، وكذلك بعض الأساليب الموجودة بالفئة الرابعة وأهمها الاستفهام لكنه لم يتعرض لمهارة تستدعي القواعد أبدًا.

3- روعي في توزيع الموضوعات على المستويات أن تكون التراكيب في المستويات المبتدئة شاملة لمعظم موضوعات النحو كي يتربى عند المتعلم الإحساس بالتركيب ويستخدمه كما هو فتتربى الملكة اللغوية لديه، وبعد ذلك يتعلم القواعد، فشمل المستويان كل الموضوعات ما عدا عشرة هي (الأسماء الخمسة، المدح والذم، التعجب، الاستثناء، إن وأخواتها، الحال، المفعول المطلق، نائب الفاعل ،إعمال المصدر ، إعمال اسم الفاعل، الاختصاص.)

5. اهتم المستوى المتوسط الأول والمتقدم الأول بفئتين هما (الأساس النظري) و (الجملة الفعلية وما يزيد عليها) لأن الأساس النظري مهم جدًا في بداية فهم القواعد، والجملة الفعلية هي الأكثر شيوعًا، فكانت المفاهيم الأساسية في المتوسط الأول والمفاهيم الأكثر عمقًا في المتقدم الأول. فكان من الفئة الأولى موضوعات (أقسام الكلمة (اسم فعل وحرف)، أقسام الاسم (مفرد ومثنى وجمع بنوعيهم)، الإعراب والبناء، الممنوع من الصرف، النكرة والمعرفة) وفي الفئة الثانية كانت الموضوعات (الفعل والفاعل والمفعول به) للمتوسط الأول وأضيف إليهم في المتقدم الأول(إعمال المصدر، وإعمال اسم الفاعل، نائب الفاعل، والمفعول المطلق، المفعول لأجله، والحال، والتمييز والعدد) أما فئة (الجملة الاسمية) فلم يعرض منها شيء لهذين المستويين، أما الفئة الأخيرة (وغيرهما) فكان في المتوسط الأول (الجر بالحرف، وبالإضافة، والظرف، والنعت) وبعض وظائف في (الاستفهام، الاستثناء، والمدح والذم). وفي المتقدم (الجر بالحرف، والنداء).

6. اهتم المستوى المتوسط الثاني والمتقدم الثاني بالفئة الثالثة (الجملة الاسمية، وما تدخل عليه) والكثير من الفئة الرابعة (غيرهما) حيث اختص بمعظم الأساليب، وكانت الموضوعات بالنسبة للمتوسط الثاني (أقسام الاسم مفرد ومثنى وجمع، والأسماء الخمسة، والفعل، إعمال المصدر، وإعمال اسم الفاعل، والتمييز والعدد، والمبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها، وظن وأخواتها، وبعض الأشياء في الاستفهام) أما المتقدم الثاني فتركز في الأساليب فشمل (الاستفهام، الاستثناء، الاختصاص، التحذير والإغراء، المدح والذم، التعجب، التفضيل، النعت، البدل، التوكيد، عطف النسق).

## التوصيات: يوصي البحث بما يلي:

- يقتصر تدريس القواعد في المستويين المبتدئ الأول، والمبتدئ الثاني على التواصل اللغوي من خلال الوظائف اللغوية، والتراكيب اللغوية التي تؤديها، وتدريبات الأنماط عليها، دون ذكر صريح للقواعد.
- تتنوع التراكيب الموجودة بالمستويات المبتدئة بحيث تتطرق للفئات الأربع المقترحة وهي القواعد الأساسية، والجملة الفعلية وما يزيد عليها، والجملة الاسمية وما تدخل عليه، وغيرهما، وذلك كي تتعود أذن المتعلم على هذه التراكيب، ثم يعتادها لسانه، وبعد ذلك في المستويات الأخرى يزداد تعرضه لها ولقواعدها.
- تعتبر المستويات المتوسطة والمتقدمة كأنهما مرحلتان مختلفتان، لذا فإن معظم ما يدرسه المتعلم في المتوسط الأول، سيكون من الأفضل أن يدرسه بشكل أكثر

عمقاً أو يدرس ما يتصل به –فيضطر لمراجعته– في المتقدم الأول، وبالمثل فما يدرسه بالمتوسط الثاني يدرسه بشكل أكثر عمقاً أو يدرس ما يكمله في المتقدم الثاني.

- يقتصر تدريس القواعد الصريح في المستويات المتوسطة والمتقدمة للناطقين بغير العربية في مرحلة دراسة اللغة العامة حتى يصلوا إلى مستوى الكفاءة_على القواعد الأساسية التي تمكن من ضبط الأداء الشفهي والكتابي، دون الدخول إلى الموضوعات نادرة الاستخدام مثل (المفعول معه)، ولا التفاصيل التي ترهق ذهن الطالب في تعلمها، ولا تنعكس مباشرة على أدائه البسيط في هذه المرحلة.
- الاهتمام بالوظائف اللغوية التي لها تراكيب نحوية معينة في تدريس القواعد النحوية، حيث تصبح أمثلة واقعية، وحوارات تطبيقية للقواعد والتراكيب، كما أنها يجب أن تدرس في باقي مهارات اللغة (استماع وتحدث وقراءة وكتابة) فتتكامل مع القواعد، ويشعر المتعلم بأهمية القواعد في الفهم والإنتاج اللغوي.
- الدمج في تدريس القواعد بين التدريس الصريح في وقت مخصص لها، والتدريس الضمني مع باقي المهارات (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

المقترحات

## يقترح البحث بعض البحوث مثل:

1. إطار عربي للقواعد النحوية، يبين الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليمية، والمهام اللغوية المناسبة لكل موضوع من موضوعات المصفوفة في كل مستوى من المستويات.
2. اختبار تحديد مستوى للقواعد النحوية وفق مصفوفة المدى والتتابع القائمة على الاحتياجات والوظيفية والشيوع.
3. منهج لتعليم القواعد للناطقين بغير العربية وفق مصفوفة المدى والتتابع القائمة على الاحتياجات والوظيفية والشيوع.
4. برنامج للقواعد النحوية اللازمة لمهارة التحدث للناطقين بغير العربية في مستوى معين من المستويات اللغوية في ضوء المصفوفة.
5. برنامج للقواعد النحوية اللازمة لمهارة الكتابة للناطقين بغير العربية في مستوى معين من المستويات اللغوية في ضوء المصفوفة.
6. أنشطة إثرائية تكاملية للتدريب على القواعد من خلال الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

## المراجع

ابن خلدون (2004)، ***المقدمة***، تحقيق عبدالله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق.

ابن منظور. (د.ت) ***لسان العرب***، تحقيق: عبدالله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، القاهرة، دار المعارف.

أبو الفتح عثمان بن جنى(1952)، *الخصائص*، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة: دار الكتب المصرية، ط2،ج1.

أبو محمد بن عبدالله بن حميد السالمي(1406)هـ، ***المواهب السنية على الدرة البهية***، وزارة التراث القومي والثقافة، مسقط.

أبو نصر إسماعيل الجوهري (1987 ) الصحاح، ***تاج اللغة وصحاح العربية***، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين – بيروت.

أحمد المتوكل. (2010). ***اللسانيات الوظيفية مدخل نظري***، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا ط2.

إسحاق الأمين. (2008) ***منهج الإيسيكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها***، أساسيات طريقة التدريس والتربية العملية لدورات تدريب المعلمين، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ط2.

أنور الجندي. ( 2008 ) ***المساجلات والمعارك الأدبية في مجال التاريخ والفكر والحضارة***، ط2 مكتبة الآداب القاهرة.

أنيس فريحة ( د.ت ) ***نحو عربية ميسرة***، دار الثقافة، بيروت.

باتسي م. لايتباون، نينا سبادا. (2014). ***كيف نتعلم اللغات***، ترجمة علي علي أحمد شعبان، المركز القومي للترجمة، مصر.

بنجران الحاج سيف (2014)، الأخطاء اللغوية لدى طلاب الثانوية العالية بوزارة الشئون الدينية في دولة بروناي دراسة لغوية تحليلية، دار السلام، دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم.

حسن محمود علي.(2014). أساليب تدريس النحو العربي في الجامعات الكينية "جامعة المستقبل- جامعة نيروبي نموذجًا"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

حسني عبدالله.(2011). الجانب الوظيفي في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، أفكار وتطبيق، ضمن بحوث مؤتمر: *القضايا المعاصرة في تعليم اللغة العربية*، واقع المناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة، الجامعة العالمية بماليزيا.

جاك ريتشاردز. (2007). ***تطوير مناهج تعليم اللغة***، ترجمة: ناصر بن عبدالله بن غالي، وصالح بن ناصر الشوريخ، جامعة الملك سعود، إدارة النشر العلمي والمطابع، ط1.

داود عبده .(1985). ***التراكيب اللغوية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها***، م4، ع1.

داوود عبده (1979) ***نحو تعليم اللغة العربية وظيفيًا***، الكويت، مؤسسة دار العلوم.

دوجلاس براون.(1994). ***أسس تعلم اللغة وتعليمها***، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان.

راتب قاسم عاشور. (2003). ***أساليب تدريس اللغة العربية***، دار الميسرة، عمان.

راكان عودة النوافلة. (2005). دراسة تحليلية لمحتوى كتب الكيمياء في الأرض في ضوء معيار التتابع، رسالة ماجيستير، جامعة مؤتة، الأردن.

رالف تايلور.(1982). ***أساسيات المنهج***، ترجمة: أحمد خيري كاظم، وجابر عبدالحميد، دار النهضة العربية.

رحمت عبدالله. (2007). الأنماط اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، *ورقة* ***مقدمة لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات***، الجامعة الإسلامية بماليزيا.

رشدي أحمد طعيمة (1986). ***المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم العربية، الجزء الأول، القسم الأول.

رشدي أحمد طعيمة. (2004) ***المهارات اللغوية مستوياتها، تدرسيها، صعوباتها***، دار الفكر العربي، القاهرة.

رشيد محمد رشيد منصور. (1989) "التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، دراسة تحليلية، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

سلامة موسى (1926)، مجلة الهلال، ج10، السنة 34، ص 1073- 1077

صلاح الدين محمود علام.(2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، دار الفكر العربي، القاهرة.

ظبية سعيد السليطي.(2002). ***تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة***، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة.

عارف حاتم الجبوري، وأسعد محمد النجار، وحسين علي رهيف (2017) تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفي، ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، جامعة بابل، ع 31.

عبدالحميد حسن شاهين. (2010). ***تصميم المناهج***، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر.

عبدالرازق عبدالرحمن السعدي، وعبدالوهاب زكريا. (2011) منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: العربية للناشئين، والعربية (2)، ***مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية*** المجلد الثالث- العدد العاشر- السنة الثالثة- يونيو.

عبدالرحمن الحاج صالح. (2013) ***النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما***، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، مج 9، ع 17.ص ص 9 – 28

عبدالرزاق عبدالرحمن السعدي، وعبدالوهاب زكريا. (2011) منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: "العربية للناشئين1"، والعربية2".

عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي. (2006) العلاقة بين المعرفة بالقواعد والأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: دراسة ميدانية، ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية***، جامعة قنا السويس. ع6

عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي.(2016). القواعد المهمة في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغة العربية، ***أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني:*** تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضاءات ومعالم، تركيا، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث ISAR، 8- 9 أكتوبر.

عبدالفتاح حسن البجة، (1999) ***أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة***، دار الفكر، عمان، ط1.

عبداللطيف بن سعد علي المالكي. (2014) الحاجات التدريبية المعرفية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مصفوفة المدى والتتابع لمناهج العلوم المطورة، ماجيستير، جامعة أم القرى السعودية.

عبدالنور محمد الماحي (2015) معايير اختيار التراكيب النحوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تطبيقية على كتاب الطالب(1) من سلسلة العربية بين يديك، العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ع3.

عز الدين البوشيخي (2007) ***النحو الوظيفي وتعليم اللغات***، كلية الآداب، مكناس، سلسلة الندوات، 15

علي مدكور، ورشدي طعيمة، وإيمان هريدي (2010) ***المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***، دار الفكر العربي، القاهرة.

عمر يوسف عكاشة حسن (2001) نظم العربية نحو توصيف جديد في مقتضى تعليم العربية للناطقين بغيرها، رسالة دكتوره، الجامعة الأردنية، الأردن.

عيسى الشريوفي (1998) اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، ***المجلة العربية للتربية***، مج 18، ع2.

عيسى متقي زاده.(2011) الحاجات اللغوية العملية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ***الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها***، ع17. ص ص 43- 62

قاسم أمين (1908). ***تحرير المراة***، مطبعة الجريدة، مصر، ص 12، 13.

كاترين فوك .(1984) ***مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة***، ترجمة المنصف عاشور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

مجلس أوروبا للتعاون الثقافي (2008) ***الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات دراسة. تدريس.. تقييم***.، ترجمة علا عادل عبدالجواد، ضياء الدين زاهر، ماجدة مدكور، نهلة توفيق، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر.

محسن علي عطية (2015) ، ***الجودة الشاملة والمنهج***، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

محمد أحمد عمايرة (1987) ***أساسيات العربية على مستوى التراكيب*** (دراسة مقارنة) إربد، جامعة اليرموك.

محمد المهدي عبدالكريم، عبيد بن مزعل الحربي.(2016) إدراك صعوبات حل المسائل العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي على ضوء مصفوفة المدى والتتابع من وجهة نظر معلميهم. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، م(2)، ع(1) ص ص 60- 93.

محمد سيد حجاج.(2018) تقويم محتوى القواعد في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق احتياجاتهم اللغوية، رسالة ماجيستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

محمد صاري (2009) الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، ***المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها***، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.

محمد علي الخولي (1998) ***التراكيب الشائعة في اللغة العربية –دراسة إحصائية*** ، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

محمود أحمد السيد (1983) ***تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التيسير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي***، جامعة الدول العربية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

محمود حسن الجاسم.(2007)، ***القاعدة النحوية: تحليل ونقد***، ط1، دار الفكر، دمشق.

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

محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة (2003) ***طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها***، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو) ص 234.

محي الدين الألوائي.(1985) الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ***وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها***، ج2، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الكويت.

المصطفى بنان. (2015) ***تحليل الأخطاء- مقاربة لسانية لتعلم اللغة العربية***، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.

منال نبيل قاسم السعدي (2016). الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية، طلبة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجًا، رسالة ماجيستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر.

نهاد الموسى. (1979). ***النحو العربي بين النظرية والاستعمال مثل من باب الاستثناء***، دراسات، الجامعة الأردنية.

هند شعبان سعد. (2016). فعالية برنامج تكاملي مقترح لعلاج الأخطاء الكتابة الشائعة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ماجيستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

يحيى بعيطيش. (2006). ***نحو نظرية وظيفية للنحو العربي***، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري قستنطينة.

يوسف الخليفة أبو بكر. (1989) "تأثر مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمواد تعليم العربية لأبناء العرب"، ***المجلة العربية للدراسات اللغوية***، المجلد السابع، العدد الأول.

- **Brown, H.D.(1989). *Principle of Language Learning and teaching*. Englewood. New Jersey: Prentice, Hall. Inc. http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf**
- **Crystal, D.(2010 ) *the Cambridge Encyclopedia of language*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press.**
- **Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.**
- **Ellis, R. *understand second language acquisition* : Oxford University Press, 1987, P.217**
- **Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Fairview Park: Pergamon**
- **Mountain Brook City Schools. (2000). Technology scope & sequence. [On-line], Available: http://www.mtnhrook.kl2.aI.us/ss/ss97.htm**
- **Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press**
- **Richards, J (2010) *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge; Cambridge University Press, Singapore.**
- **Van E, Trim. J. (1990). *Threshold 1990: Council of Europe Conseil de l'Europe*, Cambridge; Cambridge University Press.**

- **Van E, Trim. J (1990).** ***Waystage: Council of Europe Conseil de l'Europe*****, Cambridge; Cambridge University Press.**
- **WILSON, G. 1988.** ***The meaning markers: Children learning language and using to learn*****. London.**