تقويم النموذج النحوي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعداد

أ.د.م. محمد الزينى

DOI : 10.12816/0053074

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد العاشر – العدد الثانى – لسنة 2018

تقويم النموذج النحوي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ.د.م محمد الزينى

DOI : 10.12816/0053074

مقدمة:

يحظى تعليم اللغات الأجنبية بعناية متزايدة في الأوساط التربوية خاصة درس "النحو" الذي يستقطب عناية بحثية خاصة؛ لأنه أساس الصحة والدقة اللغوية، فهو الذي يعصم اللسان من اللحن والخطإ، وهو الذي يُمكِّنُ المتعلمَ من التعبير عن الأغراض المتجدِّدة وغير المتناهية.

و"النحو" متطلب مهم في تعلم اللغة، يتضمن – في نموذجه التركيبية – المفاهيم المجردة التي تعبِّر عن وظائف الكلمة في الجملة (كالفعل والفاعل والمفعول..) والعلاقات التي تربط بينها (القواعد)، وما ينبثق عنها من تراكيب **structures**، وما تؤديه من وظائف (كالطلب والإخبار والوعد والإفصاح..).

ولكن وجود نموذج أشمل وأوفى للنحو تصمم في ضوئه مقررات تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية يختلف جوهريا عن ذلك؛ لأن النحو يتضمن أبعادا مهمة سياقية وبنيوية ووظيفية ومعجمية ودلالية وتداولية وتوليدية.. تتضح كثير من معالمها فيما يلي:

فالنحو يتناول طريقة ترتيب الكلمات في الجملة، كما في الأمثلة من (1) إلى (3) التي تتألف من العناصر اللغوية نفسها:

1. ليس هذا كتابك.
2. هذا ليس كتابك.
3. كتابك هذا ليس.

ومع هذا فجملتا المثالين (1) و(2) صحيحتان نحويا **grammatical**، وجملة المثال (3) غير صحيحة نحويا **ungrammatical** باعتبار ترتيب عناصرها.

وكذلك فالناطق بالإنجليزية يقبل أن يُقال:

I want to go home.

كجملة في الإنجليزية في حين لا يقبل أن يُقال:

I want going home.

على الرغم من أن كافة كلماتها إنجليزية (**ريتشاردز وآخرون، 2008، 131**).

ومن هنا فللنحو أن يحدد أي التراكيب ممكنة في اللغة، وأيها غير ممكنة، وبعبارة أخرى: النحو يصف القواعد التي تحكم كيفية تركيب الجملة.

كما يمكن أن ينظر للنحو من زاوية دراسة السلاسل اللغوية **linguistic chains** والأحياز **slots**، أي دراسة كل من طريقة تركيب الكلمات بترتيب معين، ونوع الكلمة التي يمكن أن تستبدل بالكلمة المستخدمة، أو تحل محلها دون أن يختل التركيب (**Thornbury, 2002, 2**)، كما في المثال التالي:

T he	color	of this	shirt	is very	Bright
	volume		music		loud
	taste		cheese		salty
	blade		Knife		sharp

شكل (1) : العلاقات التركيبية والاستبدالية بين الكلمات في الجملة

فعلاقة السلسلة اللغوية تركيبية **syntagmatic** أفقية تربط الكلمات في ترتيب لغوي مقبول، أمَّا العلاقة الرأسية **paradigmatic** فهي علاقة استبدالية دلالية بين الوحدات اللغوية الأخرى (المحتملة) التي يمكن أن يقبلها هذا الحيز **slot**، والذي يحكم الاستدلال هو التوافق الدلالي **semantic preference**، فكلمة **shirt** في الحيز الثاني تقبل مصاحبة كلمة color في الحيز الأول ولكنها لا تقبل التصاحب مع أي من الكلمات الأخرى في الحيز نفسه، أمَّا تركيبيا على المحور الأفقي، فيمكن لأي كلمة أن تحل محل غيرها ولا يتغير التركيب، إذ حل اسم محل اسم، واستبدلت صفة بصفة (صالح، 2013، 24).

فإذا قال المتكلم: "استقبلت في بيتي خمسة أصدقاء" يكون قد اختار كلمة "استقبل" من طائفة من الاختيارات الممكنة مثل: أكرم، أرسل، أعطى.. واختار التاء المضمومة الدالة على المتكلم بدلا من التاء المفتوحة والمكسورة والضمائر "نا" و"تما" و"تم".. واستبعد أيضا "في مكتبي" و"في مجلسي" ونحوهما، واستبعد "ثلاثة" و"أربعة" و"ستة"، واستبعد "زملاء" و"أقارب" و"جيران"، فكل كلمة من الكلمات المختارة تدخل في علاقة استبدالية مع غيرها من الكلمات الممكنة التي استبعدها (علي، 2003).

وللغات قيود مختلفة على ترتيب السلاسل، وكيفية ملء الأحياز؛ لذا فكثير من أخطاء دارسي اللغات الأجنبية تأتي من التعميم الزائد من لغاتهم الأم (Thornbury, 2002, 2).

وللنحو بعد آخر يتبيَّن من خلال المثال (4):

4.أَزَيدٌ موجودٌ بالدار؟ أم غير موجود؟

فجملة: أَزَيدٌ موجودٌ بالدار؟ صحيحة نحويا، لكنها ليست مناسبة لهذا السياق، فالصيغة التي اختارها المتحدث لا تلائم المعنى الذي يريد إيصاله، فالاستفهام ينبغي أن يكون عن وجود زيد، فيقال: أَموجودٌ زيد بالدار؟ فيُجاب عنه بنعم موجود أو لا، أمَّا: أَزَيدٌ موجود؟ فيجاب عنه بزيد أو عمرو، فالنحو ليس معنيا بترتيب الكلمات فقط، ولا بأي التراكيب ممكنة أو غير ممكنة، ولكنه معني أيضا بتوصيل المعاني بصورة دقيقة جدا.

ودارس اللغة الأجنبية يتكلم في بداية تعلمها فترة بكلمات منفردة، أو بكلمات متراصة، ولأنها تُقال في موقف معين، فليس من الصعب أن تُفهم كلغة الأطفال، إلى أن يمتلك قدرا أكبر من النحو يمكنه من التعبير عن باقة أكبر من المعاني.

فالكمساري حينما ينادي في القطار:

"تذاكر!"

هنا لا يوجد إلا القليل جدا من النحو، المعنى نُقِلَ على مستوى المفردة، "تذاكر"، فعوامل الموقف كتوقعات الركاب أن الكمساري سوف يراجع تذاكرهم

تعني أن اللغة لا ينبغي أن تعمل بجد لتجعل المعنى واضحا، وعند وضوح السياق قد تتقلص فتعمل على مستوى الكلمة كما في الحوار التالي:

- قهوة؟
- زيادة.
- حليب؟
- ملعقة فقط.

ومن ثم يمكننا استخلاص هذه القاعدة: مزيد من السياق يعني نحوا أقل. "تذاكر" خير مثال على هذا، ولكن تخيل موقفا آخر يتصل فيه "زيد" تليفونيا بـ"عمرو" يطلب أن ترسل له "سعاد" تذاكر سبق حجزها، في هذه الحال "تذاكر" لن تكون كافية، وبدلا منها نتوقع شيئا مثل:

أيمكنك أن تطلب من سعاد إرسال تذاكر حجزتها الأسبوع السابق؟

هنا يأتي دور النحو، فالنحو عملية جعل المعنى الذي يريده الكاتب أو المتحدث واضحا حينما تكون المعلومات السياقية مفقودة، ويبدو من خلال هذا المنظور أن النحو أداة لصنع المعنى، وتركيز معلم اللغة هنا لا ينبغي على تعليم الدارس الصيغة ولكن تعليمه المعنى الذي تؤديه (Thornbury, 2002, 4).

إلى هذا الحد والنحو مجرد إفراغ لحمولة الجملة من المعنى، ولكن ماذا عن المعاني التي تتجاوز ذلك كما في الحوار التالي:

–هل تدخن؟

–شكرا.

–أنا لا أعرض عليك سيجارة، بل أسألك هل أنت مدخن؟

ما الذي لم يفهمه المحاور من قول الأول: "هل تدخن؟" فظن أنه يعرض عليه التدخين؟ ألم يفهم كلمات السؤال؟ بالطبع لا، ولكنه لم يفهم "وظيفة" السؤال، فهناك أكثر من معنى محتمل، والمنطوق لا يعطينا كل ما يمكن الحصول عليه

من معنى، والنحو هنا لا يقف عند المعنى الحرفي، ولكنه يتجاوزه إلى "نيَّة" المتحدث أو الكاتب، وما "يقصده" من سؤاله.

ومنذ منتصف سبعينيات القرن الماضي أصبحت العلاقة بين النحو والوظيفة موضوعا مهما لمعلمي اللغة، وتحول التركيز في مواد تعليم اللغة الأجنبية من تعلم التراكيب بغض النظر عن استخدامها إلى تعلم كيفية "توظيف" اللغة في التواصل، وإنه لمن المفيد توصيل الصيغ والأساليب النحوية بوظائفها (Thornbury, 2002, 4).

وهذا ما يعرف بـ"نحو المقام" أو البعد التداولي في النحو (نجار، 2018، 141)

ومن جانب آخر طرحت النظريات التوليدية تصورا آخر للنحو، في ضوء "المقدرة اللغوية"، فمنذ بدايات ظهورها في خمسينات القرن الماضي تسعى إلى تقديم وصف تام للمقدرة الكامنة وراء توليد الجمل من خلال النحو (غلفان، وآخران، 2010، 22).

والنحو لديها يعني عدة "خوارزمات" يمكننا من خلالها إنتاج وفهم كل الجمل، وقد توصل تشومسكي من خلال تحليل دقيق إلى البنية العميقة التي يمكن من خلال "القواعد التحويلية" إنتاج البنية السطحية، وهذا التصور يتسق مع السعي نحو الترجمة الآلية والبرمجة اللغوية

وتكمن نقطة ضعف هذا التصور في عدم إمكانية توليد "الدلالة"، ومن ثم تصبح البنى التركيبية هياكل نظرية خالية من المضمون، وهي الثغرة التي نفذت منها نظريات الدلالة التوليدية، فقد تبين أن البنى التركيبية التي توصل إليها النحاة التوليديون لا تمنع تكون بنى سطحية غير مقبولة كما بالأمثلة التالية من (5) إلى (11):

5.أَخَذَ الولدُ تُفاحةً.

6.أَخَذَ الموظَّفُ إجازة.

7.أَخَذَ الرجلُ نَفَساً.

8.أَخَذَ الطالبُ الدراسةَ.

9.أَخَذَ المريضُ شِفَاءً.

10.أَخَذَ اللصُّ يجري.

11.أَخَذَ الجيشُ أُهبَتَه.

فمع أن الأمثلة السابقة تنتمي إلى تركيب واحد، وهو: (فعل + فاعل + مفعول به)، إلا أنه من الملاحظ مقبولية الجمل في الأمثلة (5) و(6) و(7) لغويا، وليس كذلك جملتا المثالين (8) و(9)، إذن فعدم مقبوليتها لا يعود إلى التركيب، وإنما يعزى إلى اعتبارات "معجمية".

فالمعجم يملأ أحياز التراكيب، فيضع بصمته عليها، بحيث تُقبَل، أو لا تقبل، وتتمثل هذه الاعتبارات في التلازمات "المعجمية" للفعل (أَخَذَ) الذي تبدأ به الأمثلة كلها، وتحدد خصوصيات سياقه اللغوي في الجملة، فتقبل أن يُقال: أخَذَ الولد تفاحة، وأخَذَ الموظف إجازة..، وتأبى "أخَذَ المريضُ شِفاءً"، إلا أن يُقالَ: "شُفِيَ المريضُ" أو "أَبَلَّ من دائه"..، وكذلك لا يمتنع عقلا أن يُقالَ: "أَخَذَ الطالبُ الدراسةَ"، ولكن "عِبارية" phraseology الفعل "أَخَذَ" لا تتضمنه، ومن ثم تُستخدَمُ لهذا المعنى عبارات أخر: كـ"التحق الطالب بالدراسة" أو "انكبّ الطالب على الدراسة".

والنحو المعجمي يرجع إلى منطق اللغة، وخصائص وضعها، فلا يمنَعُ العقل أن يُقال: "أخَذَ الرجلُ مَرَضاً"، ولكن منطِقَ اللغة يأبى ذلك، إلا أن يُقالَ: "أَلَمَّ بالرجلِ مَرَضٌ" أو "أصابَ الرَّجُلَ مَرَضٌ"، ويمكن أن تقارن بين أمثلة المجموعتين (أ) و(ب):

جدول (1) : أمثلة النحو المعجمي

	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
	أخذ المجرمُ سوءَ عَمَلِه.	حاق بالمجرمِ سوءُ عَمَلِه.
	أَخَذَ المُقامِرُ خسائر	تكبَّد المُقامِرُ خسائر

	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
	كبيرة.	كبيرة.
	أَخَذَ الرجُلُ نازِلةً.	ألمت بالرجلِ نازلة.

ويظهر هذا "النحو المعجمي" lexical grammar في ميل الكلمة إلى مصاحبة كلمات بعينها دون غيرها، فكلمة "طويل" تصاحب كلمات مثل: رجل، ليل، شارع.. ولكنها لا تصاحب كلمة "جبل" مثلا؛ فلا يقال: جبل طويل، ولكن: جبل عالٍ أو شاهق" (حسام الدين، 2000، 35). وكلمة "جديد" تميل لمصاحبة كلمات كثيرة، فيقال: بيت جديد، يوم جديد، ثوب جديد، زعيم جديد، ولا يقال طعام جديد، بل طعام طازج.

فالعلاقات المعجمية تحكمها "عبارية" اللغة، أي تلازمات كلماتها، فالكلمة تتطلب كلمات تلازمها حتى في بعض الأحيان من بين مرادفاتها، فيقولون: امرأة جيداء أي طويلة العنق، ولا يقولون عنقاء ولا رقباء، ويقولون: ضَرَب الجلاد عُنَق القاتِل. ولا يقولون ضرب جِيْدَه.

ويتسبب تجاوز "عبارية" اللغة أي نحوها المعجمي في كثير من الأخطاء التي لا تغني فيها القواعد النحوية بمفردها كأن "يقال – على سبيل المثال –: "(غَيَّر النقود) بدلا من (صَرَف النقود)، و(انفرط توازنه) بدلا من (اختل توازنه)، و(أكل فوق الطاولة) بدلا من (أكل على الطاولة)" (حافظ، 2004، 7).

وعلاقات النحو المعجمي تختلف بين اللغات، وقد تكون عائقا رئيسا في السيطرة على اللغات الأجنبية كما هي الحال في الجملتين التاليتين:

We face problems and interpret dreams. (إنجليزية)

We have to stand in front of problems and Solve dreams. (عبرية)

ففي حين نقول بالإنجليزية: (نحن نواجه مشكلات ونفسر أحلاما) نقول بالعبرية: (نحن يجب أن نقف أمام المشكلات ونحل الأحلام) (الوعر، 2001، 46).

ويقول دارس العربية الناطق بالفارسية:

ذهبنا مع السيارة، بحديقة خارج المدينة، يتمتع من مناظرها.. في أمثلة ذكرها (كنجي، وجلائي، 2009، 22) وما كان ليرتكب ما بها من أخطاء "معجمية" لولا عدم كفاية دراية الدارس بالنحو المعجمي الذي يحكم كلماتها مما يحمله على الترجمة الحرفية عن لغته الأم.

فالنحو يساعد الدارس على إنتاج جمل نحوية (أي صحيحة نحويا)، ولكنه لا يضمن "مقبولية" هذه الجمل، وهو ما يتمثل في "عبارية" اللغة وتلازماتها المعجمية في "مقبولية" هذا الإنتاج اللغوي للدارس، أو عدم مقبوليته – كما تقدم –.

ومن ثم يمثل "المعجم" قيدا على التراكيب النحوية، من خلال العلاقات التلازمية التي يفرضها على استخدام الكلمات، وتلك التلازمات تتشابك في النهاية؛ لتكوِّن بمجملها "نحوا معجميا".

وقد توصل الروسي ملتشوك إلى أن الكثير من هذه العلاقات "مطردة"، فأطلق عليها "وظائف معجمية"، ومن ثم فهي تقبل "الترميز" والحوسبة (المجدوب، والسعود، والحريص، 2013، 66).

وبالإضافة إلى ما تقدم قد يكون دارس اللغة لا يملك في مضمار الاستئذان مثلا إلا: "أستأذنك" دون: لو سمحت، هل لديك مانع؟ عفوا، أتسمح لي من فضلك، أرجوك.. وفي مجال التعبير عن الموت إلا قوله: "مات فلان"، دون "تُوفّي" أو "فاضت نفسه" أو "صَعِدَت روحه إلى بارئها".. لا يُقال عندئذ إن هذا الشخص ينقصه التركيب النحوي أو التلازمات المعجمية، ولكنه تنقصه الكفاءة الدلالية التي تُمثِّل إمكانات اللغة في التعبير عن المعنى، ويمكن قياسها بكمية "البنى الدلالية" التي يمتلكها الدارس.

والحديث هنا ليس عن الفروق بين هذه الأساليب في التعبير أو البلاغة، ولا عن المواقف الاجتماعية التي ترتبط بها، وإنما إمكانية التعبير عن المعنى بأكثر من طريقة.

"فاللسانيون التوليديون يرون الجملتين في المثالين (12) و(13):

12..This dog strikes me as being like her master

13..This dog reminds me of her master

12.هذه الكلبة تتمسح بي كما لو كنت سيدها.

13.هذه الكلبة تظنني سيدها.

لهما بنية دلالية واحدة (ريتشاردز وآخرون، 2007، 291).

وحدوث التنفس قد يُعَبَّرُ عنه من خلال الجمل التي تتضمنها الأمثلة من (14) إلى (17):

14.تَنَفَّسَ.

15.أَخَذَ نَفَساً.

16.التقط أنفَاسَه

17.أطلق زَفْرَةً...

والقدر المشترك بين الأمثلة السابقة هي دلالتها على قضية واحدة، وهي حدوث التنفس، ومن ثم فهي "بنى دلالية" تعد ضمن "الكفاءة الدلالية".

فإذا أعدنا النظر في الأمثلة السابقة وجدنا معنى "حدوث التنفس" فيها لا يؤدى بعبارة واحدة، وكل عبارة من هذه العبارات يطلق عليها: "بنية دلالية"، وقد جاءت في المثال الأول بالفعل "تنفس"، والثاني بالفعل "أخذ" وملازماته، والثالث بـ"التقط" وملازماته، والرابع بـ"أرسل"... وهكذا..

وتشترك كل "بنية دلالية" في حقل دلالي مع بنى أخرى قريبة منها كما يلي:

أ–تنفس، شهق، زفر..

ب–أخذ نفسا، التقط أنفاسه..

ج–أرسل زفرة، أطلق تنهيدةً..

ومن ثم تعد البنى الدلالية أنماطا مختلفة لصياغة معنى معين، يمكن استخدامها كنماذج لإنتاج مزيد من الجمل المعَبِّرَة عنه، وبعبارة أخرى: فالبنية الدلالية نمط معنى يؤدى بطرائق متعددة.

الشعور بالمشكلة:

على الرغم من أهمية النحو في تعليم اللغة إلا أنه يظل وضع تصور واضح لتعليمه في اللغة العربية مشكلة تربوية عالقة بصورة مُلِحُّة، مما يعوق الجهود المبذولة في تطوير تعليم العربية، والارتقاء بمستوى مهاراتها لدى دارسيها.

وتُصمم المواد التعليمية في ضوء نموذج يتضمن – عادة – عمليات "اختيار" للمحتوى النحوي، و"تنظيم" بحيث يُوَزَّع على الوحدات التعليمية أو الدروس بما يخدم أهداف تعليمها وسواء وضعت في الاعتبار القواعد (النموذج التقليدي) أو التراكيب (الضمني) أو الأغراض (التواصلي) فمحصلتها الأخيرة أنها لا تمثل نموذجا شاملا للمقدرة النحوية يتضمن كافة أبعادها.

ومما يؤكد ذلك ما توصل إليه الباحثون: أن من أبرز المشكلات التي تطرح عند تعليم اللغة الثانية قضية النحو، إذ إنه يمثل جزءًا رئيساً في تعليم اللغات بشكل عام، ويعد هذا الجزء من أعقد العناصر اللغوية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، فتحديد الموضوعات النحوية التي ينبغي أن تدرج في المناهج والمقررات التعليمية، في منظور علم تدريس اللغات، لم يعد يخضع للتقدير الشخصي والخبرة الذاتية، بل أصبح يؤسس على أبحاث علمية ميدانية تستهدف إلى جانب خبرة المدرسين وملاحظاتهم، تحليل أهداف المتعلمين وحاجاتهم وإنتاجهم في شتى مراحل التعليم (صاري، 2009، 13).

وقد عُنِيَت دراسات سابقة عديدة بمعايير اختيار القضايا النحوية وتنظيمها التي تعود إلى القواعد نفسها كأسبقية المطرد على الشاذ (كالبدء بتدريس الجمع السالم قبل التكسير، والمبني للمعلوم قبل المجهول)، وأسبقية الأصلي على الفرعي (بحكم أن الأصول تتميز عن فروعها ببساطتها، والفرع هو الأصل مع

شيء من التحويل، وهو تحويل يرتبط فيه الأصل بفروعه القريبة الملازمة كارتباط المفرد بالجمع، والمذكر بالمؤنث، والنكرة بالمعرفة، والإثبات بالنفي، والمجهول بالمعلوم...الخ) (صاري، 2009، 16) أو التي ترجع إلى احتياجات الدارسين (مرسي، 2018).

ولقد دار تعليم النحو فترة طويلة نسبيا في قضية التيسير، والتمييز بين المداخل التقليدية والضمنية والوظيفية، ولكن لم يتجه أي منها إلى تحديد "نموذج" شامل للنحو تصمم في ضوئه المواد التعليمية الموجهة لتعليم اللغة العربية لدارسيها الناطقين بغيرها، بل عادة ما تختزل المعالجة النحوية في هذه الكتب في البعد التركيبي فقط مع أنه اتضح جليا مما سبق *أن النموذج النحوي يتضمن أبعادا: تركيبية، وسياقية، وبنيوية، ووظيفية، ومعجمية، ودلالية، وتداولية، وتوليدية وكل منها له تطبيقاته في تصميم المواد التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.*

تحديد المشكلة:

بناء على ما سبق يمكننا تحديد مشكلة البحث الحالي في قصور كتب تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية مما يرجع إلى عدم تضمنها أبعادا مهمة في النموذج النحوي الذي صممت وفقا له، ومن ثم يحاول البحث الحالي التعامل مع هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تقويم النموذج النحوي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وتنبثق عنه الأسئلة التالية:

1. ما النموذج النحوي اللازم لتصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
2. ما مدى توافر النموذج النحوي اللازم لتصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

3.ما التصور المقترح لتصميم المحتوى النحوي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء النموذج النحوي؟

حدود البحث:

1.يقتصر على المستويين المبتدئ والمتوسط؛ لأنها المستويان اللذان تبدأ الكفاءة النحوية فيهما في الوضوح والتشكل بصورة ملحوظة.

2.يقتصر على كتب (تعلموا العربية، الكتاب، التكلم)؛ لأنها تعد حاليا من أكثر كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حداثة وتداولا.

3.يقتصر على تقويم النموذج النحوي في ضوء أبعاده التركيبية، والسياقية، والبنيوية، والوظيفية، والمعجمية، والدلالية، والتداولية، والتوليدية؛ لأن دورها يبرز في شمول الرؤية النحوية للمتن اللغوي ومعطيات المعجم والدلالة والموقف والمقام، ومن ثم تبرز أهميتها في المستويين المبتدئ والمتوسط من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

4.تحديد أبعاد النموذج النحوي اللازم لتصميم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمعايير المنبثقة عن كل بعد منها.

5.تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء النموذج النحوي المقترح.

6.اقتراح تصور للمحتوى النحوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء النموذج النحوي.

أهمية البحث:

1.تسهم في إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أسس تربوية ولسانية ومعرفية حديثة.

2.تساعد في تطوير البرامج الحالية لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

3.تسهم في إعداد اختبارات كفاءة لغوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
4.تسهم في إعداد إطار معياري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
5.تمكن من استنتاج تطبيقات اللسانيات الحديثة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.
6.تساعد الباحثين في تحديد مزيد من النماذج اللغوية لتقويم كتب تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في ضوئها.

مصطلحات البحث:

التقويم Evaluation:

يعرف بأنه: "إصدار حكم كمي/ رقمي، أو كيفي/ وصفي أو هما معا على الأشخاص أو الأشياء أو الصفات في ضوء أسس داخلية أو خارجية (معايير، مستويات، محكات) بغرض عملية التحسين والتعديل والتطوير (سليمان، أبو علام، 2010، 95).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه تحديد مواضع القوة والضعف في النموذج النحوي الذي تتضمنه كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

النموذج Model:

تمثيل يلخص معلومات أو بيانات أو ظواهر أو عمليات ويكون عوناً على الفهم. وبعبارة أخرى أكثر تفصيلاً: إنه مجموعة من العلاقات المنطقية– قد تكون في صورة كمية أو كيفية– تجمع معاً الملامح الرئيسة للواقع الذي نهتم به، أو أنه طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها، أو أنه شكل تخطيطي يتم عليه تمثيل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها وذلك في صورة محكمة بقصد المساعدة على تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير الواضحة أو غير المفهومة (علي، 2001، 27).

النموذج النحوي **Grammatical model**: عرف مرسي (2018، 23) المحتوى النحوي **Grammatical content** بأنه: "مجموعة المفاهيم النحوية

والصرفية التي تساعد دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها على إتقان مهاراتها المختلفة والتواصل بها".

ويعرف الباحث النموذج النحوي إجرائيا بأنه: الأبعاد الرئيسة (تركيبية وسياقية، وبنيوية، ومعجمية، ودلالية، وتداولية، وتوليدية..) التي يسهم من خلالها النحو في اكتساب اللغة، ومن ثم ينبغي مراعاتها في بناء برامج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

محاور البحث:

المحور الأول: النموذج النحوي، أبعاده وتطبيقاتها التربوية:

أولا: النحو التركيبي **Syntactical grammar**:

يختلف النحو العربي الذي نعلمه للناطقين بالعربية عن النحو الذي نعلمه للناطقين بغيرها، وهذا مبني على التمييز بين تدريب الدارسين على التراكيب العربية وبين استخلاص القواعد التي تحكم هذه التراكيب وشرحها لهم، المعنى الثاني هو المقصود بتدريس النحو، وهو الذي يناسب الناطقين بالعربية، وعلى سبيل التوضيح: فرق بين تدريب الدارس على أن يسأل عن أسماء من يقابلهم، وبين أن نشرح له أسلوب الاستفهام وأدواته، ومعنى كل منها ومجال استخدامها" **(مدكور، وآخران، 2010، 619).**

"فالتركيب نمط نحوي للجمل يمكن استخدامه كنموذج لإنتاج جمل أخرى، مثل **(ريتشاردز وآخرون، 2007، 604)**:

Determiner	Noun	Verb	Article	Adjective	Noun	
+	+	+	+	+		
Our	House	has	a	large	Garden	منزلنا له حديقة واسعة
My	Dog	has	a	big	Tail	كلبي له ذيل كبير

ومن ثم يتفادى هذا الاتجاه ذكر القاعدة والاصطلاحات النحوية صراحة فالجملة **sentence** قول حقيقي أمَّا التركيب **structure** فصيغة كامنة خلف الجملة، والجمل في الأمثلة التالية:

–أَكَلَ الوَلَدُ تُفَّاحَةً.

–سَمِعَ الجُمهُورُ أُغْنِيَّةً.

–طَلَبَ العامِلُ مُكَافَأَةً.

عبارة عن جمل مختلفة لتركيب واحد هو: فعل + فاعل + مفعول به.

وفي اللغة يوجد عدد لا نهائي من الجمل التي من المحتمل تكوينها، أما عدد التراكيب فمحدود، فلكل جملة تركيب واحد يطابقها، ولكن لكل تركيب عدد لا نهائي من الجمل التي تطابقه.

والتراكيب عبارة عن: جُمْلَة **sentences** (اسمية أو فعلية) أو جُمَيْلة **clause** (مثل جملة الشرط أو الصلة أو الجمل الواقعة موقع الفاعل أو المفعول به..الخ) أو العبارة (شبه جملة) **phrase** (مثل المركب الإضافي والمركب الوصفي والجار والمجرور).

ويعرف التركيب أيضا بأنه اجتماع كلمتين أو أكثر لعلاقة معنوية ذات تأثير لفظي، والتركيب بهذا المعنى يشمل" الجملة، وشبه الجملة، والمضاف والمضاف إليه والشبيه بالمضاف، وغير ذلك (العبيدان، 2002، 15).

ويتم في تعليم التراكيب تدريب الدارسين على إنتاج جمل متماثلة تركيبيا، ولكنها مختلفة دلاليا، حتى يلقن الدارسون التركيب، ومن ثم ينتقلون إلى غيرها مع إمكانية توسيع التراكيب بإضافة المزيد من المكونات النحوية، ويطلق على هذا "النحو الضمني" ويرى عمار (2002، 180) أن النحو الضمني هو الذي يعمد إلى إكسابه للطلاب عبر التكرار المكثف للبنى النحوية دون ذكر القاعدة.

ويمكن توسيع هذه التمرين بتنويع أشكال "ذهب" أو نوع الجار والمجرور، ولا تصبح هذه الأنماط منتجة آليا إلا بعد تطبيق طويل للأنماط نفسها مع مضامين مختلفة (عمار، 2002، 232).

والمقصود بـ"توسيع" التراكيب "إدخال نواة التَّراكيب قبل التَّركيب الموسَّع، أي عدم الإدخال في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صوره، فلا

يصحّ مثلاً إدخال تركيب مثل: (هذا الطالب الباكستاني جديد) قبل إدخال (هذا الطالب جديد) وهذا بدوْرِه لا يدخل قبل: (الطالب جديد) (الناقة، 1985، 28).

ثانيا: النحو المعجمي Lexical grammar:

يرتكز النحو المعجمي على فكرة مؤداها أن "مهارة التواصل لا تتعلق بإتقان القواعد النحوية بقدر ما هي امتلاك رصيد من الأنماط اللغوية الجاهزة، والقواعد النحوية ليست توليدية بل تنظيمية، ولا طائل من ورائها إذا لم يكن بالإمكان استخدامها مع الوحدات المعجمية" (Widdoson, 1989, 135)

فما المقصود بالنماذج اللغوية والوحدات المعجمية؟

لم يعد يقتصر مفهوم الوحدة المعجمية lexis على الكلمات المفردة فقط؛ بل أصبح يتضمن – إلى جانب الكلمات – قائمة طويلة من الكلمات المرتبطة ببعضها لفظا ومعنى كالتعبيرات اللغوية idioms، كالمتلازمات اللّفظية collocations، والتعبيرات الفعلية phrasal verbs، والأمثال الشعبية proverbs.. مما يدخل تحت مسمى العبارية phraseology، وكلها ذات دور كبير في الفهم والتعبير والترجمة وغيرها من الأنشطة والمهارات اللغوية.

وقد استخدم مصطلح عِبارية للدلالة على فرع الدراسات المعجمية الذي يتناول التراكيب المعقّدة كالمتلازمات اللّفظية والعبارات المسكوكة idioms، وأول من استخدم مصطلح collocation هو اللساني البريطاني فيرث Firth عام 1957م للدلالة على "ترافق أو تصاحب الكلمات" خاصة في نظريته عن مستويات التحليل اللّغوي (طالبي، 2008، 59).

وعرف غزالة (1993) "المتلازمات اللّفظية" بأّنها: "ثبات لفظتين أو أكثر ودوامها وصحبتها وتعلقها ببعضها حين ورودها في الاستعمال اللّغوي، بحيث لا يصح استبدال إحداها بلفظة أخرى.

وحسب هذا التعريف، يشترط في اللّتلازم اللّفظي عدم إمكانية تغيير لفظ بلفظ آخر، فالعرب تقول مثلا" قول سديد"،" رأي رشيد"،" سبات عميق"،" جرح

بليغ..."الخ ولا تقول: "سبات شديد"،" قول رشيد..الخ؛ لأنّها اعتادت استعمالها بهذه الصيغة؛ لأن هذه المصاحبة جاءت من الإلف والعادة وأصبحت راسخة في ذهن المتكلم على هذه الصورة مما جعل المتحدث العربي لا يسيغ التعبير عن هذه المعاني بغير قوالبها التي عهدها وعلى المتعلم لهذه اللّغة أن يدرك أهمية هذه القوالب في التعبير عن المعنى؛ ليتمكن من إتقانها.

وقد انتبه اللغويون القدامى لظاهرة التلازم اللفظي وعدوا تجاوزها "لحنا" لا يختلف في جوهره عن أخطاء الإعراب، وهي تعبر عن قيود المزاوجة المعجمية التي تسيغها الذائقة اللغوية في لسان وتأباها في غيره رغم توفر معايير السلامة التركيبية والصرفية (المجدوب، 2015، 205).

ومن شواهد ذلك من لحن الخاصة أن خالد بن عبد الله القسري غلط فقال: "أطعموني ماء" يقصد اسقوني ماء" وهجاه الشعراء بهذا فقيل:

لأعـــــلاَجِ ثمانِيَـــــةٍ وَشَـــــيخِ كَبِيـر السِّـنِّ ذِي بَصَـرٍ ضَـرِيرِ

هَتَفْـتَ بِكُـلِّ صـوتِكَ أطعِمُـونِي شـراباً ثُـمَّ بُلـتَ علـى السَّـرِير

وأن عبيد الله بن زياد قال: "افتحوا سيوفكم"، يقصد سُلُّوا سُيوفَكم.

وبتزايد دور العبارية ظهر المدخل المعجمي Lexical approach في تعليم اللغات الأجنبية خاصة مع القناعة برؤية ولكنز: "بدون نحو لا يمكننا تبليغ الكثير، وبدون الألفاظ لا يمكننا تبليغ شيء". وحسب قول كرانز kranz يمكن تلخيص المدخل المعجمي في بضع كلمات: لا تقوم اللغة على النحو التقليدي والمفردات بل على أبنية معجمية جاهزة متعددة الكلمات.

كما ظهر المدخل المعجمي كرد فعل للاعتقاد السائد أن أساس اللغة هو النحو، والمعجم هامشي يأتي في مرتبة دنيا، وأن تعلم لغة ما يستلزم التحكم في القواعد النحوية لتلك اللغة، ومع أهمية عدم تجاهل قواعد النحو، فإن تعلم لغة لا يقتصر على دراسة لقواعد مجردة، وإنما جعل الطلاب يستعملون هذه القواعد في فهم اللغة وإنتاجها، ولما كانت احتياجات هذه الفئة من الطلاب تختلف عن

احتياجات الدارسين المبتدئين، فلا يمكن الحديث عن إثراء الرصيد المفرداتي والتعبيري دون ذكر المدخل المعجمي (بدري، 2012، 31).

ويعد المدخل المعجمي في تعليم اللغات اللبنة الأساسية لتعلم اللغات والتواصل ليست قواعد اللغة ووظائفها والمفاهيم المرتبطة بها، أو بعض الوحدات التدريسية الأخرى، وإنما المعجم بمعنى الكلمات وتراكيب الكلمات (ريتشاردز، 2001، 132).

يرى لويس Lewis أن أساس اللغة ليس النحو أو المفردات بل المعجم، وكون المفردات تصنف في خانة المعجم فهي تعني فقط بالكلمات منفردة، أما المعجم فلا يعنى فقط بالكلمات منفردة بل أيضا بتراكيب الكلمات الكثيرة الورود والاستعمال في اللغة (1993, 95).

وبهذا المفهوم فاللغة تركيبية، أي نسيج من الأبنية الجاهزة تعرف باسم التركيب المعجمي الجاهز chunk، ويؤكد وينارت Weinert أنه من الصعب تعريف التركيب المعجمي الجاهز رغم أن له نفس المفهوم في أذهان الباحثين كلهم (1995, 182).

وأول من استعمل مصطلح chunk هو ميللر Miller في مقال عن الذاكرة قصيرة المدى تضمن أن "سعة الذاكرة قصيرة المدى تستطيع أن تحتفظ بسبع وحدات تقريبا من المعرفة زائد أو ناقص وحدتين إلا أنه يمكننا تعزيز الاحتفاظ في الذاكرة قصيرة المدى بتجميع وحدات المعرفة المنفردة في وحدات أكبر تعرف بعملية التحزيم".

ولا يعني هذا إقصاء القواعد النحوية والتركيز فقط على التراكيب المعجمية، بل اعتبارهما متلازمين وغير منفصلين (Sinclair, 1991, 113).

ومن ثم يرى (Hunston, Fransis & Manning, 1997, 108) أنه من الممكن تجاوز المعتقد السائد من قديم أن النحو والمعجم شعبتان منفصلتان بالتركيز على الأنماط patterns التي تعرف بأنها نحو الكلمات المنفردة the grammar of

individual words ومن ثم يمكن وصف أنماط الكلمات بما أن لكل كلمة نمطا خاصا بها، والكلمات التي تشترك في نفس الأنماط تشترك أيضا في المعنى.. ويمكن أن نتبين نمط الجملة "He understood she wanted to quarrel with him" بأنه يتكون من ثلاثة أنماط هي:

- /understand that + clause/ "عبارة"
- /want to + infinitive/ "صيغة المصدر"
- /quarrel with + noun/ "اسم"

فالنمط في ذاته يحمل معنى، وإذا تمكن الدارسون من معرفة العلاقة بين الأنماط والمعاني التي تحملها يمكنهم تخمين معنى كلمة يجهلونها وردت في السياق، بالإضافة إلى معرفة أي النماذج تستخدم مع تلك الكلمات لضرورة تنمية الدقة accuracy لدى الدارسين، كما يساعدهم ذلك في اكتساب كلمات جديدة ضمن تراكيب معجمية بأنماط معينة بدلا من حفظ كلمات منفردة ومعزولة (بدري، 2012، 30).

ثالثا: النحو الدلالي Semantic grammar:

يسير تعليم البنى الدلالية عكس اتجاه النحو التقليدي، فتعليم النحو التقليدي يبدأ بالصيغة form ثم يطلب المعنى، أمَّا تعليم البني الدلالية فيبدأ بالمعنى meaning، ثم يطلب أكثر من صيغة للتعبير عن هذا المعنى، وقدرة الدارس على هذا يُطلَق عليها "الكفاءة الدلالية" semantic competence التي عُرِّفَت في الإطار المعياري الأوربي بأنها "وعي الدارس وتحكمه في تنظيم المعنى" (2001، 129).

وتنمية الكفاءة الدلالية طُرِحَت في التراث مرتبطة بتقديم المادة اللغوية متنوعة التراكيب جاهزة لأن تُلتقط، وتستخدم في سياق أكبر داخل النصوص الأدبية (راضي، 2003، 10).

وإن كانت الكتب التي تصدت لجمع البنى الدلالية غلب عليها التماثل التركيبي كما في:

	فعل		مفعول			
باب	كشف	+	الغمرة			
	فرَّج		الكُربَة			
	آمَنَ		السِّرب			
	أَسَا		الجُرْح			
	فعل	+	حرف جر	+	اسم مجرور	
باب	غَضَّ	+	مِن	+	بصري	
	هَدّ		مِن		ركني	
	فتَّ		في		عضدي	
	أزرى		بـ		أملي	
	مضاف	+	مضاف إليه			
باب	كريمُ	+	الأصل			
	نجيب	+	العنصر			
	صادق	+	المحتد			
	وافر	+	الحسب			

رابعا: النحو التداولي Pragmatic grammar:

تعرف الجوانب التداولية في النحو بأنها: مراعاة مقاصد الخطابات وأغراضها، والنظر إلى اللغة بوصفها نشاطا يمارسه المتحدث في ظل ظروف خاصة لإفادة السامعين، وتوجيههم إلى معنى ما، ولقد عنيت التداولية بالعناصر اللغوية وغير اللغوية التي ينجز ضمنها الحدث الكلامي، فلم تهمل مقاصد المتكلمين، كما حازت مستويات مفاهيمية متنوعة من قبيل مقاصد الإبلاغ، ومسالك الاستدلال، ومتضمنات الكلام **(علي، 2018، 456)**.

ويتضمن النحو التداولي العناصر التالية:

أ-أفعال الكلام:

يعد فعل الكلام speech act مفهوما مركزيا في التداولية، أول من أطلقه "أوستين"، ومؤداه أن كل ملفوظ utterance من اللغة "أداء أعمال مختلفة في آن

واحد، وما القول إلا واحد منها، فعندما يتحدث المتكلم فإنه في الواقع يخبر عن شيء، أو يصرح تصريحًا ما، أو يأمر، أو ينهى، أو يلتمس، أو يشكر" (علي، 2004، 34-47). وقسَّم أوستين فعل الكلام ثلاثة أقسام:

-فعل القول: وهو الفعل الذي تتضمنه الجملة.

-الفعل المتضمن في القول: وهو الغرض الإنجازي للقول، الذي يلزم المتكلم نفسه أو غيره (المتلقي) بعمل شيء ما من خلاله كالوعد، والتحذير، والأمر، والنهي، ويمثِّل الفعل الإنجازي أساس التداولية؛ لأنه يعبِّر عن الجانب التواصلي منها، ويرتبط بالغرض والقصد.

-الفعل الناتج عن القول: وهو يتناول أثر القول في فكر المتلقي ومشاعره كالإقناع، والتضليل، والإرشاد.. **(بلانشيه، 2007، 46)**.

ب-الافتراض المسبق:

يقصد به المعطيات والافتراضات المتفق عليها بين المشاركين في العملية التواصلية، فيوجه المتكلم حديثه إلى السامع على أساس ما يفترض سلفا أنه معلوم له، فإذا قال رجل لآخر، أغلق النافذة ، فالافتراض المسبق أن النافذة مفتوحة، وأن هناك مبررًا يدعو لإغلاقها، وأن المخاطب قادر على الحركة، وأن المتكلم في منزلة الآمر، وكل ذلك موصول بسياق المقام، وعلاقة المتكلم بالمخاطب.

وتمثل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية اللازمة لنجاح التواصل، وتكون متضمنة في القول سواء تلفظ بها إثباتًا أو نفيًا، مثال ذلك، أغلق النافذة ولا تغلق النافذة، فالافتراض السابق في كلا المثالين هو أن النافذة مفتوحة **(دلاش، 1996، 34)**.

والافتراض المسبق ذو أهمية كبيرة في التواصل والإبلاغ، فلا يمكن تعليم الفرد معلومة جديدة دون افتراض أساس ينطلق منه ويبنى عليه، كما أن مظاهر سوء التفاهم أو ما يعرف بالتواصل الرديء لها سبب أصلى هو ضعف أساس الافتراض المسبق الضروري لنجاح كل تواصل لغوي، ومن ثم يمكننا القول إن الافتراض المسبق يؤدى دورًا رئيسا في التواصل، فهناك رصيد من الافتراضات السابقة

المستمدة من المعرفة العامة وسياق الحال لأي خطاب، هذا الرصيد من الافتراضات السابقة يظل فى تزايد مع تقدم عملية الخطاب (الزيات، 2015).

ج–الأقوال المضمرة:

هي متضمنات القول المرتبطة بوضعية الخطاب ومقامه، على خلاف الافتراض المسبق الذي يحدد على أساس معطيات لغوية، فالقول المضمر هو المعلومات التي يحتملها الخطاب، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق المقام، كقولك: إن السماء ممطرة، فهذا الخطاب يحتمل للسامع أنك تدعوه إلى:

–الانتظار حتى يتوقف المطر. –المكث في البيت.

–الإسراع لعمله كيلا يفوته الموعد. –عدم نسيان المظلة عند الخروج.

وقائمة التأويلات مفتوحة مع تعدد السياقات والطبقة المقامية التي ينجز ضمنها الخطاب، والفرق بينه وبين الافتراض السابق أن الأول محصلة السياق اللغوي، والثاني محصلة ملابسات المقام (أوستين، 1991، 14).

د–الاستلزام الحواري:

كانت نقطة البدء في توضيح الاستلزام الحواري عند جرايس Grice أن الناس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون خلاف ما يقولون، فجعل همه إيضاح الاختلاف بين ما يقال، وما يقصد، فما يقال هو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمها اللفظية، وما يقصد هو ما يريد المتكلم أن يبلغه السامع على نحو غير مباشر، فنشأت عنده فكرة الاستلزام، ومن هذا المثال التالي:

سأل أب أستاذا جامعيا عن التوجيه الصحيح لابنه، فقال:

–هل ابني مستعد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة؟

–فأجابه الأستاذ: إن هذا الطالب لاعب كرة قدم ممتاز.

لاحظ الفيلسوف "جرايس" أن الدلالة اللغوية لإجابة الأستاذ تدل على معنيين: حرفي، ومستلزم، الحرفي مستخلص من الجملة، أي الطالب من لاعبي كرة القدم

الممتازين، والمستلزم أن هذا الطالب ليس مستعدًا لمتابعة دراسته في قسم الفلسفة، ويمكن أن يطلق على الأول (المعنى الصريح) وعلى الآخر (المعنى الضمني) (دلاش، 1996، 34).

خامسا: النحو الوظيفي Functional Grammar:

يرتكز النحو الوظيفي على أساس تعليم اللغة للتفاهم وقضاء المصالح، ويتناسب ذلك مع تعلم

اللغات الأجنبية؛ ليكون القدر اللازم من القواعد محدودا جدا، فالمقصود بالوظيفية: الاقتصار في موضوعات النحو على ما يتصل بالحاجات اللغوية للدارس، واختيار الموضوعات الأكثر شيوعا (خضر، 2016، 29).

كما يعنى النحو الوظيفي باختيار الموضوعات النحوية التي تفيد في مواقف الاتصال اللغوي التي تلزمهم في تعاملهم اليومي، ومن ثم ربط المادة التعليمية بالحياة، فلا فائدة من حفظ المعلومات النحوية وترديدها، فهي ليست غاية في حد ذاتها (ظبية السليطي، 2002، 114).

ويتجنب النحو الوظيفي الحديث المباشر عن القواعد والمفاهيم النحوية كالفاعل والمفعول به، وهو يعد "مدخلا تواصليا"، يتبع وظيفية عرض القضايا النحوية، فقد يتناول الدرس الأول "التعارف"، فيحتاج الدارس أن يُعَرِّف بنفسه من خلال جملة: أنا فلان. وعندئذ يتم تناول الجملة الاسمية البسيطة المكونة من مبتدإ وخبر، ثم يحتاج أن يُوَجِّه سؤالا لمُحَدِّثِه، فيتعلم أداة استفهام معينة والتركيب الذي منها دون تعرض لتفاصيل أسلوب الاستفهام وأدواته أو للجملة الاسمية وتفصيلاتها..

ويرتكز النحو الوظيفي على حاجات الدارسين من القواعد التي تلزمهم في تعاملهم اليومي، كما يتسم الجانب الوظيفي بالتركيز على تطبيق القواعد بدلا من حفظها بما يساعد على اكتساب المهارات اللغوية (عبد الله، 2011، 202).

والنحو الوظيفي يجعلنا نسأل أنفسنا قبل تقديم أي قاعدة: هل ما نقدمه مفيد ونافع للدارسين؟ هل هو ضروري لتحقيق أهدافهم من تعلم اللغة؟ (الناقة، 1985).

ومن ثم تعد احتياجات الدارسين معيارا لاختيار الموضوعات والقضايا النحوية، وهو ما تناولته دراسة (مرسي، 2018) في تحديدها احتياجات الدارسين اللغوية في المستويات الثلاثة.

كما يركز الاتجاه الوظيفي على حاجات الدارسين، كما يتبع معياري الأهمية للدارس والشيوع في الاستخدام في اختيار الموضوعات النحوية وتنظيمها، فيعرض القاعدة التي تلزم الدارس في تنمية مهارته اللغوية بغض النظر عن موضعها من الدرس النحوي، فقد يختار أسلوب الاستفهام أولا ثم الجملة الاسمية فالفعلية.. وقد يرد الحديث عن (ليس) ضمن الأدوات التي يعبر بها عن النفي، بينما يرد الحديث عن (ليس) ضمن كان وأخواتها في ضوء الأسلوب التقليدي في تقديم موضوعات النحو.. وهكذا

بالإضافة إلى معيار "الضرورية" بمعنى الاقتصار في درس القواعد على قدر الحاجة؛ لأنه في حد ذاته ضرورة لا ينبغي التوسع فيها (الأحول، 2005؛ أسعد، 2014؛ عمار، 2010).

سادسا: النحو السياقي Contextual grammar:

يعتمد النحو السياقي على التخلص من تقديم النحو عن طريق الجمل المصطنعة أو المعزولة

عن سياقها، والتخلص من صَيْغ النحو بصيغة الجداول التصريفية والقاعدية الجامدة، وتقديم الظواهر النحوية من خلال نصوص لغوية أصلية، وهذه مسألة في الأهمية لأنها تربط النحو» بثقافة «العربية، واختيار النصوص الأصلية لا يمكن أن يكون عشوائيا، وهو على أية حال له معاييره وأدواته العلمية. وبالإضافة إلى النصوص اللغوية الموثقة تقدم الظواهر النحوية من خلال الاستعمال في الخطاب اللغوي العام (Al-Hawary, 2016).

يترتب على ذلك أن تكون المادة اللغوية التي تقدم الظواهر النحوية مادة متاحة للطالب، يستطيع أن يجدها في يسر، سواء في المكتوب الشائع أو في

المسموع المستعمل، وعدم تقديم الظواهر النحوية على أساس التدرج الطولي gradation linear وتغييره إلى التدرج الحلزوني cyclic ؛ لأن الأول يتناول الظاهرة مرة واحدة ليستوفي على كل جزئياتها، أما الآخر فيتناولها بدرجات متفاوتة في العمق على مدار المحتوى، فيكون أدعى إلى اكتسابها.

سابعا: النحو التوليدي Generative grammar:

يرتكز النحو التوليدي على فكرة "الكفاءة" اللغوية، فمن المعتقد عند التوليديين أن الإنسان يولد مزودا بـ"مقدرة" competence على اكتساب اللغة، وهي التي فُسِّرت بأنها القواعد الضمنية (العميقة) التي تمكنه من إنتاج اللغة والابتكار فيها، إذ اعتبر تشومسكي في بدايات نظريته "التركيب نموذجا للمقدرة اللغوية"، وأن بمقدوره تقديم وصف تام للمقدرة الكامنة وراء توليد الجمل (غلفان، وآخران، 2010، 22). فجمل:

-زيد أكل تفاحة. – أكل زيد تفاحة. – أُكِلَت تفاحة.

كلها ترجع لأصل واحد هو "البنية العميقة"، وهذه البنية العميقة "يولد" الإنسان مزودا بها، وتصلح لتوليد كل "البني السطحية" في اللغات كلها، والإفادة من التطبيقات التربوية لنظرية شومسكي التوليدية التحويلية تفيد فيما يلي:

آ–التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية.

ب–السعي إلى تطوير والتركيز في محتوى كتب النحو على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة إلى تنمية الكفاءة التواصلية (عمار، 1995، 38).

ج– استخدام طريقة دمج الجمل sentences combining بتعرف التركيب العميق، والاحتفاظ بعناصره الأساسية، ثم دمج الجمل؛ لكتابة نصوص مترابطة، وتحويل الجمل إلى بنية عميقة واحدة، كما في المثال التالي: "ذاكر محمد الدرس" فهذه الجملة يمكن أن تُحول إلى:

– محمد ذاكر الدرس. – الدرس ذاكره محمد.

– محمد هو الذي ذاكر الدرس.– الذي ذاكر الدرس هو محمد.. الخ

فهذه الجمل تمثل البنية السطحية للتركيب العميق، وعلى هذا فقد تعددت البنى السطحية لبنية عميقة واحدة (علي، 1993، 90).

د- دمج الجمل النواة في جملة كبرى كما في المثال التالي: "الله الذي لا يُرى خلق العالم المرئي"، فهذه بنية سطحية، ويمكن تمثيلها بالجمل النواة التالية:

-الله لا يُرى.- العالم مرئى. - خلق الله العالم.

وقد تم دمجها ببعضها حتى أصبحت جملة كبرى (عمايرة، 1984، 59).

هـ- تحويل الجمل، وهو يقوم بربط الجمل ودمجها من خلال الأنواع المختلفة للتحويل في الجملة العربية الموسعة، بالتوكيد، وبالنفى، وبالاستفهام، وبالبناء للمجهول، وبالمفعول لأجله، وبالمفعول المطلق، وبالحال، وبالوصف... (بركات، 1982، 238-250).

ومن التطبيقات التربوية للنظرية التوليدية في تعليم قواعد اللغة العربية التي توصلت إليها بحوث (علي، 1993؛ الناصر، 2003؛ المنصوري، والصالح، 2013، بوكثير، 2017):

- المعالجة المتكاملة في تعليم اللغة، فالصوتيات تخدم بنية الكلمة، وكلاهما يخدم التركيب.
- تحديد الأنماط الأساسية للتراكيب العربية، مع الإكثار من الأمثلة دون إشارة إلى القواعد.
- العناية بالمعاني العامة للنحو: كالنفي، والتوكيد، والاستفهام، والتمني، والتعجب، والتعليل..
- تنمية الكفاءة الاتصالية بعرض المادة التعليمية من خلال أنشطة حوارية وقصصية وألعاب لغوية وقراءة حرة ورحلات تعليمية.
- تقويم التلاميذ باستخدام أسئلة توليد الجمل وتحويلها وتكوينها وتحليلها وإعرابها واكتشاف الخطأ وتعديله، والاستبدال أو الإحلال والربط بين الجمل والاختصار وضبط النصوص وإكمال الجمل وتكوين قصة.

المحور الثاني: تقويم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إعداد قائمة بأبعاد النموذج النحوي والمعايير المنبثقة عنها:

تطلبت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث إعداد قائمة بأبعاد النموذج النحوي والمعايير المنبثقة عنه التي ينبغي مراعاتها في إعداد كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويين المبتدئ والمتوسط.

وقد توصل الباحث إلى الصورة الأولية للقائمة في ضوء الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة مثل: (مرسي، 2018)، والأساس النظري للبحث.

وتضمنت الصورة الأولية للقائمة (8) ثمانية أبعاد للنموذج النحوي: تركيبية، وسياقية، وبنيوية، ووظيفية، ومعجمية، ودلالية، وتداولية، وتوليدية، وانبثق عنها (51) واحد وخمسون معيارا موزعة على الأبعاد الثمانية المذكورة.

صدق قائمة أبعاد النموذج النحوي والمعايير المنبثقة عنه:

عرض الباحث الصورة الأولية من القائمة على (10) عشرة محكمين بهدف تحديد صدق محتواها، واختار في ضوء البحوث والدراسات السابقة مستوى (80%) من موافقة المحكمين لقبول بنود القائمة، ومن ثم فقد استبعد (11) أحد عشر معيارا من الصورة الأولية للقائمة حصلت على أقل من الحد الأدنى لموافقة المحكمين، ومن ثم فقد تضمنت الصورة النهائية منها (40) أربعين معيارا، موزعة على (8) ثمانية أبعاد كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (2) : الصورة النهائية لقائمة أبعاد النموذج النحوي والمعايير المنبثقة عنها

أبعاد النموذج	المعايير المنبثقة عن الأبعاد
تركيبية	1.يعالج النحو معالجة ضمنية. 2.يركز على ترتيب الكلمات في الجملة. 3.يتناول إمكانيات التقديم والتأخير في الجملة. 4.يستخدم التراكيب النحوية كنماذج لإنتاج الجمل. 5.يكسب التراكيب من خلال التكرار المكثف. 6.يتناول التراكيب حسب مقولات الاسم (النوع، العدد، التعريف..). 7.يتناول التراكيب حسب مقولات الفعل (النوع، العدد، الشخص..). 8.يرتكز على توسيع التراكيب من النواة إلى التَّركيب الأكبر.
سياقية	1.يعرض القضايا النحوية من خلال نصوص أصلية. 2.يعرض القضايا النحوية من خلال نصوص كاملة (دون أمثلة مبتورة). 3.يستنتج القضايا النحوية من خلال السياق. 4.يستنتج القضايا النحوية من موازنة السياقات المختلفة. 5.يتناول القضايا النحوية من خلال التدرج الحلزوني.
بنيوية	1.يتناول القضايا النحوية من خلال سلاسل كلامية speech chains. 2.يوضح العلاقات الرأسية paradigmatic في السلاسل الكلامية. 3.يوضح التوافق الدلالي من خلال العمليات الاستبدالية. 4.يوضح قيمة الوحدة اللغوية ودلالتها من خلال تقاطع العلاقات التركيبية والاستبدالية.
وظيفية	1.يركز على الوظائف اللغوية. 2.يركز على المواقف الحياتية. 3.يركز على القضايا النحوية الشائعة. 4.يركز على احتياجات الدارسين. 5.يقتصر على القضايا النحوية اللازمة للاتصال الحياتي اليومية.

أبعاد النموذج	المعايير المنبثقة عن الأبعاد
	6. يكتفي في القضايا النحوية بقدر الحاجة.
معجمية	1.يعتمد على التعبيرات اللغوية idioms. 2.يعتمد على المتصاحبات اللفظية collocations. 3.يعتمد على التعبيرات الفعلية phrasal verbs، 4.يورد الوظائف المعجمية.
دلالية	1.يفيد من البنى الدلالية. 2.ينتقل في التعليم من المعنى meaning إلى الصيغة form. 3.يستعين بمعاجم المعاني.
تداولية	1.يربط القضايا النحوية بالقصدية (مقاصد المتحدث/الكاتب). 2.يفيد من الأقوال المضمرة أو التلميحات اللغوية. 3.يعنى بالاستلزام الحواري. 4.يعنى بأفعال الكلام. 5.يربط القضايا النحوية بالمقام.
توليدية	1.يرتكز على المعالجة المتكاملة في تعليم اللغة. 2.يعنى بالمعاني العامة للنحو (كالنفي، والتوكيد، والاستفهام، والتمني، والتعجب، والتعليل والنداء..). 3.ينمي الكفاءة الاتصالية بعرض المادة التعليمية من خلال أنشطة حوارية وقصصية وألعاب لغوية وقراءة حرة ورحلات تعليمية. 4.يعتمد على التقويم باستخدام أسئلة توليد الجمل وتحويلها. 5.يستخدم دمج الجمل لكتابة نصوص مترابطة.

إعداد أداة تحليل المحتوى:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وهو الذي يصف الظاهرة (محتوى الكتب)، ويعبر عن هذا كما وكيفا، ويحلل البيانات التي توصل إليها في ضوء النموذج النحوي من خلال تطبيق أداة البحث.

مفهوم أسلوب تحليل المحتوى:

يعتمد أسلوب تحليل المحتوى على الوصول إلى وصف كمّي وكيفي هادف ومنظم للمضمون موضوع التحليل، كما يستهدف أيضا المقارنة لتحديد مدى الاتفاق أو الاختلاف. (طعيمة، 2008، 7).

خطوات تحليل المحتوى:

1-تصنيف المحتويات موضوع البحث (فئات التحليل):

الفئات هي مجموعة من التصنيفات أو الفصائل يقوم الباحث بإعدادها طبقا لنوعية المضمون ومحتواه وهدف التحليل؛ لكي يستخدمها في وصف هذا المضمون وتصنيفه بأعلى نسبة من الموضوعية والشمول (حسن، 1983، 88).

وأي موضوع اتصالي ينقسم إلى مجالات فرعية يتوقف الوصول إلى نتائج موضوعية على التحديد الدقيق لفئات التحليل إذ وفقا لها يكون التحليل ؛ لذا فقد تم تقسيم أبعاد النموذج النحوي إلى الفئات التالية: تركيبية، وبنيوية، وسياقية، ومعجمية، ودلالية، وتداولية، وتوليدية، وتم تقسيم كل بعد منها إلى: معايير خاصة بكل بعد.

2-وحدات التحليل:

اضطلعت دراسات عديدة بتحديد الوحدات الرئيسة التي تتخذ أساسا للتحليل وتوصلت إلى (5) خمس وحدات أساسية للتحليل وهي:

أ- الكلمة Word ب- الفكرة أو (الموضوع) Theme

ج- الشخصية Character د- الفقرة أو المقال Item

هـ- مقياس الوقت والمساحة Space time Measure

وسوف يستخدم الباحث وحدة الفكرة لتحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووحدة الفقرة في الشرح والتعليق، ووحدة السؤال في تحليل المناقشة والتدريبات.

3- تصميم استمارة التحليل، وتتضمن: (البيانات الأولية، وفئات المحتوى، ووحدات التحليل، والملحوظات).

4- تصميم جداول التفريغ: يفرغ فيها الباحث المعلومات من استمارات التحليل تفريغا كميا.

5- تفريغ محتوى كل وثيقة بالاستمارة الخاصة بها.

6- تطبيق المعالجات الإحصائية اللازمة الوصفية منها والتحليلية.

7- سرد النتائج وتفسيرها.

هدف أداة تحليل المحتوى:

تقويم النموذج النحوي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويين المبتدئ والمتوسط.

مصادر اشتقاق أداة تحليل المحتوى:

اشتق الباحث بنود أداة تحليل المحتوى من الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة الخاصة بمجال تعليم النحو لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بالإضافة إلى الإطار النظري للبحث.

وصف أداة تحليل المحتوى:

صمم الباحث أداة تحليل المحتوى مكونة من (8) ثمانية أقسام، كل منها يتضمن بعدا من أبعاد النموذج، ويتضمن كل بعد عدة معايير مقومة في ضوء تدريج (متوافرة بصورة مرتفعة، متوسطة، منخفضة، غير متوفرة) مضافا إليها التكرار والوزن النسبي، ثم المجموع؛ لمعرفة مدى توافر عناصر أداة تحليل المحتوى.

صدق أداة تحليل المحتوى:

يعنى بالصدق أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، وصدق التحليل يعني بالضرورة عدم اعتماد الباحث على نفسه في قيامه بإعداد الأداة والتعريفات الإجرائية، وتحديد الأوزان النسبية، وإلا شاب التحليل بعض التحيز؛ لذا فقد اتبع

الباحث الخطوات التالية للتأكد من صدق أداة تحليل المحتوى (طعيمة، 2008، 178-181):

1. التحديد الدقيق لفئات التحليل ووحداته.
2. الاستعانة بالمحكمين للحكم على صلاحية القوائم المستخدمة في عملية التحليل وإعطاء الوزن النسبي لكل قيمة حسب أهميتها.

وقد اتبع الباحث هذه الخطوات في تحقيق صدق التحليل، فقد تم تحديد معايير الاختيار والإعداد تحديدا إجرائيا، ثم قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء الرأي في مدى صلاحية بنودها لقياس ما وضعت له، ومدى كفايتها ومناسبتها للهدف منها، وبعد الاطلاع على توجيهات المحكمين حول بنود الأداة أجريت بعض التعديلات في ضوء توجيهاتهم.

الصورة النهائية للأداة:

بعد إجراء التعديلات في ضوء ما أوصى به المحكمون من توجيهات بالتعديل والحذف والإضافة وإعادة التنظيم وضع الباحث الأداة في صورتها النهائية مكونة من (8) ثمانية أبعاد، و(40) أربعين معيارا موزعة على أبعاد النموذج النحوي.

ثبات التحليل:

يقصد بثبات التحليل إعطاء نفس النتائج إذا ما تمّ التحليل عدة مرات باستخدام القواعد والإجراءات نفسها، ومعنى ذلك أن التحليل الذي يتصف بدرجة عالية من الثبات يمكن أن يؤدي إلى النتائج نفسها إذا تم لإجراء التحليل أكثر من مرة بواسطة شخص واحد في أوقات مختلفة باتباع قواعد التحليل نفسها في كل مرة (طعيمة، 2008، 219)، لتعرف قيمة معامل الثبات بين التحليلين.

وقام باحث آخر [1] بتحليل عينة مختارة من دروس كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، ثم عقدت موازنة بين ناتجي التحليل بحساب معامل الارتباط بين درجات كل منهما، والجدول رقم (3) يبين معاملات الثبات بين الباحث والمحلل الآخر، حيث تم حساب معامل الاتفاق بواسطة معادلة هولستي التالية (طعيمة، 2008، 155):

$$C.R = \frac{2M}{N_1 + N_2}$$

حيث إن: **C. R** = معامل الثبات

M = عدد مرات الاتفاق بين نتائج التحليل الأول ونتائج التحليل الثاني.

N1 = عدد تكرارات التحليل الأول.

N2 = عدد تكرارت التحليل الثاني.

ويمكن التعبير عن هذه المعادلة على النحو التالي:

$$\text{معامل ثبات التحليل} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين نتائج التحليلين}}{\text{عدد تكرارات التحليل الأول} \times \text{عدد تكرارات التحليل الثاني}}$$

ويتضح من الجداول أن قيم معاملات الثبات كان على النحو التالي:

[1] هو د. السيد حسين محمد حسين عضو إدارة التخطيط بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية.

جدول (3) : معاملات ثبات أداة تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الكتب	تعلموا العربية	الكتاب	التكلم
تكرارات التحليل الأول	117	99	125
تكرارات التحليل الثاني	112	106	115
معامل الثبات	0.98	0.97	0.98

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات قد بلغت قيمة مرتفعة بين التحليلين في الكتب الثلاثة.

▪نتائج البحث:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: "ما النموذج النحوي اللازم لتصميم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟"

من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية المتصلة بالبحث أعد الباحث تصورا أوليا للنموذج النحوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد شمل (8) ثمانية أبعاد، تتضمن (40) أربعين معيارا موزعة على الأبعاد الثمانية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه: "ما مدى توافر النموذج النحوي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟"

اختار الباحث (3) ثلاثة كتب متداولة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي (تعلموا العربية، والكتاب، والتكلم) لتحليلها وتقويمها.

إعداد أداة تحليل محتوى لكل معيار من معايير النموذج النحوي.

تحليل محتوى النحو والقواعد في الكتب الثلاثة – عينة البحث – وتقويمها وفق النموذج النحوي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لتحديد نقاط الضعف أو القوة في كل منها حسب الفرض التالي:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الكتب الثلاثة في مدى توافر النموذج النحوي، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار كروسكال؛ لتحديد الاختلاف بين الكتب الثلاثة في مدى توافر النموذج النحوي بالمستوى المتوسط.

جدول (4): يوضح الفرق بين الكتب الثلاثة في مدى توافر النموذج النحوي بالمستوى المتوسط

مصدر التباين	متوسط الرتب			درجة الحرية	كا2	الدلالة	مستوى الدلالة
	تعلموا العربية	الكتاب	التكلم				
توافر النموذج النحوي	26.9	30.1	28.4	2	2.45	0.24	غير دالة عند 0.05

يوضح الجدول السابق أن قيمة ($كا^2$) = (2.45)، والدلالة (0.24)، وهي ليست دالة عند مستوى (0.05) بين الكتب الثلاثة في توافر النموذج النحوي، وكان عدد المعايير (40) أربعين معيارا؛ لذا فقد قبل الباحث الفرض الصفري بعدم وجود فروق دالة بين الكتب الثلاثة في توافر النموذج النحوي.

وفيما يتعلق بمدى توافر أبعاد النموذج النحوي في الكتب الثلاثة توصل تحليل محتواها في ضوء تدريج (متوافرة بصورة مرتفعة، متوسطة، منخفضة، غير متوفرة) الذي ترجم إلى (3) ثلاث درجات عند توفر المعيار بصورة مرتفعة، و(2) درجتين عند توفره بنسبة متوسطة، و(1) درجة واحدة عند توفره بصورة ضعيفة، و(صفر) عند عدم توفره إلى الجدول التالي رقم (5).

جدول (5) : مدى توفر معايير أبعاد النموذج النحوي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أبعاد النموذج	تعلموا العربية		الكتاب		التكلم	
	توفر المعايير	النسبة	توفر المعايير	النسبة	توفر المعايير	النسبة
1. تركيبية	22	%91.7	15	%62.5	17	%70.8
2. سياقية	9	60 %	12	%80	11	%91.7

أبعاد النموذج	تعلموا العربية		الكتاب		التكلم	
	توفر المعايير	النسبة	توفر المعايير	النسبة	توفر المعايير	النسبة
3. بنيوية	صفر	صفر%	4	%30	صفر	صفر%
4. وظيفية	6	%33.3	12	%66.7	14	%77.8
5. معجمية	1	%8.3	3	%25	2	%16.6
6. دلالية	صفر	صفر%	1	%11.1	1	%11.1
7. تداولية	2	%13.3	3	%20	2	%13.3
8. توليدية	13	%86.7	6	%40	8	%53.3
9. الإجمالي	53	%44.2	56	%46.7	55	%45.8

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولا: أن النموذج النحوي لم يتوفر – بصفة عامة – في الكتب الثلاثة إلا بنسبة لم تصل إلى 50%، مما يدل على غياب الرؤية النحوية الشاملة في اختيار ومعالجة محتوى الكتب الثلاثة، وعدم توظيف الاتجاهات اللسانية والمعرفية الحديثة في تحديث النموذج النحوي الذي تصمم في ضوئه كتب تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، ومن ثم حاجة كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تطوير رؤيتها النحوية في ضوء المستجدات اللسانية، والمعطيات المعرفية والنظريات المنبثقة عنها.

ثانيا: أنه على الرغم من تقارب نسبة توافر أبعاد النموذج النحوي في الكتب الثلاثة ككل، إلا أن هناك تباينا واضحا وتفاوتا في الرؤية النحوية في كل كتاب على حدة، ففي الوقت الذي تميز كتاب "تعلموا العربية" ببروز الأبعاد التركيبية والتوليدية في نموذجه النحوي إذ توفرتا بنسبتي (91.7%) و(86.7%) على الترتيب، إلا أن "الكتاب" تميز ببروز الأبعاد السياقية والوظيفية إذ توفرت معاييرها في محتواه بنسبتي (80%) و(66.7%) على الترتيب، وتمييز "التكلم" ببروز الأبعاد السياقية والوظيفية

والتركيبيـة بنسـب (91.7%) (77.8%) (70.8%) علـى الترتيـب، ممـا يدل على اختلاف النموذج النحوي الذي بُنِيَت في ضوئه هذه الكتب.

ثالثـا: غيـاب بعـض أبعـاد النمـوذج النحـوي مـن الكتـب الثلاثـة عينـة التحليل، وهـي الأبعـاد البنيويـة والمعجميـة والدلاليـة والتداوليـة التـي لـم تـزد نسبة توافرها فـي أي من الكتب الثلاثة – عينـة البحـث – عن (30%) وتدنت في أحيان أخرى إلى الصفر، ويلقي غياب هذه الأبعاد من النموذج النحـوي تسـاؤلات عـن مـدى فاعليـة هـذه الكتـب فـي إكسـاب دارسـي اللغـة العربية الناطقين بغيرها الكفاءة اللغوية المطلوبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ونصـه: "مـا التصـور المقترح لتصـميم المحتوى النحـوي فـي كتـب تعليم اللغـة العربية للناطقين بغيرها في ضوء النموذج النحوي؟"

أعد الباحث تصورا مقترحا لمحتوى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فـي المسـتوى المتوسـط وفقـا للنمـوذج النحـوي الـذي توصـل إليـه، ووفقـا للقضـايا النحوية والموضوعات التي توصلت إليها الدراسات السابقة في الملحق (4) من ملاحق البحث.

توصيات البحث:

1. إعـادة النظـر فـي محتـوى كتـب تعلـيم اللغـة العربيـة للنـاطقين بغيرهـا؛ لتضمينها هذا النموذج النحوي.
2. توجيـه عنايـة خاصـة للأبعـاد الغائبـة فـي المعالجـة النحويـة فـي كتـب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي: البنيوية والمعجمية والدلالية والتداولية.
3. إعادة النظر في برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء النماذج الحديثة التي تواكب النظريات اللسانية والاتجاهات التربوية والأطر المعيارية الحديثة لتعليم اللغات.

4. تبني خطة استراتيجية لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في ضوء نماذج محددة واضحة وشاملة في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كما في النموذج النحوي الذي توصل إليه البحث الحالي.
5. عقد دورات تدريبية لمصممي المواد التعليمية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ لتدريبهم على إعداد كتب ومقررات في ضوء النموذج النحوي الذي توصل إليه البحث.
6. إعداد دراسات لنماذج نحوية لتعليم العربية لأغراض خاصة في مختلف المجالات للدارسين الناطقين بغيرها.

مقترحات البحث:

بناء على نتائج هذا البحث وامتدادا له يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

1. تحديد النماذج النحوية اللازمة لتصميم كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويين (المبتدئ والمتقدم).
2. إعداد برنامج لتنمية الكفاءة النحوية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء النموذج النحوي المقترح في المستوى المتوسط.
3. تقويم اكتساب الكفاءة النحوية في ضوء النموذج المقترح لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
4. تقويم اكتساب الكفاءة اللغوية في ضوء النموذج المقترح لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.
5. إعداد نموذج معجمي (للثروة اللغوية) في كتب تعليم اللغة العربية المعيارية والبرامج الخاصة المعدة لإكساب المستوى المنطوق من اللغة.
6. دراسة العلاقة بين الكفاءة النحوية والمعجمية في ضوء النموذج النحوي المقترح.
7. دراسة العلاقة بين الكفاءة النحوية والدلالية في ضوء النموذج النحوي المقترح.

المراجـــع

القرآن الكريم.

1. أبـو عاصـي، حمـدان رضـوان (2007). تطـورات التوليديـة التحويليـة فـي نصـف قـرن، **مجلـة الشـارقة للعلـوم الشـرعية والإنسـانية**، ج4، العدد3، ص ص125–169.
2. الأحـول، أحمـد سـعيد (2005). تحليـل محتـوى كتـب النحـو فـي ضـوء تحقيقها وظيفية النحو وتكاملية اللغة وتدريس وحدة مقترحة بهما، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية فرع كفر الشيخ، جامعة طنطا.
3. أسعد، داليا مفيد (2014). تدريس اللغة العربية وظيفيا لغير الناطقين بها دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
4. أوستين، ج. (1991). **نظرية أفعال الكلام العامة**، ترجمة عبد القادر قنيني، المغرب، دار إفريقيا الشرق.
5. بالانت، جولي (2007). **التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS**، ترجمة خالد العامري، ط1، القاهرة، دار الفاروق.
6. بدري، سهام (2012). دور المقاربة المعجمية في اكتساب اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالترجمة ترجمة طلبة الليسانس للعبارات الاصطلاحية نموذجا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر.
7. بدوي، السعيد محمد، ويونس، فتحي علي (2006). **الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزء الأول والثالث.

8. بركات، إبراهيم (1982). **الجملة العربية القسم الأول**، القاهرة، مكتبة الخانجي.
9. بروستاد، كرستن، والبطل، محمود، والتونسي، عباس (2011). **الكتاب في تعلم العربية**، ط3، واشنطن، مطبعة جورج تاون.
10. بريكيت، أكرم محمد (٢٠٠٨). فاعلية وحدات تعليمية قائمة على التعلم البنائي في تنمية مهارات النحو لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
11. بلانشيه (2007). **التداولية من أوستين إلى غوفمان**، ترجمة صابر الحباشة، دمشق، دار الحوار والنشر والتوزيع.
12. بوكثير، آمال (2017). استخدام النظرية التوليدية التحويلية في إعداد برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية اللغات واللسانيات، جامعة ملايا، كوالالامبور.
13. بيكاني، نرجس، وجلائي، مريم (2009). دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية في الجامعات الإيرانية، **عين، مجلة الجمعية العلمية السعودية للغات والترجمة**، السنة2، ع4.
14. حافظ، الطاهر بن عبد السلام (2004). **معجم الحافظ للمتصاحبات العربية**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.
15. حسام الدين، كريم زكي (2000). **التحليل الدلالي إجراءاته ومناهجه**، القاهرة، دار غريب
16. حسام الدين، كريم زكي (2001). **أصول تراثية في اللسانيات الحديثة**، ط3، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
17. حسن، سمير محمد (1983). **تحليل المضمون**. القاهرة، عالم الكتب.

18. حسنين، صلاح الدين صالح (2013). **الدلالة والنحو**، القاهرة، مكتبة الآداب.
19. خضر، هاني مملوك (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على النحو الوظيفي في تنمية فهم النصوص القرآنية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
20. دلاش، الجيلالي (1996). **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ترجمة : حمد يحياتن، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
21. الراجحي، عبده (1979). **النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج**، بيروت، دار النهضة العربية.
22. راضي، عبد الحكيم (2003). **نظرية اللغة في النقد العربي**، القاهرة، مكتبة الخانجي.
23. رفاعي، أمجد (2017). **تعلموا العربية**، ط3، هونج كونج.
24. ريتشاردز، جاك، وآخرون (2007). **معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**، ترجمة محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، ط1، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان.
25. الزيات، كوثر المرسي أبو المعاطي (2015). فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على التداولية في تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.
26. الزيني، محمد السيد (2010). برنامج مقترح في نحو النص ومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى الطلاب المعلمين. **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، العدد 74 الجزء 2 سبتمبر.

27. سليمان، أمين علي؛ أبو علام، رجاء محمود (2010). **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته**، ط2، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

28. صاري، محمد (2009). الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية. **المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الرياض، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، 2 مارس، ص ص 13-49.

29. صالح، صفوت علي (2013). **المناهج الحديثة في التحليل اللغوي**، متاح على http://scholar.cu.edu.eg/?q=dr_safwat_ali_saleh/files/new_trends_in_linguistic_analysis.pdf

30. طالبي، آمنة فاطمة الزهراء (2008). إشكالية حدود الترجمة الآلية ترجمة نظام سيستران للمتلازمات اللفظية (إنجليزية – عربية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة.

31. طعيمة، رشدي أحمد (2008). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته**، القاهرة، دار الفكر العربي.

32. طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (2006). **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، الرباط، الإيسسكو.

33. ظافر، محمد إسماعيل؛ الحمادي، يوسف (2007). **التدريس في اللغة العربية**، الرياض، دار المريخ.

34. عبد الحليم، أحمد المهدي (2003). **أشتات مجتمعات في التربية والتنمية**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

35. عبد الدايم، محمد عبد العزيز (2006). **النظرية اللغوية في التراث العربي**، ط1، القاهرة، دار السلام.

36. عبد اللطيف، محمد حماسة (2000). **النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي– الدلالي**، القاهرة، دار الشروق.

37. عبد اللطيف، محمد حماسة (2001). **اللغة وبناء الشعر**، القاهرة، دار غريب.

38. عبد الله، حسني (2011). **الجانب الوظيفي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أفكار وتطبيق**. الجامعة العالمية الماليزية. ص ص 192–203.

39. العبيدان، موسى بن مصطفى (2002). **دلالة تراكيب الجمل عند الأصوليين**. دمشق، الأوائل للنشر والتوزيع.

40. عصر، حسني عبد الباري (1987). دراسة تقويمية لمحتوى النحو العربي في التعليم العام، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

41. عصر، حسني عبد الباري (1997). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

42. العطية، أحمد مطر (2008). اللغة العربية قضايا الواقع والمعاصرة، **مؤتمر اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير**، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 21–22 يناير، ص ص 33–55.

43. علي، إبراهيم محمد أحمد (1993). برنامج مقترح في النحو العربي بمراحل التعليم العام في ضوء النظرية التوليدية التحويلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

44. علي، محمد السيد (2001). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

45. علي، محمد عديل عبد العزيز (2018). منحى الخطاب التعليمي في بيئات تعليم العربية بين اكتساب الملكة أو تعليم الصناعة مدخل وظيفي تداولي، **مجلة الاستواء**، مركز البحوث والدراسات الأندونيسية بجامعة قناة السويس، العدد6، ص ص 450-481.

46. علي، محمد يونس (2003). أصول المدارس اللسانية الحديثة، الكويت، **مجلة عالم الفكر**، العدد1، ج32، يوليو وسبتمبر.

47. عمار، سام عبد الكريم (1995). نظرية شومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها، **مجلة الموقف الأدبي**، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، العدد 294، أكتوبر، ص ص 36-50.

48. عمار، سام عبد الكريم (2000). نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس، **مجلة التربية**، قطر، 28، 29 (131-132)، ص ص 178-201.

49. عمار، سام عبد الكريم (2010). تعليم اللغة لأهداف وظيفية، **مجلة التطوير التربوي**، سلطنة عمان، العدد (60)، المجلد (9)، ديسمبر، ص ص 30-35.

50. عمايرة، خليل (1984). **في نحو اللغة وتراكيبها منهج وتطبيق**، جدة، عالم المعرفة.

51. عمر، أحمد مختار (1998). **علم الدلالة**، ط5، القاهرة، عالم الكتب.

52. غزالة، حسن (2007). **قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية**، بيروت، دار العلم للملايين.

53. غلفان، مصطفى، والملاخ، أمحمد، وعلوي، حافظ إسماعيلي (2010). **اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي مفاهيم وأمثلة**، إربد، عالم الكتب الحديثة.

54. الفوزان، عبد الرحمن، وحسين، مختار الطاهر، وعبد الخالق، محمد (2007). **العربية بين يديك سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها**، ط3، الرياض، العربية للجميع.

55. قباوة، فخر الدين (1994). **المورد النحوي**، ط5، دمشق، دار الفكر.

56. قباوة، فخر الدين (2002). **التحليل النحوي**، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر –لونجمان.

57. اللقاني، أحمد حسن، والجمل، علي أحمد (1996). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة، عالم الكتب.

58. المجدوب، عز الدين (2015). مفهوم النظرية المعجمية في نظرية معنى نص وأثرها في تعليم الألسنة، **مجلة اللسانيات العربية**، الرياض، العدد (2) سبتمبر، ص ص 202–225.

59. المجدوب، عز الدين؛ والسعود، علي إبراهيم؛ والحريص، ناصر، (2013). الاشتقاق الدلالي في نظرية معنى نص مدخل إلى حوسبة اللغة العربية، **حوليات الجامعة التونسية**، العدد 58، ص ص 57–93.

60. المجلس العربي للطفولة (2009). **استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي أبحاث ودراسات**، القاهرة.

61. مجمع اللغة العربية (1980). **المعجم الكبير**، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

62. مدكور، علي أحمد (1997). **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي.

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

64. المشرفي، صابر، والخولي، سعاد، ومحمود أبو أويس (2014). **التكلم، سلسلة متكاملة في تعليم العربية للناطقين بغيرها**، القاهرة، دار النيل للطباعة والنشر.

65. المنصوري، أحمد المهدي؛ والصالح، أسمهان (2013). النظرية التوليدية التحويلية وتطبيقاتها في النحو العربي، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد (29)، فبراير، ص ص 323-344.

66. موسى، عطا محمد (2002). **مناهج الدرس النحوي في العالم العربي في القرن العشرين**، عمان، دار الإسراء.

67. الناصر، حسن (2003). النظرية التوليدية التحويلية ومدى إمكانية توظيفها في تدريس اللغة ومنهجها، **مجلة علوم التربية**، المغرب، العدد (24)، المجلد3، مارس، ص ص 11-32.

68. الناقة، محمود كامل (1981). **الأخطاء النحوية الشائعة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية**، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية، مكة المكرمة.

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

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

71. نجار، منال محمد هشام (2018). تعليم نحو العربية للناطقين بغيرها مقاميا براغماتيا، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، الكويت، مج36، العدد141، ص ص 139-171.

72. الوعر، مازن (2001). **دراسات نحوية ودلالية وفلسفية في ضوء اللسانيات المُعاصرة**، ط1، دمشق، دار المتنبي.

73. Adams, E. (2012) .Inferring Meaning of Unfamiliar Lexical Items from Context . **Modern of Language journal** , 59(3), pp. 440-462.

74. Al-Hawary, M., T. (2016). **Arabic grammar in context**, London, Routledge.

75. Brown, H. (2011) . Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Acquisition. **Language Learning**, 82(3), Pp.1-44.

76. Fehri, A. F. (2012). **Key features and parameters in Arabic grammar**, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

77. Huston, S., Francis, G. & Manning, E. (1997). Grammar and vocabulary: Showing the connections, **ELT Journal**, 51(3), 208-216.

78. Lewis, M. (1993). The lexical approach, Hove: **Language Teaching Publication**.

79. Miller, G. (2009). **Developing Second Language Skills: Theory to Practice**. 3rd ed. Chicago, Rand McNally College Publishing Co.

80. Salem, A. S. (2004). The effectiveness of Kolb's learning style-based teaching strategies on the learning of some English Language grammatical structures in the secondary stage, Faculty of Education, Unpublished master's thesis, Mansoura University.

81. Sinclair, J. M. (1991). **Corpus, Concordance, Collocation**, Oxford, Oxford University Press.

82. Slagter, R. (2010). Teaching grammar through application: How focusing on application in class and note-taking outside of class affects learning grammar, Unpublished master's thesis, Thesis, Southwest Minnesota State University.

83. Soliman, R. F. (2008). The use of some Language activities in developing English grammatical performance of primary stage pupils and their attitudes towards these activities, Unpublished master's thesis, Damietta Faculty of Education, Mansoura University.
84. Thornbury, S. (1999). **How to teach grammar**. Harlow, Longman.
85. Weinert, R. (1995). The rule of formulaic language in second language acquisition, A review, **Applied Linguistics**.
86. Widdoson, H. G. (1989). Knowledge of language and ability for use, **Applied Linguistics**, 10(2), pp. 128-137.
87. Wilson, P. L. (2011). Pedagogical Practices in the teaching of English in secondary public schools in Parker County, Unpublished Ph.D., Faculty of the Graduate School of the University of Maryland.