برنامج لتعليم النحو للناطقين بغير العربية باستخدام استراتيجية (تواصَل) المقترحة في ضوء الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي وفاعليته في التحصيل وبقاء أثر التعلم

إعداد

د/ رحاب زناتي عبدالله

أستاذ مساعد بقسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

بكلية التربية بنات أسيوط جامعة الأزهر

ملخص البحث:

برنـامج لتعليـم النحـو للنـاطقين بغيـر العربيةباسـتخدام إسـتراتيجية (تواصَـل) المقترحـة فـي ضوء الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي وفاعليتـه فـي التحصيل وبقـاء أثر التعلم

رحاب زناتي عبدالله

قسم المناهج وطرق التدريس، تخصص اللغة العربية، بكلية التربية بنات، أسيوط، جامعة الأزهر، مصر.

البريد الالكتروني: Rehabzanaty@azhar.edu.eg

للنحو أهمية في فهم اللغة العربية قد تفوق أهميته في اللغات الأخرى نظرًا لارتباطه بفهم القرآن الكريم والسنة النبوية، والناطقون بغير العربية يدركون هذه الأهمية لكنهم يجدون صعوبة بالغة في تعلمه، لذا فقد حاول البحث الحالي تذليل بعض هذه الصعوبات، من خلال الجمع بين مدخلين بالغي الأهمية وهما رفع الوعي النحوي، والتواصل اللغوي، حيث هدف البحث إلى إعداد برنامج لتعليم النحو باستخدام إستراتيجية مقترحة سماها "تواصل" (ت "تحاور" ، الواو "وضح"، الألف "اقرأ" ، الصاد "صغ وصوب" ، اللام "لاعب) وتجريبه في تعليم النحو للناطقين بغير العربية، ورصد نتائج هذا التجريب، ولتحقيق هذه الأهداف أعد البحث كتابًا للطالب يسير وفق إستراتيجية تواصل، واختبارًا لقياس التحصيل، وتم تطبيق البرنامج باستخدام الإستراتيجية المقترحة على خمسين متعلمًا من الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط الأول، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارين، البعدي والمرجأ والذي يدل على فعالية إستراتيجية "تواصل" في التحصيل، وفي بقاء أثر التعلم عند استخدامها في تدريس النحو للناطقين بغير العربية، ثم قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تعليم النحو، رفع الوعي النحوي، التواصل اللغوي، إستراتيجية مقترحة.

BSTRACT:

A Program for Teaching Grammar to Non-Native Speakers of Arabic Using the Proposed (CERSCP) Strategy Based on Merging Grammatical Awareness Raising and Linguistic Communication and its Effectiveness in Developing Achievement and Maintaining the Impact of Learning

Rehab Zanati Abdullah

Curriculum and Arabic Instruction, Faculty of Education for Girls, Assiut, Al-Azhar University, Assiut, Eygpt.

Email: Rehabzanaty@azhar.edu.eg

Grammar has its unique role on understanding Arabic more than any other language for its connections to the Holy Qur'an and the Sunnah. Non-native speakers of Arabic recognize this significance very well as they encounter many difficulties in learning Arabic grammar. As such, this study aimed to overcome some of these difficulties through collecting two important approaches in learning Arabic grammar, namely, grammatical awareness raising and linguistic communication via a proposed strategy that is called "CERSCP" that stands for C for Converse, E for Explain, R for Read, S for Structure, C for Correct, and P for Play. The proposed strategy was assessed in gamifying grammar learning among non-native speakers of Arabic. The study utilized a students' book and a test of grammar achievement. The program was administered to 50 students in the first intermediate level. The results revealed that there were statistically significant differences between the experimental and control groups in favour of the the experimental one in the post test and the delayed one. This, in turn, referred the effectiveness of the proposed strategy in developing achievement and maintaining the impact of learning. The study concluded with some recommendations and suggestions for further research.

Keywords: Grammar Teaching, Raising Grammatical Awareness, Linguistic Communication, A Suggested Strategy.

مقدمة:

اللغة هى مجموعة من الجمل المترابطة المعبرة تعبيرًا صحيحًا عن معان محددة، وهذه الجمل تتكون من مفردات مترابطة أيضًا ومنتظمة بشكل معين، وهذا الترابط وذاك الانتظام لا يتأتى إلا من خلال النحو، ومن هنا تظهر أهمية النحو حيث إنه أساس بناء الجملة الواحدة، وربطها بباقي الجمل.

وبالنظر إلى واقع تدريس النحو العربى لأبنائنا الناطقين بالعربية أو الناطقين بغيرها نجده يئن من شكاوى المتعلمين العديدة والمتكررة من فهم النحو، ومن تطبيقه، ومن الاحتفاظ به فى الذاكرة لاستخدامه فيما بعد، فتحول النحو من مكانته الرئيسة فى اللغة إلى مكانة فرعية جعلت البعض يراه رفاهية علمية أو تكلفًا غير مقبول!؛ وذلك لأنه رآه فى الكتب فقط دون الحياة، بل إنه فى الكتب يأتى أحيانًا كثيرة فى صورة أمثلة وموضوعات بعيدة عن الحياة، فأصبح النحو فى ذهن العديدين لا علاقة له بالحاضر وبالأمور الحياتية. مما جعل أصوات الشكاوى من النحو ودراسته تتعالى، وجعل العلماء يتدخلون للبحث عن أسباب هذه الصعوبة وطرائق حلها. فمنهم من جعل السبب هو صعوبة النحو نفسه، ومنهم من جعل السبب هو المعلم، ومنهم من رأى السبب فى العملية التعليمية بما فيها من مناهج وطرائق تدريس ووسائل مساعدة، فقالوا: " لا يقتصر سبب صعوبة النحو العربى وتعقيده فى تشعب موضوعاته وتراكيبه، بل هناك أسباب أخرى تتعلق بدافعية تعلم النحو لدى الطلبة، وطريقة تدريسه وتقديمه لهم، والوسائل المساعدة فى ذلك" (الماحى: ٢٠١٦: ٢٢). وهذا ما أيدته العديد من المؤتمرات والندوات في شتى أنحاء العالم، وأوصت بأمور منها:

- **التمييز في النحو بين ما هو علمي أو شكلي.**
- **التركيز على الجانب التطبيقي وأنشطة الإنتاج اللغوي.**
- **الربط بين حاجات المتعلمين النحوية وأهداف التعليم.**
- **تجاوز التشعبات والتداخلات وحالات الشذوذ.**
- **استخدام طرائق التدريس الأكثر جدوى.**
- **الاستخدام المكثف للوسائل التعليمية.**
- **إعادة النظر في أساليب التقويم.**
- **تطوير استخدام الفصحى في شكلها المعاصر" (مجمع اللغة العربية السوري: ٢٠٠٢)**

ومن قرارات هذا المؤتمر وغيره من المؤتمرات والتى تتشابه رغم مرور الزمن يظهر أن النحو على الرغم من أهميته وعلى الرغم من الاهتمام به إلا أنه ما زال يعانى من مشكلات كبرى تعود إلى مناهجه وطرائق تدريسه، وإذا كانت هذه المشكلات موجودة فى تعليمه لأهله فإن المنطق والعقل والواقع يؤكدون أنها تتضاعف مع الناطقين بغير العربية، ومن ذلك ما يؤكده (صارى: ٢٠٠٩) بأن أغلب طلاب معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود الذين حاورهم فى أكثر من مناسبة يقرون أن مادة النحو هى العائق الأكبر الذى يواجهونه عند تعلم اللغة العربية". وهذه المشكلة أثبتتها دراسة (على: ٢٠١٤) عن تدريس النحو العربى فى الجامعات الكينية، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا يلبى الحاجات اللغوية الدارسين، ولا يهتم بالتدريبات والأنشطة التى تركز على الاستخدام الوظيفى للنحو، كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر طريقة لتدريس مقرر النحو العربي في الجامعات الكينية؛ هي الطريقة الإلقائية (المحاضرة) حيث بلغت نسبتها ٤١,٣%.

هذا هو حال تدريس النحو للناطقين بغير العربية، سواء أكان فى البلدان العربية أم الناطقة بغير العربية، وهذا ما لمسته الباحثة خلال سنوات عملها فى مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مديرًا للتعليم؛ حيث لمست أن دروس النحو من أصعب الدروس على الطلاب وأبعدها عن تحدثهم وكتاباتهم، حتى إن الطالب قد يصل للمستوى المتقدم وما زال يخطئ فى عدة أمور نحوية قد درسها منذ عدة مستويات كالضمائر والمطابقة بين ركنى الجملة والصفة والموصوف، وهذا ما لمسته الباحثة أيضًا من خلال عملها منسقة لرواق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامع الأزهر، ولمسته أيضًا من خلال عملها فى كلية العلوم الإسلامية للوافدين، فجُمَل الطلاب فى حديثهم حتى وهم فى الجامعة، وكتاباتهم أيضًا تئن من الأخطاء النحوية على الرغم من حفظ الطلاب للعديد من القواعد، بل والمتون التى تحويها، لكن ما زالت لديهم مشكلات التطبيق، مما يثير حيرة فى أذهانهم لماذا نبذل كل هذا المجهود مع النحو ونحفظه وما زلنا لا نقيم الكلام ولا تستقيم كتاباتنا؟

فإذا حاول أحد الأساتذة الانتقال بالطلاب إلى النحو التواصلى كما توصى كتب تعليم اللغات الأجنبية الحديثة، فإن هؤلاء الطلاب –أقصد الدارسين بالأزهر الشريف– لا يهتمون كثيرًا بهذه الأمثلة، ويرونها لا تروى ظمأهم العلمى، فهم يريدون أمثلة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والأبيات الشعرية العريقة، كى تساعدهم فى فهم التراث الإسلامى والعربى، وبالتالى يضطر المعلم إلى الطرائق القديمة لتناسب –من وجهة نظره– المحتوى القديم، فيصل طلابه إلى نتائج –ليتها قديمة–، فهم يصلون إلى الحفظ دون الفهم كما هو الحال الآن مع نسبة كبيرة من الطلاب مما يؤثر على بقاء أثر التعلم عند هؤلاء الطلاب، فكثيرًا ما نجدهم في الإعراب ينسون القواعد التي درسوها مسبقًا وقاموا

بحل تدريبات عليها، بل واجتازوا المستوى المشتمل عليها.!! والسبب فى ذلك يعود إلى قلة مدى بقاء أثر التعلم، لأن المعلومات محفوظة أكثر من كونها مفهومة، ومفهومة أكثر من كونها مطبقة، ومطبقة أكثر من كونها مستخدمة وممارَسَة، وشتان بين كل مرحلة وأخرى من هذه المراحل.

واذا نظرنا إلى طرائق تدريس النحو الحديثة كى تحل لنا المشكلة، نجد التربويين اختلفوا فيها، فمنهم من يرى أن التدريس يجب أن يكون بطريقة صريحة، حيث نلفت نظر الطالب إلى القاعدة، ويطبق عليها بعض التدريبات، ومنهم من يرى أنه يجب أن يكون ضمنيًا، فالمهم هو التواصل، ومن خلال التواصل سيتعلم الطالب القواعد النحوية، تمامًا كما تعلم قواعد لغته الأم من خلال التواصل، ونجد أن بعض الدراسات جاء مؤيدًا لكل من الاتجاهين، وبعضها جاء معارضًا لكل من الاتجاهين، مما يدل على أن لكل اتجاه منهما مميزات يُفضل الأخذ بها وعيوب يفضل تجنبها.

ورغبة فى خدمة تعليم النحو العربى، اتجه البحث الحالى إلى الدمج بين الاتجاهين، وذلك من خلال مداخل شهيرة فى كل اتجاه، فدمج البحث بين مدخل رفع الوعى النحوى وهو أحد مداخل التدريس الصريح للنحو، ومدخل التواصل اللغوى، وهو أحد مداخل التدريس الضمنى للنحو. وذلك لما أثبتته الدراسات من فعالية كل مدخل من المدخلين فى تدريس النحو، ومن ذلك ما أثبتته دراسة (Schmidt:1990:129-158) من أهمية لرفع الوعى النحوى فى تدريسه، وأكدت على أن التعليم الضمنى وحده لا يكفى لتدريس النحو، وكذلك دراسة Nazari, N.(2012) التى أثبتت تفوق المجموعة التى درست باستخدام مدخل رفع الوعي على المجموعة الضابطة في المهارات الاستقبالية والإنتاجية.

أما بالنسبة لمدخل "التواصل اللغوى" فنجد العديد من الدراسات العربية والأجنبية أكدت عليه ومنها دراسة (عثمان النجران، وعبدالمنعم عثمان: ٢٠١٤) التى أوصت بأن "تقدم القواعد من خلال المعانى، أو داخل سياقات تقابل حاجة الطالب التواصلية، وداخل نصوص مختارة"، وكذلك أوصى (عبدالحليم محمد، و قصى عباسى: ٢٠٠٩) بقولهما: "إنَّ النَّحو الذى نريد أن نقدّمه للطلبة هو نحو تطبيقى، وليس نحوًا افتراضيًّا ونظريًّا إعرابيًّا، حيث يستطيع الطَّلبة بعد دراسة مجموعة من القواعد النحويَّة تطبيقها كلامًا وكتابة وقراءة.، كما أكدت دراسة (هداية الشيخ: ٢٠١٧) على فعالية المهام التواصلية في تعليم النحو.

وعلى الرغم من أهمية الدمج بين مدخلى "رفع الوعى النحوى" و"التواصل اللغوى" إلا أن الباحثة لم تجد دراسة عربية اهتمت بالدمج بينهما، بل إنها لم تجد دراسة عربية – في حدود علمها– تعرضت لمدخل رفع الوعي النحوي مما دفعها إلى البحث الحالي.

وبما أن المداخل هى أطر نظرية فكرية، فما زال النحو يحتاج إذن إلى استراتيجية تدريس تجمع بين تطبيقات المدخلين، بل وتطبيق ما يتفق معهما لتيسير تدريس النحو.

وعلى الرغم من أن طرائق التدريس الأجنبية صالحة للتجريب على تدريس النحو العربى، إلا أن النحو العربى له خصوصيته التى تجعله مختلفًا كثيرًا عن نحو اللغات الأخرى سواء أكان ذلك فى خصائصه أم مكانته أم حتى دوافع الطلاب إليه، وبالتالى فهو يحتاج إلى طرائق تدريس خاصة به تراعى كل هذه الأمور، مما دفع البحث الحالى إلى إعداد استراتيجية لتدريس النحو سماها استراتيجية "تواصَل" لزيادة تحصيل الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول وبقاء أثره لديهم.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في ضعف الطلاب الناطقين بغير العربية في تحصيل قواعد النحو، وفي قلة بقاء أثر ما حصلوه منه، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر برنامج تعليم النحو للناطقين بغير العربية باستخدام استراتيجية تواصل القائمة على الدمج بين رفع الوعي والتواصل اللغوي في تحصيل القواعد النحوية وبقاء أثر التعلم؟، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما مبادئ وإجراءات استراتيجية "تواصَل" لتعليم النحو للناطقين بغير العربية القائمة على الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي؟
٢. ما برنامج تعليم النحو باستخدام استراتيجية "تواصَل" لتعليم النحو القائمة على الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي؟
٣. ما أثر البرنامج القائم على استراتيجية "تواصَل" في تحصيل القواعد للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط؟
٤. ما أثر البرنامج القائم على استراتيجية "تواصَل" في بقاء أثر تعلم النحو لدى الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط؟

مصطلحات البحث:

النحو:

يعرفه (إبراهيم عطا: ٢٠٠٦: ٢٨٦) بأنه "علم تركيب اللغة والتعبير بها، والغاية منه صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن، فهو قواعد صوغ الكلمات، وأحوالها حين إفرادها، وحين تركيبها، وهو العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل، ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصوصة متضافرة".

ويعرفه البحث الحالي بأنه: "معرفة وتطبيق قواعد اللغة من حيث تركيب الجمل، وضبط كلماتها ضبطًا يوضح المعنى المقصود منها، وترتيبها وربطها بغيرها بما يتفق مع ذاك المعنى، ويبتعد عن اللحن".

استراتيجية "تواصَل":

استراتيجية التدريس هي: "خطة طويلة المدى من الإجراءات، والفاعليات رسمت سلفًا لتحقيق أهداف لغوية معينة أو هدف لغوي بعينه". (فايزة عوض وآخرون: ٢٠١٩: ٢٠)، وعرفها (عطية: ٢٠٠٨: ٣٤١) بأنها "هي مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم لتمكين المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية". وتختلف الاستراتيجية عن طريقة التدريس بأنها تتضمن مجموعة من الطرائق التدريسية والأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

أما استراتيجية تواصل، فهي "خطة تشتمل على مجموعة من الإجراءات التعليمية المتتالية المعبرة عن مجموعة متعددة من الأنشطة المعدة في ضوء الدمج بين مدخلي رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي، بهدف تعليم النحو للناطقين بغير العربية، ويشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل إجراء من إجراءاتها (تحاوَر، وضِّح، اقرأ، صُغ وصوِّب، لاعِب).

رفع الوعي النحوي:

يعرفه (Rutherford: 1987: 189) بأنه "جذب انتباه المتعلم إلى خصائص [قواعد] اللغة المستهدفة". وعرَّفه (Ellis: 2002) بأنه محاولة لتزويد المتعلمين بفهم قاعدة نحوية محددة، وزيادة المعرفة الصريحة لها، وذلك (بوصفها وتطبيقها في تدريبات نمطية) بدلاً من (تطبيقها في التواصل).

ويعرفه البحث الحالي بأنه: "تقديم معلومات صريحة مختصرة وواضحة عن القاعدة النحوية من متن الآجرومية، ونظم هذا المتن للطلاب الناطقين بغير العربية، وتطبيق القاعدة في تدريبات نمطية متعددة الصور.

التواصل اللغوي:

استخدمت العديد من الأدبيات العربية مصطلحي المدخل التواصلي والمدخل الاتصالي ترجمة لمصطلح واحد وهو Communicative Approach، ولكن مصطلح المدخل التواصلي يعبر بشكل أكبر عن طبيعة المدخل وعن طبيعة التواصل اللغوي التي تحتاج تفاعلًا من الطرفين في هذه العملية، بعكس الاتصال الذي قد يكون من ناحية واحدة، لذا فقد استخدم البحث الحالي مصطلح (التواصل اللغوي)، وتعرفه دائرة معارف اللغة بأنه "ذلك المدخل الذي يركز في تعليم اللغة على اللغة ذاتها ووظائفها، وكذلك الكفاية الاتصالية، وليس على المبني أو المباني النحوية" (Crystal, D. 417) نقلًا عن (طعيمة، والناقة: ٢٠٠٦: ٤٥).

ولقد وضحه Yalden (1987:61) بقوله: "إنه مدخل يرى المتعلم متواصلًا بطبيعته، ويعده لممارسة اللغة المستهدفة شفهيًا وكتابيًا في مواقف تواصلية كثيرة داخل الفصل أو خارجه، سواء أكان ذلك متزامنًا مع التدريب اللغوي أم بعده".

ويعرف البحث الحالي التواصل اللغوي بأنه: مدخل يستهدف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالتركيز على وظائف القواعد النحوية، من خلال نصوص حقيقية تستخدم في مواقف واقعية شفهية أو كتابية، مع بيان وظيفة القاعدة في النص، واستخدامها في المواقف التواصلية بطلاقة ودقة يتناسبان مع مستوى الطالب اللغوي.

بقاء أثر التعلم:

هو "جميع ما تبقى لدى المتعلم مما سبق تعلمه في مواقف تعليمية أو مر به من خبرات مربية" (اللقاني والجمل: ٢٠٠٣)، ويعرفه البحث إجرائيًا، بأنه "مدى احتفاظ المتعلم الناطق بغير العربية بما درسه من معارف ومهارات نحوية باستخدام استراتيجية "تواصل".

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

- استخدام استراتيجية "تواصَل" في تنمية تحصيل النحو لدى الناطقين بغير العربية.

- موضوعات النحو المقررة على طلاب المستوى المتوسط الأول بالرواق الأزهري.
- طلاب المستوى المتوسط الأول بالرواق الأزهري بالجامع الأزهر.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في استقراء الأدبيات التي تعرضت لمدخل الوعي اللغوي والتواصل، وإستراتيجيات تدريس النحو، للوصول إلى مبادئ وأسس استراتيجية "تواصل".

كما استخدم المنهج شبه التجريبي لتطبيق البحث، واعتمد المنهج على تصميم العينتين المستقلتين المتكافئتين، حيث تم اختيار مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم استخدام الاستراتيجية مع التجريبية فقط. بعد ضبط المتغيرات وعمل القياس القبلي للمجموعتين للتأكد من تكافؤهما.

إجراءات البحث:

- للإجابة عن السؤال الأول: ما مبادئ وإجراءات استراتيجية تواصل لتعليم النحو للناطقين بغير العربية القائمة على الدمج بين مدخلي رفع الوعي والتواصل اللغوي؟ تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت طرائق تدريس النحو في اللغات الأجنبية، والتي تناولت مشكلات تدريس النحو في اللغات الأجنبية بشكل عام، وفي اللغة العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص، وذلك لتحديد المبادئ التي تستند إليها استراتيجية "تواصل" والخطوات الإجرائية لها ولمراجعة ما كتبته الأدبيات عن مدخلي رفع الوعي النحوي، والتواصل اللغوي.
- للإجابة عن السؤال الثاني: ما برنامج تعليم النحو باستخدام استراتيجية تواصل لتعليم النحو القائمة على الدمج بين مدخلي رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي؟ تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تساعد في إعداد كتاب الطالب، ثم تحديد أهدافه، ومحتواه، وأنشطته، ثم عرضه على السادة المحكمين، وتعديله في ضوء آرائهم.
- للإجابة عن السؤال الثالث: ما أثر برنامج تعليم النحو باستخدام استراتيجية تواصل في تحصيل النحو لدى الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول؟ تم إعداد اختبار التحصيل، والتأكد من صدقه وثباته، ثم تطبيقه على المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل البرنامج وبعده، ثم مقارنة نتائج الطلاب إحصائيًا، واستخراج نتائج البحث.

- **للإجابة عن السؤال الرابع: ما أثر برنامج تعليم النحو باستخدام استراتيجية تواصل في بقاء أثر تعلم النحو لدى الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول؟ تم إعادة تطبيق اختبار النحو بعد شهر من التطبيق البعدي على المجموعتين؛ التجريبية والضابطة، ومقارنة نتائج الطلاب إحصائيًا، واستخراج نتائج البحث.**

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. **توظيف مدخلين من المداخل الحديثة في تدريس النحو العربي وهما (رفع الوعي النحوي) و(التواصل اللغوي) بما يسهم في مراعاة ميول الناطقين بغير العربية بدراسة النحو في صورة تشبه التقليدية حيث حفظ القواعد في المتون والمنظومات التراثية وإتباعها بالتدريبات النمطية، وأيضًا مراعاة احتياجاتهم في استخدام النحو في تواصلهم الشفهي والكتابي.**

٢. **الوصول لاستراتيجية مقترحة تناسب تدريس النحو العربي معتمدة على المداخل الحديثة، وتدمج بين النحو الصريح والضمني، مما يسهم في تيسير النحو على دارسيه الناطقين بغير العربية.**

٣. **تقديم برنامج لتعليم النحو للناطقين بغير العربية باستخدام استراتيجية "تواصل"، موضحًا به الأنشطة اللغوية المختلفة، والألعاب اللغوية، مما يسهم في تيسير تدريس النحو، حيث يجنب المعلم عبء البحث عن التدريبات التواصلية، وإعدادها.**

٤. **تقديم اختبار يقيس النحو في المستوى المتوسط الأول للناطقين بغير العربية، مما يساعد الطلاب في تقويم مستوياتهم في التحصيل، ويوفر للمعلم نموذجًا للاختبار يمكن محاكاته في اختبارات أخرى بسهولة ويسر.**

لذا يرجى أن يفيد هذا البحث كلًا من:

١- **المتعلمين الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط الأول، خاصة الذين يميلون إلى دراسة كتب التراث الإسلامي والعربي، حيث يشرح لهم أجزاء من متن الآجرومية ونظمها بطريقة عصرية تهتم بالوعي النحوي وبالتواصل اللغوي.**
٢- **المعلمين المعنيين بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يبين لهم إجراءات الاستراتيجية ويقدم لهم أنشطة متعددة وألعاب لغوية جاهزة للاستخدام في الفصول دون إعداد مسبق منهم، تساعد في زيادة التحصيل وبقاء أثره، وحب الطلاب لحصة النحو.**

٣- الباحثين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يوفر إطارًا نظريًا يساعد من يريد اقتراح إستراتيجيات أخرى، أو من يريد استخدام رفع الوعي أو المهام التواصلية في بحوث أخرى.

الإطار النظري:

يضم الإطار النظري ثلاثة محاور رئيسة؛ الأول منهما هو أهمية تدريس النحو للناطقين بغير العربية، والثاني يتناول الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي أما الثالث: فهو خاص باستراتيجية "تواصل" المقترحة، ليبين مبادئها وإجراءاتها. وفيما يلي تفصيل ذلك.

المحور الأول: أهمية تدريس النحو للناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف

"النحو في طرق تعليم اللغات الثانية يمثل الأساس الأول، حتى صار مكونًا من مكونات طريقة (النحو والترجمة)، وهو في بعضها الآخر لا يُعلَّمُ وإنما تُكتسب مفاهيمه من خلال اللغة ذاتها كما في (الطريقة المباشرة)، وفي بعضها الآخر يرجأ إلى ما بعد مستوى المبتدئين كما بالطريقة (السمعية الشفوية)، وهكذا تتفاوت مكانة النحو في طرق تعليم اللغات الثانية.(رشدي أحمد طعيمة:١٩٨٦: ٣٠٦).

ولتدريس النحو في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مكانة شديدة الخطورة، وذلك لأهميته الشديدة في فهم المعنى، فعلامات الإعراب تقدم مساعدة عاجلة للقارئ الأجنبي تبين له معاني الكثير من مكونات الجملة، كما أن معظم راغبي تعلم العربية يريدونها لفهم الثقافة الإسلامية والعربية وفهم نصوصها قديمة كانت أم حديثة، ومن هنا تأتي أهمية النحو لديهم لأنه بوابة فهم المقروء، وإذا كانت هذه هي أهمية النحو مع أغلب الناطقين بغير العربية، فإن أهميته مع الدارسين بالأزهر الشريف أكبر وأكثر تركيزًا، وفيما يلي بيان أوجه أهميته لديهم:

١. أهمية النحو في تلبية الدافع الديني

تأتي أهمية تدريس النحو للناطقين بغير العربية من ارتباطه الشديد بعلوم الشريعة، فإذا عرفنا أن الدوافع الدينية هي الأقوى على الإطلاق للناطقين بغير العربية المسلمين كما أثبتت الدراسات السابقة كدراسة (الناقة: ١٩٨٥) عن الدوافع، ودراسة (طعيمة: ١٩٨٧) عن الاهتمامات الثقافية، أدركنا أهمية تدريس النحو لهؤلاء الطلاب، فالطالب المسلم الناطق بغير العربية إذا كان يريد التفسير وعلوم القرآن أو الفقه، يجد معظم الأئمة ينصحونه بالنحو كالإمام الشافعي والسيوطي، وابن خلدون، وغيرهم، ومن

ذلك ما قاله ابن خلدون: إن "معرفة النحو –وهو من علوم اللسان العربي وأحد أركانه– ضرورية على أهل الشريعة" (ابن خلدون: ٢٠٠٤).

لذا فإن الناطق بغير العربية المسلم يحتل النحو لديه أهمية كبرى، وتزداد هذه الأهمية لدى الطالب الأزهري الناطق بغير العربية، حيث نجده نهمًا للنحو رغم الصعوبة التي يستشعرها في فهمه أو بمعنى أدق في تطبيقه، وذلك لأن غايته واضحة تمامًا، وهي فهم العلوم الشرعية والحصول على الإجازة العالية (الليسانس) في هذه العلوم، ولن يتأتى هذا بدون فهم النحو.

٢. أهمية النحو في اكتساب اللغة

يستطيع الطفل اكتساب لغته الأم دون معرفة بأي شيء من قواعد النحو. ولكن الأمر يختلف كثيرًا عند التحدث عن الكبير الذي يتعلم لغة أجنبية لا يقضي في تعلمها سوى ساعات معدودة في الأسبوع، ولا يتعرض إلا لمواقف محددة أو كلمات مختارة وتراكيب منتقاة، فهذا الشخص لديه مشكلة كبرى؛ وهي نظامه اللغوي السابق الذي يغاير وقد يناقض النظام اللغوي الجديد في اللغة الأجنبية، مما يؤدي إلى مشكلات كبرى في فهم اللغة واكتسابها، ومن هنا كان من المهم أن يتعلم الأجنبي الكبير قواعد اللغة كي يكتسبها بدقة وبسرعة أكثر.

وقد تقل آثار النحو في اكتساب اللغة الأجنبية لدى طلاب المستويات المبتدئة والمتوسطة، إلا أنها تظهر بوضوح لدى طلاب المستويات المتقدمة، وهذا ما يوضحه (Ellis:1987:217) بقوله: "إن تعليم القواعد ربما لا تظهر آثاره مباشرة، خاصة في المراحل المبتدئة والمتوسطة، لكنها تظهر فيما بعد، في المراحل المتقدمة وما بعدها، إذ تقوي القواعد الدقة اللغوية، وتيسر نمو اللغة المرحلية، وتقي المتعلم من التحجر اللغوي قبل حدوثه وتعالجه بعد حدوثه.

ولقد أثبتت البحوث أهمية النحو في اكتساب اللغة "فتعلم قوانين نحو كل لغة جزء أساسي من تعلمها ولا يمكن أن يتم تعلمها بدونه، كما أكدته الممارسات المتنوعة لتعليم العربية بين العرب، والمستعربين على السواء"(نيل: ١٩٨٧: ١٦٥).

وعلى هذا فإن تعلم المفردات وحده بل والتعبيرات كاملة لن يجدى شيئًا فى اكتساب اللغة من دون النحو، " فالمفردات من دون نظام نحوي تظل عاجزة عن أداء وظائف اللغة الأساسية" (عمايرة: ١٩٨٧: ١٠٥).

٣. أهمية النحو في الأداء الأكاديمي

وبما أن الناطقين بغير العربية في الأزهر الشريف غرضهم الرئيس من الالتحاق به غرض أكاديمي، فهم يحتاجون كثيرًا لفهم النصوص المقروءة خاصة أن معظم المناهج الأزهرية مناهج تراثية حيث اللغة محتفظة برونقها الأصيل وقوتها، وحيث يسهم النحو في فهم هذا المقروء، كما أنهم يحتاجون للكتابة الأكاديمية سواء أكان ذلك في كتابة الواجبات والتكليفات اليومية والأسبوعية أم في كتابة أبحاثهم الأكاديمية أم كتابة إجابات امتحاناتهم.

ولأن معظم هؤلاء الطلاب تقابله صعوبات عديدة في الأداء الأكاديمي سواء أكان شفهيًا أم كتابيًا، فإنه في حاجة ماسة إلى دراسة النحو وإتقان قواعده بشكل ييسر له هذا الأداء، ولقد ثبت بالدراسات المتعددة أن دراسة القواعد لها أثر إيجابي في الأداء الأكاديمي، ومن ذلك دراسة (Mustapha N: 2017) والتي أثبتت وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة النحوية وكفاءة الأداء لدى طلاب ماليزيا الذين يدرسون اللغة العربية بها، وكان هذا الارتباط واضحًا على مستوى تصحيح الأخطاء النحوية، ونطق المفردات، وبناء الجمل، أي في الأداء الشفهي والكتابي، وبالطبع فإن هذا سينعكس كثيرًا على الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب، ومن ذلك ما توصلت إليه دراسة (محمد سالم: ٢٠٠٦) حيث أثبتت فعالية إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية والأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومن ذلك أيضًا دراسة (علي مدكور: ١٩٨٩) والتي استخدم فيها طريقة ابن خلدون في تدريس النحو، وتبين أن لها أثر إيجابي في لغة الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. ومن ذلك دراسة (ثناء رجب: ٢٠٠٣) التي أثبتت الأثر الإيجابي لطريقة تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية الإنتاج اللغوي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

إذن فدراسة النحو للناطقين بغير العربية تنعكس على أدائهم الأكاديمي، وهم على دراية بهذا جيدة، مما يزيد حبهم وتعلقهم بدراسة النحو العربي، خاصة طلاب الأزهر الشريف.

المحور الثاني: الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي

اختلفت آراء التربويين في تدريس النحو، ما بين مؤيد لتدريسه ومعارض، وما بين مؤيد لتدريسه تدريسًا صريحًا، ومؤيد لتدريسه تدريسًا ضمنيًا، وإن رجعنا إلى تراث أجدادنا العرب الذين حافظوا على اللغة حتى وصلت إلينا نجد أنهم جمعوا بين حفظ القاعدة، وتطبيقها، وجمعوا بين الأمثلة العادية، وبين الآيات والأحاديث والشواهد الشعرية، وما ذلك

إلا لتكوين الملكة اللغوية وتطبيق القواعد النحوية حتى يستقيم السمع واللسان، وهذا ما عمد البحث الحالي إليه بطريقة عصرية، تجمع بين ما ثبت نجاحه مع أجدادنا العرب فحافظوا به على اللغة حتى وصلت إلينا، وبين ما توصل إليه الغرب من مداخل وتطبيقات حديثة؛ فتوصل البحث إلى أن الاهتمام بالقاعدة النحوية، وتدريسها بشكل صريح، كما كان يفعل أجدادنا قريب جدًا مما ينادي به الغرب الآن تحت مسمى "رفع الوعي النحوي"، أما ما كان يفعله أجدادنا من عرض الآيات الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، والأبيات الشعرية الراقية، لتكوين الملكة اللغوية، وما كانوا يفعلونه من استخدام النحو في التحدث مع الآخرين والكتابة إليهم وفهم النص بمعانيه الدقيقة أمر قريب جدًا من التواصل اللغوي، لذا فقد جمعت استراتيجية "تواصل" بين هذين المدخلين مدخل رفع الوعي النحوي" ومدخل "التواصل اللغوي"، وفيما يلي بيان مختصر لهذين المدخلين.

رفع الوعي النحوي:

بدأ تعليم اللغات الأجنبية مع طريقة النحو والترجمة، والتي يظهر من اسمها مدى تمسكها بتدريس النحو بشكل صريح ومباشر وبتركيز قوي على شكل الجملة (صيغتها)، وبعد ذلك بدأ الاهتمام بالنحو يقل تدريجيًا حتى وصل إلى كراشن الذي رأى أن اللغة الأجنبية يجب أن تُكتسب مثل اللغة الأم، وبالتالي فلا مجال لتدريس النحو بالشكل الصريح بل يجب أن يكون ضمنيًا.

ثم أثيرت الشكوك بدءًا من الثمانينات حول التدريس الضمني، وذلك لضعف الاعتقاد الذي كان سائدًا بأن متعلمي اللغة الأجنبية قادرون على الجمع في الوقت نفسه بين التركيز على المعنى والتركيز على الشكل (الصيغ/التراكيب) من خلال التدريس الضمني للقواعد. فيؤكد (Vanpatten,1996:290)، أن قدرة متعلمي اللغة الثانية/ الأجنبية على معالجة اللغة الهدف محدودة وأنهم يجدون صعوبة في التركيز على المعنى والشكل في آن واحد" كما هو مطلوب في التدريس الضمني، وهذا ما قرره أيضًا (Skehan,1998، Tomassello,1998) حيث أكدا أن "المتعلم الأجنبي يعالج الدخل اللغوي مع التركيز على المعنى فقط دون التنبه إلى الصيغ/ التراكيب اللغوية" إذن فالنحو يصعب تعلمه ضمنيًا، لذا يجب لفت انتباه الطالب إلى القاعدة بشكل صريح كي يتعلمها، وهذا ما تبناه (Schmidt.1990:130) صاحب فرضية الملاحظة Noticing Hypothesis الذي يقرر أن الانتباه الواعي أو الشعوري للصيغة/ التركيب اللغوي أو ما يسميه "الملاحظة" شرط ضروري للتعليم اللغوي.

ومن هنا بدأ الاهتمام مرة أخرى بتدريس النحو بشكل صريح يركز على الصيغ، أو بمعنى أدق يلفت انتباه الطلاب إليها كي لا ينشغلوا عنها بالمعنى، وبدأ الاهتمام

بقضية الانتباه الواعي، أو رفع الوعي النحوي، فأصبح يحتل موقعًا متوسطًا بين مدخلين متناقضين في تدريس النحو باللغات الأجنبية، (Yip 1994, 124; Nunan 1991, 151) الأول وجهة نظر كراشن الذي يرفض تدريس النحو، وفي الناحية الأخرى التدريس التقليدي القائم على النحو كما في طريقة النحو والترجمة.

تعريف رفع الوعي النحوي:

يعرفه (Rutherford:1987: 189) بأنه "جذب انتباه المتعلم إلى سمات (قواعد) اللغة المستهدفة". وعرَّفه (Ellis: 2002) بأنه محاولة لتزويد المتعلمين بفهم قاعدة نحوية محددة، وزيادة المعرفة الصريحة لها، وذلك (بوصف القاعدة اللغوية وتطبيقها في تدريبات نمطية) بدلاً من (تطبيقها في التواصل).

وقد يظن البعض أن رفع الوعي النحوي هو العودة إلى تدريس القواعد بالطريقة التقليدية، لكن الحقيقة أن هناك فرقًا بينهما من عدة أوجه: "أولًا، رفع الوعي لا يعمد إلى إنتاج التركيب اللغوي المستهدف على المدى القصير فقط، بل إنه يضع أهدافًا تعليمية بعيدة المدى، ويتفهم كون التركيب غير قابل للتعلم السريع، وأنه يحتاج إلى مدى بعيد لتحقيقه. ثانيًا، القواعد لا تعلم فيه بصورة صريحة فقط، بل إنه يعطي فرصة للمتعلم ليتأمل القواعد في نصوصها ويعرفها بطريقة ضمنية أيضًا. ثالثًا، لا يتخلى عن التركيز على المعنى الذي ينادي به المدخل التواصلي، فهو يفضل النصوص القائمة على التواصل أكثر من الأمثلة المعدة "المصطنعة". (Willis and Willis 1996, 64).

باختصار فإن الطرائق القديمة تفترض "أن اللغة هي النحو". أما رفع الوعي النحوي فيفترض أن "اللغة يجب أن تتسم بكونها نحوية" وشتان ما بين هذا وذاك.

كما أن الطرائق القديمة تدرس جميع قواعد اللغة الهدف، بجميع تفاصيل القاعدة، أما "رفع الوعي فهو ينبه المتعلم تنبيهًا مباشرًا إلى القواعد التي تحكم التراكيب التي قد لا يفهم معناها" (Ellis, R: 2002) أي أنه ينتقي القواعد المؤثرة في الأداء اللغوي والتي تنعكس على الدقة اللغوية، أي أنه يهتم بالنحو التعليمي لا العلمي، وشتان ما بين الاثنين.

أهمية رفع الوعي النحوي:

على الرغم من أن رفع الوعي النحوي يعد تدريسًا صريحًا للقواعد إلا أنه يساعد في اكتساب المعرفة الضمنية أيضًا، وبالتالي يساعد في التواصل، وقد بين ذلك إليس

(Ellis, R: 2002) بقوله: "إن زيادة الوعي تيسر اكتساب المعرفة النحوية اللازمة للتواصل، وذلك لأنها تتضمن ثلاث عمليات على النحو التالي:

١. الملاحظة، حيث يصبح المتعلم واعيًا بوجود القاعدة النحوية في المدخلات (النص أو الأمثلة) في حين أنه لم يكن ملاحظًا لها من قبل.

٢. المقارنة، حيث يقارن المتعلم القاعدة أو الوظيفة النحوية التي لاحظها بالقواعد الأخرى الموجودة بعقله، مع تسجيل الفجوة (الفارق) بين القاعدة الملاحظة والقواعد الموجودة في ذهنه بالفعل.

٣. الدمج، حيث يدمج المتعلم القاعدة الجديدة المعروضة والقواعد الموجودة بعقله.

ولقد أجريت دراسات عدة لمعرفة أهمية الوعي بالقواعد، منها دراسة (Schmidt:1990:129-158) والتي هدفت لمعرفة أهمية الوعي بالقواعد في تعلم اللغة الثانية، وتوصلت إلى أن التدريس الضمني غير المباشر للقواعد غير ممكن، وأن التنبيه إلى القواعد ضروري وشرط لتحويل الدخل اللغوي إلى حاصل.

ومن الدراسات أيضًا، دراسة (Nazari, N.(2012 والتي توصلت إلى تفوق أداء الطلاب المشاركين في المجموعة التي درست القواعد بشكل صريح على الطلاب المشاركين في المجموعة التي درستها بشكل ضمني، وكان هذا التفوق في المهارات الإنتاجية والاستقبالية.

أنشطة رفع الوعي النحوي:

وفقًا لـ (McCarthy and Carter:1995) فإن رفع الوعي النحوي له نموذج يتكون من ثلاث خطوات، هي: (التوضيح، والتفاعل، والاستنتاج)، ففي التوضيح تقدم المعلومات اللغوية، وفي مرحلة التفاعل يطلب من الطلاب التفاعل مع المهمة اللغوية ثنائيًا أو في مجموعات، وفي مرحلة "الاستنتاج" يستنتج الطلاب القاعدة من البيانات السابقة، فيتكبونها أو يعرضونها شفويًا، أو ينظمونها في تخطيط رسومي.

ولقد بين (إليس: ٢٠٠٢) الخصائص الرئيسة لأنشطة رفع الوعي النحوي كما يلي:

١. تحديد وظيفة (قاعدة) لغوية بعينها لتركيز الاهتمام.

٢. تقديم بيانات توضح القاعدة المستهدفة ووصف أو شرح واضح لها.

٣. بذل المتعلمين جهدًا فكريًا لفهم القاعدة المستهدفة.

٤. تقديم مزيد من التوضيح في الوصف أو الشرح في حالة وجود سوء فهم أو فهم غير كامل للبنية النحوية.

٥. تعبير المتعلمين عن القاعدة التي تصف الخاصية النحوية، (وإن لم يكن واجبًا).

وعلى الرغم من أهمية الوعي النحوي، والأنشطة التي تؤدي إلى رفعه عند الطلاب، إلا أنه به مشكلة كبرى، وهي أنه لا يهتم بالإنتاج اللغوي، وهذا ما يؤكده (Widodo: 2006)، بقوله: " في زيادة الوعي، يجب على المتعلمين أن يلاحظوا قاعدة معينة من اللغة (أي أنماط الجملة)، و لا يوجد أي شرط لإنتاج جمل تستخدم هذه الأنماط أو التواصل بها".

ومشكلة عدم الاهتمام بالإنتاج اللغوي هذه، تعد من أكبر المشكلات التي يعاني منها المتعلمون في تعلم النحو العربي، حيث يحفظون الكثير من القواعد، ويفهمونها ولكنهم لا يستطيعون تطبيقها في إنتاجهم اللغوي الشفهي أو الكتابي، مما يجعلهم في حاجة ماسة إلى أنشطة تواصلية تدعم الإنتاج، خاصة وأن هذه الأنشطة التواصلية تؤدي أيضًا إلى دوام الوعي النحوي لفترة أطول وبالتالي تؤدي إلى بقاء الأثر، فقد لوحظ أنه إذا تلقى المتعلمون التعرض التواصلي للقواعد النحوية التي تم تقديمها بالفعل بشكل صريح، فسيكون لديهم وعي يدوم لفترة أطول وستتحسن دقتهم (Nassaji and Fotos: 2011: 130).

لذا فقد عمد البحث الحالي إلى استخدام المدخل التواصلي أيضًا كأساس من أسس الاستراتيجية المقترحة "تواصل".

التواصل اللغوي:

إذا كانت اللغة بشكل عام كما قال ابن جني هي: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" إذن فالغرض الرئيس منها هو التواصل مع الآخرين، سواء أكان هذا التواصل شفهيًا أم كتابيًا، وسواء أكان هذا التواصل مع الآخرين الذين يعيشون معنا، أم الذين تركونا وتركوا لنا آثارهم المسموعة والمكتوبة. وبما أن النصوص المسموعة أو المنطوقة أو المقروءة أو المكتوبة تحتاج إلى النحو لفهمها وإفهامها، إذن "فتدريس القواعد اللغوية والتراكيب يجب أن يكون وظيفيًا ليدرك الطلبة أن معرفة القواعد وسيلة للتواصل بشكل فعال سواء أكان ذلك على المستوى الشفهي، أم على المستوى الكتابي" (Smith: 2003). لذا فلا نكون مبالغين إن قلنا إن الغاية من دراسة النحو هي التواصل اللغوي بصوره المختلفة، ومن هنا فإن البحث الحالي اهتم بالمدخل التواصلي أساسًا من أسس الاستراتيجية المقترحة، ومما ساعد على هذا الاختيار أن العديد من الدراسات السابقة

أوصت بذلك، ومنها دراسة (النجران، عثمان: ٢٠١٤) التي أوصت بأن "تقدم القواعد من خلال المعاني، أو داخل سياقات تقابل حاجة الطالب التواصلية، وداخل نصوص مختارة"، وكذلك أوصى (محمد، وعباسي: ٢٠٠٩) بقوله: "إنَّ النَّحو الذي نريد أن نقدّمه للطلبة هو نحو تطبيقي، وليس نحوًا افتراضيًّا ونظريًّا إعرابيًّا، حيث يستطيع الطَّلبة بعد دراسة مجموعة من القواعد النحويَّة تطبيقها كلامًا وكتابة وقراءة.

ويرجع الاهتمام بالتواصل اللغوي في تدريس القواعد إلى أنه يكمل النقص الموجود في الاقتصار على "رفع الوعي اللغوي" حيث يتيح الأسلوب التواصلي الربط بين الشكل والمعنى، والربط بين القواعد اللغوية وبين خبرات الطلبة باللغة كمتحدثين، وقراء، وكتاب يكتبون بدقة وبلغة تواصلية جميلة. كما أن الأسلوب التواصلي يمكن الطلبة من "السيطرة على اللغة لإنتاج مواد مكتوبة ذات نوعية جيدة ومستويات متقدمة" (Myhill: 2005).

وهذا ما أوصت به دراسة (صاري: ٢٠٠٩: ٢١) التي توصلت إلى أن الدراسة الواعية للقواعد ليست الشرط الضروري لتعليم اللغة، وفي المقابل فإن تعلم اللغة لا يمكن أن يكون كله عملية غير واعية. ولذا فإن الطريقة المؤملة ينبغي أن تشتمل على مرحلة ضمنية وأخرى صريحة. ويقتضي الاقتصاد في الجهد والوقت تقديم التدريس الضمني على التدريس الصريح.

ولقد بلغ الاهتمام بالاتصال اللغوي إلى الحد الذي جعل بعض المتخصصين يقول "كل شيء في التعليم اللغوي يجب أن يقدم في إطار منهج اتصالي. ويبدو أنه الطريق الوحيد لجعل التعليم النحوي تعليما صحيحا. (الراجحي: ١٩٩٠).

وعلى الرغم من مميزات المدخل التواصلي إلا أنه به بعض المآخذ التي جعلت البحث الحالي لا يقتصر عليه أساسًا للاستراتيجية المقترحة، ويدمج بينه وبين رفع الوعي النحوي ليتصدى لهذه المآخذ، ومنها مثلًا ما ذكره (Widdowson: 1999) من أن "الدارسين لا يستنتجون بسهولة المعارف المتعلقة بالنظام اللغوي من أنشطتهم التواصلية." وبالتالي يصعب عليهم استنتاج القواعد النحوية عند الاقتصار عليه، كما أنه يهتم بالمعنى أكثر من الشكل، وبالتالي فإن الأخطاء النحوية والصرفية فيه متوقعة بكثرة"، إضافة إلى ذلك فهو كما أثبتت العديد من الدراسات يهتم بالطلاقة اللغوية على حساب الدقة، التي هي أهم أهداف دراسة النحو، فقد أكد "(Harmer: 2003.) أن المنهج التواصلي أدى إلى تآكل التدريس النحوي الصريح، مما أدى إلى فقد الدقة لدى الطلاب سعيًا وراء تحقيق الطلاقة" وأكد (Ryan: 2001:1) أنه على الرغم من أن المدخل

التواصلي يدعو إلى الطلاقة "... إلا أنه يخلق مشكلة في توفير ملاحظات ملموسة كافية للمتعلمين لتصحيح أخطائهم، وهذا يؤدي إلى فقدان الدافع والاهتمام.

وفي دراسة (Chang: 2011) التي قارن فيها بين تدريس النحو باستخدام طريقة الترجمة، وتدريسه باستخدام المدخل التواصلي، توصل إلى أن التدريس بطريقة الترجمة أتى بنتائج أفضل في الدقة اللغوية، في حين أن التدريس بالمدخل التواصلي أتى بنتائج أفضل في الطلاقة اللغوية، لذا فقد أوصى بالجمع بين الطريقتين، وممن أوصى بالجمع بين الطريقتين (Gerges: 2016) الذي بحث في الفجوة بين الكفاءة النحوية والأداء التواصلي، وأوصى بأن تركز كتب المستويات الأولى في تعلم اللغة على الكثير من القواعد وتمارينها بشكل كبير، في حين أن المستويات الأكثر تقدمًا يجب أن تكون غنية بالأنشطة التواصلية الإنتاجية.

لكل ما سبق فإن البحث الحالي لم يقتصر عليه وحده، ودعمه بمدخل رفع الوعي النحوي.

المحور الثالث: استراتيجية "تواصَل" مبادئها، وإجراءاتها

يتناول هذا المحور التعريف بالاستراتيجية المقترحة، وهي استراتيجية "تواصَل" وذلك من خلال أمرين؛ الأول: بيان مبادئها التربوية التي بنيت على أساسها، والثاني: بيان إجراءات الاستراتيجية.

وبداية ينوه البحث على أن الاستراتيجية أعم وأشمل من طريقة التدريس حيث إنها قد تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها. (مصطفى عبد القوي، ٢٠٠٧) لذا فقد استخدم الاستراتيجية كي تتيح له استخدام أكثر من طريقة، والجمع بين أكثر من مدخل تستند إليه الإجراءات العملية.

واستراتيجية "تواصَل"، هي مجموعة من الإجراءات التعليمية المتتالية والتي تستهدف تعليم النحو للناطقين بغير العربية تعليمًا صريحًا وضمنيًا في آن واحد، ويشير كل حرف منها إلى الحرف الأول من كل إجراء من إجراءاتها (تحاوَر، وضِّح، اقرأ، صُغ وصوِّب، لاعِب).

المبادئ التطبيقية لاستراتيجية "تواصَل":

استندت استراتيجية "تواصل" من الناحية النظرية إلى مدخلي رفع الوعي النحوي، والتواصل اللغوي، وقد تعرض البحث لهما سابقًا، ويتعرض هنا للمبادئ التطبيقية للاستراتيجية.

١.الاقتصار على النحو التعليمي

ويقصد به قواعد النحو الأساسية التي تنعكس على الأداء اللغوي الشفهي أو الكتابي بعيدًا عن التفصيلات الزائدة وشواذ القواعد، وهذا النحو التعليمي هو ما نادى به أجدادنا العرب، فقد قال الجاحظ: "أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومقدار جهل العوام في كتاب كتبه، وشعره إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى" (الجاحظ، ١٣٩٩ هـ، ٣/ ٣٨).

٢.التركيز على قاعدة واحدة في الدرس

ركز كل درس من الدروس على قاعدة واحدة فقط، كي يتمكن المتعلم من فهمها، وصياغتها، وتطبيقها، ومراجعة ما يمسها من قواعد ومعلومات سابقة، فتتكرر ممارسته للقديم ويربطه بالقاعدة الجديدة، ويضعها في المكان المناسب لها في تنظيمه العقلي للقواعد.

٣. ممارسة القواعد اللغوية استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة

إن لفت انتباه الطالب للقاعدة، وفهمه لها، بل وحفظه لها سواء أكان الحفظ نثريًا أم شعريًا، كل ذلك لا يكفي دون استخدام وممارسة لهذه القاعدة أكثر من مرة بل وعلى فترات متباعدة، وعند تطبيق هذا على الناطقين بغير العربية، نجد بعضهم يحفظ ألفية ابن مالك، لكنه لا يقيم لسانه ولا يكتب كتابة خالية من الأخطاء النحوية، وما ذلك إلا بسبب قلة الممارسة، فالممارسة يجب أن تكون بأكثر من صورة، أي يجب أن تكون ممارسة مسموعة، وأخرى منطوقة، وثالثة مقروءة، ورابعة مكتوبة، وهذه الممارسات هي التي تنتج آخر الأمر الملكة اللغوية التي تحدث عنها ابن خلدون، والتي تجعل صاحبها يستخدم النحو حتى إن نسي قواعده فيما بعد فسيظل بعدها محافظًا على دقته النحوية التي مارسها من قبل. وذلك لأنها "تنقل القواعد من الذاكرة قصيرة المدى إلى طويلة المدى"(Ur: 1988) أو بمعنى آخر، تنقلها من العقل إلى اللسان أو الأذن أو اليد فيعرفها كل منهم ويستخدمها بشكل تلقائي.

والممارسة بذلك لا تنمي فقط الدقة النحوية، بل إنها تساعد كثيرًا في الطلاقة اللغوية. بشرط أن يدرك المعلم أنها مجرد فرصة نقدمها لطلابنا كي يمارسوا اللغة ويخطئوا أمام أعيننا وينعموا بتصحيحنا لهم بشكل مباشر فوري أو مؤجل، " فارتكاب الأخطاء ليس مشينًا، بل هو ممارسة طبيعية شائعة في أثناء الأنشطة، حيث يطالب المعلم بمساعدة

المتعلمين على ملاحظة الذات أو التصحيح الذاتي، وأن يضع في اعتباره أن كلًا من الدقة والطلاقة مترابط. (Widodo: 2006)

٤. استخدام الحوار

من أهم المشكلات التي يعاني منها دارسو النحو العربي شعورهم بأنه بعيد عن الحياة، لن يستخدموه في حواراتهم، فالأمثلة المعروضة غالبًا بعيدة عنها، وهذه المشكلة ليست في النحو نفسه، بل فيمن وضع مناهجه وأمثلته، فالنحو إلى حد كبير معتمد على الأسئلة وأجوبتها، ومعظم حوارات الحياة أساسها سؤال وإجابته، فلماذا لا نستخدم هذه الخاصية في تدريس النحو، مثلًا، عند تدريس الحال، نجد بعض كتب النحو (التراثية) تعرفه بأنه واقع في جواب "كيف"، فإذا كان أجدادنا جعلوا تعريفه معتمدًا على سؤال وجواب، أي على حوار قصير، فلماذا لا نستخدم ذلك في تدريسه، فنسأله مثلًا، كيف جئت إلى الجامعة؟ فيجيب جئت ماشيًا أو راكبًا الحافلة أو ما شابه، فيعرف أن هذا هو "الحال"، وهذا هو استخدامه في الحياة، وهكذا في باقي الدروس، حتى يدرك استخدامات هذه القواعد في حياته وفي كلامه، ومن ثم قراءاته وكتاباته.

واستخدام الحوار في تدريس القواعد مما شجع عليه التربويون فيرى (Thornbury، 1999، p.76) أنه مفيد جدًا لأنه يتطابق مع توقعات المتعلمين في كيفية استخدام اللغة في العالم الحقيقي، فالناس إنما تستخدم اللغة بشكل أساسي للتحدث مع بعضهم البعض.

ولقد استخدمت استراتيجية "تواصل" الحوار لأنه يساعد على فهم القاعدة حيث يقدم أمثلة بسيطة تمس احتياجات المتعلم ومفرداتها مناسبة لمستواه اللغوي، كما أنه ينمي التواصل مع الآخرين من خلال تكرار تراكيب لا غنى عنها في المواقف الحياتية المختلفة.

٥.الإفادة من التراث العربي (المتون والمنظومات)

تمتلك العربية تراثًا نحويًا ممتدًا لم تحظ به لغة أخرى، وتراثنا هذا يشمل أمورًا كثيرة، منها ما يساعد على تنمية الملكة اللغوية، وهو النماذج اللغوية الصحيحة الفصيحة التي ينبغي أن يحاكيها المتعلمون، مثل أمثلة القرآن الكريم، والسنة النبوية، والشعر العربي، والقصص العربي والخطب وغيرها، ومنها ما يعد وسيلة لفهم القواعد النحوية وحفظها، مثل المتون التي تشرحها، والمنظومات التي تحولها إلى شعر يسهل حفظه، وبالتالي حفظ القواعد النحوية.

فبالنسبة للجزء الأول من التراث، وهو النماذج اللغوية الصحيحة الفصيحة، فنجد أن ابن خلدون ركز على حفظ المتعلم للكثير منها كي تربى لديه الملكة اللغوية، فقال في مقدمته: "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف". (ابن خلدون: ٢٠٠٤: ص٥٢٦)

أما الجزء الثاني من التراث اللغوي، والمقصود به هنا المتون والمنظومات، فمنشؤه أن لغة التأليف في النحو التعليمي كانت حتى منتصف القرن السادس الهجري تقريبًا محصورة في النثر، "ولكن قبيل منتصف القرن السادس الهجري –تقريبًا– اكتشف الشنتمري، أحمد بن عبدالعزيز بن هشام أبو العباس الفهري، أنه من الممكن توظيف "نظم" الشعر وإيقاعاته في صياغة منظومات نحوية تسهم في تيسير حفظ القواعد وسرعة استيعابها" (علي محمد أبو المكارم، ١٩٨٤: ٢٥)، ومن هنا انتشرت المنظومات الشعرية التي تلخص قواعد النحو العربي، ولقد لاقت هذه المنظومات إقبالًا كبيرًا من المتعلمين العرب وغير العرب وقتها، وما زال هذا الإقبال عند الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف؛ فهم شغوفون بها، ويحفظونها حتى وإن لم يفهموها أو كان فهمهم لها ضعيفًا، ومن هنا فقد اعتمد البحث الحالي على عرض كل قاعدة من خلال متن ونظم مختصرين جدًا ليبلي هذا الدافع عند المتعلمين، فأما المتن فهو متن "الآجرومية" وأما النظم فهو نظم الشيخ الشنقيطي لمتن الآجرومية، وقد اقتصر الأمر في الاستعانة بالمتن والنظم على جملة أو جملتين من المتن، وبيت أو بيتين غالبًا في كل درس، وذلك بعد التعرض للحوار التواصلي كما سيظهر في إجراءات الاستراتيجية إن شاء الله.

٦. اختيار الأمثلة المناسبة للناطقين بغير العربية

اختيار الأمثلة للناطقين بغير العربية في دروس النحو من الأمور المهمة، والشائكة، والتي توضح إذا كان هذا الكتاب للناطقين بالعربية أم الناطقين بغيرها، ذلك لأنها يجب أن تتوافر فيها عدة معايير كي تجعلها خاصة بالناطقين بغير العربية، وهي كالآتي:

- ارتباط المثال بالأمور الحياتية. فمثلا، إذا كان الدرس عن الاستفهام، فيجب أن تكون الأمثلة مشتملة على السؤال عن الوقت مثل وقت المحاضرة، وعن المكان مثل مكان الجامعة، كما يتضمن السؤال عن سعر الفواكه وغيرها مما يحتاجه بالفعل في أموره الحياتية، وفي الوقت نفسه يجعله يمارس القاعدة النحوية.
- استخدام الصور مع بعض الأمثلة وذلك لأنها تعوض الدارس بشكل أو بآخر عن المواقف الحياتية التي يستخدم فيها اللغة، وتساعده على تذكر الحوار، وتذكر القاعدة

أكثر وأكثر، كما أنها قد تبين له معاني بعض المفردات الغامضة فلا ينشغل بالتركيز على المعنى عن التركيز على القاعدة، كما أنها تعين على التعلم النشط.

- استخدام بعض النصوص الأصيلة، يجب أن يكون هناك العديد من الأمثلة الحقيقية والأصيلة التي يجدها الدارس في الكتب المناسبة لمستواه اللغوي، وهذا ما يمكن استخدامه في التدريبات حيث تأتي بعض الفقرات الحقيقية من الكتب كما هي إن كانت في المستوى اللغوي، أو مع تعديل بسيط إن كانت أصعب من ذلك.
- استخدام أمثلة من الشواهد القرآنية والنبوية والشعرية، كي تتكون لدى المتعلم الملكة اللغوية التي تضبط أداءه، فهذه الأمثلة إن حفظها بتشكيلها الصحيح، استنتج منها القاعدة بسهولة، وساعده ذلك على رفض اللحن حتى وإن لم يدرك قاعدته، وإنما بالقياس على مخزونه اللغوي، وملكته السليمة، ويؤكد هذا ابن خلدون بقوله: "إن أهل صناعة العربية في الأندلس ومعلميها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها من سواهم؛ لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم ".
- عرض الأمثلة بحيث تيسر على الطالب استنتاج القاعدة، ومن ذلك البدء بالمتشابهات في القاعدة حتى يتسنى له ظهور الاختلاف بوضوح، ومن ثم تثبت القاعدة في ذهنه، فمثلًا عند تعليمه علامات التأنيث، والتحدث عن التاء المربوطة، فالأفضل أن أقول (معلم/ معلمة، وطبيب/ طبيبة، ومهندس/ مهندسة) عن أن أقول (مسجد/ حديقة) فالمجموعة الأولى تجعله يدرك الفرق بسهولة، ويعرف القاعدة وهي أن بعض الكلمات تضيف إليها التاء المربوطة فتتحول من مذكر إلى مؤنث، وبعد ذلك يعرف أن هناك كلمات آخرها تاء مربوطة وهي مؤنثة ومن الممكن ألا يكون لها مذكر من لفظها بدون التاء.

٧.استخدام الألعاب والخرائط الذهنية:

يتميز استخدام الألعاب التعليمية بمميزات عدة، منها دفع الملل، وزيادة الدافعية، وأهم من كل ذلك تكرار الممارسة والتغذية الراجعة الفورية بطريقة شائقة، ومنها "تمو الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو تعلم اللغة"، (Donmus, 2010). ومنها فعاليته في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتغلب على صعوبتها (رحاب زناتي: ٢٠١٥) لذا فإن استراتيجية "تواصل" جعلت الألعاب اللغوية خطوة أساسية يعبر فيها حرف اللام عن كلمة (لاعِب).

كما استخدم البحث الخرائط الذهنية، وذلك لما أكدته الدراسات السابقة من أن الخرائط تجعل المتعلم يستخدم عقله بكامل طاقته حيث يعمل نصفا الدماغ سويًا فيها " مما

يضع المخ في قمة عطائه" (بوزان: ٢٠٠٩: ٣٩) ولما أثبتته الدراسات من فعالية خرائط المفاهيم في تدريس النحو وتحصيل الطلاب ومنها دراسة (مقابلة، والفلاحات: ٢٠١٠).

٨.تنوع أساليب التقويم

من المبادئ الرئيسة للاستراتيجية تنوع التقويم، حيث تستخدم التقويم الشفهي أحيانًا والتحريري أحيانًا، والتقويم بالمهام أحياناً، وكذلك تنوعه من حيث القائم به، فتستخدم التقويم من قِبل المعلم للطلاب أحيانًا، وتقويم القرين أحيانًا، وتقويم المجموعة أحيانًا أخرى.

ثانيًا: إجراءات استراتيجية تواصل

الإجراءات هي الأساليب التي تترجم الطريقة إلى أداءات، وتنفذ مبادئها سواء من حيث ما يقوم به المدرس في الفصل بالفعل، أو من حيث إعداد المواد التعليمية، أو إعداد الوسائل التعليمية، أو أدوات التقويم.(طعيمة، والناقة: ٢٠٠٦: ٤٣).

وفيما يلي إجراءات استراتيجية تواصل، بعد أن عرضنا مبادئها، وإجراءاتها واضحة في اسمها، فكل حرف من حروف (تواصل) هو إجراء من إجراءات الاستراتيجية، فالتاء (تحاوَر) والواو (وضِح)، والألف (اقرأ) والصاد (صغ وصوب) واللام (لاعب)، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الإجراء الأول: تحاور

لأهمية الحوار في تعليم اللغات الأجنبية، ولبعده عن مناهج النحو للناطقين بغير العربية، رغم قربه الشديد من موضوعات النحو العربي كما سبق ذكره في المبادئ_ لهذه الأسباب استند البحث إلى الحوار كخطوة أولى في درسه النحوي، وذلك عن طريق عرض صور في بداية الدرس، وتحت كل صورة حوار قصير مكون من جملتين أو أكثر، غالبًا في صورة سؤال وجواب، وهذا الحوار غير مكتمل، بمعنى أن الجملة لا تظهر كاملة بل توجد بها بعض النقاط التي تحتاج من الطالب التفاعل معها وإكمالها، فإن أكملها استخدم القاعدة التي يدور عليها الدرس.

الإجراء الثاني: وضح

أي وضِّح القاعدة بالنص والرسم، وتوضيح القاعدة، تم بأكثر من أسلوب، الأول قراءة القاعدة من نظم "متن الآجرومية" لما لمسته الباحثة من شغف الطلاب الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف بهذا المتن ودراسته، والأسلوب الثاني: هو قراءة القاعدة منظومة شعرًا من نظم الشيخ الشنقيطي لـ "متن الآجرومية"، وفي ذلك تكرار للقاعدة

بأسلوب شعري يسهل حفظه، والأسلوب الثالث: كتابة القاعدة بأسلوب المتعلم، والرابع: هو رسم القاعدة في خريطة مفاهيم أو خريطة ذهنية، يرسمها الطالب ويستخدم فيها الألوان والصور إن أراد، مما يثبت القاعدة في ذهنه بأكثر من طريقة.

الإجراء الثالث: اقرأ

بعد استنتاج القاعدة تأتي هذه الخطوة للممارسة الشفهية بالقراءة الجهرية، ويتم ذلك بأكثر من أسلوب، مثل قراءة فقرة قصيرة غالبًا ما تكون قصة مناسبة لغويًا لمستوى الطالب قراءة صحيحة مع الضبط، وهذه الفقرة بها تطبيقات للقاعدة، ومتبوعة بعدة تدريبات للتأكد من إجادة التطبيق الشفهي للقاعدة. ومن الأساليب أيضًا قراءة آيات قرآنية، وأحاديث نبوية، وأبيات شعرية، مع مراعاة المستوى اللغوي للطلاب في هذه الشواهد المختارة، وإتباعها بتدريبات للتأكد من إجادة التطبيق للقاعدة، ومطالبة الطالب بحفظ هذه الشواهد قدر الاستطاعة لتكوين الملكة اللغوية لديه التي أوصى بها ابن خلدون.

الإجراء الرابع: صُغ وصَوِّب

تتكون هذه الخطوة من جزءين، الأول، (صغ) وفيه يطالَب المتعلم بصياغة جمل أو فقرات تتضمن القاعدة، كي يمارسها ممارسة كتابية. وفي هذه الخطوة إفادة من الدراسات السابقة، فقد أجريت دراسة للمقارنة بين مجموعتين: الأولى درست بعض قواعد اللغة من خلال كتابة نصوص، وتنقيحها بنظام تقويم الأقران، والثانية درست نفس القواعد دراسة تقليدية، وأشارت النتائج إلى أن مجموعة المتعلمين الذين مارسوا القواعد كتابيًا من خلال موضوعات التعبير تحسنوا كتابيًا أكثر ممن درسوا القواعد دراسة تقليدية، رغم تحسن المجموعتين (Minchew: 1996)

أما الجزء الثاني لهذه الخطوة، فهو (صوِّب) وهو من أهم الخطوات التي تنمي عند الطلاب التفكير الناقد في تطبيق القاعدة، حيث تعرض لهم أخطاء كتابية -جمع معظمها بالفعل من كتابات طلاب ناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط الأول-، ويطلب منهم تصويب هذه الأخطاء، وأحيانًا مع بيان السبب، مما يزيد الوعي النحوي للقواعد المسئول ضعفها عن هذه الأخطاء.

الإجراء الخامس: لاعِب

أما الخطوة الأخيرة، فهي خطوة (لاعب) وهي المسئولة عن التقويم، ولكن بشيء يضفي نوعًا من المرح على العملية التعليمية، ولقد كانت هذه الألعاب مصدر مرح في

الفصل وتقارب اجتماعي ونفسي بين الزملاء، وبينهم وبين المعلم، وأصبحت أخطاء الطلاب قابلة للتلاشي أولًا بأول، وأهم من ذلك كله تشجيعها كل الطلاب على التفاعل وعدم الخجل من الخطأ.

المعالجة الميدانية للبحث:

يعرض البحث في هذا الجزء وصفًا للأدوات، والعينة، وإجراءات التطبيق، وذلك بعرض أدوات البحث، ثم إجراءات تطبيق البحث، ثم نتائج البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً: أدوات البحث

الأداة الأولى: اختبار النحو للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط الأول

هدف الاختبار

هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول من قواعد النحو المقررة عليهم، وفيما يلي أهدافه بالتفصيل مقسمة على مستويات بلوم المعرفية.

المستوى المعرفي	الأهداف
تذكر	١. يوضح علامات الرفع الأصلية والفرعية. ٢. يذكر علامات النصب الأصلية والفرعية. ٣. يعدد علامات الجر الأصلية والفرعية.
فهم	٤. يميز بين الاسم والفعل والحرف. ٥. يوضح الموقع الإعرابي –الذي درسه وهو(المبتدأ والخبر والفاعل والمفعول والمجرور)– للكلمة. ٦. يعلل لوجود علامة إعرابية معينة دون غيرها.
تطبيق	٧. يستخرج المبتدأ والخبر من نص مكتوب مع الضبط. ٨. يحول الخبر من جملة إلى شبه جملة. ٩. يمثل للقاعدة التي درسها مع الضبط.

	١٠.يستخرج الفاعل والمفعول من النص مع الضبط. ١١.يستخرج المجرور من النص مع الضبط. ١٢.يحول الجملة الاسمية من إخبار عن مفرد إلى مثنى أو جمع مع الضبط. ١٣.يحول الجملة الفعلية من زمن إلى آخر مع الضبط. ١٤.يحول الجملة من صورة إلى أخرى مع الضبط. (من اسمية إلى فعلية أو العكس)
تحليل وتركيب	١٥.يكون جملة بها مبتدأ وخبر ويضبطها ضبطًا صحيحًا. ١٦.يعرب الجملة الاسمية إعرابًا صحيحًا. ١٧.يكون جملة بها فعل وفاعل ومفعول ويضبطها ضبطًا صحيحًا. ١٨.يعرب الجملة الفعلية ويعربها إعرابًا صحيحًا. ١٩.يعرب المجرور بالحرف أو الإضافة إعرابًا صحيحًا. ٢٠.يكون جملة بها مضاف ومضاف إليه ويضبطها ضبطًا صحيحًا.
تقويم	٢١.يصوب الخطأ في ضبط المبتدأ والخبر في الجملة. ٢٢.يصوب الخطأ في ضبط الفاعل. ٢٣.يصوب الخطأ في ضبط المفعول به. ٢٤.يصوب الخطأ في ضبط المجرور. ٢٥.يصوب الخطأ في المطابقة بين المبتدأ والخبر. ٢٦.يصوب الخطأ في الضمير المسند إليه الأفعال. ٢٧.يصوب الخطأ في صوغ المضاف بالجملة.
إبداع	٢٨.يصف صورة بثلاث جمل تبدأ باسم. ٢٩.يعلق على صورة بثلاث جمل تبدأ بفعل. ٣٠.يصف صورة بثلاث جمل تبدأ بحرف جر أو ظرف.

جدول مواصفات الاختبار:

جدول المواصفات يمثل "مخططا تفصيلياً للاختبار يتحدد فيه محتوى المادة الدراسية على شكل عناوين للموضوعات، مع تحديد الوزن النسبي لكل عنوان منها ممثلاً بعدد الأسئلة الخاصة بذلك العنوان، كما يتحدد فيه أيضاً مستويات الأهداف، أو النواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع أو عنوان" (رشدي طعيمة: ٢٠٠٠: ١٧١).

ولقد أُعد جدول مواصفات الاختبار بالطريقة التالية:

١. **رسم جدول وكتابة أسماء عناوين عامة تضم الموضوعات في العمود الأول (الرأسي) للجدول، وكتابة مستويات المهارات بالصف الأول (الأفقي) للجدول.**

٢. **تحديد الوزن النسبي للموضوعات، وللمهارات وذلك باستخدام المعادلتين الآتيتين:**

$$\text{الوزن النسبي للموضوعات} = \frac{\text{عدد الدروس التي تخدم الموضوع}}{\text{المجموع الكلي للدروس}} \times ١٠٠$$

$$\text{الوزن النسبي لمستوى المهارة} = \frac{\text{عدد مهارات التصنيف}}{\text{المجموع الكلي للمهارات}} \times ١٠٠$$

٣. تحديد عدد أسئلة الموضوع بالمعادلة الآتية:

عدد أسئلة الموضوع =

$$\text{العدد الكلي للأسئلة} \ldots \times \frac{\text{الوزن النسبي للمهارة}}{100} \times \frac{\text{الوزن النسبي للموضوع}}{100}$$

جدول (١) مواصفات اختبار النحو للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول

المستوى / المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل وتركيب	تقويم	إبداع	الوزن النسبي للموضوع	عدد الأسئلة
الموضوع الأول الكلام، والكلمة (أقسامها وعلاماتها)	٠.٣/ ٠.٥	٠.٣/ ٠.٥	٠.٧٥	٠.٦/ ٠.٥	٠.٧٥	---	%١٠	٣
الموضوع الثاني إعراب الأسماء(مفرد ومثنى وجمع)	٠.٦	٠.٦	١.٥	١.٢	١.٥	٠.٦	%٢٠	٦
الموضوع الثالث الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)	٠.٦	٠.٦	١.٥	١.٢	١.٥	٠.٦	%٢٠	٦
الموضوع الرابع الجملة الفعلية (الفعل والفاعل)	٠.٦	٠.٦	١.٥	١.٢	١.٥	٠.٦	%٢٠	٦
الموضوع الخامس الجر بالحروف والإضافة	٠.٩	٠.٩	٢.٢٥	١.٨	٢.٢٥	٠.٩	%٣٠	٩
الوزن النسبي لمستوى المهارة	%١٠	%١٠	%٢٥	%٢٠	%٢٥	١٠ %	%١٠٠	
عدد الأسئلة	٣	٣	٧.٥	٦	٧.٥	٣		٣٠

التأكد من صدق الاختبار:

"أبسط تعريف للصدق هو أن يقيس الاختبار فعلاً ما يفترض أن يقيسه" (جاي: ٢٠٠٥: ١٧٣)، وقد اعتمد البحث الحالي في التحقق من صدق الاختبار على تحكيم عدد

من الخبراء والمتخصصين،[١] "باعتبار هذه الأحكام طريقة من طرق التحقق من صدق أدوات القياس التربوية"، وأسفرت هذه الخطوة عن وضوح مفردات الاختبار، وقياس المفردات لكل المهارات التي هدف الاختبار لقياسها، كما أسفرت عن بعض التعديلات في صياغة المفردات، التي التزم بها البحث.

التأكد من ثبات الاختبار

يعني ثبات الاختبار "مدى الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يقيسه، وكلما كان الاختبار أكثر دقة وثباتاً نستطيع أن نحصل على نفس الدرجات لنفس الأفراد عند إعادة تطبيقه عليهم بعكس الاختبار الذي لا يعتمد عليه، حيث تختلف درجات عينة معينة في كل مرة نعيد فيها تطبيق الاختبار" (جاي: ٢٠٠٥: ١٨٥)

ولقد تم اختيار طريقة "إعادة الاختبار" للتأكد من ثبات الاختبار، لذا فقد تم تطبيق الاختبار على مجموعة مكونة من خمسة وعشرين طالبًا، وأعيد تطبيق الاختبار عليهم بفاصل أسبوعين، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات الدارسين في المرة الأولى والثانية، باستخدام معادلة ارتباط بيرسون، من خلال برنامج SPSS، من قائمة (Analyze)، ثم اختيار (Correlate)، ثم (Bivariate)، فيظهر مربع لاختيار أعمدة الدرجات، ثم اختيار (Pearson) وكان معامل الارتباط في الاختبار (٨٤.٥%)، وهي درجة عالية تؤكد ثقة الاختبار.

إعداد كراسة الأسئلة وورقة الإجابة:

تم تصميم كراسة للأسئلة ضُمنت أسئلة الاختبار وبدائل الإجابة عنها، وكان بها أماكن للإجابة عن أسئلة المقالية القصيرة أو الإنتاجية، فأصبحت ورقة الأسئلة هي أيضًا ورقة الإجابة.

الأداة الثانية: كتاب الطالب

يدرس الطلاب في هذا المستوى (المتوسط الأول) دروسًا من أول كتاب "التحفة السنية بشرح المقدمة الآجرومية"، باعتبار أنه شرح مبسط لأكثر كتب التراث المناسبة

---

[١] أ.د محمد الزيني، أستاذ مناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة، ومدير مركز تعليم العربية لغير الناطقين بها.
أ.د خلف الديب، أستاذ مساعد مناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة الأزهر.
أ.د أمل جودة، أستاذ مناهج وطرق التدريس، ووكيل كلية التربية، جامعة المدينة العالمية.
أ.د إيمان مبروك، أستاذ مساعد مناهج وطرق التدريس بجامعة المدينة العالمية.

للمبتدئين في علم النحو، ولكنهم يواجهون في فهمه صعوبات عديدة، لذا فقد أعد البحث كتابًا للطالب به الموضوعات المدروسة من الكتاب الأساسي، وكتبها بطريقة جديدة تناسب استراتيجية (تواصل) وغير في ترتيب بعض الموضوعات لتناسب الناطقين بغير العربية، ولقد تضمن البحث بعض الموضوعات التي قد يظن البعض أنها بعيدة عن التواصل أو أنها قواعد صماء مثل الكلام المفيد، وأقسام الكلمة، وعلامات الاسم، وعلامات الفعل، والإعراب والبناء، وعلامات إعراب الاسم، وغير ذلك من الموضوعات التي يظن أنصار التواصل اللغوي أنها لا تناسب الناطقين بغير العربية، وذلك لسببين؛ الأول: أنها أساسية للناطقين بغير العربية وبغيرها لن يفهموا النحو وذلك تطبيق لمبدأ النحو التعليمي الذي استند البحث، والثاني: أنها من الموضوعات التي يدرسها طلاب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

وقد تم إعداد الكتاب في صورته المبدئية أولًا، مشتملاً على: (مقدمة، ولمن هذا الكتاب؟ وإرشادات للمتعلم، ودروس الكتاب)، ثم عرض الصورة المبدئية للكتاب على بعض السادة المحكمين[٢]. ثم تعديله، وتطبيقه في صورته النهائية، فتكون من عدة دروس، كل درس منها يقدم قاعدة نحوية مستخدمًا العناوين المتعارف عليها في كل كتب النحو لأبناء اللغة –لأنها هكذا تلبي دوافع الطلاب واهتماماتهم–، وفي الوقت نفسه يعالج وظائف وتراكيب لغوية ليجمع بين الوعي النحوي والتواصل، ويقدم للطلاب النحو التراثي بصورة عصرية، فكانت الدروس هي: (أقسام الكلمة، وعلامات الاسم، وعلامات الفعل، وعلامات الحرف، والإعراب والبناء، والمفرد وإعرابه، والمثنى وإعرابه، والجمع وإعرابه، وعلامات الإعراب في الأسماء، والمبتدأ والخبر، والفاعل، والمفعول به، المجرور بحرف الجر، والمجرور بالإضافة. وكان عرض كل درس يتضمن (الأهداف، تحاور، وضح، اقرأ، صغ، وصوب، لاعب).

ثانيًا: تطبيق البحث

١. تحديد التصميم التجريبي للبحث

تم اختيار تصميم المجموعتين المتكافئتين: (ضابطة– تجريبية) ذات القياسين: (القبلي والبعدي)، حيث اختير الطلاب اختيارًا عشوائيًا من الطلاب الملتحقين بالرواق الأزهري من المستوى المتوسط الأول، ودرست المجموعة التجريبية (كتاب الطالب باستراتيجية تواصل) ودرست المجموعة الضابطة الدروس نفسها بالطريقة التقليدية حيث

[٢] أد/ محمد الزيني، د. خلف الديب، د. أمل محمود، د. إيمان مبروك.

عرض الأمثلة المنفصلة ثم استنتاج الطالب القاعدة، مع تقديم المعلم بعض التدريبات النمطية أو المعتمدة على الإعراب، دون تركيز على المعنى أو الوظيفة النحوية أو التراكيب اللغوية المستخدمة في التواصل.

ولقد تعرضت المجموعتان للاختبار قبل تطبيق البرنامج، وبعده، ثم قورنت درجات المجموعتين في القياسين: القبلي والبعدي لمعرفة تأثير المتغير المستقل (استراتيجية تواصل) على المتغير التابع (التحصيل).

ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد شهر من التطبيق البعدي، وذلك لمعرفة تأثير الاستراتيجية على مدى بقاء الأثر.

٢. مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث الحالي في متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بالرواق الأزهري بالجامع الأزهر بالقاهرة، أما عينة البحث فتتمثل في عينة عشوائية من طلاب المستوى المتوسط الأول، بلغ عددهم خمسون طالبًا، وقسموا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وكل مجموعة منها عددها (خمسة وعشرون) طالبًا، ولم يهتم البحث باختلاف اللغة الأم للدارسين لأنه لا يتعامل بها بل يعتمد على المخزون اللغوي البسيط الموجود لدى الطلاب، كما أنه لم يهتم بالنوع، فقد كان رواد الرواق طلابًا وطالبات، ولكن بعد التطبيق تم استبعاد ثلاثة طلاب من كل مجموعة لعدم التزامهم الكامل بالحضور، فكانت العينة من اثنين وعشرين طالبًا في الضابطة، ومثلهم في التجريبية.

٣. الإطار الزمني للبحث

استغرق البحث خمسة عشر لقاءً، منها اثنا عشر لقاءً تعليميًا، وأضيف لها ثلاثة لقاءات أخر، واحد للتقويم القبلي، وآخر للتقويم التكويني في منتصف البرنامج، وثالث للتقويم النهائي، فكان مجموع اللقاءات خمسة عشر لقاءً. بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعيًا استغرق كل لقاء منها ساعتين، على مدار خمسة أسابيع، بدأت بتاريخ ١/ ٧ / ٢٠١٨، وانتهت بتاريخ ٥/ ٨ / ٢٠١٨.

ثالثًا: تحليل النتائج وتفسيرها

١. للإجابة عن السؤال البحثي الأول، وهو: "ما مبادئ وإجراءات استراتيجية "تواصَل" لتعليم النحو للناطقين بغير العربية القائمة على الدمج بين رفع الوعي النحوي والتواصل اللغوي؟ فقد بين البحث في الإطار النظري، الأساس النظري للاستراتيجية، وهما مدخلا رفع الوعي والتواصل اللغوي، كما بين المبادئ التطبيقية

التي قامت عليها استراتيجية تواصل، وإجراءاتها المتمثلة في (تحاور، وضح، اقرأ، صغ وصوب، لاعب).

٢. للإجابة عن السؤال البحثي الثاني، وهو: "ما برنامج تعليم النحو باستخدام استراتيجية "تواصل" لتعليم النحو القائمة على رفع الوعي النحوي، والتواصل اللغوي" ؟ فقد أعد البحث البرنامج في كتاب الطالب ووصفه في الإجراءات.

٣. للإجابة عن السؤال البحثي الثالث، وهو: " ما أثر استراتيجية "تواصل" في تحصيل القواعد للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط"؟ تم اتخاذ إجراءين:

- الأول: المقارنة بين نتائج القياس القبلي لاختبار النحو للمجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق، وتم ذلك عن طريق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين باستخدام برنامج SPSS، وذلك باختيار، (Analyze) ثم اختيار (Compare Means) ومن القائمة الفرعية التي ظهرت تم اختيار (Independent – Sample T Test) فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

دلالة فروق المتوسطات بين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار النحو

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة الضابطة	٢٢	٢.٨١	١.٥٣	٤٢	٠.٦٠	غير دالة
المجموعة التجريبية	٢٢	٢.٥٤	١.٤٣			

وبالنظر في الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) تساوي (٠.٦٠)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي مما يؤكد على تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق.

- الإجراء الثاني للإجابة عن السؤال الثالث، هو: المقارنة بين نتائج القياس البعدي لاختبار النحو للمجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من فاعلية الاستراتيجية في تحصيل القواعد للطلاب، وتم ذلك عن طريق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين باستخدام برنامج SPSS ،بالطريقة السابق ذكرها، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

دلالة فروق المتوسطات بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار النحو

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة الضابطة	٢٢	٢٠.٨١	٣.١١	٤٢	٥,٠٨٥	٠,٠١
المجموعة التجريبية	٢٢	٢٥.٩٠	٣.١٥			

والجدول السابق يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يثبت فاعلية استراتيجية (تواصَل) في تدريس النحو للطلاب الناطقين بغير العربية

- للإجابة عن السؤال البحثي الرابع: ما أثر استراتيجية تواصل في بقاء أثر تعلم النحو لدى الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط؟ تم إجراء المقارنة بين نتائج القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد شهر من التطبيق البعدي الأول للتحقق من فاعلية الاستراتيجية في تحصيل القواعد للطلاب، وتم ذلك عن طريق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين باستخدام برنامج SPSS، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

دلالة فروق المتوسطات بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي الثاني (بعد شهر) من اختبار النحو

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة الضابطة	٢٢	١٧.٣١	٦.٥٣	٤٢	٤,١٦	٠,٠١
المجموعة التجريبية	٢٢	٢٣.٩٠	٤.٠٦			

والجدول السابق يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي المرجأ (بعد شهر)،

مما يفيد بقاء أثر التعلم عند التدريس باستخدام استراتيجية (تواصَل) القائمة على الجمع بين رفع الوعي النحوي، والتواصل، ويرجع البحث هذه النتائج إلى عدة أسباب منها:

- **الجمع بين النحو الصريح والضمني، وهو في هذا يتفق مع نتائج بحث (شفيق: ٢٠١٧) التي أثبتت فعالية المزج بين التعليم الصريح والضمني للنحو في تعليمه لطلاب المرحلة الإعدادية وتنمية مهارات الكتابة لديهم، كما يتفق مع نتائج دراسة (صاري: ٢٠٠٩) التي أثبتت أن الدراسة الواعية للقواعد ليست الشرط الضروري لتعليم اللغة، وفي المقابل فإن تعلم اللغة لا يمكن أن يكون كله عملية غير واعية. ولذا فإن الطريقة المؤملة ينبغي أن تتوفر على مرحلة ضمنية وأخرى صريحة.**
- **الاهتمام بالتواصل في تدريس النحو، وفي تدريباته وفي المهام المطلوبة من المتعلم سواء أكانت شفهية أم كتابية، وهو بهذا يتفق مع نتائج دراسات متعددة، ومنها دراسة (Ho, P. V. P., & Binh, N. T.: 2014) حيث توصل الباحثان إلى فعالية تدريس القواعد بالطريقة التواصلية في تحسين كفاءة الطلاب اللغوية، وتحسين مهارات التواصل الشفهي أيضًا. ودراسة الشيخ (٢٠١٧) التي أثبتت فعالية المهام اللغوية التواصلية في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية لأنها تلبي احتياجاتهم، وتناسب دوافعهم في تعلم اللغة. وكذلك دراسة (النجران، عثمان: ٢٠١٤) التي أوصت بأن "تقدم القواعد من خلال المعاني، أو داخل سياقات تقابل حاجة الطالب التواصلية، وداخل نصوص مختارة".**
- **استخدام الخرائط الذهنية، وهو في هذا يتفق مع دراسة (صاري: ٢٠٠٩: ٢١) التي توصلت إلى أن أحسن الطرق التعليمية لتحصيل النحو النظري، وتفادي النص المسهب الذي يصعب حفظه على المتعلمين، هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز والجداول والسهام والأقواس والمشجرات، وتستثمر فيها الألوان، و دراسة (رحاب إبراهيم: ٢٠٠٧) التى توصلت إلى فعالية الخرائط في رفع مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي واستبقاء أثر التعلم.**
- **استخدام الألعاب اللغوية، وهو فى هذا يتفق مع نتائج دراسة (حواس:٢٠٠٧) والتى أوصت باستخدام المنظمات المتقدمة والألعاب التعليمية فى تدريس القواعد لما ثبت من أثرهما الإيجابي على التحصيل والميل نحو المادة، وبقاء التعلم لديهم، ويتفق أيضًا مع دراسة (مرغني: ٢٠٠٣) التي توصلت إلى فاعلية الألعاب اللغوية**

في تدريس القواعد النحوية في تنمية بعض مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ملخص نتائج البحث:

أثبت برنامج تعليم النحو باستخدام استراتيجية (تواصَل) فعالية في تحصيل الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول لقواعد النحو، كما أثبت فعاليته في بقاء أثر التعلم لديهم.

التوصيات

يوصي البحث بما يلي:

-الجمع بين الأنشطة التواصلية وأنشطة رفع الوعي في تدريس النحو.

-استخدام النصوص الحياتية والقصص البسيطة والآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، والحكم وبعض الأشعار في أمثلة وتدريبات وتقويمات الناطقين بغير العربية.

-تلبية رغبة الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف في تبسيط المتون والمنظومات لهم ومساعدتهم على حفظها.

- ربط القاعدة بالأداء اللغوي بفنونه الأربعة (استماع وتحدث وقراءة وكتابة).

- استخدام خرائط المفاهيم والألعاب اللغوية لتثبيت المعلومات وممارستها بأكثر من طريقة.

- تجنب قصر النحو للناطقين بغير العربية على النحو التواصلي فقط، لأنه يحرمهم من معلومات مهمة تساعدهم بعد ذلك في فهم كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، كما يوصي البحث أن تعرض هذه المعلومات بطريقة تواصلية أو بمهام تعلم نشط تيسرها لهم.

المقترحات:

يقترح البحث إجراء بعض البحوث المرتبطة به، ومنها:

أثر تدريس النحو باستراتيجية تواصل على مهارات الأداء الكتابي لدى الناطقين بغير العربية، وكذلك أثره على مهارات الأداء الشفهي لديهم، وأثره على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس العربية، وكذلك مهارات الأداء الكتابي والشفهي لديهم.

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم محمد عطا.(٢٠٠٦). المرجع في تدريس اللغة العربية، ط٢، مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

أبو الفتح عثمان ابن جني (١٩٩٠). الخصائص، تحقيق محمد علي النجار ١/ ٣٥، ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد.

أحمد حسين اللقاني، ، علي أحمد والجمل (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

أماني حامد مرغني (٢٠٠٣): أثر استخدام بعض الألعاب اللغوية في تدريس القواعد النحوية على تنمية بعض مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ماجيستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

توني بوزان (٢٠٠٩)، الكتاب الأمثل لخرائط العقل، ط٢، الرياض، مكتبة جرير.

ثناء عبدالمنعم رجب (٢٠٠٣) أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية.

حسن محمود علي (٢٠١٤) أساليب تدريس النحو العربي في الجامعات الكينية "جامعة المستقبل– جامعة نيروبي نموذجًا"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

رحاب إبراهيم (٢٠٠٨)، فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس النحو على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي (ماجيستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة قناة السويس

رحاب زناتي (٢٠١٥) " برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية" مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع ١٦٢، ج٣، يناير ٢٠١٥.

رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٦) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، القسم الأول، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل والناقة. (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة –إيسيسكو.

رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٧). "اهتمامات الأجانب نحو الثقافة العربية الإسلامية"، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بمصر، الجزء الثالث، يونيو ١٩٨٧

رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٩). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (أيسسكو).

صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربية ،القاهرة

عبد النور محمد الماحي.(٢٠١٦). محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات الحديثة (مقرر النحو أنموذجاً)، مؤتمر تدريس اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي: الواقع والمأمول، معهد اللغة العربية بجامعة زايد.

عبدالحليم محمد، و قصي عباسي (٢٠٠٩) ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، https://www.alukah.net/literature_language/0/7427/#ixzz5yBD2bnmz

عبد الرحمن ابن خلدون. (٢٠٠٤). مقدمة ابن خلدون، تحقيق، عبدالله محمد الدرويش، ط١، دار يعرب، دمشق.

عبده الراجحي. (١٩٩٠). تعليم العربية لغير الناطقين بها، ندوة تطوير تعليم اللغة العربية، بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، في الفترة من ٢٥ – ٢٨ / ٨/ ١٩٩٠

عثمان النجران، وعبدالمنعم وعثمان. (٢٠١٤). تعلم النحو وتعليمه وظيفيًا "الإستراتيجيات والأساليب"، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.

علي أحمد مدكور. (١٩٨٩). طريقة ابن خلدون في تدريس النحو وأثرها في لغة الكتابة لدى تلاميذ الصف الاول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة. مج ٤، ج ١٧

علي فودة نيل، (١٩٧٨) أساسيات النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، ج٥، ص ص ١٥٥– ١٧١

فاطمة شفيق. (٢٠١٧). فاعلية المزاوجة بين المدخلين الضمني والصريح لتدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٧٢، ج٢.

محسن علي عطية. (٢٠٠٨). المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

محمد صاري (٢٠٠٩) الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية.

محمد عمايرة.(١٩٨٧). دراسة تحليلية في كتاب تعليمي، مجلة اللسان العربي، الرباط: المكتب الدائم لتنسيق التعريب التابع لجامعة الدول العربية، ع٢٨.

محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، دراسة ميدانية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

نجلاء حواس (٢٠٠٧) استخدام المنظمات المتقدمة والألعاب التعليمية في تدريس قواعد اللغة، وأثرهما على التحصيل، والميل نحو المادة، وبقاء التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس.

نصر محمد مقابلة، ، غصايب محمد والفلاحات (٢٠١٠) أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن" مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، ع ٤.

هداية هداية الشيخ (٢٠١٧) المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، العلوم التربوية، العدد الثاني، ج ٣.

جاي، ل. ر. (٢٠٠٥) مناهج البحث في عصر المعلومات، ترجمة وإعداد سمير جاد، ومهنى غنايم، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

رتشاردز، جاك و روجرز، ثيودور.(١٩٩٠) مذاهب وطرائق في تعليم اللغات. ترجمة محمود إسماعيل صيني، وعبدالرحمن عبدالعزيز العبدان، وعمر الصديق عبدالله، الرياض: دار عالم الكتب.

فايزة السيد عوض وآخرون،(٢٠١٩) مداخل تعليم اللغة العربية، رؤية تحليلية، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.

مجمع اللغة العربية بدمشق (٢٠٠٢)، مؤتمر تيسير تعليم النحو، بدعوة من مجمع اللغة العربية بدمشق ٢٧-٢٩ تشرين أول.

المراجع الأجنبية:

Chang, S.(2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar, English Language Teaching, Vol. 4, No. 2; June.

Ellis, R. (2002). Grammar teaching-practice or consciousness-raising? In J. Richards &W. Renandya (Eds.), Methodology in language teaching: An anthology of current practice (pp. 167-174). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R.(1987). understand second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Gerges, B. (2016). Bridging the Gap between Grammar Competence and Communicative Performance. Retrieved from: https://semanticscholar.org

Harmer, J. (2003). How to teach English. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Ho, P. V. P., & Binh, N. T. (2014). The effects of communicative grammar teaching on students' achievement of grammatical knowledge and oral production. English Language Teaching, 7(6), 74-86. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n6p74

McCarthy, M.& Carter, R. (1995) spoken grammar: what is it and how can we teach it? ELT Journal 49: 207-17.

Minchew, S.S. (1996, October). the use of cooperative editing in freshman composition: an analysis of its effectiveness in improving student's written grammar. Diss. Abst. inter.(A)Vol. 57, No.4.

Mustapha N. F. (2017). Grammar Efficacy and Grammar Performance: An Exploratory Study on Arabic Learners. Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol 8 No 4.

Myhill, D.(2005).Ways of Knowing: writing with Grammar Mind. Practice and Critique, 2(3):17-96.

Nassaji ,H., Fotos,S.(2011) Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context , ESL & Applied Linguistics Professional Series.

Nazari, N.(2012), The effect of implicit and explicit grammar instruction on learners achievements in receptive and productive modes, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70 ,156 – 162, Available online at www.sciencedirect.com.

Nunan, D. (1991) Language Teaching Methodology. New York: Prentice Hall.

Rutherford W. E. (1987). Second Language Grammar: Teaching and Learning. Harlow: Pearson Education Limited.

Ryan, S.B. (2001). Overcoming common problems related to communicative methodology. The Internet TESL Journal, 7 (11), pp. 1-2.

Schmidt, R.(1990). "the role of consciousness in second language learning" Applied Linguistics, pp. 129-158.

Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press.

Smith, C.(2003)Successful Teaching Grammar Instruction. ERIC Reproduction Document, ED N81- 233,Tbe-0309.

Thornbury, S. (1999). How to Teach Grammar. Essex: Pearson Education Limited.

Ur, P. (1988). Grammar practice activities. Cambridge: Cambridge University Press.

VanPatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction in second language acquisition. Norwood, NJ: Ablex.

Widdowson, H. (1999). Aspects of Language Teaching. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Widodo, H.(2006) Approaches and procedures for teaching grammar, English Teaching: Practice and Critique, May 2006, Volume 5, Number 1. pp. 122-141 http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1nar1.pdf

Willis, D. and Willis, J. (1996) 'Consciousness-raising activities'. In Willis, D. and Willis, J. (eds.) Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Macmillan Heinemann

Yalden J.(1987). Principles of Course Design for Language Teaching. NJ: Prentice Hall International.

Yip, V. (1994) 'Grammatical consciousness-raising and learnability'. In Odlin, T. (ed.) Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge: Cambridge University Press