T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İMAMHATİP LİSESİ ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN DİLBİLGİSİ YETERLİLİK DURUMLARI VE ÇÖZÜM YOLLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

IHSAN A. M. HAMMAD

ARAP DİLİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

ARAPÇA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Candemir DOĞAN

OCAK 2018

T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İmam Hatip Liselerinde Nahiv Öğretmeninin Yeterlilik Durumu veGeliştirilmesi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

IHSAN A. M. HAMMAD
Y1512.320016

ARAP DİLİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

ARAPÇA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Candemir DOĞAN

OCAK 2018

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı **Y1512.320016** numaralı öğrencisi **Ehsan Atıa Muhamed HAMMAD**'ın "**İMAM-HATİP LİSESİ ARAPÇA ÖĞRETMENLERİNİN DİLBİLGİSİ ÖĞRETİM YETERLİLİK DURUMLARI VE ÇÖZÜM YOLLARI** كفاية مدرس اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء في مهارة النحو في المرحلة الثانوية، الواقع و سبل التطوير" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 12.02.2018 tarih ve 2018/06 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından Oybirliği ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak KABUL edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı	**İmzası**
Tez Savunma Tarihi :09/03/2018	
1)Tez Danışmanı: Prof. Dr. Candemir DOĞAN	.....
2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ahmet Suphi FURAT	.....
3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Ahmet Turan ASLAN	.....

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

ÖZET

Bu çalışma, lise düzeyindeki imam-hatip öğrencilerinin çoğunun konuşma ve yazı dilinde Arapça gramer kurallarını kullanma konusundaki sıkıntılarını tartışmaya açmaktadır. Halbuki sözkonusu öğreniler, beş seneden fazla, gramer kurallarının önemli bir parçası sayıldığı Arapça bir eğitimden geçmektedirler. Belki de bu konudaki zayıflığın en önemli nedeni, Arapça'yı öğreten kimselerden kaynaklanmaktadır. İşte bu nedenle, bu çalışma, öğrenilmesi gereken gramerin ne anlama geldiğine, onun önemine ve hem öğrencinin hem de öğretmenin karşılaştığı sorunlara ışık tutmaktadır. Aynı amaçla bahsedilen çalışma, öğretilmesi ve öğrenciye konuşmasında, yazmasında ve okumasında fayda vermesi düşünülen gramer konularıyla ilgili birtakım çözüm yolları ve öneriler sunmaktadır. Bunun yanısıra bir öğretmenin, lise düzeyindeki imam-hatip okullarında Arapça gramer kurallarını öğretirken karşılaştığı engelleri aşması ve zorlukları yenmesi için sahip olması gereken yetenekleri de gündeme getirmektedir.

الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد العلوم الاجتماعية

كفاية مدرس اللغة العربية في مدراس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية بمهارة النحو العربي الواقع والتطوير

أطروحة للحصول على درجة الماجستير

إحسان عطية حماد

قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
برنامج تعليم اللغة العربية

إشراف
الأستاذ الدكتور جاندمير دوغان

كانون الثاني ٢٠١٨

الجمهورية التركية

جامعة إسطنبول آيدن

معهد العلوم الاجتماعية

كفاية مدرس اللغة العربية في مدراس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية بمهارة النحو العربي الواقع والتطوير.

أطروحة للحصول على درجة الماجستير

إحسان عطية حماد

Y1512.320016

قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

برنامج تعليم اللغة العربية

إشراف

الأستاذ الدكتور جاندمير دوغان

كانون الثاني ٢٠١٨

الجمهورية التركية

جامعة إسطنبول آيدن

معهد العلوم الاجتماعية

معلومات قبول رسالة الماجستير

إحسان عطية محمد حماد طالب ماجستير في جامعة إسطنبول آيدن / قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– الدراســـات العليا، نجح في أطروحته بعنوان (كفاية مدرس اللغة العربية في مدراس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية بمهارة النحو العربي الواقع والتطوير) التي أعدها بعد اســـتيفاء كافة المتطلبات وفق التشريعات المحددة أمام لجنة المناقشة وفق توقيعاتهم بالأسفل.

مشرف الأطروحة البروفيسور: البروفيسور الدكتور جاندمير دوغان .....

جامعة إسطنبول آيدن

أعضـــاء لجنـــة المناقشـــة: البروفيسور الدكتور جاندمير دوغان .....

جامعة إسطنبول آيدن

البروفيسور الدكتور أحمد صبحي فرات .....

جامعة إسطنبول آيدن

البروفيسور الدكتور أحمد طوران أرسلان .....

عميد كلية العلوم الإسلامية بجامعة السلطان محمد الفاتح

تاريخ التقديم: .....

تاريخ المناقشة: .....

نص اليمين

أتعهد وأبين أني في هذا البحث، المعروض لنيل درجة الماجســـتير، تحت عنوان (كفاية مدرس اللغة العربية في مدراس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية بمهارة النحو العربي الواقع والتطوير) قد التزمت بالأخلاق العلمية، في كامل الرســـالة من الخطة إلى التفاصـــيل حتى نهاية الرســـالة، وإنني ما أخللت بشروط البحث العلمي المعتمدة، وقد أثبت جميع مصادر البحث في الجدول المبين في نهاية رسالتي.

إحسان عطية محمد حماد

الإهداء

- إلى أبي–رحمه الله– الذي أرشدني إلى طريق العربية ولم يكن من أهلها.
- إلى أمي التي كانت وما تزال ترفع أكفها بالدعاء كي أكون من حملة العلم ولم تكن من أهله.
- إلى زوجتي التي كانت وماتزال نعم الرفيق في درب العلم الذي لم نصل ولن نصل نهايته.
- إلى شقيقة قلبي الصغرى التي لم تعز عليّ بشيء حتى أواصل المسير في درب العلم.
- إلى شقيقي الكبير الذي كان سندا في الثبات على الطريق بعد أن أدبر ربيع العمر وأقبل خريفه.
- إلى جيل الأئمة والخطباء الذي انطلقت ألسنته بالعربية بعد أن ظلّت ألسنة أجداده حبيسة عنها عقودا طويلة.
- إلى كل أولئك أهديهم هذا العمل عسى أن يصيبهم منه دعوة قارئ أو عمل عامل تنفعهم في دنياهم وآخرتهم.

شكر وعرفان

شكر وعرفان إلى مشرفي الأستاذ الدكتور / جاندمير دوغان
الذي قدَّم لي الدعم العلمي والمعنوي لإتمام هذا البحث ولم يَضِنَّ عليّ بملحوظة أو نصيحة.

المحتويات

المقدمة XIII

المحتويات X

ملخص البحث XV

١. أساسيات البحث ١

١,١ مُشكلة البحث ١

١,٢ أهمية البحث ١

١,٣ أهداف البحث ٢

١,٤ فُروض البحث ٢

١,٥ حدود البحث: ٢

١,٦ مصطلحات البحث ٣

١,٧ منهج الباحث ٥

١,٨ أدوات البحث ٥

١,٩ الدراسات السابقة ٥

تمهيد ٥

١,٩,١ الدراسات السابقة في المحور الأول: كفايات المعلم اللغوية: ٦

١,٩,٢ الدرسات السابقة في المحور الثاني: النحو الوظيفي والنحو الوصفي ١٠

١,٩,٣ موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية: ١٤

١,٩,٤ نقاط افتراق الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: ١٥
٢. (الإطار النظري) ١٧
٢,١ القسم الأول: النحو ١٧
٢,١,١ تعريف النحو العربي وأهميته في تعلم العربية بوصفها لغة ثانية..... ١٧
٢,١,٢ مشكلات تدريس النحو العربي للناطقين بغيرها: ٢٢
٢,١,٣ الفرق بين النحو الوصفي والنحو الوظيفي ٢٨
٢,١,٤ توزيع المهارات النحوية حسب المستويات ٣٢
٢,١,٥ أساليب تدريس مهارة النحو العربي:..... ٨٨
٢,١,٦ أساليب تقويم مهارات النحو: ٩٤
٢,٢ القسم الثاني من الإطار النّظري..... ١٠١
٢,٢,١ الكفايات اللازمة لمعلم اللُّغة العربية في أثناء التدريس. ١٠١
٢,٢,٢ المهام والمعارف اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: ١٠٨
٣. (الدراسة الميدانية) ١٢١
٣,١ إجراءات الدرارسة..... ١٢١
٣,٢ تحليل الاستبانة: ١٢٢
٣,٢,١ الجانب المعرفي..... ١٢٢
٣,٢,٢ الجانب المعرفي:..... ١٢٦
٣,٢,٣ الجانب الوجداني: ١٣١
٣,٢,٤ جانب التقويم:..... ١٣٣
٣,٣ نتائج الاستبانة: ١٣٨

٤. نتائج الدراسة وتوصياتها ١٤١
٤,١ نتائج الدراسة: ١٤١
٤,٢ التوصيات: ١٤٢
الخاتمة ١٤٦
الملاحق ١٤٨
المصادر والمراجع ١٥٨

المقدمة

تحتل اللغة العربية المرتبة السادسة بين اللُّغات العالمية الحية، وقد شَهِدت في السنوات العشر الأخيرة إقبالا واسعا عليها من مختلف أنحاء العالم، ومن فئات عمرية مختلفة لأغراض عِدَة: دينية واجتماعية وثقافية واقتصادية. وكانت تركيا في صدارة دُول العالم التي اهتمت بتدريس اللغة العربية على المستويين الرسمي والشعبي. وتمثلت البداية الرسمية في موافقة مجلس الوزراء في أبريل عام٢٠١٠ على مقترح تقدَّمت به وزارة التعليم بشأن جعل اللغة العربية مادة اختيارية في مدارس المرحلة الثانوية العامة، وعُزِي هذا القرارُ في حينه إلى تَقَدُّم العلاقاتِ مع دول الجوار العربية، ولم يقف أمر تعليم العربية في المدارس التركية عند المدارس الثانوية بل تجاوزه إلى مدارس المرحلة الإبتدائية، ففي يونيو عام ٢٠١٣ أصدرت المديرية العامة للتعليم الأساسي التابعة لوزارة التربية قرارا يقضي بأن تكون اللغة العربية ضمن المواد الاختيارية التي تُدرس في المرحلة الإبتدائية، وتم تطبيق القرار على طلاب الصفين الخامس والسادس اعتبارًا من العام الدراسيِّ ٢٠١٣-٢٠١٤ .

ثم صدر قرار آخر من المديرية العامة للتعليم عام٢٠١٦ -٢٠١٧ قرَرت فيه تدريس اللغة العربية ابتداءً من الصَّف الثاني الابتدائي، لتصبح بذلك دراسة اللغةالعربية بتركيا بدءًا من الصف الثاني حتى الثامن. أما على صعيد المدارس التي تَهتَّم بتدريس العلوم الشرعية والتي يُطلق عليها" مدارس الأئمة والخطباء" فقد كان الاهتمام بتدريس اللغة العربية منذ بداية نشأتها عام١٩٥٤، حيث كانت وما تزال تجعل اللغة العربية جزءًا من المواد الرئيسة التي يَدرسها الطالب في المرحلة الثانوية في تلك المدارس، ثم أصبحت لاحقا تُدَرَّسُ في المرحلة المتوسطة حين افْتُتِحَت عام ٢٠١٣. وفي كُل مرحلةيقضي طالب مدرسة الأئمة والخطباء سنوات أربع في دراسة مَوَّادَ شرعيةٍ ومن ضمنها اللغة العربية، وربما خمسَ سنواتٍ إن كانت المدرسة تطبق نظام السنة التحضرية التي تُكثف فيها دراسة اللغة العربية. ورغم ذلك كله تنقضي السنوات الثمان أو التسع ويكون زاد طالب الأئمة والخطباء من العربية قليلا لا

يعدو بضع كلمات علقت في ذهنه يعجز من خلالها عن تأليف جملة بسيطة صحيحةِ المبنى والمعنى يستطيع من خلالها التواصلَ مع الآخرين باللَغة العربية، هذا إن لم يكن زاد كلماته معدوما. وهذا الضعف الملموس والملحوظ ربما بدأ يشهد بعض التحسن نحو الأفضل لأن القائمين على مدارس الأئمة والخطباء بدؤوا يتداركون هذا الأمر بإقامة برامج تَحُدُ من هذا الضعف وترفع من مستوى الطالب في دراسة اللغة العربية. لكن ذلك كله لم يقض على الخلل المستشري لأن المشكلة الرئيسة في سبب وجود هذا الخلل ما تزال قائمة حاضرة لم يُقض عليها حتى الآن، ولم يُشرع في معالجتها كما ينبغي والتي تتمثل في: عدم "كفاية مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية العلمية والفنية في تدريسها " وفي الخصوص مهارةُ النحو العربي. وتأتي هذه الدراسة في خِضَمِّ تقديم اقتراحات وحلول لعلاج ذلك الضعف الذي يُعاني منه كثير من طلبة مدارس الأئمة والخطباء، وذلك بتسليط الضوء على المهارات النحوية التي يجب أن تدرس وعلى الكفايات العلمية والتربوية التي ينبغي أن يمتلكها مدرس اللغة العربية في تدريس وتعليم مهارة النحو العربي.

ملخص البحث

يناقش البحث مشكلة ضعف طلبة مدارس الأئمة والخطباء في المرحلة الثانوية بمهارة النحو العربي والتي تتجلى في عدم قدرة الكثير منهم على توظيف تلك المهارات في تحدثهم وكتابتهم، رغم أنهم يقضون أكثر من خمس سنوات في دراسة اللغة العربية الذي يُعَدُّ النحو العربي جزءًا رئيسا من دراستها، ولعل السبب الأساس في ذلك الضعف يُعزى إلى مدرس اللغة العربية، لذلك يُسلط هذا البحث الضوء على معنى النحو الذي ينبغي أن يُدرس وعلى أهميته والمشاكل التي تعترض كلا من المتعلم والمعلم. ويُقدم البحث إزاء ذلك مجموعة من الحلول والمقترحات تمثلت في المهارات النحوية التي يمُكن أن تُدرَّس وتُفيد الطالب في محادثته وكتابته وقراءته من منظور وظيفيٍّ فضلا عن المهارات التي ينبغي للمعلم أن يمتلكها بُغية تذليل الصعاب وتخطي العقبات التي تُواجه المتعلم في أثناء دراسة النحو العربي في مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية.

١. أساسيات البحث

١,١ مُشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الكفاية اللغوية والتربوية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء؟

٢. ما أهمية دراسة قواعد النحو العربي لطالب المرحلة الثانوية في مدراس الأئمة والخطباء؟

٣. ما الفرق بين النحو الوظيفي والنحو الوصفي؟

٤. ما المهارات النحوية اللاّزم تدريسها لطلبة مدارس الأئمة والخطباء في المرحلة الثانوية؟

٥. ما واقع الكفايات اللغوية والتربوية لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس الأئمة والخطباء؟

١,٢ أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث في تناوله لقضية مهمة من قضايا تعليم اللغة العربية بمدارس الأئمة والخطباء في تركيا، وهي: "كفاية مدرس اللغة العربية العلمية والفنية في مهارة النحو العربي بالمرحلة الثانوية "، التي يُتوقع من بحثها أن تُفيد الفئات التالية:

١. القائمين على وضع مناهج اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء في إدارة التعليم الديني بوزارة التربية والتعليم التركية. إذ تفيدهم في الاطلاع على أسلوب جديد في تدريس النحو العربي للناطقين بغير العربية.

٢. معلمي اللغة العربية من المعلمين الأتراك الذين يدرسون في المرحلة الثانوية بمدارس الأئمة والخطباء.

٣. معلمي اللغة العربية من المعلمين العرب الذين يدرسون في المرحلة الثانوية بمدارس الأئمة والخطباء.

١,٣ أهداف البحث

تبرز أهداف البحث في النقاط التالية:

١. تسليط الضوء على واقع الكفايات اللغوية والتربوية لمعلم اللغة العربية بمدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية.
٢. وضع حلول ومقترحات للمشاكل التي يواجهها مدرس اللغة في تدريس مهارة النحو العربي بالمرحلة الثانوية لمدارس الأئمة والخطباء.
٣. طرح مبادئ عامة لتدريس نحو الناطقين بغير العربية.
٤. الإسهام العلمي في البحث العلمي المتعلق بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١,٤ فُروض البحث

يأمل الباحث من فروض البحث تحقيق الآتي:

١. تطوير أداء معلم اللغة العربية في تدريس مهارة النحو علميا وتربويا.
٢. الارتقاء بمستوى طالب مدارس الأئمة والخطباء في المرحلة الثانوية في استخدام قواعد اللغة العربية التي تحقق الهدف المنشود من دراستها.
٣. تقديم أسس تربوية ومعايير علمية تساعد معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس الأئمة والخطباء على تحقيق أهداف دراسة قواعد النحو العربي.

١,٥ حدود البحث:

١. الحدود الزمانية: بُدئ في البحث شهر تشرين الثاني عام ٢٠١٦، وانتُهي من الإعداد منه عام ٢٠١٧.
٢. الحدود المكانية: تركيا: إسطنبول وماردين.
٣. الحدود الموضـــوعية: يصـــف البحث في الجزء النظري منه الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للطلاب الناطقين بغيرها، وفق الترتيب التالي:

الكفاية اللغوية، الكفاية التربوية، الكفاية الثقافية، الكفاية في الجانب النفسي.

ويصـــف البحث أيضـــا التراكيب النحوية (المهارات) اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس الأئمة والخطباء.

الشريحة المستهدفة: معلمو مدارس الأئمة والخطباء.

١,٦ مصطلحات البحث

يقوم البـاحـث بتعريف إجرائي لأبرز المصـــطلحـات الواردة في عنوان البحـث، والمصطلحات االواردة في ثناياه حسب الضرورة:

١. مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها

حدَّد ابن منظور المعنى اللغوي لكلمة (دراسة) بقوله: وأصل الدِّراسة: الرِّياضة والتَّعَهُدُ للشـــيء (ابن منظور، ١٩٨٧). وانطلاقا من تعريف ابن منظور للدراســـة يُمكن أن نعرِّف المدرس من المنظور اللغوي بقولنا:

إنه الشـــخص الذي يتعهد مجموعة من الطلبة ويروضـــهم في أمر علمي وتربوي. ذلك تعريف المعلم من خلال المنظور اللغوي أمَا تعريف مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها فقد عرِّف اصـــطلاحًا على النحو التالي: بأنه امتلاك مدرســـي اللغة العربية لغة أجنبية[١] مجموعة من المعلومات والمعارف والخبرات وأنماط الســـلوك التي يُفترض أن يؤديها أثناء تعليمهم اللغة العربية. (العبيدي، ٢٠١٠)

٢. الكفاية: تعريف الكفاية لغة: عرَّف معجم المعاني الجامع الكفاية بأنها: "ما يلزم بالضَّـــبط على قدر الحاجة، إلى حدّ يفي بالغرض ويُغني عن غيره". واصـــطلاحا: "مجموع الاتجاهات وأشـــكال الفهم والمهارات التي من شـــأنها أن تيســـر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية". (طعيمة، المعلم كفاياته إعداده تدريبه، ٢٠٠٦)

[١]- لعل الباحثين يقصدان بـ: مدرسي اللغة العربية لغة أجبية أي: الناطقين بغير العربية.

٣. الكفاية اللغوية: هي امتلاك المعلم معرفة بتخصصه تؤهله لأن يدرك أنظمة اللغة الصوتية، والنحوية والدلالية ومهاراتها الأربع من تحدث واستماع وقراءة وكتابة. (الفوزان، ١٤٣١هـ، صفحة ٨)

٤. الكفاية التربوية: أن يمتلك المعلم معرفة في مداخل تعليم اللغة وطُرقها وأساليب تدريسها واستخدام الوسائل التعليمية المتاحة والناجعة في أثناء عملية التدريس إضافة إلى قدرته على التعامل مع الفروق الفردية للطلبة، وقدرته على إثارة دافعيتهم نحو التعلُّم، وتعزيز التعلُّم الذّاتي لديهم. (رائد خضير وآخرون، ٢٠١٢)

٥. المهارة النحوية يعرفها " المهوش ": بأنها مهارة لسانية من النّاحية التطبيقية ومهارات عقلية معرفية، وتتحقق عن طريق الأسس التي تبُنى عليها صحة الكلام، وسلامة التعبير، ومهارات تذوقيه بإدراك النّواحي الجمالية في الأمثلة التي تُختار لاستنباط القاعدة والتطبيق عليها. (القرني، ٢٠١٠، صفحة ٤٠)

٦. النّحو الوظيفي: مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة. (إبراهيم، النحو الوظيفي، ١٩٦٨، صفحة هـ)

٧. النحو الوصفي: هو النحو الذي يتجاوز الوظائف التي تؤديها قواعد النحو الوظيفي ويبحث في المسائل المتشعبة والبحوث الدقيقة، التي حفلت بها الكتب. (التميمي، ٢٠١٣، صفحة ٦٧)

٨. اللسانيات التعليمية: عِلم يَدرسُ طُرقَ تعليم اللَغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التَّعلم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان وتوجيه الرَّوابط الاجتماعية من غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي والحركي للفرد المتعلم (ثاني، ٢٠١٢-٢٠١٤، صفحة ٧)

٩. الديداكتيك (فن التدريس): هو علم التدريس الذي يعمل على نقل تدريس المواد التعليمية من صبغته التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية

إلى الصـــبغة الفنية التي تعتمد على الطابع العلمي التحليلي. (صـــاري، ٢٠١٠، صفحة ١٤)

١,٧ منهج الباحث

اتبع الباحث في هذا البحث المنهج الوصـفي التحليلي، والذي يقوم على جمع بيانات وصـفية حول مشـكلة البحث ومحاولة تحليل هذه البيانات والربط بينها وقياس نوعية العلاقة وبيانها بين متغيراتها واتجاهاتها وأسبابها واستخلاص النتائج منها.

١,٨ أدوات البحث

الاستبيان: "يُعد الاستبيان من أهم أدوات البحث العلمي حيث يُستخدم الاستبيان لجمع البيانات ذات الصـلة بموضـوع البحث، لا سـيّما إن كانت هذه المعلومات لا توفرها مصادر أخرى، فيتم إعداد استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي ينبغي على المستجيب أن يجيب عليها " (العسـكري، ٢٠٠٢، صـفحة ١٧٤) لذلك قام الباحث بإعداد اسـتبانة لدراســـة واقع كفايات معلم اللغة العربية بمهارة النحو العربي ودراســـة واقع مادة النحو ومخرجاتها في مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية، لتعذر الحصـــول على معلومات دقيقة من مصادر أخرى يُبنى عليها نتائج تُفضي إلى تحقيق أهداف البحث وغاياته.

١,٩ الدراسات السابقة

تمهيد

تعتبر مشكلة ضعف المستوى في مخرجات تدريس النحو العربي مشكلة عامة، ليست محصورة بالدارسين الناطقين بغير العربية بل تشمل الناطقين بها أيضا.

لذلك تطرقت العديد من الدراسات لكفايات معلم اللغة العربية سواء كانت للناطقين بها أو بغيرها، كما تطرقت بالحديث عن الفروق بين النحو الوصـفي والنحو الوظيفي، وذلك لأهمية الموضـوعين في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها. وسـيتناول الباحث عددًا من الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الدراسة الحالية أو قَريب منها أو جانب من

جوانبها، مستعرضا هذه الدارسات من خلال محورين رئيسين قامت عليهما هذه الدراسة وهما:

الأول: دراسات في كفاية المعلم اللغوية.

الثاني: دراسات في النحو الوظيفي والوصفي.

وموازنا بعد العرض بين نقاط الالتقاء والافتراق بين هذه الدراسات والدراسة الحالية التي نحن بصددها ومبيّنا كذلك مواطن الإفادة التي أفدت منها. وقد توزعت هذه الدراسات التي تمَّ استعراضها بين كتبٍ أُلِّفت ورسائل قُدِّمت لنيل شهاده الماجستير والدكتوراه وبين بحوث قُدِّمت لمجلات علمية أو مؤتمرات.

١,٩,١ الدراسات السابقة في المحور الأول: كفايات المعلم اللغوية:

١,٩,١,١ إشكالية تعليم اللغة العربية في الجامعة –جامعة بجاية نموذجا– وهي بحث مقدم من الطالب حمَّار نسيبة لنيل درجة الماجستير (نسيبة، ٢٠١١)

يدور هذا البحث حول محور رئيس وهو سبب الضعف الذي يعاني منه الطالب في مادة النحو في الجامعات الجزائرية، ولوصول الباحث إلى فروضه التي افترضها في بحثه قام باستخدام الاستبانة كأداة للبحث، وقام بتطبيقها على مجموعة من الأساتذة والطلبة في جامعة بجاية.

وقد خلُصَ الباحث من خلال بحثه فيما يخص المعلم إلى النتائج التالية:

١. أغلب الأساتذة درسوا في الجامعة وتخرجوا فيها لكن تَنقُصهم الكفاءة حتى إنهم في غالب الأحيان يجهلون الطرائق المناسبة في تقديمهم للدروس، وقد يستعملون طريقة معينة مناسبة لكن تنقصهم الخبرة والكفاءة حيث إنهم يعانون ضعفًا عامًا في الإعداد التَّخصُّصي والمهني والنَّفسي والاجتماعي
٢. العديد من الأساتذة تغيب عنهم الغاية من تدريس النحو، فالكثير منهم يرى أن النحو هو إعراب العلامات دون إدراك لدوْر الإعراب في الفهم أو الإفهام سواء بالكتابة أو الكلام.

٣. الأســـتاذ يفتقد إلى صـــفات المعلم الكفء فلا هو يتميَّز بالملكة اللُّغوية والكفاءة العلمية، وأكثر من هذا لا يُحفِّز الطالِب ولا يقوده نحو الاســـتنتاجات الفردية ولا يُكسبه الفكر النقدي الإبداعي.

٤. يعتمد الأســـتاذ بالدرجة الأولى على الاختبار الكتابي في تقويم الطالِب وبالتالي فإمكانية التقويم المرحلي محدودة ولن يتعرف على مواطن الضعف من القوة ليستدركها.

١,٩,١,٢ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق. (هريدي، ٢٠٠٧)

وهو كتاب من تأليف الدكتور علي أحمد مدكور وإيمان هريدي، ومُوجَّه لمعلمي اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، وقد قام المؤلفان بتصميم كتابهم على تسعة فصول. وجاء الفصل الســادس وهو "كفايات معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها " بما يتوافق في بعض مضــمونه مع هذه الدراســة، وفي هذا الفصــل يؤكد المؤلفان على ضــرورة أن تتوافر في القائمين على عملية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مجموعة من الكفايات التي من خلالها يمكن لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين أن يحقق أهدافه وتتمثل هذه الكفاءات بـ:

١. كفاية تخصـــصـــية: وتقوم بمعرفة المعلم معرفة تامة بمواد التخصـــص التي يقوم بتعليمها وسيطرته على مختلف فنونها.

٢. كفاية مهنية: وتعتمد على معرفة المعلم معرفة كاملة بطبيعة المتعلمين وخصـــائصـــهم النفسية والعلمية والفنية وإرشادهم إليها.

٣. كفاية ثقافية: وتقوم على توافر قدر مناســبٍ من الثقافة العامة، تعينهم على فهم العالَم الذي يعيشون فيه.

١,٩,١,٣ المشـــاكل التي تُواجه الأتراك في تعليم اللغة والمقترحات في حَلِّها. (الدياب، ٢٠١٢)

وهي أطروحة قدَّمها الطالب أحمد الدياب لنيل شهادة الماجستير.

وهو يعرض فيها مجموعة من التساؤلات في مشكلة بحثه بغية الوصول إلى أسبابها ومن ثَم تقديم حلول لها، وتمثلت تلك الأسئلة بالآتي:

من يتعلم ومن يُعلِّم؟ إنهم الدارسون والمدرسون. فمن أولئك الدارسون؟ وما أوطانهم؟ وما لغاتهم الأولى؟ وما مستوى تعليمهم؟ وما خصائصهم الشخصية؟ أما المدرس فما لغته؟ وما خبرته؟ وما معرفته باللغة وثقافته؟ وما فلسفة التعليم التي يتبعها؟ وما خصائصه الشخصية؟ وفوق كل ذلك كيف يتفاعل هو والدارس في مجتمع لغوي، ولماذا يحاول الدارسون أن يكتسبوا اللغة الثانية؟ وما أغراضهم؟ أيدفعهم إلى إنجاز ذلك الطموح حياة ناجحة أم مجرد نجاح في مقرر لغة أجنبية؟ أم حب الانغماس في ثقافة أصحاب هذه اللغة؟ أم الهدف مادي؟

والجزء الذي يتوافق مع الدراسة الحالية من أطروحة الباحث هو ما يتعلق بالمدرس. فقد أظهرت نتائج دراسة الباحث في هذا الجانب ما يلي:

أغلب مدرسي الأئمة والخطباء هم من القدامى الذين استلموا مهنة التدريس منذ خمسة عشر عامًا، ويعتمد معظم هؤلاء المعلمين في عملية تعليم العربية على الرواسب القديمة في عملية التدريس التي تعتمد على الإلقاء، والتي تجعل عملية التعليم تتمركز حول المعلم وحده وتستبعد الطالب كشريك في العملية التعليمية، وبذلك تُعمق عمل المعلم الذي أُسِّس على أساليب خاطئة.

١,٩,١,٤ مشكلات تدريس اللغة العربية بغير الناطقين بها وطرق حلها.

وهذه الدراسة بحث محكم قدمه الدكتور كريم فاروق الخولي إلى كليات الإلهيات في جامعة سلجوق.

وتطرق الباحث إلى عدد من المشكلات التي يُعاني منها الأتراك في كليات الإلهيات في فهم العربية على الرغم من معرفة بعضهم الجيدة بقواعد النحو والصرف. وحصر الباحث تلك المشكلات بأن الطالب التركي:

- ليست لديه المقدرة على فهم الجملة العربية.
- ليست لديه القدرة على التحدث بالعربية.
- ليست لدية القدرة على مواصلة التحدث باللغة العربية.

– ليست لدية القدرة على فهم القرآن أو كتب التراث.

وعزا الكاتب في بحثه ضعف الطالب في كلية الإلهيات في كل ما ذكر إلى عدة أسباب: أسباب ترجع إلى المعلم، وهي:

– أنه ليس خبيرًا بطرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

– أنه لا يفهم اللغة العربية.

– أنه يستخدم لغة وسيطة.

وذكر أسبابا ترجع إلى الطالب، وأسبابا ترجع إلى طرق التعليم، وأسبابا ترجع إلى المنهج المدروس.

وعَقِب ذكر تلك المشاكل وضع الباحث مجموعة من الحلول لها، والذي يَخُصُّ الدراسة الحالية هي تلك الحلول التي لها علاقة بكفاءة المعلم وتتمثل بالآتي:

١. فهم معلم اللغة العربية لغير أبنائها للدور المنوط به في تعليم العربية، وأهمية هذا الدور وأن يكون على قدر المسؤولية في القيام بالمهام الملقاة على عاتقه.
٢. الإجادة التامة للعربية وقواعدها وأساليبها التي تُمَيِّزُها عن غيرها.
٣. الخضوع للدورات الخاصة بتأهيل اللغة العربية لغير الناطقين بها أو الاطلاع على الكتب الخاصة بذلك، إن لم تتوفر تلك الدورات.
٤. الاستفادة من الخبرات التي حققت تقدُّما ملموسًا في تعليم العربية لغير الناطقين بها وذلك عن طريق عقد المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية والمقابلات الفردية إن أمكن.
٥. الاستفادة من طرق التدريس الحديثة عموما مثل طرق التدريس التي تعتمد على الطالب وتلك التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
٦. خلق الدوافع لدى الطلاب للاجتهاد في إتقانها فقد يتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع أقوى.

تلك هي الدراسات التي استطعت أن أطلع عليها بما يخص هذا المحور عارضا المشاكل البحثية التي تضمنتها، وما آلت إليه من نتائج.

١,٩,٢ الدرسات السابقة في المحور الثاني: النحو الوظيفي والنحو الوصفي

١,٩,٢,١ النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر النموذجية) (ثاني، ٢٠١٢-٢٠١٤)

بحث مقدم من الطالبة نورة آل ثاني لاستكمال متطلبات الماجستير في اللغة العربية وآدابها.

في ظِلِّ الشكوى المتكررة من صعوبة النحو العربي يتحتم على المعنيين بتعليم العربية في ميادين المدارس أن يلتفتوا جِدِيًّا للإفادة من نظريات التعلم والاسترشاد بضوابط صِياغة القواعد التعليمية. ومن هذا المنطلق تناولت الباحثة عرض مشكلة بحثها، وذلك من خلال محاولاتها الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين اللسانيات التعليمية ونظرية التعلم؟

٢. هل كان الغرض من النحو العربي تعليميا أو علميا أو هما معا؟

٣. ما الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي؟

٤. ماهي معايير صياغة النحو التعليمي؟

٥. ماهي الطرق المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية في مدارس قطر؟

٦. ما منهجية عرض الدرس في قاعات الدرس؟

واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة من أدوات البحث للوصول إلى فرضياتها،

وقد خَلصُت الباحثة في بحثها إلى النتائج التالية:

١. أن المعرفة باللسانيات التعليمية كفيلة بتطوير مجال تعليم اللغة العربية عامة وتدريس النحو خاصة.

٢. يعد النحو التعليمي جزءًا من اللسانيات التعليمية، ويمكن أن يساهم في حل مشاكل اللغة العربية.

٣. أن الانتقال من النحو العلمي إلى النحو التعليمي يستدعي اللجوء إلى النقل الديداكتيكي الذي يؤمن تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة تعليمية.
٤. رغم كل المحاولات المتداولة عن تيسير النحو، إلا أنه لم يقدم بالمفهوم المتداول في اللسانيات التعليمية وهو النحو التعليمي.
٥. الضعف الشديد عند التلاميذ في التعبير السليم نحويا حين يُطلب فهم كتابة أو نطق.
٦. غياب الرؤية المتكاملة في تعليم النحو وعدم الاستفادة ممّا قُدِّم.
٧. ضرورة اطلاع هيئات التعليم وكل من له علاقة بمجال تدريس النحو على مجال اللسانيات التعليمية وشروط صياغة النحو التعليمي وصولا إلى نهضة شاملة في تعليم اللغات.

١,٩,٢,٢ النحو الوظيفي (إبراهيم، النحو الوظيفي، ١٩٦٨)

وهو كتاب مطبوع ألفه الأستاذ عبد العليم إبراهيم قبل ٤٨ عاما وكان يَشغَل منصب عميد تفتيش اللغة العربية لإدارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية. يقع الكتاب في ٤٤٩ صفحة.

ويذكر الكاتب أن سبب إقدامه على تأليف كتابة هو ما لمسه من ضعف شديد في مستويات الطلبة الدارسين في مادة النحو إضافة إلى ما كان يسمعه من شكوى دائمة من صعوبة تلك المادة.

ويرى الكاتب أن الخروج بالطالب من تلك المعاناة هو بسلوك طريق تدريس النحو الوظيفي والابتعاد عن النحو التخصصي. ويرى أن القواعد النحوية التي تنهض بأداء الوظيفة الأساسية للنحو محدودة مُحكَمَة وليس فيها تشابك يربك الدراس، ولا تعقيد ينال من عزيمته، وهي قواعد لا تُثقل الذهن ولا تُرهق الحافظة، ولتحقيق ما ذهب إليه الكاتب حفِل كتابه بالتدريبات الكثيرة العدد المتنوعة في المضمون.

١,٩,٢,٣ نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا. (عبده، ١٩٧٩)

وهو كتاب مطبوع من تأليف الدكتور داود عبده.

تناول الكاتب في كتابه تعليم مهارات اللغة العربية وظيفيا ويقصد بذلك تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها العملية ممارسة صحيحة، وكان من المهارات التي سلط الضوء عليها في كتابه (تعليم القواعد) وذلك في الفصل الخامس من الكتاب، وقد ذكر في مقدمة الفصل سؤالين أساسين قبل أن يَشرع بإيضاح الطريقة الوظيفية التي ينبغي أن تُدرس بها قواعِد النحو ومفاد السؤالين هما:

- ما المقصود بقواعد النحو؟
- وما الهدف من دراسة قواعد النحو؟

ويقرر في الإجابة عن السؤال الأول أن مفهوم القواعد أوسع بكثير من المفهوم الضيق الذي يحصر القواعد بقوانين أواخر الكلمات، فقواعد اللغة هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة القوانين من صوتية وحرفية متصلة بصياغة الكلمة ونحوية تنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها. أما السؤال الثاني فيقرر أن أيا من مهارات اللغة الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) لا يُمكن أن تبلغ درجة الإتقان لدى الطالب دون فهم سديد ومتقن لقواعد اللغة في ذهنه، ويؤكد الكاتب أن درجة إتقان القواعد لن يصل إليها إلا حين يتمكن من ممارستها ممارسة صحيحة وذلك لا يتأتى إلابتوظيف القواعد بمفهومها الواسع الذي أشار إليه الكاتب واستخدامها استخدامًا صحيحًا في المواقف اللغوية الطبيعية التي يتعرض لها الطالب.

١,٩,٢,٤ تيسير النحو موضة أم ضرورة؟ (صاري، ٢٠١٠)

بحث قدَّمة الدكتور محمد صاري في جامعة عنابة في الجزائر.

ينطلق الباحث في بحثة من النقطة التي يشتكي منها كثير من الباحثين والعاملين في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها وهي صعوبة دراسة النحو، وهي شكوى قديمة حديثة من الدارسين والمعلمين تتمثل مظاهرها في ضعف التلاميذ في اللغة العربية في جمهورية الجزائر من حيث الأداء المنطوق والمكتوب وكثرة الأخطاء النحوية وشيوعها في كلامهم وقراءتهم وكفايتهم في جميع مراحل التعليم العام. ويعزو الباحث هذا

الضعف المستشري في صفوف الدراسين إلى أسباب عدة ساهمت في خلق أزمة النحو في المجال التربوي وأهمُّها:

١. القصور في فهم وظيفة القواعد، وعدم وضوح الأهداف من تدريسها وقد أَدَّى هذا إلى سوء استغلالها من قبل المربين والمعلمين إلى فهم قاصر محدود بطبيعتها والهدف من تدريسها بعيدا عن الغاية المقصودة.
٢. الافتقار إلى مادة نحوية مناسبة يَتِم إعدادها للمتعلمين، وعرضها عليهم في ضوء مجموعة من المقاييس العلمية والتربوية والنفسية.
٣. سوء إعداد معلمي اللغة العربية وعقم طرائق التدريس المتبعة، مقارنة بما يجري في تعليم اللغات عند الغربيين.

وللخلاص من الشكوى والبرء من آفاتها يرى الكاتب أنَّ الحلَّ يكمن في المقام الأول في تيسير تعليم النحو والذي يقوم على انتقاء المادة النحوية الوظيفية، ثم اختيار الطريقة الناجحة لعرضها على المتعلمين حتى تصبح في ألسنتهم ملكة راسخة.

١,٩,٢,٥ محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي المصطلح والمنهج نقد ورؤية (بسندي، ٢٠٠٨)

بحث من إعداد الدكتور خالد بن عبدالكريم بسندي.

يناقش الكاتب في بحثه المحاولات التي قامت من أجل تيسير النحو تحت عناوين مختلفة وفي أزمنة متفاوتة، غاية كل منها الوصول الى منهج يُيسر على الطالب فهم النحو. وانتهى الكاتب بعد مناقشته إلى النتائج التالية:

١. وجود تداخل بين المصطلحات التي رافقت محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي.
٢. انطلاق معظم محاولات التجديد التي اتكأت على المصطلحات السابقة من وجوب حذف الشواهد النحوية القديمة والوقوف عند الأمثلة الجديدة المستفادة من الواقع.
٣. توجه معظم محاولات التجديد التي اتكأت على المصطلحات السابقة نحو تيسير النحو العلمي التخصصي.

٤. وجود خلط بين مســـتويي النحو العلمي والتعليمي في معظم محاولات التجديد اتكأت على المصطلحات السابقة.

١,٩,٣ موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

كانت تلك الدراســات الســابقة التي اســتعرضــتها هي ما أمكنني الاطلاع عليه بعد تنقيب وبحث مضـنيين، وهي تلتقي في مجملها أو في جانب منها مع هذه الدراسـة وإن كان هناك بعض من جوانبها أو من نتائجها ما يختلف معها. فما هي نقاط الالتقاء والافتراق بين الدراســات الســابقة والدِّراســة الحالية التي نحن بصــددها في كلا المحورين (كفاية المعلم، النحو الوظيفي والوصفي)

١,٩,٣,١ كفاية المعلم

التقت دراسة: (نسيبة – والدياب – والخولي) مع الدراسة الحالية بأن ضعف مدرس اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين من الناحية العلمية والتربوية هو أحد أسباب ضعف مستوى الطلاب في فهم اللغة العربية وعدم إتقان مهاراتها.

كما التقت دراســة (مدكور وهريدي) مع الدراســة الحالية على ضــرورة امتلاك المعلم للكفاية العلمية والتخصصية والمهنية والثقافية.

والتقت الدراســات الســابقة الأربع مع الدراســة الحالية على ضــرورة تدريب وإعداد مدرسي اللغة العربية من الناحية العلمية والتربوية قبل أن يلجوا ميدان التدريس.

والتقت دراسة (نسيبة) مع هذه الدراسة على ضرورة التدريب الميداني للطالب المتخرج من الجامعات والمعاهد المعنية بتدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.

كما التقت كل من دراســة (نســيبة،الدياب) مع الدراســة الحالية على ضــرورة تقديم الهيئات القائمة على العملية التعليمية التدريب المســتمر للمعلم وكذلك أن يعمل المعلم على الارتقاء الدائم بمستواه العلمي والتربوي.

وأيضا التقت دراسة (الخولي) مع هذه الدراسة على ضرورة إعداد المعلم إعدادًا لغويا جيدًا حتى يستطيع الطالب اكتساب اللغة اكتسابا سليماً.

١,٩,٣,٢ النحو الوظيفي والنحو الوصفي.

توافقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في المحور الثاني في جوانب ونقاط جاءت على النحو الآتي:

١. التقت الدراسات الخمس على صعوبة فهم النحو من قبل الدارسين والمدرسين على حد سواء.
٢. والتقت كذلك على أن مخرجات دراسة النحو من إتقان للمقروء وفهم للمسموع وإجادة للمكتوب هي مخرجات ضعيفة جدا مقارنة مع الجهد المبذول في دراسته.
٣. وكذلك التقت الدراسات الخمس مع هذه الرسالة على أن النحو الوظيفي هو الذي ينبغي أن يُدرس للطلاب وإن كانت بعض الدراسات أشارت إليه بمصطلح النحو التعليمي مثل: دراسة آل الشيخ، والبسندي.
٤. والتقت دراسة بسندي وآل الشيخ مع هذه الرسالة على أن تيسير النحو ينبغي أن ينصبَّ على تيسير تعليمه وعرضه من خلال طرائق التعليم الحديث والابتعاد عن الطرائق التقليدية التي تبعث السآمة والملال في نفوس الطلاب فضلا عن أنها لا تحقق الهدف المرجو من دراسة النحو.
٥. والتقت دراسة عبده مع هذه الدراسة على أن مفهوم النحو وقواعده أوسع بكثير من أن يُحصَرَ بالحركات التي تلحق بأواخر الكلمات.
٦. أن النحو عنصر رئيس في دراسة اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها وأنه لا يمكن للطالب بدونه أن يتقن مهارات اللغة الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) كما أشارت دراسة (آل الشيخ وعبده)
٧. أن كثيرا من المدرسين لا يدرك الغاية من تدريس قواعد النحو والهدف من تدوينها كما أشارت دراسة(صاري).

١,٩,٤ نقاط افتراق الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنَّ كل الدراسات السابقة تحدثت عن الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لجميع المهارات (الاستماع، المحادثة،

القراءة، الكتابة) دون أن تخص مهارة من المهارات بكفاية خاصـــة بها، وهذا ما تميّزت فيه هذه الدراســـة بأنها تناولت الكفايات اللازمة لمدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في مهارة النحو العربي على وجه الخصوص. وكذلك تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محور الكفايات بأنها لم تكتف بالوقوف عند الكفايات الفنية (اللغوية، التربوية، الثقافية، النفسـية) بل تجاوزت ذلك إلى المهام والمعارف التي يجب أن تتوافر في معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مهارة النحو حتى يستطيع المعلم تحقيق الغايات والأهداف التعليمية.

وما تميزت به هذه الدراســة في محور النحو الوظيفي والوصــفي أنها موجهة إلى الطلبة غير الناطقين في المرحلة الثانوية من الطلبة الأتراك، ولذلك فإن النحو الوظيفي الموجه إليهم يختلف بمضـــامينه وطريقة تدريســـه عن النحو الوظيفي الموجه للعرب، علاوة على ذلك فإن الدراســة الحالية تشـير إلى ضـرورة أن يطّلع المدرس على قواعد ونحو اللغة الأم للطلبة (اللغة التركيـة) حتى يتمكن من تطبيق الطريقـة التَّقـابليـة، وهي إحـدى طرق تـدريس النحو التي تعرضــت لها الدراســة الحالية. كما أن الدراســة الحالية تعرضــت إلى توزيع المهارات النحوية حسـب مسـتويات الدارسـين من غير الناطقين بها في الجانب الوظيفي، وتعرضـت لأسـاليب تقويم مهارات النحو، وهو ما لم تتعرض له الدراسات السابقة.

٢. (الإطار النظري)

٢,١ القسم الأول: النحو

تصـــدّر الحديث عن النحو في هذا القســـم قبل الحديث عن كفايات المعلم اللّازمة لتدريسـه، لأن معرفة النحو الذي يجب أن يُدرس لغير الناطقين هي من المعارف الأسـاسـية التي يجب أن يمتلكها المعلم، وقد تناول الباحث هذا القسم في ستة مباحث:

٢,١,١ تعريف النحو العربي وأهميته في تعلم العربية بوصفها لغة ثانية

٢,١,١,١ تعريف النحو العربي:

يكاد ينحصر تعريف النحو عند كثير من العلماء القُدامى والمُحدَثين في تعريفين:

التعريف الأول:

١. يقول عنه ابن جني: إنه انتحاء سمت كلام العرب في تصرفاته من إعراب وغيره كالتشبيه والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنَّسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها إن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ إليها. (ابن جني، ٢٠٠٦، صفحة ٨٣)

٢. وما ذهب إليه ابن جني من تعريف للنحو يذكر الســـيوطي نظيره في الاقتراح نقلا عن صـاحب البديع حيث يُعرِّف النحو قائلا: النحو صـناعة علمية يُعرف بها أصـول كلام العرب ما يصح وما يَفسد في التأليف لِيُعرف الصحيح من الفاسد. (حسان، الأصول، ٢٠٠٠، صفحة ٦٠)

٣. وعلى نحو مُجمَل عن التعريفين الســـابقين يعرفه الأشموني بقوله: هو العلم المســـتخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها. (الجواري، ١٩٨٤، صفحة ١٦)

٤. من المحدثين من لم يجنح كثيرا عما ذهب إليه القُدامى في تعريفاتهم للنحو كما سبق ذكر عدد منها بل أضاف إليه ما يُوسِّع مفهومه، فمهدي المخزومي يرى أن مصطلح النحو يعبر عن "مفهوم شامل يعالج صرح اللسان العربي، وينبني على دراسة متكاملة لمستويات اللغة مثل الصرف والتركيب والدلالة وغيرها...، وكذلك دراسة مختلف الأساليب النحوية التقليدية على النحو الذي يتفق مع ما تتطلبه مناسبات القول أو حال المخاطَب " (ميدني، ٢٠٠٩، صفحة ٥)

٥. وقريب من تعريف المخزومي، تعريف داود عبده للقواعد اللُّغوية: بأنها القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصوتية المتصلة بلفظ الكلمة وما يسبقها أو يليها من لاصقات، والقوانين النحوية المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة منها. (عبده، ١٩٧٩، صفحة ٥)

التعريف الثاني:

١. يقول الصَّبَّان: واصطلاح المتأخرين تخصيصه بفن الإعراب والبناء وجعله قسيم الصرف فإنه يتعرف بأنه علم يبحث عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء، وموضوعه الكلمة العربية من حيث ما يُعَرفُ لها من الإعراب والبناء. (الجواري، ١٩٨٤، صفحة ١٦)

٢. ويوافق الشيخ الغلاييني الصبانَ على ما أورده من تعريف النحو لبعض النحاة المتأخرين، حيث يقول: "والإعراب (وهو ما يُعرَف اليوم بالنحو) عِلم بأصول تُعرَف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، فبه نعرف ما يجب أن يكون آخر الكلمة من رفع أو نصب أو جرٍّ أو جزم أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة ". (الغلاييي، ١٩٩٤، صفحة ٨٨)

٣. ونجد شبيها مما أورده الصّبان وذكره الغلاييني عند الدكتور فاضل السامرائي في مقدمة كتابه معاني النحو فقد أشار إلى أن علم النحو يُعنى أول ما يُعنى بالنظر إلى أواخر الكَلمة، وما يعتريها من إعراب وبناء، كما يُعنى بأمور أخرى على جانب كبير من الأهمية كالذِّكر والحذف والتقديم والتأخير غير أنه يُولي العناية الأولى للإعراب. (فاضل السامرائي ، ٢٠٠٢، صفحة ٥)

٢,١,١,٢ نظرة على التعريفين:

عند الوقوف على كلا التعريفين نستطيع أن نرى الآتي:

١. أن التعريف الأول أشمل وأرحب من التعريف الثاني، فهو (التعريف الأول) يضـــم بين جنباته الصّرف، والقوانين التي تحكم نظم الكلام العربي وما يأتلف منه فضلا عن ضبط أواخر الكلمات وبذلك يتمكن متعلم العربية وَفق موازين الفصاحة العربية من غير أهلها أن يُحاكي أهلها في أُسلوب كلامهم.

٢. أمّا في التعريف الثاني فنجده لا يتجاوز عتبة حركة أواخر الكلمات، الأمر الذي يجعل علم النحو قاصـــرا عن تلبية حاجات المتعلم في أمور أخرى كمعرفته لقوانين تراكيب الكلام في العربية، ودلالاتها، والأســاليب المســتخدمة في العربية، وَصِـيَغ الكلمات وَفق المعاني التي تدُلُّ عليها وما يلحق بها، من لواصق ولواحق.

٢,١,١,٣ أهمية النَّحو في تعلُّم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية:

هل للنحو أهمية تُرتَجى في تعلم اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية؟

سؤالٌ ما يزال صداه يتَردَّد بين معارضين لتعليم النحو وقواعد اللغة لمتعلمي اللغة الثانية ولا يَرون في تدريسه أي فائدة تُنتَظر، وبين مؤيدين لتدريسه ويرون فيه أساسا لنجاح المتعلم في تعلم اللغة الهدف بل لقد عدَّت بعض الكتابات النظرية الحديثة القاعدةَ بأنها المهارة الخامسة في تعلم اللغات. (دوكة، ٢٠١٠، صفحة ١٠)

فما هي حُجج كل فريق في ذلك؟

الآراء المعارضــة لتدريس النحو: رفع لواء المعارضــة والمناهضــة لتدريس القواعد" دعاة المنهج الطبيعي الرافضـين للقاعدة ودورها في تعلم اللغة الهدف مسـوِّغين رفضـهم بفيض من النظريات فقد أورد (krashen) في نظريته عدة فرضـيات فرَّقت أولها بين التعلم والاكتســاب مدعية أن الاكتســاب يحدث عفويا، مثلما يحدث في تعلم اللغة الأم، مشــيرة إلى أن التعلم الواعي لقواعد اللغة لا يسهم في تقدم المتعلم بل ذهبت النظرية إلى أن تدريس القاعدة يُغاير الاكتساب ويعوق الطلاقة لأنه يتطلب إعمالا ذِهنيا.

وقد توسع هذا الاتجاه الرافض لتعليم القاعدة ووصل إلى حَدِّ القول بأن تعلُّم اللغة عملية غير واعية لا تتطلب إعمال الذهن وأن اللُّغاتِ يُمكن تعلمها، ولكن لا يُمكن تدريسها. (دوكة، ٢٠١٠، صفحة ١٠)

لقد جاءت الاتجاهات الرافضة لتدريس القاعدة في ظِلِّ النقد الذي وُجِّه إلى طريقة النَّحو والترجمة، وقد أدّى هذا النّقد إلى التّحول عن منهج القواعد والنحو إلى استخدام المنهج المباشر الذي يقوم على استخدام اللغة، لقد كان منهج القواعد والنحو سائدا حتى أوائل القرن الماضي، وكان يركز على القاعدة وحفظها دون مُراعاة لوظيفة اللُّغة. (دوكة، ٢٠١٠، صفحة ١٠)

الآراء المؤيدة لتدريس النحو: لقد أجاب (louis) على التساؤل الذي يدور حول: لماذا تُدرس القاعدة بقوله: المشكلة هي أننا لا نستطيع اكتساب اللغة الهدف بنفس الطريقة التي اكتسبنا بها لغتنا الأم ما لم تُوجد ظروف استثنائية مشيرا إلى وجوب تعلم القاعدة لأن تعلُّم اللغة يخضع إلى قُيود كثيرة منها ساعات التعلم، وظروف الفصل وقِلّة الدّافعية، وقِلّة الفُرصَة في استخدام اللغة داخل وخارج الفصل. (دوكة، ٢٠١٠، صفحة ١٢) "وقد ساند تشومسكي هذا الاتجاه الدّاعي لتدريس القاعدة متجاهلا الاعتماد على الترديد في تعلم اللغة، وذلك لأنه يرى أن استبطان القاعدة في ذهن المتعلم يمكنه من إنتاج اللّغة حالما يُريد وعلى نحو صحيح. (دوكة، ٢٠١٠، صفحة ١٦)

وإضافة إلى ما ذُكر يرى المؤيدون أنه" لا وُجود لِلُغة طبيعيّة في واقع الحياة البشرية تعيش على حال مطلقة بعيدةً عن سُلطان الضَّبطِيّة"، ذلك النّاموس الذي يُسمّى (النحو) ويُسمّى عند غيرنا "Grammar"، ويتميز هذا المكون الرِّقابي بوظيفة ربط الصور اللّفظية إلى معانيها، وربط المعاني المتَصَوَّرة إلى ألفاظها بغية استقامة الأداء الوظيفي لعملية التبليغ البشرية.... ولولاه ما استقام الكلام ولا فُهِم قصد. (ميدني، ٢٠٠٩، صفحة ٣) فكي يستطيع المتعلم تعلم لغة ما لابد له من معرفة القواعد لأنه بطبيعة الحال لا يتكلم بمفردات اللغة منفصلة، بل إن المفردات تنتظم مع بعضها بموجب قواعد معينة، بعضُها عام مشترك بين لغات الأرض كافة، وبعضُها الآخر خاص بكل لغة على انفراد، وتعتبر الجملة هي

الوحدة الرئيسة للتواصل وهذه القواعد هي ما يطلق عليه النظام النحوي. (التميمي، ٢٠١٣، صفحة ٧٢)

٢,١,١,٤ نظرة على الرأيين:

توحي الأراء التي استُعرِضتْ أن لكل رأي أنصاره الذين يحملون رايته ويدافعون عنه، ولكني أميل من خلال ما استعرضته لرأي المؤيدين لتدريس النحو وذلك للأسباب الآتية:

١. أنّه مع غياب البيئة التعليمية التي يُمكن أن تُكسب المتعلم اللغة العربية خارج جدران الفصل التعليمي تِلقائيّا وسليقيّا كما تدعو إليه الطريقة الطبيعية والمباشرة، كان لابد لقواعد اللغة أن تَسُدَّ تلك الفجوة وتملأها حتى يكون المتعلم قادرًا على استخدام اللُّغة بشكل صحيح وَفق ضوابطها، وفهم جملها وتراكيبها (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٢٧٣)
٢. أن النحو في اللغات ليس أداة للتعبير عن الأفكار لكنه هو الذي يُشكِّلها وهو مُرشد للعمل الذِّهني للفرد وتحليل انطباعاته. (براون، ١٩٩٤، صفحة ١٨٦)
٣. أن دراسة القواعد ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة من وسائل إتقان المهارات الأربع (الاستماع – المحادثة – القراءة – الكتابة) فلو تعلم طالب أجنبيّ عددًا من المفردات مثل: أعطى، معلم، كتاب، تلميذ، وجد وأداة التعريف ال، دون أن يتعلّم شيئا من قواعد اللغة، فإنه من العسير أن يبيِّن معاني الجمل التي يُمكن أن تَتَألف منها. (عبده، ١٩٧٩، صفحة ٥٢)

٢,١,٢ مشكلات تدريس النحو العربي للناطقين بغيرها:

تتوزع مشـــكلات تدريس النحو العربي للناطقين بغير العربية بين أربعة محاور، المحور الأول: المعلم وطرق التدريس، والمحور الثاني: المحتوى التعليمي الذي يُقدَّم للمتعلم، والمحور الثالث: المتعلم، والمحور الرابع: يتعلَّق بطبيعة مادة النحو نفسها.

كلُّ محور من المحاور المذكورة له مشاكله التي قد تقف حائلا في دراسة المتعلم وتَقدُّمه في مادة النحو العربي. وأبرز المشاكل التي تشكو منها تلك المحاور تتمثل بالآتي:

٢,١,٢,١ مشكلات تتعلق بالمعلم وطرق التدريس:

يُعدُّ المعلم الركن الأهم الذي تُبنى على عاتقيه العملية التعليمية فنجاحها يتوقف في المقام الأول عليه وعلى مدى ما يبذله من جهد وعطاء في سبيل الأهداف المرسومة للمرحلة التعليمية

ويمكن حصر معظم مشكلات المعلم وتدريسه لقواعد النحو بما يلي:

١. "عدم التزام المعلم والتلاميذ باللغة العربية الفصحى في أثناء التدريس
٢. عدم مراعاة المعلم لمستوى التلاميذ الذِّهني، فيخوض في تفصيلات يَصعُب فهمُها.
٣. أن يطلب المعلم حِفظَ القاعدة.
٤. قِلَّة التدريبات الشفوية والكتابية.
٥. اكتفاء المعلم بالأمثلة التقليدية التي لا تُعطي ثروةً لُغَويةً ولا تذوقا أدبيا.
٦. أن يُرسِّخ صُعوبة القواعد في أذهان الطلاب.
٧. الاقتصار على عدد محدود من الأمثلة ومحاولة استنباط القاعدة منها.
٨. أن يكون المعلم مُلقِيا فقط في غالبية دروســـه، وهو الذي يُمَهّد ويعرِض ويربِط ويوازن ويستَنتِج والتلاميذ متلقون.
٩. عدم ربط القواعد بمهارات اللغة الأربع.

١٠. عدم الاهتمام بإعداد الدرس بشكل يتسم بالحيوية.
١١. عدم التّمهيد للدرس والتشويق له، وكذلك عدم الغلق بطريقة سليمة.
١٢. عدم استخدام المعلم لوسائل متنوعة في أثناء الشّرح". (الجعافرة، ٢٠١٤، صفحة ١٨٠)
١٣. الاعتماد على الترجمة كطريقة أساس في تعليم العربية. (الخولي، ٢٠١١، صفحة ٧)
١٤. عدم معرفة المعلم للغة الوسيطة حسب لغات الدارسين، فمن الضروري للمعلم " معرفة اللغة المشتركة أو الوسيطة بين المعلم والدارسين وغالبا ما تكون هذه اللغة الوسيطة الإنجليزية أو الفرنسية وقد تكون الفارسية أو التركية لمن أراد أن يتعلم العربية من الفرس أو الترك وقد تكون غير هؤلاء جميعا على حسب لغة الدارسين. (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٢٠٧)
١٥. عدم التمييز بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها لأن " الموضوعات التي يحتاجها المتعلمون من غير العرب غيُر الموضوعات التي يحتاجها العرب في جوانب اللغة ومن ضمنها الجانب الصرفي والتركيبي " (الفوزان، ١٤٣١هـ، صفحة ٢٧٤)

٢,١,٢,٢ مشكلات تتعلق بالمحتوى التعليمي (المقرّر)

يَحُلُّ المحتوى التعليمي (المقرر) في المرتبة الثانية من حيث الأهمية بعد المعلم "ففي الحالات التي لا يتوافر فيها المعلم المؤهل تزداد أهمية الكتاب في سد هذا النقص، ونحن نفتقر في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها إلى المعلم المؤهل، مما يجعل حاجتنا إلى كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضرورة ملحة، لأنه هو الذي يُحدِّد للتلميذ ما يدرسه من موضوعات، وهو الذي يُبقي عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه إلى أن يصل منها إلى ما يريد " (الفوزان، ١٤٣١هـ، صفحة ٤٠)

ومع أهمية الكتاب ومكانته في تعليم اللغة لغير الناطقين بها تظل بعض المشاكل تحيط بالكتاب المقدَّم لتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها وخصوصا في مهارة النحو، وأبرزها:

١. عدم تنويع التراكيب المستخدمة في النصوص المدروسة. (الخولي، ٢٠١١، صفحة ٤)

٢. عدم توظيف القواعد النحوية والصرفية في الفهم والتحدث. (الخولي، ٢٠١١، صفحة ٤٠) فمن العيب أن يُكرَّس التعليم النحوي لحفظ القواعد التي لا تُوظف ولا يَفيد منها التلاميذ، ولا الإنتاج اللُّغوي، والمهم دوما في أيِّ مادة دراسية استعمالها وتطبيقها، فهذان يزيدان المعرفة ثباتا وبقاء. (عصر، ٢٠٠٠، صفحة ٢٤٣)

٣. عدم اشتمال كثير من الكتب على الوسائل الحسية المعينة داخل الكتاب، من رسوم واضحة ملونة وأشكال هندسية وخرائط تساعد في توضيح بعض نواحي اللغة، وتسهل العملية التعليمية. (الجعافرة، ٢٠١٤، صفحة ٦٦)

٤. خُلُوُّ بعض الكتب من الحركات والتشكيل، وتأتي خطورة ذلك على المتعلم أنها قد تُوقعه "في عادات نُطقية غير صحيحة قد يَصعُب تصحيحها لاحقا، ويتأكد ذلك أكثر في التعلُّم الذاتي" (الفوزان، ١٤٣١هـ، صفحة ٤٦)

٥. تقسيم اللغة العربية إلى فروع، أساس غير سليم لأنه غير ثابت ولا يتماشى مع طبيعة اللغة فهي كل متكامل، وكيان واحد يؤثر كل فرع ويتأثر بالآخر. (الجعافرة، ٢٠١٤، صفحة ٦٧)

٦. كثرة القواعد المفروضة على الطالب من دون التطبيق. (الناهي)

٧. عدم احتوائه على تدريبات كافية: إن المنهج النحوي لا بد أن يحتوي على تدريبات كافية لمساعدة الطلبة في تقويم السلوك اللغوي، فتدريس القواعد النحوية لا يُنتج نتيجة مرجوة إذا لم يُتبع بتدريبات كافية، لأن فهم الطالب للقواعد النحوية لا يكفيه لتكوين السلوك اللغوي. (عصر، ٢٠٠٠، صفحة ١٨٠)

٨. التمسك بالترتيب المنطقي لمباحث النحو بصرف النظر عن وظيفة ما يُقدّم، والمتعلم يدرس كل حالات الإعراب بصرف النظر عن إسهام ذلك في تمكنه من استخدام اللغة استخداما وظيفيا. (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٢٧٣)

٢,١,٢,٣ مشكلات تتعلق بالمتعلم:

يُعَدُّ المتعلم المقياس الحقيقي لنجاح المعلم وطرق تعليمه ونجاح المقرر التعليمي أيضًا أو إخفاقهما. فكلما تقدم المتعلم نحو تحقيق الأهداف المرسومة له في العملية التعليمية كان

ذلك علامة واضحة على نجاح المعلم والمقرر معا. أمّا إن كان هناك تعّثر في وصول الطالب نحو تلك الأهداف فذلك يعني أن ثَمة عوائق ومشاكل تعترض سبيل المتعلم كي يصل إليها. وأسباب تلك العوائق والمشاكل قد تكون ناجمة من المعلم أو من المقرر كما سبقت الإشارة إليها أو من المتعلِّم نفسه. فمن أبرز المشاكل التي تتعلق بالمتعلم نفسه تتمثل في الآتي:

١. إحساس الطالب بأن القواعد النحوية مشابهة لقوانين الرياضيات والفيزياء... (الناهي)
٢. كثير من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يعتمدون على الشكل فيما يُقدم لهم من مفاهيم صرفية ويُهملون الجانب المعنوي الذي يكون أكثر أهمية من الشكل. (الناهي)
٣. عدم اجتهاد الطالب في فهم القواعد وتحصيلها. (الخولي، ٢٠١١، صفحة ٤٠)
٤. الاعتماد على حفظ القواعد دون فهمها: يلوذ كثير من الطلبة إلى الحفظ حين يجدون أنفسهم عاجزين عن فهم القاعدة وغير قادرين على استخدامها بالشكل الصحيح الذي وُضِعت له. (سمير، ٢٠٠٩)
٥. قِلة تطبيق قواعد النحو خارج نطاق غرفة الدرس: اعتاد المتعلم للعربية من غير الناطقين بها أن يدرس القواعد داخل حجرة الدراسة، ويُجيب على ما يُوجَّه له من أسئلة تتعلق بالموضوع المدروس، دون أن يقوم بتطبيق ما درس على مهارات القراءة، والكتابة والمحادثة. (سمير، ٢٠٠٩)
٦. التداخل اللُّغوي عند المتعلمين للعربية من غير الناطقين بها، وتكثر هذه المشكلة عند أولئك المتعلمين حيث تطغى على ألسنتهم لغتهم الأم على اللُّغة الهدف، ويظهر ذلك جليا في مجالي الأصوات والتراكيب. (الأمين، ٢٠٠٨، صفحة ٤٧)
٧. وجود بعض التراكيب في اللغة الهدف لا تُشبِه في أسلوبها تراكيب لغته الأم:" فالعدد في اللغة العربية في صيغه كافة يختلف اختلافًا كليا عما عليه في اللغة التركية" انظر (الدياب، ٢٠١٢، صفحة ٤٤)

٢,١,٢,٤ مشكلات تتعلق بالنحو نفسه:

لا شك أن للقواعد العربية خصائص تنفرد بها عن خصائص كثير من قواعد اللغات الأخرى، وهذه الخصائص يجب على المعلم أن يكون على وعي ودراية بها حتى يستطيع

تدريس النحو بما يتناسب ومستواهم التعليمي ومن هنا آثرنا أن نُطلق عليها (مشكلات) بدلا من كلمة خصائص، لأنها تتسبب في الكثير من الأحيان في وقوع المتعلم في حُفر الخطأ، ومن أبرزها:

١. ماأشار إليه الدكتور حسان تمّام: "أن بِنية النحو بِنية ذِهنية مفارقة للاستعمال فلا تتصل به إلا بواسطة أحد أمرين:

أ- القول بالاستصحاب (عند مطابقة المستَعمل للأصل المجرد تجريدا ذهنيا).

ب- الرد إلى الأصل (عند اختلاف المستَعمل عن الأصل).

فالنحو العربي بهذا الوصف يُصبِح بِنية فكرية مُسَلَّطة على اللّغة من أعلى بعد أن تم استنباطه من اللغة ذاتها، ولعل هذا يُعَدُّ المشكِلة الأولى من مشكلات تعليم العربية إذ يَتَحَتَم على الطالب أن يتعرف من البداية على أصل الوضع وأصل الاشتقاق حتى قبل أن يكشف على معنى الكلمة في المعجم، فيعرف أن (غزا) تُلْتَمسُ تحت (غَزَوَ) وأن (رمى) تُلتمس تحت (رمي)، وأن الأولى تُكتب بالألف في آخرها وأنّ الثانية تُكتب بالياء[٢]، وأنّ الألف الأولى تُسمّى (الواوية) والثانية تُسمّى (اليائية) فإذا كان ذلك هو الخطب في الإملاء والكشف في المعجم، فالأمر في تعليم اللغة العربية وتعلّمها أشد وأصعب. (حسان، مقالات في اللغة والأدب، ١٩٨٥، صفحة ٤٠)

٢. "اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة، لأن النحويين القدماء حين قعدوا قواعدهم أقحموا اللهجات العربية بصفاتها وخصائصها المتباينة، ونظروا إليها على أنها صور مختلفة من اللغات المشتركة " (مختار١٩٨٤: ١٤٧)

ومثال ذلك تكرار (لا) النافية للجنس مع الاسم النكرة فقد ذكر النحاة لاسم (لا) النافية الثانية المعطوف على اسم لا الأولى عِدَّةَ أَوجُهٍ وهي البناء على الفتح والنّصبُ والرفعُ وذكروا لكل وجه عِلّةً خاصة به. (ابن هشام، ١٩٩٧، صفحة ١٩١) وكذلك ما ذكره النحاة أن (لَعَل، ومتى) تَجُرّان في بعض لغات العرب.

[٢]- لعل الكاتب هنا يقصد بالياء الألف التي تُشبه الياء، لأن رمى تُكتب آخرها بالألف يشبه رسمها الياء.

٣. عدم وجود ضوابط لبعض القواعد يُقاس عليها، فبعض القواعد ولاسيما الصرفيةَ منها لا تُوجد فيها ضوابط أي: قاعدة مُطَّردة، فعين الفعل المضارع لصيغة الفعل الماضي فَعَلَ لها ثلاث صيغ هي:

(فَعَل: يَفعُل) و(فَعَل: يَفعِلُ) و(فَعَل: يَفعَل) وضابط عين المضارع هو السَّماع دون أن يكون لها ضابط[٣] ونجد الأمر نفسه في مصادر الثلاثي المجرد حيث تعتمد معرفته في قسم كبير منه على السّماع والدُربة، وأيضا تختفي الضوابط ولا تظهر في جموع التكسير التي تبلغ صِيغُها أكثر من (٣٨) وزنًا كما أشار إلى ذلك الدكتور فخر الدين قباوة (قباوة، ١٩٨٨، صفحة ٢١٤) حيث لا ضابط لها ولا معيار يُقاس عليها. وهناك مشكلات أخرى ليس لها علاقة بما نحن بصدد دراسته.

[٣]- ذهب بعض العلماء أن مصدر الثلاثي المجرد قد له ضوابط يُقاس عليها انظر ما جاء في كتاب تصريف الأسماء والأفعال لفخر الدين قباوة ص: ١٣٢.

٢,١,٣ الفرق بين النحو الوصفي والنحو الوظيفي

"المدارس اللُّغوية الحديثة تُصنَّف إلى ثلاث مدارس رئيسة هي: المدرسة الوصفية البنيويّة والمدرسة الوظيفية والنّظرية[٤] التوليدية التحليلية.

وهذه المدارس لا تقتصر على دراسة النحو وحسب وإنّما تتناول جميع المستويات اللُّغوية بيد أن اختلافاتِها لا تَظهرُ جَلِيّةً إلا في دراسة النّحو أو التراكيب " (العصيلي، ٢٠٠٦، صفحة ٨٦)

وما سنسلط الضوء عليه في هذه الدراسة هو نظرة كُلٍّ من مدرستي الوصفية البِنيوية والمدرسة الوظيفية إلى النحو، وكيف استطاع كل منها أن يُتَرجِم نظريته إلى واقع في ميدان تعليم اللغة.

٢,١,٣,١ المدرسة الوصفية:

ترى المدرسة الوصفية أن اللغة نظامٌ من العلاقات التي ترتبط فيما بينها بعلاقات عُضوية من التوافق أو الاختلاف، تبدأ من الكلام إلى الجملة إلى الكلمة حتى تنتهي إلى السمة المميزة لأصغر وَحدة صوتية في اللّغة.

النحو في المدرسة الوصفية: فالنحو في نظر هذه المدرسة شكلي صُوريٌّ ينظر إلى البِنية الشكلية اللفظية، ثم يصنفها على أُسس معينة، ثم يصف العلاقات الناشئة بين الكلمات في الجملة وصفا موضوعيا. (العصيلي، ٢٠٠٦، صفحة ٨٦) وإذا ما أريد مقارنة النحو الوصفي مع النحو العربي فإننا نجد مفهوم النحو الوصفي في المدرسة الحديثة يكاد يلتقي والنحو العربي التقليدي "الذي يهتم بالعلاقات المنطقية المفسرة لتراكيب المفردات ولم يهتم بالمعاني المتحققة من استخدام اللغة " (التميمي، ٢٠١٣، صفحة ٥٨)

---

[٤]- لعل السياق يقتضي (المدرسة) لأن الكاتب يتحدث عن ثلاث مدارس.

٢,١,٣,٢ المدرسة الوظيفية:

اهتمت هذه المدرسة بالتفسير الوظيفي اهتماما يفوق اهتمام المدارس الأخرى المعاصر لها اهتماما لا يَنفصل عن دراسة النظام اللّغوي نَفسِهِ، فركَّزت على كيفية استعمال اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستعين بها أفراد المجتمع لتحقيق أهداف معينة والتحليل النحوي الوظيفي للجملة – في نظر هذه المدرسة – ينحصر في بيان الوظائف التي تؤديها اللغة في البيئة اللغوية. (العصيلي، ٢٠٠٦، صفحة ٨٧) وعليه فإن النحو الوظيفي نُعرِّفه بأنه: "النحو الذي لا يقتصر على الدور الذي تلعبه الكلمات أو العبارات في الجملة، أي الوظائف التركيبية (أو النحوية كالفاعل والمفعول) لأن هذه الوظائف لا تمثل إلا جُزءًا من كل، تتفاعل مع وظائف أخرى مقامية أو تبليغية هي الوظائف الدلالية والتداولية، بحيث تترابط الخصائص البنيوية للعبارات اللغوية بالأغراض التبليغية (التواصلية) التي تستعمل هذه العبارات وسيلة لبلوغها. (بعطيش، ٢٠٠٥-٢٠٠٦، صفحة ٤٢) وبتطبيق النحو الوظيفي على النحو العربي يكون معناه: "مجموعة القواعد التي تُبيِّن الوظيفة الأساسية للنحو كدراسة وظائف الحروف والأدوات بوصفها حاملة المعاني، للربط والتعليق، ووظائف الكلمات داخل التراكيب من إسناد وتعدية، ووظائف الجمل العامة من خبر وإنشاء وكلِّ ما يساعد على أداء الوظيفية الإبلاغية العامة للغة في إطار ما يُعرَف بالربط بين المقال والمقام ". (ميدني، ٢٠٠٩)

وما نادى إليه النحو الوظيفي من خلال نافذة المدارس الحديثة كانت دعوة قديمة تردد صداها في النحو العربي منذ مئات السنين، تطالب بأن يكون النحو للناشئة من متعلميه تعليميا يبلغ بهم إلى الغاية المنشودة من دراسته دون الخوض في دقائقه يقول الجاحظ "أما النحو فلا تشغل به قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده، وشيء إن وضعه، وممّا زاد على ذلك فهو مَشغلة عما هو أولى به من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع. وعويص النحو لا يُجدي في المعاملات ولا يُفْطَر إليه شيء". (ميدني، ٢٠٠٩) إذًا فمحتوى الدعوتين (النحو الوصفي، وما يسمى النحو التعليمي) يلتقي مع الذي دعا إليه الجاحظ في مقدار

النحو الذي يجب أن يُقدَّم للمتعلم والذي يعينه على بلوغ حاجته من التواصل مع الآخرين ويمكنه من فهم ما يسمع، وفي هذا يقول " مرها رد هلبش:

لا يُنظَر إلى المعارف النحوية على أنها مجرد مادة للحفظ بل هي مادة يُواجه بها المرء في الحوار، ومن أجل الحوار التِّلقائي فقط مع اللغة واستعمالها الخلاق، يطمح النحو الوظيفي إلى التعيين في معرفة الأشكال واستعمالها حسب إنجازها" (بيبية، ٢٠٠٩)

٢,١,٣,٣ الفوارق بين المدرستين:

وفي ضوء ما سبق ذكره من عرض للنحو الوصفي الوظيفي، فإن الفوارق بينهما تبدو فيما يلي:

– **النحو الوظيفي**: ينظر النحو الوظيفي لقواعد اللغة على أنها وسيلة لتعلُّم اللغة وليست هدفا تتَّسم بالآتي:

١. "ترتكز على التراكيب المركزية دون الهامشية.
٢. تقدِّم اللغة على القاعدة.
٣. ترتكز على مواطن وقوع الخطأ.
٤. لا تتسم بالتوصيف والتفصيلات، وإنّما تتسم بالسهولة والبساطة.
٥. ترتكز على الجوانب الأكثر ارتباطا بالحاجات الاتصالية.
٦. تُعَدُّ القواعد مَدخلا يسلكه المتعلم لاكتساب اللغة لا يطمح إلى الشمول ولا يسعى إليه.
٧. تقوم هذه القواعد على ما يُمكن تعليمه لا على ما يجب تعليمه، ويعتمد على مبدأ الشيوع". (الفوزان، ١٤٣١هـ، صفحة ١٩٣)

– **النحو الوصفي**: "يهدف إلى البحث في بِنيات وخصائص وتحليل ميكانيزمات اللسان، وتركيبها ومستويات استعمالها، ومراقبة مسار تطوره ومعالجة مشاكله لتعميق فهمنا بطبيعة اللغة الإنسانية، " (بيبية، ٢٠٠٩) لذا نرى أن النحو الوصفي "يهتم بالشمول والاستقصاء، ويهتم بالتاويل والتفصيلات، وقد يشتمل على التعقيدات والصعوبة " (الفوزان، ١٤٣١هـ،

صـفحة ١٩٣) ولعلنا نلحظ من ذلك أن النحو الوصـفي لا يخرج عن التراكيب فيما بينها دون إعطاء الاعتبار لأية أفكار أخرى خارجة عن اللغة نفسها.

ومع معرفة الفارق بين النحو الوصـفي والنحو الوظيفي يظهر لنا جليا أن دارس العربية من الناطقين بغيرها أحوج إلى النحو الوظيفي من ذلك النحو الذي يغوص في تفصـيلات ودقائق لا طائل منها، يقول الأسـتاذ صـلاح الدين مجاور: أيما كان مفهوم النحو فنحن بحاجة – وخاصـة في البداية – إلى نوع من النحو والقواعد التي ترتبط ببناء الجملة وترتيب الكلمات، والتركيز على هذا النوع من العمل اللغوي أكثر من التركيز على أواخر الكلمات لما في ذلك من عمل عقلي، هذا العمل العقلي الذي يشـق على المتعلمين من غير الناطقين بالعربية في المرحلة الأساسية ولعل القصد من ذلك الوصول إلى ما يُسمى بالنحو الوظيفي ذلك النحو الذي جردناه من فلسفات العامل والتخريجات التي لا جدوى منها والتمسنا فيه ما يُعيننا على صحة الكلام والكتابة وسلامة الضبط. (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٢٨٨).

٢,١,٤ توزيع المهارات النحوية حسب المستويات

تنطلق كثير من مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بتصـــنيف مســـتويات تعليمها اللغة العربية من إطاريين: الإطار المرجعي الأروبي والإطار المرجعي الأمريكي، وما تتبعه إدارة المناهج في إدارة التعليم الديني في وزارة التربية التركية هو الإطار المرجعي الأروبي في تصنيف مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي يقسم المستويات إلى ثلاثة: المبتدئ والمتوسط والمتقدِّم وجعل من كلّ مستوى شقين أدنى وأعلى وأدرج تحت كل مستوى أهدافًا لغويةً عامة ينبغي لها أن تُحقّق، وقد قام معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة بوضـــع وثيقة بناء منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها،واعتمد المعهد في بناء المنهج على الإطار المرجعي الأروبي وقام بتحديد الأهداف اللغوية العامة لكل مســـتوى جاءت على النحو التالي:

٢,١,٤,١ الأهداف اللغوية العامة للمستويين المبتدئ والمتوسط:

(أ) **المستوى المبتدئ:** يُتوقع من الدارس أن يكون قادرا في نهاية هذا المستوى على أن:

١. "يفهم ما يستمع إليه من كلمات وعبارات وجمل قصيرة.
٢. ينطِق الأصواتَ والكلماتِ بطريقة صحيحة.
٣. يقرأ نصوصا مضبوطة بالشكل من كتابه المقرر أو ما يُعادل مستواه.
٤. يســـتخدم في حديثه بعض الألفاظ والتعابير التي تُعينه على التواصـــل في المواقف الحياتية.
٥. يستخدم التراكيب اللُّغوية المناسبة.
٦. فهم الأفكار الرئيسة لما يستمع إليه.
٧. يُحدد الأفكار الرئيسة لما يقرأ.
٨. يُنمّي قدرته على قراءة القصص القصيرة.

٩. يوظِّف بعض قواعد النحو والإملاء الأساسية". (عمر الصديق وعزالدين بشير، وآخرون، ١٤٣٦هـ)

(ب) الأهداف العامة للمستوى المتوسط:

يُتَوقَّع من الدارس في نهاية هذا المستوى أن:

١. "يفهم الأفكار الرئيسة لما يستمع إليه.
٢. يُحدد الأفكار الرئيسة لما يقرأ.
٣. يقرأ القصص القصيرة السهلة للمتعة الشخصية.
٤. يكتب موضوعات قصيرة في وصف صور أو أماكن حقيقة، مستخدما بعض علامات الترقيم.
٥. يستخدم قواعد النحو الأساسية.
٦. يستخدم قواعد الإملاء الرئيسة.
٧. يُعبِّر عن مشاعره في بعض المواقف الحياتية.
٨. يتعرف بعض المظاهر الثقافية للدول العربية". (عمر الصديق وعزالدين بشير، وآخرون، ١٤٣٦هـ)

وبناء على تلك الأهداف اللغوية العامة وضعت الوثيقة لكل مهارة من مهارات اللغة الأربع أهدافا خاصة تحقق الأهداف اللّغوية العامة، ووضعت كذلك أهدافا خاصة لعناصر اللغة الثلاثة (الأصوات، المفردات، التراكيب النحوية) وقامت بتوزيع المهارات الذي سيدرسها الطالب في كل مستوى وفقا لتلك الأهداف، وما يعني هذه الدراسة هي توزيع التراكيب النحوية في المستوى المبتدئ والمتوسط، لأن طالب المرحلة الثانوية في مدارس الأئمة والخطباء سيقف عند المستوى المتوسط. وقد جاء توزيع التراكيب النحوية في الوثيقة على النحو الآتي:

٢,١,٤,٢ توزيع التراكيب النحوية حســـب وثيقة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى

التراكيب

المستوى الأول

م	الكفاية	المفردات التعليمية	الأنشطة والتقنيات التعليمية
١	أن يستخدم الجملة الاسمية البسيطة المكونة من المبتدأ والخبر	جمل اسمية مكونة من مبتدأ مفرد وخبر مفرد	يتم التدريب عليها من خلال أنشطة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ألعاب لغوية ، بطاقات تحوي كلمات ويطلب تركيبها نشاط المسابقة عما هو في حقيبة المعلم والطلاب يسألون بـ هل المسابقة السابقة بشكل معكوس المعلم يسأل بـ هل والطلاب يجيبون بـ نعم ، لا . ألعاب حركية : (أقف أمام الطاولة أقف خلف الكرسي .. ..)
٢	أن يستخدم الجملة الفعلية البسيطة المكونة من الفعل والفاعل	جملة فعلية بسيطة مكونة من فعل وفاعل	
٣	أن يستخدم المفعول به	فعل+فاعل+مفعول به (اسم مفرد)	
٤	أن يستخدم فعل الأمر مع المفعول به	فعل أمر للمخاطب المفرد (مذكر / مؤنث)	
٥	أن يركّب جملا بسيطة من كلمات تعلمها	جمل اسمية مكونة من مبتدأ مفرد وخبر مفرد ، وجمل فعلية مكونة من فعل وفاعل .	
٦	أن يستخدم بعض أدوات الاستفهام	هل ، أين ، كم ، ما، من	
٧	أن يستخدم بعض حروف الجواب .	نعم ، لا	
٨	أن يستخدم بعض الضمائر المفردة	الضمائر المفردة : أنا ، أنتَ ، أنتِ، هو ، هي ، ياء المتكلم	
٩	أن يستخدم أسماء الإشارة الدالة على الاسم المفرد	هذا ، هذه	
١٠	أن يستخدم بعض ظروف المكان	أمام ، خلف ، فوق ، تحت	
١١	أن يستخدم بعض حروف الجر	من ، في ، إلى	
١٢	أن يستخدم ظاهرة التذكير والتأنيث	التفريق بين المذكر والمؤنث	

توزيع التراكيب النحوية حسب وثيقة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى

م	الكفاية	المفردات التعليمية	الأنشطة والتقنيات التعليمية
١٣	أن يستخدم قدرا من تمييز العدد	العددان واحد واثنان	بطاقات تحوي أسماء مذكرة وأخرى مؤنثة تدريبات نمطية، نحو مبرمج
١٤	أن يستخدم الجملة الاسمية البسيطة	جمل اسمية بسيطة (مبتدأ مفرد وخبر مفرد / شبه جملة)	الكتاب ، أنشطة وتدريبات نمطية
١٥	أن يستخدم الجملة الاسمية التي خبرها فعل مضارع	جمل اسمية مكونة من مبتدأ وخبره جملة فعلية فعلها مضارع	تدريبات نمطية ، وإعداد أشكال مشابهة
١٦	أن يستخدم الفعل الماضي	أفعال شائعة الاستخدام بصيغة الماضي	تدريبات وأنشطة متنوعة
١٧	أن يستخدم تاء الفاعل مع الماضي .	أفعال ماضية مسندة إلى تاء الفاعل	صور وأنشطة تخدم الموضوع
١٨	أن يستخدم الفعل الماضي المنفي بما	جمل مألوفة مكونة من (ما + فعل ماض)	تمثيل وأداء لعمل يومي وآخر نفي له
١٩	أن يستخدم أدوات الاستفهام	(ماذا ، لماذا)	وضع أسئلة لإجابات مكتوبة .
٢٠	أن يستخدم بعض حروف الجر	الباء ، على	الإفادة من بيئة الفصل للتمثيل
٢١	أن يستخدم جمع التكسير	جمل تحوي أسماء مألوفة من جمع التكسير	تحويل أسماء مفردة إلى جمع تكسير، استخراج الجمع من جمل ونصوص قصيرة، إعطاء مفرد
٢٢	أن يستخدم الضمائر (ضمائر الرفع المنفصلة للمفرد والجمع)	أنا ، نحن ، أنت ، أنتِ ، أنتم ، أنتن ، هو ، هي ، هم ، هن	تدريب التكرار/ حوارات ملء الفراغات بضمائر مناسبة
٢٣	أن يستخدم ظروف المكان	(هنا ، هناك ، عند)	بطاقات تحوي هذه الكلمات ، استخدام الإشارة باليد

توزيع التراكيب النحوية حسب وثيقة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى

م	الكفاية	المفردات التعليمية	الأنشطة والتقنيات التعليمية
٢٤	أن يستخدم الصفة والموصوف	جمل فعلية / اسمية تحوي نعتا مفردا .	إكمال جمل / توصيل كلمات
٢٥	أن يستخدم المذكر والمؤنث	استخدام التأنيث مع الفعل الماضي	تحويل المذكر إلى مؤنث والعكس واستعمالهما في جملة
٢٦	أن يستخدم تمييز العدد (٣-١٠)	الأعداد من ٣ـ١٠ في جمل قصيرة	تدريبات اختيار المناسب
٢٧	أن يستخدم بعض ظروف الزمان	(صباحا ، مساء ، أيام الأسبوع)	وصل الكلمات لتكوين الجمل
٢٨	أن يستخدم جملة اسمية خبرها ماض	اسم مفرد + فعل ماض	
٢٩	أن يستخدم جملة فعلية تبدأ بمضارع / ماض	فعل ماض / مضارع+ اسم مفرد	إعادة ترتيب الكلمات لتصبح جملا مفيدة
٣٠	أن يستخدم تاء التأنيث	استخدام تاء التأنيث مع المضارع	تدريبات نمطية وأنشطة
٣١	أن يستخدم جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم	جمع المذكر والمؤنث السالم	نحو مبرمج، تدريبات
٣٢	أن يستخدم الضمائر (ضمائر النصب والجر المتصلة)	ياء المتكلم ، كاف المخاطب ، هاء الغائب	تمثيل أدوار، واستخراج من جمل ونصوص
٣٣	أن يستخدم بعض ظروف المكان	(لدى، شمال ، جنوب ، شرق ، غرب)	خرائط ورسوم
٣٤	أن يستخدم ظروف الزمان	(أمس ، الآن ، غدا)	صور ورسوم، تدريبات
٣٥	أن يستخدم بقيّة حروف الجر المشهورة	حروف الجر الشائعة	تدريبات وأنشطة
٣٦	أن يستخدم بعض أدوات الاستفهام	(بكم، أيّ)	تمثيل دور بائع، تدريبات وأنشطة نمطية
٣٧	أن يستخدم الجملة المنفية	(لا النافية مع الفعل المضارع)	تدريبات وأنشطة مشتقة من نصوص وجمل

توزيع التراكيب النحوية حسب وثيقة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى

م	الكفاية	المفردات التعليمية	الأنشطة والتقنيات التعليمية
٣٨	أن يستخدم اسم الإشارة للجمع	هؤلاء	صور ورسوم، تمثيل الدور
٣٩	أن يستخدم أسلوب النهي بلا الناهية	لا + فعل مضارع	عمل مواقف وتدريبات
٤٠	أن يستخدم المضاف والمضاف إليه	التركيب الإضافي	استخدام أدوات من بيئة الفصل لتمثيل الموضوع
٤١	أن يستخدم تمييز العدد	(ألفاظ العقود)	نحو مبرمج وتدريبات
٤٢	أن يستخدم المنادى	النداء بـ (يا)	أنشطة وجمل متفرقة
٤٣	أن يستخدم نمط النسب	النسب بالياء	خريطة الدول، وتدريبات نمطية
٤٤	أن يستخدم المضارع للدلالة على المستقبل	استخدام السين وسوف	محاكاة أمثلة ، تعبير عن خطط مستقبلية الكتاب المدرسي ، صور ورسوم ، مواقف حوارية
٤٥	أن يستخدم الجملة المنفية	نفي الفعل المضارع بـ لن ولم	محاكاة أمثلة ، تعبير عن مواقف الكتاب المدرسي ، مواقف حوارية
٤٦	أن يستخدم ضمائر الرفع المتصلة مع الماضي	(ناء الفاعلين ، واو الجماعة ، ألف الاثنين ، نون النسوة)	
٤٧	أن يستخدم بعض حروف العطف	(ثم ، الفاء)	
٤٨	أن يستخدم بعض الأفعال الناقصة	(كان ، صار)	
٤٩	أن يستخدم الاسم المثنى في صورتيه	المثنى بالألف والياء	محاكاة أمثلة الكتاب المدرسي
٥٠	أن يستخدم بعض الأسماء الموصولة	(الذي ، التي)	محاكاة أمثلة صور ورسوم الكتاب المدرسي
٥١	أن يستخدم تمييز العدد	التمييز مع الأعداد المعطوفة	
٥٢	أن يستخدم بعض ظروف الزمان	قبل، بعد	

توزيع التراكيب النحوية حسب وثيقة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى

التراكيب (النحو الوظيفي)
المستوى الثاني

م	الكفاية	المفردات التعليمية	الأنشطة والتقنيات التعليمية
١	أن يستخدم بعض أسماء الموصول	الذين ، اللاتي	استخدام البطاقات والمسابقات والتدريبات النمطية
٢	أن يربط بين جملتين	فعل + أن + فعل مضارع	بطاقات، تدريبات نمطية
٣	أن يستخدم تمييز العدد	تمييز الأعداد المركبة	نحو مبرمج، وجمل متعددة
٤	أن يتعرف حالات إعراب الاسم المفرد ،والمثنى، والجمع بأنواعه	تعرف الظاهرة الإعرابية	النحو المبرمج، طلب ضبط بالشكل
٥	أن يفرق في الاستخدام بين الاسم المعرفة والاسم النكرة	استخدام النكرة والمعرفة في سياقات لغوية	نصوص من الكتاب، جمل من الواقع
٦	أن يستخدم أدوات النصب	أن ، لن ، لام التعليل ، كي ، حتى التعليلية	رسم شجرة مفاهيم أنشطة
٧	أن يستخدم بعض الأسماء الخمسة في حالة الرفع	أبو ، أخو	نحو مبرمج، شجرة معرفية
٨	أن يستخدم اسمي الإشارة	هذان ، هاتان	صور ، بطاقات، أنشطة
٩	أن يستخدم الجملة المبنية للمجهول	جمل ونصوص فيها نائب الفاعل مع الفعل الماضي والفعل المضارع	استقراء واستنتاج، بطاقات لعمل جماعي تحوي جملاً مبنية للمعلوم لتحويلها
١٠	أن يستخدم (إن) وأخواتها	جمل ونصوص فيها إن وأخواتها (إن ، أن ، كأن ، لكن ، ليت ، لعل)	ضبط نصوص، كتابة فقرات قصيرة وضبطها بالشكل
١١	أن يستخدم الفعل الماضي والمضارع والأمر	جمل ونصوص فيها الأفعال الثلاثة	تحليل وظيفة نحوية من خلال الأمثلة
١٢	أن يستخدم خبر المبتدأ (الجملة)	جمل ونصوص فيها خبر المبتدأ جملة اسمية	أنشطة وتدريبات

توزيع التراكيب النحوية حسب وثيقة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى

م	الكفاية	المفردات التعليمية	الأنشطة والتقنيات التعليمية
١٣	أن يستخدم الجملة الاسمية التي يتقدم الخبر فيها على المبتدأ	جمل ونصوص فيها جمل اسمية تقدم فيها الخبر على المبتدأ	تدريبات نمطية، أنشطة ونصوص
١٤	أن يستخدم أسلوب النفي بـ (ليس و غير)	جمل ونصوص فيها نفي بـ (ليس ، غير)	البحث عن أمثلة أخرى في نصوص الوحدة، أنشطة وتدريبات متعددة، أسئلة رسوم، جمل وفراغات تقود المتعلم إلى ملاحظة جزئيات القاعدة واستخلاصها
١٥	أن يستخدم النعت	نصوص وجمل فيها النعت	
١٦	أن يستخدم الأفعال الخمسة	جمل ونصوص فيها الأفعال الخمسة	
١٧	أن يستخدم الأفعال الناقصة	جمل ونصوص فيها الأفعال الناقصة	
١٨	أن يستخدم اسم الفاعل	جمل ونصوص فيها اسم الفاعل	
١٩	أن يستخدم اسم المفعول	جمل ونصوص فيها اسم المفعول	
٢٠	أن يستخدم أدوات العطف	جمل ونصوص فيها أدوات عطف	تدريبات نمطية، وأنشطة ونصوص

وممّا يُلاحظ على هذا التوزيع أنّه قدّم المهارات التي يحتاجها دارس العربية من الناطقين بغيرها في المستويين المبتدئ والمتوسط بما يتوافق مع الأهداف العامة المراد تحقيقها ومع حاجة المتعلم، لكن تقديمه لم يُشر إلى الناحية الوظيفيّة في التركيب ويبين للطالب والمعلم في الوقت نفسه كيفية استخدامه وَفق المواقف الاتصالية التي يتعامل فيها، مثال ذلك ما أشار إليه توزيع الوثيقة: أن يستخدم المفعول به، أن يستخدم فعل الأمر مع المفعول به،دون أن يُشير إلى الوظيفة التي يؤديها كل من المفعول به وفعل الأمر في الجملة، وكذلك الأمر للأحرف الناسخة التي جمع بينها توزيع الوثيقة لأنها تقوم بعمل في واحد في الجملة الاسمية وهو نصب المتبدأ ورفع الخبر دون الإشارة إلى وظيفة كل منها والأمر نفسه ينطبق على أدوات نصب

الفعل المضارع مع أن وظائف استخدامها مختلفة وإن كانت تتفق بالعمل، ويقاس على ذلك العديد من المهارات التي ذكرتها الوثيقة ولم توضح الوظيفة تقوم بها في الجملة، ليستخدمها المتعلم حسب الموقف الاتصالي الذي يتعرض إليه.

لذلك قام الباحث بتقديم اقتراح للتراكيب النحوية (المهارات) من منظور وظيفي للمستوى المبتدئ والمتوسط، لتعين المعلم على تحقيق الغاية المنشودة من تدريس النحو كما أشار إلى ذلك في المبحث الأول والثالث من هذا الفصل مقتفيا في توزيع المهارات ما جاء في وثيقة معهد أم القرى وما جاء من توزيع للمهارت في سلسلة اللسان الأم في التمهيدي: الأول والثاني،والمبتدئ: الأول والثاني والمتوسط: الأول والثاني.

٢,١,٤,٣ المهارات المقترحة من منظور وظيفي:

المستوى المبتدئ الأدنى ١A		
م	**المهارة وأمثلتها**	**أسلوب الأداء الوظيفيّ**
١	**أولاً: نواة الجملة** **الجملة الاسمية:** مبتدأ + خبر الأمثلة: محمد كريم الطالب مجتهد	– تناوُلها من ناحية إفادتها للخبر (جملة خبرية) – التأكيد على المعنى الذي يقوم به الخبر وهو تمام المعنى من خلال الأمثلة الواردة في الدرس دون التطرّق إلى المعنى المذكور في القاعدة النحوية للمبتدأ والخبر. –التأكيد على "الجملة البسيطة القائمة على ركني الإسناد وحدهما دون عناصر إضافية تكون قيدا على الإسناد أو موسعة لأحد عنصريه" (نحلة، ١٩٨٨، صفحة ٩٢)

٢	الجملة الفعلية: الفعل + الفاعل - ذهب محمد - يذهب محمد	تناوُلها من ناحية إفادتها للخبر (جملة خبرية). – التأكيد على المعنى الذي يقوم به الفعل أنه يدل على الحدث ويحمل دلالة على الزمن وأن هذا الفعل لا بُدَّ له من فاعل من خلال الأمثلة التي ترد في سياق النص دون التطرّق إلى الشرح اللغوي والبدء في الماضي المذكر الغائب. – التركيز على إبراز الحركة الأخيرة لكل من المبتدأ والخبر والفاعل وهي الضمة (للمفرد)
٣	**أداة الاستفهام: كيف مع الضمير المتصل (اللاحقة)** ك (الملكية) للمخاطب. الأمثلة: كيف يد+ك؟ كيف حال+ك؟ كيف أبو+ك؟	- التأكيد على معنى (كيف) من خلال سياق الجملة. - استخدامها في إطار الجملة الاسمية. - الرَّبط بينها وبين ضمير الملكية مع الاسم.
٤	**أسلوب الملكية: ياء المتكلم** الأمثلة: كتاب+ي مفيد أب+ي كريم أخ+ي مجتهد	– عرض الياء على أنها لاحقة، تلحق آخره وتفيد معنى ملكية المتكلِّم للشيء دون التطرّق إلى أنه ضمير متصل اسمه ياء المتكلم، أو إلى إعرابها.

	جاء أب+ي	– إشارة المعلم إلى صوت الحرف الذي قبل الياء. – ضرورة ربط هذا الأسلوب بالتركيب الذي قبله وذلك باستخدام أسماء فيها ياء المتكلم في الجمل الاسمية والفعلية.
٥	**أسلوب النسب: ياء النِّسبة (ي)** أنا ترك+ يٌّ أنت ترك + يٌّ هو ترك + يٌّ سيارةٌ يابان + يَّةٌ	- يقابل ياء النسب في اللغة التركية ıı ii ıraklıyım) - يُدرس أسلوب النسبة في إطار الجملة الاسمية: التي تؤدي معنى الإخبار لتثبيت مفهومها باستخدام أسلوب النسب. - عدم قصر استخدام ياء النسب على الجنسية فقط.
٦	**أسلوب الإشارة: هذا – هذه، بدء الإشارة إلى المؤنث** هذا تركي هذه تركية هذا قلمي هذه سيارتي	– يُرَكَّز على التذكير والتأنيث من خلال اسمي الإشارة – تُدرَّس أسماء الإشارة في إطار الجملة الاسمية التي تُؤدي معنى الإخبار ويُستَخدم معها لواحق الملكية والنسبة لتثبيت معانيها في الجملة.
٧	**– الاستفهام عن صحة معلومة ما**	– التوضيح للطّالب من خلال الأمثلة أن (هل) تُستخدم مع الجملة الاسمية والفعلية للسؤال عن صحة معلومة ما والإجابة عنها تكون بـ (نعم) أو(لا)

	– أداة الاستفهام: بـــ (هَل) والإجابة بـ (نعم) أو(لا). – هل هذا تركيّ؟ نعم / لا – هل هذه سيارتي؟ نعم / لا – هل جاء أبي؟ نعم / لا – ما اسمك؟ الاستفهام عن معلومة ما – أداة الاستفهام (ما) –ما جنسيتك؟ جنسيتي تركية. ما فعل صديقك في الامتحان؟ صديقي نجح في الامتحان	– التوضيح للطالب من خلال الأمثلة أنّ (ما) تستخدم مع الجملة الاسمية والفعلية للسؤال عن معلومة ما وأن الإجابة عليها تكون بالمعلومة المراد الاستفسار عنها. – استخدام (هل) في الجملة الاسمية والفعلية متضمَّنةً فيها لواحق الملكية (ي، ك) وياء النّسب.
٨	**التحدُّث والإخبار بصيغة المفرد عن: المتكلِّم** **المخاطب الغائب.** المتكلّم: أنا (للمذكر والمؤنث) أنا تركيّ أنا تركية المخاطب: أنتَ (للمذكر) أنتِ (للمؤنث) أنتَ تركيّ أنتِ تركية الغائب: هو (للمذكر) هو تركيّ هي (للمؤنث) هي تركيَّة.	– التوضيح للطّالب من خلال الأمثلة أنه حينما يريد التحدث عن نفسه أو يتحدث مع شخص آخر أو يتحدث عن شخص فإنه يستخدم هذه الكلمات ويعلِّمُهُم أن اسمها ضمائر دون الدخول في تفاصيل أُخرى. – تدرس هذه الضمائر ضمن إطار الجملة الاسمية مع استخدام التعابير التي مضت لتثبيتها (الملكية والنسبة) في ذهن الطالب. – مقابلة هذه الضمائر باللغة التركية

		أنا: BEN أنت: SEN هو ، هي: O – يجب التأكيد للطالب أن اللغة العربية تميز بين المذكر والمؤنث والمفرد والمثنى وهذا ما جعل عدد الضمائر بالعربية يصل إلى ١٢ ضميرا بينما لا تتجاوز عدد الضمائر في اللغة التركية ٦ضمائر. – ينبغي الإشارة إلى أنه عند التأنيث نضيف (ة) التاء المربوطة في آخر الاسم.
٩,١	**التحدث عن الزمن الماضي، بما يخص المتكلم، المخاطب، الغائب: باستخدام الفعل مع اللواحق.** هو ذهب. لا يُوجدُ في آخره لاحقة. هي ذهب + **تْ**. يُوجدُ في آخره لاحقة. (تاء التّأنيث الساكنة) أنا ذَهبْ + **تُ**. يُوجدُ في آخره لاحقة. أنتَ ذَهبْ + **تَ**. يُوجدُ في آخره لاحقة	– التّوضيح للطالب من خلال الأمثلة زمن الفعل الماضي. – يُقابله الفعل الماضي في اللغة التركية GEÇMİŞ ZMAN رَبطُ الضمير المنفصل بما يقابله من الضمير المتصل. – التأكيد على اللواحق في الفعل الماضي تأتي في آخر الفعل والتركيز على التأنيث. – استخدام (من الاستفهامية) للتأكيد على فاعلية التاء المتحركة. – التأكيد على بناء نظام الجملة (الاسمية والفعلية)

	أنتِ ذَهبْ + **تِ**. يُوجَدُ في آخره لاحقة	
٩,٢	**التحدُّث عن حَدَثٍ حاليٍّ الوقوع، أو حَدَثٍ متكرِّرِ الوُقوع، أو مُستَقبَلِ الوقوعِ بما يَخُصُّ المتكلم، المخاطَب، الغائب: باستخدام الفعل المُضارِع مع اللّواصِق واللّواحِق.** ● الفعل المضارع حاليُّ الوقوع والمتكرر الوقوع: **يَ** + ذْهبُ الرجل إلى البيت (هو) اللاصقة جاءت في أوله. تَ + ذْهَبُ المرأة إلى البيت (هي) اللاصقة جاءتْ في أوّله. أنتَ تَ + ذْهَبُ إلى البيت اللاصِقَة جاءتْ في أوّله. أنتِ تَ + ذْهب + ين إلى البيت لاصِقة جاءتْ في أوّله ولاحقة جاءَت في آخره.	- يجب على المدرس أن ينتبه إلى أن الفعل المضارع تندرج تحته عدة أزمنة: ١. يأتي للإعراب (للإفصاح عن حدث جرى وقوعه عند التكلم واستمر واقعا وهذا ما ندعوه بالحال) (إبراهيم السامرائي، ١٩٨٣، صفحة ٣٢) ٢. ويُشير إلى أن الحدث يقع كثيرا فهو لا يحدث في زمن معين ولكنه يحدث في كل زمن (إبراهيم السامرائي، ١٩٨٣، صفحة ٣٢) مثل: أشرب القهوة كل صباح. ٣. ويأتي للإعراب عن أن الحدث واقع في حيِّز الاستقبال (إبراهيم السامرائي، ١٩٨٣، صفحة ٣٢) أشرب القهوة بعد العشاء. وليس الفعل المضارع يقابل في اللغة التركية ŞİMDİKİ ZAMAN أي الحال ، فكلمة مضارع اسم ولا تدل على الزمن.
	الفعل المضارع المستقبل الوقوع: يُقتَصَرُ على (س) فقط.	- وأن الفعل في اللغة التركية: GELECEK – GENİŞ – ŞİMDİKİ ZAMAN

	هُوَ — سَ + يَذْهب = سيذهب هِيَ — س + تذهب = ستذهب أنا — سَ + أذهب = سأذهب أنتَ — س + تذهب = ستذهب أنتِ — س + تذهب + ين = ستذهبين.	يعني الحال والمستمر أو الدائم والمستقبل يقابله فعل واحد هو المضارع (سعود سويلم الشامان، ١٩٩٤، صفحة ١١٣) – يجب التنبيه أن الزمن الحالي والمستمر والمستقبل يتحصل معناه من بناء الجملة (إبراهيم السامرائي، ١٩٨٣، صفحة ٣٤) (٥) –المستقبل يعرف بإضافة لاحقة في أوله وهي (س) السين.
١٠	**أسلوب الطلب** **١. طلب الفعل (من المخاطب فقط)** استخدام فعل الأمر[٥] طلب الفعل من المفرد. - تشربُ الحليب. اِشرَبْ الحليب. - تلَبسُ ثيابك. اِلبَس ثيابك. - تأكل طعامك. كُلْ طعامَك.	– الإيضاح للطالب أن فعل الأمر يُؤخذ من الفعل المضارع للمخاطب. – يُحذَفُ حرفُ المضارعة (ت) وإذا كان الحرف الأول ساكنا يؤتى بهمزة الوصل. – إذا كان الحرف الذي بعد حرف المضارعة متحركا لا يؤتى بهمزة الوصل. – من الضرورة أن يُؤَكّد على الطالب أن فعل الأمر مُوجّه للمخاطب فقط، لأن الطلب لا يكون إلا من شخص آخر. – من الضرورة أن يُلاحظ الطالب علامة الحرف الأخير في فعل الأمر وهي السكون.

[٥]– ورد عند ابن يعيش (٥٨/٧) نقلا عن معاني النحو: وهو طلب الفعل بصيغة مخصوصة.

١١,١	**توسيع الجملة الفعلية بزيادة نتيجة فعل الفاعل (المفعول به)** (الجواري، ١٩٨٤) **أ– استخدام أداة الاستفهام ماذا** قرأ محمد... ماذا قرأ محمد؟ قرأ محمد الكتاب.	- يُدَرَّسُ المفعولُ به دون التطرّق إلى المصطلح ومعناه ويُدَرَّسُ على أنه مُكمِّل للمعنى نتيجة لفعل الفاعل. - تُستَخدم أداة الاستفهام (ماذا) لتأكيد معنى المفعول به وأن الجملة لا تتم بدونه. - يطبق المفعول به مع الفعل الماضي والمضارع: بزمنيه الحاضر والمستقبل. –يشير المعلم إلى أن صوت الحرف الأخير المفعول به هو صوت قصير وهو الفتحة.
١١,٢	**أ. توسيع الجملة الفعلية بزيادة حرف الجر (في، على) لتبيين مكان وقوع الحدث واستخدام اسم الاستفهام (أين)** قرأ محمد الكتاب أين قرأ محمد الكتاب؟ قرأ محمد الكتاب في البيت جلس محمد. أين جلس محمد؟ جلس محمد على الكرسي **ب. توسيع الجملة الفعلية بزيادة حرف الجر (في) لتبيين زمن وقوع الفعل.**	- يُدَرَّس حرف الجر(في، على) من خلال السِّياق بأنهما يدلان على وقوع الحدث في مكان ما - يُطْرَحُ سؤالٌ بأداة الاستفهام (أين) لدلالة (أين) على الاستفهام عن المكان، ولدلالة (في) على الظرفية المكانية، ودلالة (على) على الاستعلاء. - يُطرَح سؤال بأداة الاستفهام (متى) لدلالتها على الظَّرفية الزمانية. - تطبيق أداة الاستفهام (أين) مع الفِعلين (الماضي والمضارع مع المتكلم والمخاطَب والغائب) - إشارة المعلم إلى أن حركة الحرف الأخير في الاسم بعد حرف الجَرِّ هي الكسرة.

	متى قرأ محمد الكتاب؟ قرأ محمد الكتاب في الليل	- التأكيد على نظام بناء الجملة الفعلية حتى تستقرّ في ذهن الطالب.
١١,٣	**توسيع الجملة الفعلية بزيادة حرف الجر (إلى) للدلالة على معنى انتهاء الغاية** (فاضل السامرائي ، ٢٠٠٢) ذهب محمد أين ذهب محمد؟ ذهب محمد إلى السوق.	- شرح معنى حرف الجر (إلى) من خلال السياق للدلالة على معناها: انتهاء الغاية، والتأكيد على هذه المعاني من خلال استخدام أداة الاستفهام أين، ليترسخ معناها في ذهن الطّالب. - تطبيق حرف الجر (إلى) مع الفعل الماضي في حالاته الثلاث (المتكلم – المخاطب – الغائب، المؤنث) وكذلك الفعل المضارع. - تأكيد نظام بناء الجملة الفعلية مع حروف الجر حتى تستقر في ذهن الطالب.
١١,٤	**توسيع الجملة الفعلية بزيادة الظرفين (أمام – خلف) للدلالة على مكان وقوع الحدث.** جلستُ. أين جلستَ؟ جلسْتُ أمامَ البحر. وقفتُ. أينَ وقفتَ؟ وقفتُ خلف البيت.	- يُدَّرسُ الظرف من خلال السياق أنه اسم يدل على زمان أو مكان وقوع الحدث[٦] وذلك باستخدام أداة الاستفهام (أين)، لتزداد الجملة الفعلية وضوحا. - إبراز حركة الحرف الأخير في الظرف دون الإشارة إلى إعرابه

[٦]- جزء من تعريف الدكتور فاضل السامرائي للظرف ، وقد أوردنا الجزء ليتناسب مع فهم الطالب وحاجته وتمام التعريف هو (اسم فضلة يدل على زمان أو مكان وقوع الحدث، أو مقدارها أو عددها، انظر معاني النحو ص١٥٧

	- قرأت كتابي أمام البحر	- التأكيد على نظام بناء الجملة الفعلية مع الظرف حتى تستقر في ذهن الطالب. تطبيق الأفعال بنوعيها في حالاتها مع الظرف.
١١,٥	**توسيع الجملة الفعلية بزيادة ظرف الزمان (صباحا – مساءً – غدًا – اليوم) لتحديد زمن وقوع الحدث + أداة الاستفهام (متى)** قرأتُ الكتاب. متى قرأتَ الكتاب؟ قرأتُ الكتاب صباحا - أشرب القهوة. - متى تشرب القهوة؟ - أشرب القهوة مساء -سأذهب إلى إسطنبول. -متى ستذهب إلى إسطنبول؟ -سأذهب غدًا - أسافر إلى إسطنبول. -متى تسافر إلى إسطنبول؟ -أسافر اليوم إلى إسطنبول	- يُدَرَّسُ معنى ظرف الزَّمان بما تَمَّ ذِكره من تعريف في ظرف المكان من خلال السياق والتأكيد على معناه من خلال أداة الاستفهام (متى) - تطبيق ما ذُكِرَ في ظرف المكان.

١١,٦	**توسيع الجملة الفعلية بزيادة الصِّفة مع الفاعل والمفعول به (نتيجة فعل الفاعل) لزيادة الإيضاح والاستفهام بأداة الاستفهام أيّ** - نجح الطالب. - أي الطلاب نجح؟ - نجح الطالب المجتهد. - أشرب الشاي... - أيَّ الشاي تشرب؟ - أشرب الشاي الأخضر. - نجح الطالب. - أيُّ الطلاب نجح؟ - نجح الطالب المجتهد.	– يُذْكَر للطالب أنّ مُصْطَلح الصفة يُوجَدُ في قواعد اللغة التركية وَيُطلَقُ عليه (Sıfat). – يُبيّن للطالب أن إحدى وظائف الصفة إيضاح المعنى من خلال الأمثلة المذكورة: فالشاي أنواعه كثيرة وبقولنا: الأخضر أو صِنف مقصود. وكذلك الطلاب هم أصناف فبقولنا (المجتهد) وضَّحنا المقصود (بالطالب) – يُشير المعلم إلى أن حركاتِها الأخيرة تُشبه حركة الحرف الأخير في الكلمة التي قبلها، وأن شكلها من حيث وجود (أل) في أول الكلمة والتاء في آخر الكلمة إن وُجِدت تكون في الاسم. – تأكيد بناء نظام الجملة الفعلية مع وُجود الصِّفَة وربطها بالمهارات السّابقة بجميع الأفعال (الماضي والمضارع)
	نَفْيُ الحدث الماضي والحاضر والمستقبل (نفي الفعل الماضي والمضارع)	– عرض النفي من خلال سياق الجملة وأنه يدل على عدم وجود الشيء، وهذا ما يجب تأكيده في النفي من خلال الأمثلة، فحدث الذهاب في كل الأمثلة الواردة ليس موجودا.

١٢,١	**نفي الماضي والمضارع الحاضر: بالأداة (ما)**[٧] **ونفي المضارع المستقبل: (لن).** -هل ذهبتَ إلى السوق؟ -لا، ما ذهبتُ... -هل تذهبُ إلى السوق؟ -لا، ما أذهبُ... -هل ستذهب إلى السوق؟ -لا، لن أذهب...	- التأكيد على استخدام (ما) في الماضي والمضارع، وعدم استخدام (لم) حتى يترسخ معنى النفي في ذهن الطالب. - تأكيد نظام بناء الجملة الفعلية مع النفي حتى تستقر في ذهن الطالب. - الإشارة إلى أن حركة الفعل المضارع بعد (لن) هي الفتحة.
١٢,٢	**توضيح الاسم (تعريفه) بـ: (أل + المضاف إليه)** **أ. التوضيح بـ: أل** -قال بعض الطلبة: جاء أستاذٌ؟ فمن هذا الأستاذ؟ وماذا يُدرِّس؟ -لكن بعض الطلبة حين رأى أستاذَ اللغة العربية قادما، قالوا: جاء الأستاذ	- التركيز على معنى (أل) العهدية والمقصود بها المعرفة، أي المعروف بين المتكلم والمخاطب، شريطة أن يُوَضّح ذلك السياق دون التطرق إلى المعنى الاصطلاحي لـ (أل) العهدية.

[٧]- الاكتفاء في هذا المستوى بأداة النفي (ما) مع الفعل المضارع وعدم استخدام (لا) حتى لا تَكثُر على الطالب أدوات النفي ما دامت تؤدي الغرض نفسه وخصوصا أن أداة النفي في لغته هي واحدة ma- me في جميع صِيَغ الأفعال. انظر قواعد اللغة التركية، ص٢٨٨.

	فأيَّ أستاذٍ يقصدون؟ لا شـــك أنه الأســـتاذ الذي رأَوْه وهو أستاذ اللُّغة العربية. -كـان هنـاك طـالـب يـدرس في جـامعـة مـاردين كـان الطـالـب متفوقًا. -فمنِ المقصـــودُ بـالطـالـب في الجملة؟ -لا شك أنه الطالب الذي يدرس في جامعة ماردين.	
	ب -توضيح الاسم: الإضافة **إضافة اسم لاسم.** - جاء أستاذ. - أيُّ أستاذ جاء؟ - جاء أستاذ اللغة العربية. - سأدرس مادة؟ - أيَّ مادة ستدرس؟ - سأدرس مادة اللغة العربية	- يُذْكَر للطالب أنّ مُصْـطَلح الإضـافة يُوجَدُ في قواعد اللغة التركية وَيُطلَقُ عليه (İsim tamlaması) (ســـعود ســـويلم الشامان، ١٩٩٤، صفحة ٥٤) - التركيز على ما تدُّل عليه الإضافة من معنى التعريف وإزالة الغموض والإبهام في الاسم. - إبراز أمثلة للمضـــاف إليه مع الفاعل والمفعول به في الجملة الفعلية. - إيراد المضـــاف إليه مع كلا الفعلين (الماضي والمضارع).

		– الإشارة إلى أنَّ الاسم الأول ليس فيه (أل) والثاني غالبا فيه (أل). – الإشـــارة إلى أن حركة الحرف الأخير دائما في الاسم الثاني هي الكسرة. – الإشارة إلى أن الاسم الأول يُسمّى: مضاف والثاني مضافٌ إليه. – تأكيد بناء نظام الجملة الفعلية ورُتبة المضاف إليه ومكانه.
١٣,١	**العدد المفرد من ٣ – ١٠** - جاءَ ثلاثةُ مدرسين - جاءَت ثلاثُ مدرسات - جاءَ أربعةُ مدرسين - جاءتْ أربعُ مدرسات - جاء خمسةُ طلاب - جاءتْ خمسةُ طالبات	– من الضـــروري أن يقوم المعلم بلفت نظر الطلاب أن العـدد من ثلاثـة إلى عشـــرة يُخـالف المعـدود في التـذكير والتأنيث. – ضـــرورة التأكيد أن المعدود لابُدَّ أن يكون جمعا. – ضـــرورة تركيز نظر الطالب على أن المعدود يقوم بعملية التعريف للعدد وهذا ما يقوم به المضاف إليه. – لفْتُ نظر الطالب إلى حركة المعدود وهي الكســـرة – أو الياء إذا كان جمع مذكّر سالما.
١٣,٢	**توسـيع الجملة الاسـمية بزيادة الحرف (في) + (إلى) للدلالة**	– تأكيد معنى الحرف (في) و(إلى) كما ورد تعريفه سابقا.

	على مكـان وقوع الخبر أو غايته. -محمد طالب. في أيِّ مكان هو طالب؟ هو طالب في الجامعة. -الأستاذ قادم إلى الصّف. إلى أين هو قادم؟ هو قادم إلى الصف. -الجو حار. في أيِّ فصلٍ الجو حار؟ الجو حار في فصل الصيف. -الطالب ذاهب. إلى أين هو ذاهب؟ هو ذاهب إلى المدرسة.	- التركيز على أن وظيفـة حرف الجر زادت في إيضـــاح الجملة الخبرية (وهي تُخبر) من ناحية الزمان والغاية. - تأكيد بناء الجملة الاسمية وإبراز رتبة الجار والمجرور في الجملة.
١٣,٣	**توسـيع الجملة الاسـمية بظرف الزمان (بعد، غدًا) لإيضـاح زمن الخبر** -الأســتاذ قادم إلى الفصــل بعد قليل -أنا ذاهب إلى الجامعة غدًا. -صديقي مسافر إلى القرية مساءً.	- تـأكيـد معنى ظرف الزمـان الـذي سَـــبقت الإشـــارة إليه عند دخوله مع الجملة الفعلية. - توضيح المعاني التي بينتها الظروف. - الإشـــارة إلى حركة الحرف الأخير في الظرف.

		تأكيد نظام بناء الجملة الاسمية مع ظرف الزمان حتى تستقر في ذِهن الطالب.
١٣,٤	**توسيع الجملة الاسمية بظرف المكان: لإيضاح مكان الخبر: أمام – خلف – تحت – فوق** - الطالب جالس فوق الكرسي. - الأستاذ واقف أمام الطلاب. - القِطّة نائمة تحت الشجرة. - زينب ساكنة خلف الجامعة.	– توضيح المعنى الذي بيّنه الظرف للخبر، وهو مكانه، دون التَّطرق إلى المصطلح النحوي، وتأكيد معناه الذي ورد سابقا في الفعل). – الإشارة إلى حركة الحرف الأخير في ظرف المكان. –تأكيد نظام بناء الجملة الاسمية مع ظرف المكان حتى تستقر في ذهن الطالب.
١٣,٥	**توسيع الجملة بالصفة لإيضاح المبتدأ والخبر** - الطالب المجتهد محبوب - الطالبة المجتهدة محبوبة - هذا رجل طويلٌ - هذه امرأة طويلةٌ	– تأكيد المعنى الذي تُؤدِّيه الصِّفةُ مع كُلٍّ من المبتدأ والخبر كما أشير إليه مع الفعل. – تأكيد هيئة الاسم الصفة وحركته بعد الاسم الموصوف. – تأكيد نظام بناء الجملة الاسمية مع الصفة حتى تستقر في ذهن الطالب.
١٤	**أُسلوب التفضيل: مجيء الخبر على هيئة (أَفْعَل)** - محمد أحسن من علي.	–استخدام اسم التفضيل مع (من). إيضاح المعنى الذي أدَّاه اسمُ التفضيل وهو أنَّ المبتدأ فيه صفاتٌ يزيد فيها عن

	- الشتاء أفضل من الصيف. - اللغة العربية أسْـــهلُ من اللُّغة الإنجليزية - اللَّيل في الشـتاء أطول من الليل في الصَّيف	المفضَّـــل عليه كما أشـــارت إلى ذلك الأمثلة. – التركيز على صيغة اسم التفضيل من خلال تَكرارها والإشـارة إلى الوزن الذي جاءت عليه وهو (أفْعل) دون الدُّخول في التفاصيل النحوية.
١٥	**نفي الجملة الاسمية** - الأستاذ واقف أمام الطلاب - ليس الأســـتـاذ واقفًـا أمـام الطلاب. - القطة نائمة تحت الشجرة - ليســـت القطـة نـائمـةً تحـت الشجرة	– عـدم التطرّق إلى (ليس) بـأنهـا من الأفعال الناسـخة، والتركيز على أنها فعل يدل معناه على النفي، وأن نفيها خاص بالجملة الاسمية فقط. الإشارة إلى حركة المبتدأ (الحرف الأخير) أنّهـا بقيـت كمـا هي، وإلى تغيُّر حركـة الحرف الأخير بـالخبر من الضـــمـة إلى الفتحة.
المستوى المبتدئ الأعلى A2		
١٦	**ضـــمـائر الملكيـة: التعبير عن مُلكية الشيء** **المتكلم: أنا: ي** **المخاطب: أنتَ: كَ، أنتِ: كِ** **الغائب: هو: هـ، هي: ها** مدرست + ي بعيدة عن بيت+ ي (مدرستي بعيدة عن بيتي)	– التركيز على أن هذه الضـمائر تكون دائما بهذا المعنى "الملكية" إذا أضـــيفت إلى الأسماء. – شـرح معنى هذه الضـمائر يكون من خـلال السـيـاق دون الـتـطـرّق إلى مصطلحها النحوي: ضمائر الجر

	مدرستـ + كَ بعيدةٌ عن بيتـ+ كَ مدرستُ + كِ بعيدةٌ عن بيتـ+ كِ محمد مدرستـ + ـهُ بعيدة عن بيتـ+ ـهِ فاطمة + مدرستـ + ها بعيدة عن بيتـ + ها - ليست مدرستي بعيدة عن بيتي - ليســـت مدرســـتكَ بعيدة عن بيتكَ - ليســـت مدرســـتكِ بعيدةً عن بيتكِ - ليســت مدرسـةُ محمد بعيدةً عن بيته - ليست مدرسةُ عائشةَ بعيدةً عن بيتها	– يُربط في المعنى بين الضـمير المنفصـل والمتصل (اللواحق) – نســـتخدم الجملة الاسمية لإبراز هذه الضمائر مع مراعاة ترتيبها. – ضـــمـائر الملكيـة موجودة في اللغـة التركية باستثناء المؤنث Okulum- okulun-okulu Okulumuz-okulunuz Okuları[8] – تـأكيـد أنَّ ضـــمير الغـائب (المذكر والمؤنث) يرجع إلى الاسم الظاهر. – تأكيد بناء الجملة الاسمية المنفية. – اســتخدام هذه الضــمائر مع الجملة الاسمية المنفية للتأكيد على نفي الجملة الاسمية بـ (ليس)
١٧,١	**أســـلوب التَّحدُث والمخاطبة للتثنية**	– يبيِّن المعلم اللّواحق التي تَلحق الفعل عندما يتحَوَّل المعنى إلى المثنَّى.

٨- لم أجد في كثير من أبواب كتب النحو من يذكر أو يُعَنْوِن لضمائر الجر المضافة إلى الأسماء بضمائر الملكية، غير أني وقعت على نص لسـيبويه –رحمه الله– عند حديثه عن الإضـافة يقول فيه:" ألا ترى أنك تقول هذا حبُ رمان، فإذا كان لك قلت: هذا **حب رماني**. فأضـفت الرمان إليك، وليس لك الرمان إنما لك الحب، ومثل ذلك هذه الثلاثة أبوابك، فكذلك يقع على جحر ضـبي ما يقع على حب رماني، تقول: هذا وليس لك الضب، إنما لك جحر ضبٍّ كما أضفت الجحر اليك مع إضافة الضب" والشاهد من قول سيبويه –رحمه الله– قوله: فإذا كان لك قلت هذا حب رماني، فأضـفت الرمان، وليس لك الرمان وإنما لك الحب، فإن قوله لك يُشـير إلى ملكية الشيء. وهذا ما حدا بي أن أُدرِج هذه الضمائر تحت عنوان الملكية، لأن هذا هو المعنى الوظيفي الذي تؤديه هذه الضمائر عند إضافتها إلى الأسماء. يُنظر كتاب سيبويه الكتاب سيبويه (المتوفى: ١٨٠هـ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط٣: مكتبة الخانجي، القاهرة ١٩٨٨م ١: ٤٣٦

	أ.أســـلوب التَّحدُث والمخاطبة في الزّمن الماضـــي (اســـتخدام الفعـــل المـــاضـــــي مع لواحق التثنية) المتكلم: المفرد: أنا درستُ اللغة العربية مساءً غير الواحد: نحن درسْ + نا اللغة العربية مساءً. المخاطب: المفرد المذكر: أنتَ درسْتَ المفرد المؤنث: أنتِ درسْتِ المثنى للمذكر والمؤنث: أنتُما درسْ+ تُما الغائب: المفرد المذَّكر: الطالب درسَ اللغة العربية. المفرد المؤنث: الطالبة دَرَستْ اللغة العربية. المثنى المذَّكر: الطـالبـان درسَ+ا اللُّغـة العربيـة. الطالبتان درستَ + ا اللغة العربية	– الرَّبط بين الضمائر المنفصلة واللّواحق في آخر الكلمة (نحن–نـا، أنتمـا – تُمـا، همـا– ألف الاثنين) – السـؤال عَنِ الفاعل في هذه الجُملة بـ (مَنْ) حتى يَشـــعر بأن هذه الضـــمائر (اللواحق) هي الفاعل.

١٧,٢	**ب. أسلوبُ التَّحدُث والمخاطبة للتثنية في الزمن الحاضر والمستمر والمستقبل (استخدام الفعل المضارع مع لواحق التثنية ولواصقها)** - المتكلم: المفرد: أنا أدرس اللغة العربية - لغير الواحد: ن + درس... - المخاطب المفرد: هو يدرس... - المثنى للمذكر والمؤنث: أنتما تدرس + ان.... - الغائب: المفرد المذكر: هو يدرس. - المثنى الغائب للمذكر: هما يدر س+ انِ - الغائب: المفرد المؤنث: هي تدرس اللغة العربية. - هما تَدْرُس + انِ اللغة العربية	- التركيز على اللواصق واللواحق التي تلحق بالفعل المضارع وربط الضمائر المتصلة (اللواحق) بالضمائر المنفصلة - تأكيد أن هذه اللواحق واللواصق فرضها تغيُّرُ المعنى، وإيضاح ذلك يكون من خلال السياق. - الربط بين الضمائر المنفصلة وبين اللواصق واللواحق في حال التثنية: نحن- ن، أنتما- ان (للمؤنث والمذكر)، هما (للمؤنث والمذكر)
١٧,٣	**ج. التحدث والمخاطبة للتثنية بأسلوب الملكية** - المتكلم: المفرد: أنا مدرستي بعيدة عن بيتي	- التركيز على اللواحق (الضمائر) التي تلحق بآخر الأسماء عند التحدث والمخاطبة بأسلوب الملكية.

	- نحن لغير الواحد: نحن مدرســـت + نا بعيدة عن بيت + نا - المخاطب: المفرد المذكر: أنتَ مدرستك بعيدة عن بيتك. المفرد المؤنث: أنتِ مدرستكِ عن بيتكِ - المخـاطـب المثنى للـمـذكر والمؤنث: أنتما مدرسَـتُ + كُما بعيدة عن بيت + كُما - الغائب: المفرد المذكر: مدرسته بعيدة عن بيته المفرد المؤنث: هي مدرستها بعيدة عن بيتها. - المثنى الغائب:	- تأكيد أن هذه اللواحق فرضـــها تغيُّر المعنى، وإيضاح ذلك من خلال السياق وذلك من خلال مقارنة الجمل بحالاتها بين الإفراد والتثنية. - ربط الضـــمائر المنفصـــلة بضـــمائر الملكية للمثنى (نحن - نا، أنتما- كُما، هُما-هُما)[٩]

[٩]- أخذًا بالتيسير على الطالب جعلنا اللواحق التي تلحق بالضمير جزءًا من الضمير، وقد أورد هذا الرأي الشيخ الغلاييني في كتابه جامع الدروس العربية عند حديثة على إعراب الضمير مع اللواحق التي تلحق بأخره بقوله: "ومن العلماء من ينظر إلى الحالة الحاضرة، فيجعل الضمير وما يلحق من العلامات كلمة واحدة بإعراب واحد، وهذا أقرب، والقولان الأولان أحق" جامع الدروس العربية ص ٨٩

	هُما مدرســـتُ + هما بعيدة عن بيتِ + هِما	
١٨	**التحدث بالتثنية عن أســـماء الإشارة والأسماء:** – المفرد المذكر: هذا طالب مجتهد – المثنى المذكر: هذ + ان طالب + ان مجتهد + ان – المفرد المؤنث: هذه طالبة مجتهدة. – المثنى المؤنث: ها + تانِ طالب + تانِ مجتهد + تانِ – قرأتُ كتابًا اليوم قرأتُ كتاب + يْنِ اليومَ عرفت عنوان الطالب عرفت عنوان الطالب + يْنِ –الرجل الكريم محبوب الرجل + انِ الكريم + ان محبوب + ان	– التركيز على ما يحمل الاسم من معنى التثنية من خلال السياق. – يُربَط اسم الإشارة للمثنى مع اللواحق (الألف والنون) مع الاســـم المثنى بزيادة اللواحق أيضـــا (الألف والنون)في حالة التثنية من خلال الأمثلة – الإشـارة إلى أن مكان اسـم الإشـارة هو مكان الاســـم المفرد الذي تلحق به الضـــمة، ولذلك فإننا عند التثنية تلحق بـه الألـف والـنون، دون التـطرّق إلى مصطلح البناء. – مقابلة الفتحة بالاســـم المفرد "بالياء والنون" في الاسم المثنى – مقابلة الكسـرة في الاسـم المفرد بالياء والنون في الاسم المثنى – تُتْرَك الإشـارة إلى سـقوط النون عند الإضافة من خلال السياق – إدخال الصّـــفات في حال التثنية مع المبتدأ والخبر والفاعل والمفعول به – تأكيد تابعية الصفة.

	– هذا الكتاب مفيد هذ + ان الكتاب + ان مفيد + ان –نجح الطالب المجتهد في الامتحان نجح الطالب + ان المجتهد + ان.... –نجح طالبا الجامعة في الامتحان –رأيتُ طالبَيْ الجامعة يمشيان. – مررت بطالبَيْ الجامعة.	– تأكيد معنى الإضافة من خلال سياق الجمل.
١٩,١	**الجمع)** **أ–أسلوب التَّحدُث والمخاطبة للجمع في الزّمن الماضي (استخدام الفعل الماضي مع لواحق الجمع)** - أنا درست اللغة العربية. نحن (لغير المفرد) درس + نا. - أنت درست اللغة العربية أنتم درس + تُم.... - أنتِ درستِ اللغة العربية. أنتُنَّ درس + تُنَّ اللغة العربية - الولد درس اللغة العربية الأولاد درسُ + وا اللغة العربية.	– تدريس أسلوب التكلم والمخاطبة لغير المفرد (الجمع) يتمُّ عبر السياق، مع التأكيد أن تغيُّر المعنى فرض دخول هذه اللواحق. – ربط الضمائر المنفصلة بلواحق الفعل الماضي (الضمائر) (نحن– نا، أنتم — تُم، أنتُنَّ — تُنَّ، هُم — هُم، هُنَّ — هُنَّ) – تأكيد فاعلية هذه اللواحق (الضمائر) بأداة الاستفهام (من)

	- البنت درستْ اللغة العربية. البنات درسْ + نَ اللغة العربية	
١٩,٢	ب- **أسلوب التَّحدُّث والمخاطبة للجمع في الزّمن الحالي والمستمر والمستقبل (استخدام الفعل المُضارع مع لواحق الجمع)** - أنا أدرس اللغة العربية نحن ن + درس اللغة العربية. - أنتَ تدرس اللغة العربية. أنتم تدرس + ون اللغة العربية. - أنتِ تدرسين اللغة العربية. أنتن تدرس + ن اللغة العربية. - أحمد يدرس اللغة العربية. الأولاد يدرس + ون اللغة العربية - البنت تدرس اللغة العربية. البنات يدرس + ن اللغة العربية	- ربط الضمائر المنفصلة بلواصق الفعل المضارع ولواحقها. - نحن: ن (في أولها) - أنتم: ون - أنتنَّ: نَ - هم: ون - هُنَّ: نَ السؤال بـــ (مَنْ) لتأكيد فاعلية اللواحق التي تلحق بآخر الفعل.
١٩,٣	**التحدث والمخاطبة لغير المفرد بأسلوب الملكية (الجمع)** - أنا مدرستي بعيدة عن بيتي نحن مدرسَتُـــ + نا بعيدة عن بيت + نا	الربط بين الضمائر المنفصلة التي تدل على الجمع وضمائر الملكية نحن – نا، أنتم – كُم، أنتن – كُنَّ، هُمْ – هُمْ، هُنَّ – هُنَّ)

	- أنتَ مدرستُكَ بعيدة عن بيتِكَ. أنتم مدرستُـــ + كم بعيدة عن بيتِ + كُم - أنتِ مدرستكِ بعيدة عن بيتكِ أنتن مدرستُ+ كُنَّ بعيدة عن بيتِ+ كُنَّ - هو مدرستُه بعيدة عن بيته هم مدرست + هم بعيدة عن بيت + هم - هي مدرستها بعيدة عن بيتها هُنَ مدرستُ+هُنَّ بعيدة عن بيت+ هُنَّ.	التأكيد أن اللواحق (ضـــمائر الملكية) التي دخلـت على الأسمـاء في آخرهـا تغيَّرتْ حين تغيَّر المعنى.
١٩,٤	**التحدث بالجمع عن أســـماء الإشارة والأسماء** **أ - جمع المذكر السالم:** - هذا طالب مجتهد هؤلاء طلاب مجتهدون - درَّسَ المعلم طالبا مجتهدًا درس المعلم + ون طلابا مجتهد + ينَ - زرتُ بيت المعلِّم	- يُربَط بين اسـم الإشـارة لجمع العاقل مع جمع المذكر السـالم للعاقل من خلال السياق دون التطرّق إلى الشرح النحوي. - يشـــار إلى اللواحق التي تلحق بآخر الاسـم عند الجمع: الواو والنون أو الياء والنون - يُشـار إلى أن الضـمة يُقابلها في جمع المذكر السـالم "ون) والفتحة يقـابلها "ين)، دون التَّطرق للشرح النحوي.

	زُرتُ بيوت المعَلِّم +ينَ	– التركيز على أن الاسم يتغير آخره لأن المعنى أوجب ذلك من المفرد إلى الجمع. –تـأكيـد نظـام بنـاء الجملـة الاسميـة والفعلية.
١٩,٥	**ب – جمع المؤنث السالم:** - هذه طالبة جيدة هؤلاء طالب + ات جيد + اتُ - هذه مدرِّسة محبوبة هؤلاء مدرس + اتٌ محبوب + اتٌ قرأت صفحة من الكتاب. قرأت صفح + اتٍ من الكتاب مررت بطالبة. مررت بطالب + اتٍ	– يُربط بين اسـم الإشـارة إلى الجمع مع الجمع المؤنث السـالم، دون التطرّق إلى الشّـرح النحوي، وذلـك من خلال السياق. – يُشـار إلى اللواحق التي تلحق بآخر الاسم عند الجمع ا، ت. – يُشار إلى أن جمع المؤنث السالم يوجد في آخره حركات، لـذا يُقـارن مع المفرد، فالضـمة في المفرد هي نفسـها في جمع المؤنث السالم – الكسـرة في المفرد هي نفسـها في جمع المؤنث السالم. – الفتحة – وهنا الخلاف – في المفرد يقابلها الكسـرة، دون التطرّق إلى الشـرح النحوي. – التركيز على أنّ التغيرات التي دخلت على الاسـم المفرد كانت بسـبب تغير معنـاه حين انقلـب معنـاه من المفرد إلى الجمع.

		– إيراد جمع المؤنث السالم بصور شتّى حتى تُرسّخ صِيَغُه وحركات آخره في ذهن الطالب. تأكيد نظام بناء الجملة (الاسمية والفعلية حتى تستقر في ذهن الطالب)
٢٠	**العدد / المركب من ١١ – ١٩** - جاء ثلاثةَ عشَرَ طالبًا. - جاءت ثلاثَ عشْرةَ طالبةً. - جاء أربعةَ عشَرَ طالبًا. - جاءت أربعَ عشْرةَ طالبةً.	– من الضرورة أن يَلفت المعلم نظر الطالب أن العدد في العربية يجب أن يبدأ من خانة الآحاد وليست من خانة العشرات كحال العدد في التركية – التأكيد أن خانة الآحاد يجب أن يُراعى فيها التذكيرُ والتأنيث مع المعدود. – التركيز أن عدد العشرة يكون دائما موافقا للمعدود. – التركيز على أن هيئة العدد المركب تأتي مفتوحةَ الجزأين، دون التطرق إلى حالة البناء – كثرة التدريبات لتثبيت قاعدة استخدام العدد – تأكيد أن المعدود يأتي مفردًا ويأتي بحالة واحدة وهي تنوين الفتح

٢١	**وَصْـــلُ الاســـم بالفعل والجار والمجرور باســـتخدام الاســـم الموصول:** رأيت الطالب ... فاز في المسابقة. (الذي) جـاءت البنـتُ ... فـازت في المسابقة. (التي) جاء الطالبان.... فازا في المسابقة. (اللّذان) جـاءت الطـالبتـان. فـازتـا في المسابقة. (اللتان) جاء الطلاب... فازوا في المسابقة. (الذين) جـاءتْ الطـالبـات... فُزن في المسابقة. (اللاتي) – أخذت الكتاب... فوق الطاولة	– ضـــرورة أن يُشـــير المعلم الى وظيفة الاسم الموصول في الجملة قبل أن يشرع بذكر الأسماء الموصـولة واسـتعمال كل منها، وتكْمُنُ وظيفة الاسـم الموصـول: أنها تصل الاسم المعرفة بالجملة (الاسمية والفعلية) وبالجار والمجرور والظرف[١٠]، وتبيان هذا المعنى يجب أن يكون من خلال السـياق دون الدخول في إعراب الأسماء الموصولة. الاكتفاء بالاسـم الموصـول الذي لجمع المؤنث باللاتي. – تأكيد أن الاسـم الموصـول يجب أن يكون مطابقا في الإفراد والتثنية والجمع والتأنيث والتذكير للاسم المعرفة – يجب أن تكون بعد الاسـم الموصـول جملة، أو جار ومجرور أو ظرف. – تأكيد بناء الجملة (الاسمية أو الفعلية) مع وجود الاسم الموصول.

[١٠]– جاء في كتاب أسرار العربية لأبي البركات الأنباري في باب "أسماء الصلات"، ص٢٥٧ ما نصه: فإن قيل فلم أُوْصِلتْ الذي والتي في الكلام؟ قيل: تُوصَلًا إلى وصف المعارف بجمل.

	(الذي) – قطفْتُ الزهرة... في المزهرية. (التي) أكلت الطعام... في الثَّلاجة. (الذي)	
٢٢	**أسلوب الاستدراك في الكلام (لكنَّ)** - ما جاء فاتح لكنَّ عليًّا جاء - محمد ذكي لكنَّه كسول. - ماردين مدينة هادئة لكنها ليست خضراء.	– تعليم الطالب كيفية التعقيب على كلامه بما يُخالف ما بعده قبله[١١]. – تعريف الطالب أن (لكن) هي التي تقوم بهذه الوظيفة – تأكيد أن (لكن) تدخل على المبتدأ والخبر مع ملاحظة حركة الحرف الأخير لكل منهما تأكيد أن (لكنَّ) لابد أن تُسْبق بجملة خبرية
٢٣	**أسلوب التعليل (ذكر السبب)** **أدوات التعليل (ذِكر السّبب: كي – اللام)** - جئت لزيارتك - سافرت لطلب العلم	– ضرورة تناول هذه الأدوات من باب الوظيفة وليس من باب الإعراب وما تُحدِثه في أواخر الكلمات. – الحرص على بناء نظام الجملة الفعلية حتى يستَقِرَّ في ذهن الطالب.

[١١]– ورد في حاشية الخضري الاستدراك: هو تعقيب الكلام برفع ما يُتوهم ثبوته كزيد كريم لكنه ليس بشجاع أو إثبات ما يتُوهم نفيه كما زيد شجاع لكنه كريم. يُنظر حاشية الخضري على ابن عقيل الجزء الأول ج١ص٩٥

	- سافرت إلى ماردين لأدرس في جامعتها - توضأت كي أُصلي العصر	– التأكيد على أنّ (كي واللام) تفيدان السّببية والتعليل (فاضل السامرائي، ٢٠٠٩، صفحة ٣٠٥) – الإشارة إلى أن اللام تدخل على الأسماء – الإشارة إلى أنّ كي واللام تدخلان على الفعل المضارع فقط. – الإشارة إلى أن حركة الحرف الأخير في الفعل المضارع هي الفتحة.
٢٤,١	**- طَلبُ الفعل من المثنى** - تدرسان دروسكما أُدرسا دروسكما - تدرسان دروسكما أُدرسا دروسكما.	– تأكيد أن فعل الأمر دائما يكون للمخاطب – تشكيل صيغة فعل الأمر لغير المفرد (المثنى) تؤخذ أيضا من الفعل المضارع الذي تُوجد فيه الألف والنون. – يُلفَتُ نظر الطالب أنَّ بدل وجود السكونِ ظاهرةً في آخر الفعل تُحذَفُ النون من آخره. – تأكيد أن الفاعل هو الألف
٢٤,٢	**طلب الفعل من الجمع** - تدرسون دروسكم أُدرسوا دروسكُم (المذكر) - تدرسن دروسكُنَّ	– التأكيد دائما على أن فعل الأمر يكون للمخاطب.

	أُدرسْنَ دروسكُنَّ	– تشكيل صيغة فعل أمر لغير المفرد (الجمع) تؤخذ أيضا من الفعل المضارع للمخاطب. – يُلفَتُ نظر الطالب أن بدل وجود السكون في الفعل المضارع لجمع المذكر تحذف النون –كما يُلفت نظره أن فعل الأمر لجمع المؤنث تبقى النون في آخره دون الخوض في التفاصيل الإعرابية لفعل الأمر.
٢٤,٣	**طَلبُ ترك الفعل:** **طلب ترك الفعل من المفرد.** لا (التي تَدلُّ على النهي) + فعل المضارع لا تأكلْ – لا تشربْ	– يُشار هنا إلى أن الفعل المضارع مع اللّام يَدلُّ على طَلبِ ترك فعل الشيء[١٢] – يُشارُ إلى حَركة الحرف الأخير وهي السكون
٢٤,٤	**طلب ترك الفعل من المثنى (المخاطب) المذكر والمؤنث** أنتما تفعلان السوء لا تفعلا السوء أنتما تتأخران عن الدرس لا تَتأخرا عن الدرس	– تأكيد أن طلب ترك الفعل موجه للمخاطب المثنى – يُشار إلى أن معنى طلب الترك لغير المفرد يتشكل من فعل مضارع للمخاطب مع (لا الناهية) –يُشارُ إلى أن الفعل المضارع عند دخول (لا) الناهية عليه فإن آخره يكون

[١٢]– لا الناهية: موضوعة لطلب الترك، معاني النحو الجزء الرابع ص٧

		ساكنا عندما لا يكون في آخره لواحق، أما إذا كان في آخره (ان) فإن النون تُحذف
٢٤,٥	**طلب ترك الفعل من الجمع** - أنتم تفعلون السوء لا تفْعلُوا السوء - أنتم تتأخرون عن دروسكم لا تتأخروا عن دروسكم - أنتن تفعلْن السوء لا تفعلْن السوء	– تأكيد أن ترك الفعل موجه للمخاطب الجمع – يُشار إلى أن معنى طلب التَّرك لِجمع المذكر والمؤنث يتشكل من الفعل المضارع مع لا الناهية – يُشار إلى أن آخر الفعل المضارع للمخاطب الجمع المذكر مع لا الناهية تُحذف منه النون – كما يُشار إلى أن آخر الفعل المضارع للمخاطب الجمع المؤنث مع (لا) الناهية لا يتغير آخره
٢٤,٦	**– طلب الفعل من الغائب:** **لام الأمر + الفعل المضارع للغائب** لِ + يكتُبْ محمد درسه. (هو) لِ + تكتُبْ عائشة درسها. (هي) لِ + يكتُبا درسَهُما (هما) المذكر لِ + تكتُبا درسَهُما (هما) المؤنث لِ + يَكتُبوا درسَهُم (هم)	– تأكيد الطالب أنَّ طلب الفعل من الغائب يكون بهذه الصيغة. – الإشارة إلى أن علامة الحرف الأخير في الفعل المضارع للمفرد تكون السكون. – الإشارة إلى أن علامة الحرف الأخير في الفعل المضارع للمثنى والجمع تكون بحذف النون.

	لِ + يكتبْن درسهُنَّ (هنَّ)	– مقابلة صيغة هذا الفعل بصيغة الفعل الأمر في اللغة التركية: Gelsin Gelsinler
المستوى المتوسط الأدنى B1		
٢٥	**التَّعبير عن تحديد زمن اتصاف الاسم بالحدث،باستخدام الفعل(كان)** (فاضل السامرائي ، ٢٠٠٢، صفحة ١٩١) – محمد عالم – إذا أردت أن تُخبر أن محمّدا مُتّصِفٌ بالعلم. – كان محمد عالمًا وهنا تُخبر عن محمد أنه مُتَّصِفٌ بالعلم في الزّمن الماضي – يكون الجو مُمطرًا اليوم	– يُرَكِّز المعلم أن وظيفة الفعل كان هو تحديد الزَّمن الذي يتَّصف به المبتدأ بالحدث والمتمثل بالخبر الماضي، الحاضر، المستقبل " – يُؤَكِّد المعلم أن هذا الفعل لا يدخُل إلا على الجملة الاسمية – يُشير المعلم إلى حركة كلٍّ من اسم كان وخبرها دون الدخول إلى تفصيلات الحالة الإعرابية لكل من اسم كان وخبرها – تُذْكَر كان مع اللواحق الخاصة بها (ضمائر رفع)

	فالجو يتَّصِف بأنه ممطر في الزمن الحالي - سيكون الطالب متفوقا فالطالب سيتصف بالتفوق في الزمن المستقبل - كان الطلبة جيدين	- استخدام كان مع الفعلين الماضي والمضارع
٢٦	**أسلوب التحويل والتصيير** - كان الجو حار، فصار الجو معتدلا - كانت الأرض مبتلة، فصارت جافةً - يصير الجو معتدلا - سيصير الجو معتدلا في المساء	- أن يوضح المعلم أن معنى صار يدل" على الانتقال والتحول من حال إلى حال" - يركز على المعنى الذي تحدثه صار بالفعلين الماضي والمضارع دون الدخول في العمل النحوي لصار - يؤكد أن صار تدخل على الجملة الاسمية فقط - يُشار إلى حركة الحرف الأخير في كل من المبتدأ والخبر بعد دخول صار - الحرص على استخدام صار مع اللواحق (ضمائر رفع)
٢٧	**أسلوب التوكيد: من أدوات التوكيد (إنَّ)** - محمّدٌ رجلٌ كريمٌ إنَّ محمدًا رجلٌ كريمٌ	- ضرورة التنبيه إلى المعنى الذي يَدُلُّ عليه حرف (إنَّ) وهو التوكيد (فاضل السامرائي ، ٢٠٠٢، صفحة ٢١٢)

	- العلم نور إنَّ العلمَ نورٌ - إنّي رجلٌ صادقٌ - إنّك رجلٌ صادقٌ - إنّه رجلٌ صادقٌ - إنّا صادقون	دون الدخول في عمل إن مع المبتدأ والخبر. – ضرورة توضيح التغيّر الذي طرأ على المبتدأ عند دخول (إنَّ) وهو تغير حركة آخره وبقاء حركة الخبر الأخيرة على حالها. – إدخال إنَّ على الاسم والخبر غير المفرد (المثنى والجمع) – إدخال اللواحق (ضمائر النصب) مع ضرورة الإشارة أنّها هنا لا تدل على الملكية لأنها ليست مع اسم، إضافة إلى أنّ الغرض منها هو الإيجاز والاختصار.
٢٨	**معرفة الأحرف الأصليّة والزائدة في الكلمة، وضبط حركات الكلمة، باستخدام (الميزان الصرفي)** **رَجُلٌ** الوزن: فَ عُ لٌ بَيْتٌ الوزن: فَ عْ لٌ أَخَذَ الوزن: فَ عَ لَ كَرُمَ الوزن: فَ عُ لَ **بَعْثَر** الوزن: فَعْلَل	– يُوَضَّح للطالب أنه المقياس (محمد محي الدين، ١٩٩٥، صفحة ٢٩) والمعيار الذي تُعرَفُ به الحروف الذي تتألف منها الكلمة من حيث أصالتها أو زيادتها وهيئة هذه الحروف وضبطها (محمد محي الدين، ١٩٩٥) أن يعرف الطالب: – أن الميزان يتكون من ثلاثة حروف هي (ف، ع، ل) لأن معظم كلمات العربية تتألف من ثلاثة حروف – والقِلّة

		إذا ما قورنت بالثلاثة – تتألف من أربعة أو خمسة حروف. – وأن الميزان يتشكل وَفق صورة الكلمة من حركات وأحرف أصـــلية كانت أو زائدة. – أن يفهم أن الحرف الأول الأصـــلي من الكلمـة يُقـابلـه في الميزان الفـاء وأن الحرف الثـاني يُقـابِله العين، وأن الحرف الثالث يقابله اللَام. – أن ما يقابل الكلمة من أحرف الميزان يسمى الوزن. – يُذكر للمتعلم أن الكلمة إذا كانت رباعيةً أصلية فإننا نكرّر اللام.
٢٩	**الفعل الأصلي المجرَّد** أخذ الولد التفاحة فعل ماض ثلاثيٌّ، حروفه أصلية، للغائب المفرد المذكر ذهب الطالب إلى المدرسة فعل ماض ثلاثِيٌّ، حروفه أصـــلية، للغائب المفرد المذكر دحرج الولد الكرة.	التوضـــيح أن الفعل المجرّدَ يُقاسُ دائمًا على الفعل الماضـــي (الأصـــلي) المجرد بصيغة الضمير المذكر الغائب للمفرد. – أن يُوضح المعلم معنى الفعل الأصلي (المجرد) – أن يُوضِّـح المعلم أقسـام الفعل المجرد (الثلاثي –الرُّباعي).

	فعل ماض رباعي، حروفه أصلية، للغائب المفرد المذكر.	
٣٠	**أقسام الفعل من حيث الشكلُ** – دخل عمر إلى الصف. – مرَّ عليٌّ بزميله. – وعد عمر صديقه بالزيارة. – قال الطالب كلاما مفيدا. – دعا المسلم ربّه. – نَسِيَ الطالب كتابه في الفصل.	– يُذكر للطالب أن هناك أسماءً يُسمّى بها الفعل تَبَعًا للحروف الموجودة فيه. – يُشار إلى أنّ أحرف العلة ثلاثة –يُشار بعدها إلى أنّ الفعل ينقسم إلى صحيح ومعتل دون الخوض في تفاصيل الصحيح. – يُوضح للطالب أقسام الفعل المعتل: المثال، الأجوف، الناقص.
٣١	**الحديث عن الفاعل فقط، والحديث عن نتيجة فعل الفاعل. (الفعل المتعدي والفعل اللازم)** - ذهبَ محمدٌ - خرج محمد - دخل محمد - قرأ محمد.. ماذا قرأ محمد؟ أكل محمد. (ماذا)؟ أكل محمد...	– توضيح الفرق بين الفعل اللازم والمتعدي. – الفعل اللازم: هو الحديث عن الفاعل فقط (الشمسان، ١٩٨٦)، ففي الأمثلة المذكورة تحدثت عن: ذهاب محمّد وعن خروجه ودخوله. – الفعل المتعدي معناه: أن الفعل لا يتمُّ بالفاعل وحده بل لا بد له من متمم وهو المفعول به. –التأكيد على أن أمثلة الفعل اللازم لا يُسأل عنها بـــ (ماذا) بخلاف الأفعال

		المتعدية، فإنه يُمكن السؤال عنها بـ (ماذا). – تكثيف التدريبات لتساعد الطالب على الفهم
٣٢	**حروف الزيادة في الأفعال ومعانيها:** ١–أفعل (الوزن) الهمزة (الزيادة) – دخل الطالب إلى الصف. أدخل المعلم الطالب إلى الصف. ٢– فعّل زيادة عين الكلمة (التضعيف) دخل الطالب إلى الصّف. دخّل المعلمُ الطالبَ إلى الصّف. ٣– تفاعل: التاء، الألف دخل الطالب إلى الصف. تداخل الطالبان إلى الصف. ٤– استفعل (ا، س، ت) غفر الله للمؤمن. استغفر المؤمنُ اللهَ (أي طلب المغفرة)	– يجب أن يوضح للطالب: معنى الفعل المزيد، وهي الأفعال التي تحتوي على أحرف ليست من أصل الفعل ويُمْكن سقوطها. – يَجِب أن يُشير المعلم أن الزيادة التي تدخل على الفعل تضيف معنًى جديدا كما هو الحال في اللغة التركية ولها معنى يتغير yedim بمعنى أكل ولها معنى آخر yedirdim يفيد أَكَّلْت وذلك بزيادة لها معنى وهو وجدbuldu –dir buluşti بمعنى تواجد (سعود سويلم الشامان، ١٩٩٤) – فالإضافات في العربية لها معنى تؤديه: – فالهمزة تُفيد التعدية (قباوة، ١٩٨٨، صفحة ١١٣) أي أن فعل الفاعل يصبح له نتيجة وهو المفعول به. – والتضعيف يُفيد معنى التعدية (قباوة، ١٩٨٨، صفحة ١١٤) والتاء والألف تُفيد المشاركة.

	– علم الطالب الدرس. استعلم الطالب الدرس.	–(ا، س، ت) الدلالة على الطلب بزيادة الألف والسين والتاء. مع ضرورة التنبيه أن هذه أبرز المعاني لصيغ الزيادة حتى يستطيع الطالب استخدامها وفهم بعض النصوص التي تحمل مثل هذه المعاني. – تكثيف النصوص التي تحمل معاني تلك الزيادات.
٣٣	**طريقة تحويل الأفعال الماضية المجردة والمزيدة إلى الفعل المضارع وإلى فعل الأمر.** (الصيداوي، ١٩٩٩، صفحة ١٣١) الثلاثي المجرد: الماضي المضارع الأمر الوزن: فَعَلَ يَفْعَل اِفْعل المثال: مَنَع يَمْنَع اِمْنَع فَعِل يفْعِل اِفْعَل فَهِم يَفْهَم اِفْهمْ الفعل المزيد: الوزن: أفْعَلَ يُفْعِل أفْعِل المثال: أخْرَج يُخْرِج أَخْرِج	يجب على الطالب أنْ يتعلم: – كيف يقيس على هذا الوَزْنِ (فَعَل) كلَّ فِعْل نحْوُ: فَتَح ونَصَر، وجَلَسَ مع وجوب تعليمه أن حركة عَيْن المضارع للفعل الثلاثي المجرد سَماعية تُعرَفُ بالمعاجم. – أن حركة عين الأمر هي حركة عين المضارع (الصيداوي، ١٩٩٩، صفحة ١٣٢) – أن عين الفعل (فَعِل) في المضارع غالبا مفتوحة، وعينُ الأمر هي عين المضارع. – يَقيس الطالب كلَّ فعل مزيد لتحويله إلى المضارع أو إلى فعل الأمر بالطّريقة المذكورة.

	فَعَّلَ يُفَعِّل فَعِّلْ خَرَّجَ يُخَرِّجُ خَرِّجْ تَفاعَل يَتفاعَلُ تَفاعَلْ تفاهم يتفاهم تفاهمْ اسْتَفْعَل يَسْتَفْعِل اِسْتَفْعِلْ اِسْتَغْفَرَ يَسْتَغْفِرُ اِسْتَغْفِرْ	– استخدام الوزن الصَّرفِي كقالب يقيس عليه الطالب يُشـــكل عاملا مُهمًّا في قدرة الطالب على إتقان تحويل الفعل من ماضٍ إلى مضارع إلى أمر.
٣٤,١	**اســـتخدام الحدث في الجملة (المصدر)** ا- المصدر للفعل الثلاثي المجرد: الأكل الكثير مُضِرّ الأكل مصـــدر وهو يدل حدث فعل الأكل – يجب الفهم قبل الحفظ الفهم مصـــدر يدل على حدث فعل الفهم. – إنَّ الزراعة مهمة للبلاد. الزراعة مصـــدر يدل على حدث فِعل الزراعة. – الغضب مضر لصحة الإنسان. الغضب مصدر يدل على حدث فعل الغضب.	– مقارنتُه مع استخدام المصدر في اللغة التركية من حيث دلالته على الحدث. – يجب أن يُعَلَّمَ الطَّالب كيف يستخدم المصـــدر عند رغبته للدلالة على الحدث مجرَّدا عن الزَّمن – الإشارة إلى أن صِيَغ المصدر الثلاثي سَماعية يَجِبُ أن يُرجَعَ فيها إلى المعاجم (الصـيداوي، ١٩٩٩، صـفحة ٣٠٧) ويُمْكِنُ ضَـــبْطُها من خلال حفظها من المعاجم ومع التكرار الدائم. – استخدام المصدر بصور شتى في محل رفع، أو نصب، أو جرٍّ.

	– رُكوب الدراجة النارية خطير. ركوب مصـــدر يدل على حدث فعل الركوب.	
٣٤,٢	**اســـتخدام الحدث من الفعل المزيد** – الفعل: أفْعَل مصدره إفْعال إخراج الزكاة واجب. أخرج فعل مصدره إخراج. – الفعل: فَعَّلَ مَصْدَرُهُ تَفْعيل يحرص المســـلم على تعليم النَاس الخير علَّم فِعْل مصدره تَعليم – الفعل: تفَاعل مصدره تَفاعُل تقاتُل المسلمين حرام. تقاتَل فعل المصدر تقاتُل – الفعل: اســـتفعل مصـــدره استفعال الاستغفار يُزيل الهم. اِسْتَغْفَرَ فِعلٌ مصدرُهُ اِستغفار	– يوضح المعَلِّم أنَّ الحدث (المصدر) في الأفعال المزيدة له وزن واحد، أي قالب واحد يُمْكن القياس عليه. – يجب الإشـارة إلى المصـدر من خلال كثير من دروس المتن والوقوف على معناه: لأن رسـوخ وزنه في ذهن الطالب يأتي من فهم معناه، وكَثْرة تَكراره.
المستوى المتوسط الأعلى B2		

٣٥	**أسلوب التَّشبيه بـ: كأنَّ والكاف** -وجهُك قمَرٌ كأن وجهَك قمرٌ -زيد أسدٌ زيد كالأسدِ	– يُوضِّـح المعلم المعنى الذي تُشـير إليه كُلٌّ مِنْ كأن، والكاف ووظيفتهما، دون الدخول بالعمل الإعرابِيّ – الإشـــارة إلى أن كـأنّ تَدخل على الجملة الاسمية، والكـاف تـدخل على المفرد. – يُشـــار إلى حركات الحرف الأخير في اســـم كـأنَّ وخبرهـا والتغيير الـذي طرأ عليهما (من ضـم إلى فتح في اسـم كأن والضّمة في الخبر)
٣٦	**أسـلوب الاسـتمرار، اسـتخدام الفعل (ما زال)** (فاضل السامرائي ، ٢٠٠٢، صفحة ٢٠٧) – زيد متفوق ما زال زيد متفوقا – الخير موجود ما زال الخير موجودا.	– أن يُوضِّح المعلم للطالب كيفية التعبير عن اســـتمرار الفعل، دون الدخول في العمل الإعرابي للفعل (ما زال). – التأكيد على أن (مازال) تدخل على الجملة الاسمية والتغيُّر الـذي تُحـدِثـهُ في الحرف الأخير من الخبر، وهو تَغيُّرٌ من الضَّمَّة إلى الفتحة. – تأتي (مازال) بصيغة الماضي والمضارع مع ضرورة إظهار نظام بناء الجملة.
٣٧	**الإخبـار عن المبتـدأ بـالجملـة الفعلية** الأمثلة: محمّد ما به؟	أن ينطلق المعلم في تـدريس خبر الجملة الفعلية من الخبر المفرد، حيث يُؤَكِّد على الطالب أن المبتدأ لو ذُكر وَحْدَهُ فستظل الجملة ناقصـــة المعنى وغيرَ واضـــحة ولا

	– محمّد يَحرص على الصلاة. – محمّد يَجتهد في دراسته – محمّد يُحب العلم.	مفهومةٍ وأن الخبر المفرد (ليس جملة) هو الذي تمَّمَ المعنى، فلو اُسْتُبْدِلَ الخبرُ المفرد بِخبر جُملةٍ فِعلِيّة فقد تم تأْدية الغرض. – يُبْتَعَدُ عن إعراب الجملة التي في محل الخبر. يُطبق خبر الجملة الفعلية مع كان وصار، وما زال، وإنّ
٣٨	**القيام والاتِّصاف بحدث الفعل (اسم الفاعل)** – محمد عالم (اتصف محمد بالعلم) – محمد سائر في طريق الخير (قام بالسير) – محمد مجتهد في دراسته (اتصف بالاجتهاد)	– يُوضح المعلم للطالب: المعنى الذي يؤديه اسم الفاعل. – يُشارُ إلى أن الفاعل تمَّ اشتقاقه من الأفعال، مع توضيح معنى الاشتقاق. – يُشارُ الى الطالب بالكيفية التي تم فيها اشتقاق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي والرباعي. – لا يُشار إلى عمل اسم الفاعل
٣٩	**اتصاف الاسم بنتيجة فعل الفاعل (اسم المفعول)** – رأيت الولد المضروب. ماصفة الولد الذي رأيته؟ – أكلت من الطعام المأكول منه.	– التركيز على المعنى الذي حمله اسم المفعول وهو نتيجة فعل الفاعل. – يُوَضَّح للطالب الطريقةُ التي أُخِذَ مِنها اسمُ المفْعول مِنَ الثُّلاثي المجرد والمزيد.

	ما صِـــفة الطعام الذي أكلت منه؟. – اســـتخدام الهاتف المحمول في الصف ممنوع. ما صفة الهاتف الممنوع؟ تركيا فتحت أبوابها للمخرجين من ديارهم والمبعدين عنها.	
٤٠	**بيانُ ســـبب حدوث الفعل (المفعول لأجله** ((فاضـــل السامرائي ، ٢٠٠٢) قُمتُ احترامًا للمعلم. لماذا قُمتَ؟ سافرتُ طلبا للعلم. لماذا سافرتَ؟ يمتنع المسلم عن أكل الحرام خوفا من الله. لماذا يمتنِع المسلم عن...؟	– يُوضح المعلم أن المصدر المذكور هو العلة التي يُراد الحصول عليها من الفعل (فاضل السامرائي ، ٢٠٠٢) يُشار إلى حركة المصدر دون الخوض في تفصيلات المفعول لأجله يُشـــارُ إلى أن المصـــدر الذي يبين علة حدوث الفعل غالبا ما يكون له ارتباط بالمشاعر القلبية والأحاسيس.
٤١	**أســـلوب المنح والعطاء، الأفعال: أعطى– منح – وهب** – أعطى الوالد ابنه نقودا – منحتِ الأم ابنها عطفا وحنانا – وهب الله الإنسان العقل	التركيز على معنى هذه الأفعال أنها تحمل في معانيها صفة المنح والعطاء. التركيز على أن هذه الافعال لا يكتمل معناها بنتيجة مفعول به واحد بل لا بد له من مفعولين يُشار إلى حركة المفعول به الأَوَّلِ والثاني.

٤٢	**بيان حال الفاعل والمفعول به** – جاء سعيد راكبا. كيف جاء سعيدٌ؟ – دخل المعلم إلى الصف مبتسمًا. كيف دخل المعلم؟ – رجع المسافِر إلى بلاده فَرِحًا. كيف رجع المسافر؟ اكلت الطعامَ ساخنًا. كيف أكلتَ الطعام؟ – رأيت الحافلة مزدحمةً. كيف رأيت الحافلة؟	– يُرَكِّزُ على المعنى الذي يُشير إليه الحال في كل جملة، مع اقترانه بأداة الاستفهام كيف – يُشار إلى حركة الحرف الأخير في الحال. – يُشارُ إلى أن صاحب الحال دائما يكون معرفة. – يُؤَكد على نظام بناء الجملة مع الحال.
٤٣	**التحدث عن حَدَث مضى أو حاضر، بما يخص المتكلم، المخاطب، الغائب: باستخدام الفعل المعتل الناقص مع اللّواحق: تاء الفاعل، نا، نَ، ا، و، ي.** الفعل الماضي الناقص: – رمى + تُ = رميتُ – دعا + تُ = دعوت – نسي + تُ = نسيت	يجب أن يدرس الطالب قواعد كليةً تُعينه على التعامل مع الأفعال المعتلة عند إسنادها للضمائر (اللواحق) (الصيداوي، ١٩٩٩، صفحة ٢٥٨) وهي: ١– إذا التقى ساكنان أولهما حرف علة حذف حرف العلة. ٢– كل ألف في آخر الفعل الناقص لابُدَّ أن تكون منقلبة عن واو أو ياء،

	– رمى + نا = رميْنا – رمى + ن = رميْنَ – رمى + ا = رميَا – رمى + و= رمَوْا – نسي + و= نسُوا الفعل المضارع: – يرمي + ان = يرميَان – يدعو + ان = يدعوان – يرمي + ن = يرمين – يدعو + ن = يدعون – يرمي + و(ساكنة) = يرمون – يدعو + و= يدعون	فالألف الممدودة منقلبةٌ عن واو والألف التي تُشبه الياء أصلها ياء. ٣– إذا زاد الفعل الناقص عن ثلاثة أحرف قُلبَتْ ألفه ياءً، مهما يكن أصلها. ٤– إذا حذفت الألف، ظل قبلها مفتوحا. ٥– الضمّائر المتحركة مع الفعل الناقص بالألف، تعود الألف إلى أصلها. ٦– الفعل الناقص (المعتلّ الآخر) المتّصل بواو الجماعة يُحذف حرف العلّة فيه لأنهما (حرف العلة وواو الجماعة) ساكنان، مع فتح ما قبل الألف حسب القاعدة.
٤٤	**التحدث عن حَدَث مضى أو حاضر، بما يخص المتكلم، المخاطب، الغائب: باستخدام الفعل المعتل الأجوف مع اللّواحق: تاء الفاعل، نا، نَ، ا، و، ي.** قال = قال + تُ = قالْت (اجتمع ساكنان فَحُذِفت الألف)	يُنطلَق في تدريس إسناد الفعل المعتل الأجوف إلى الضمائر المتحركة (اللواحق): تاء الفاعل ونون النسوة من القاعدة السابقة. – يجب أن يفهم الطالب أن عملية الحذف تتم تخفيفا على اللسان في النّطق.

	يقول + ن = يقُلْن (اجتمع ساكنان فَحُذِفت الألف)	
٤٥	**أسلوب الشرط وتحقيق الجزاء بالأدوات: إن، من، ما، متى، حيثما، إذا.** – إن تدرسْ = تنجحْ – من يطعْ أبويه = يرضَ اللهُ عنه. – إن تحترم الناس = يحترموك. – ماتفعل = تُسأَلْ عنه. – متى تخرجْ مبكرًا = تدرِكِ الحافلات. – حيثما تذهبْ = يراقِبْك الله. – إذا سافرتَ إلى العمرة أسافرُ معك	– ينطلق المعلم في تدريس أسلوب الشرط من المعنى، بإيضاح أن الجزاء لا يتحقق إلا بتحقق الشرط المذكور وهو الفعل. – أسلوب الشرط بالأدوات الجازمة يُعرَض في هذا المستوى مع الفعل المضارع فقط حتى تستقر حركة الفعل الأخيرة في ذهنه، دون الاضطرار لبيان محل الإعراب. – يُشار إلى أن كُلَّ أداة من تلك الأدوات المذكورة لها معنى في الشرط فأداة تكون للعاقل وغيرِ العاقل وأداة للزمن والمكان. – يُشير المعلم أن (إذا) تُفيد الشرط وأن حركة الأفعال في آخرها تبقى على حالها دون تغيُّر.

٢,١,٤,٤ ملاحظات على المهارات التي قدمتها هذه الدراسة:

١. أن تقسيم المهارات قام على الجانب الوظيفي وليس على الجانب الإعرابي، ويتضح ذلك جليا أن المثنى وجمع المذكر السالم لم يوضع تحت الإعراب الفرعي كما اعتادت كتب النحو أن تُصنِّفه وإنّما وضعته تحت مهارة التحدث لغير المفرد، والشأن نفسه عند الحديث عن (كان وصار) فلم يتمّ الجمع بينهما برابط العمل لأن المعنى الذي تؤديه كلّ

منهما يختلف عن الآخر ولذلك تم تصـــنيفهما حســـب المعنى الذي تؤديهما، وليس حســـب العمل الإعرابي الذي تؤثر فيه في الجملة وعلى هذا المنوال (المعنى والوظيفة) تم تصنيف العديد من المهارات النحوية حتى يتمكن الطالب من استخدام المهارات المناسبة حسب المعنى الذي يريده.

٢. يُلاحظ أيضـا أن الدراسـة اسـتخدمت الطريقة التقابلية في بعض المهارات لأنها تعمل على تقريب فهم المهارة إلى ذهن الطالب، وتختزل الوقت في تعليم الطالب.

٣. راعت الدراســـة جانب التدرُّج في تناول المهارة فهي بدأت من نواة تكوين الجملة الخبرية(الفعلية والاسمية) ثم انتقلت بعد ذلك في الاتسـاع شـيئا فشـيئا حسـب حاجة الطالب في التعبير وهي بذلك (المهارة النحوية) تســير جنبا إلى جنب مع مهارة المحادثة والقراءة اللتين تعتمدان على مهارة النحو في بناء الجمل للتعبير وعلى فهم الجمل في القراءة والاستماع.

٤. كما راعت الدراســـة تعزيز كل مهارة بســـابقتها إن كان بينهما رابط حتى يتم تثبيت المهارات في ذهن الطالب.

٥. ممّا يُلاحظ في تناول هذه الدراســـة التي قامت بتحديد المهارات على الجانب الوظيفي والمعنوي أن إعراب أواخر الكلمات أُشـــير إليه بنوع الحركة التي لحِقت بها دون الخوض بالسبب الذي أدى إلى ذلك لينصرف الطالب إلى المعنى وليس إلى العمل.

٦. ويُلاحظ في هذه الدراســـة أنها قامت بدمج بعض المهارات ليعرف الطالب كيف يستخدمها ويظهر ذلك جليا في استخدام أدوات الاستفهام مع بعض المهارات الأخرى كاستخدام (من) مع الفاعل، (وماذا) مع المفعول به و(كيف) مع الحال.

٧. المهارات التي تمَّ تناولها هي المهارات التي يُمكن للطالب أن يتعلمها حتى المستوى المتوسط وَفق الأهداف العامة المذكورة في هذه الدراسة.

٢,١,٥ أساليب تدريس مهارة النحو العربي:

لتدريس النحو العربي طرق عدّة لعلّ أشهرها وأبرزها الآتي:

٢,١,٥,١ تدريس القواعد بالطريقة الاستقرائية: (غازلي نعيمة، صفحة ٩)

تستند الطريقة الاستقرائية إلى أساس فلسفي مُؤداه أن الاستقراء هو الأسلوب الذي يَمْلكه العقل في تتبع مسار المعرفة، ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، وعليه فهدف الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها. ويرى بعض الخبراء أن لهذه الطريقة مزايا منها " أنّها تُثير لدى التلاميذ قوة التفكير إذ تأخذ بأيديهم تدريجيا للوصول إلى الحقيقة وهي طريقة جادة في التربية إذ تتخذ الأساليب والتراكيب أساسا لفهم القاعدة، إضافة لذلك فهي تُركز على عنصر التشويق وتُثير التنافس بين التلاميذ، وتعوِّدُهم على دِقة الترتيب والملاحظة " (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٣٣١) ورغم تلك المزايا إلا أنها لم تسلم من بعض المآخذ مثل:

١. أنها بطيئة التَّعليم
٢. قِلَّة مشاركة التلاميذ في الدرس لأن المعلم هو الذي يُقدِّم للدرس ويوازن ويقارِن بين أجزائه ويتولى صياغة الاستنتاج.
٣. تركيزها على العقل دون الجوانب الأُخرى
٤. تعطيل قدرات المدرسين في التجديد والابتكار. (الجعافرة، ٢٠١٤، صفحة ١٨٠)

٢,١,٥,٢ تدريس القواعد بالطريقة القياسية:

تُعتبر هذه الطريقة قديمة في تدريس النحو وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحُكم الكُلي إلى الحكم على الجزئي ومن المبادئ إلى النتائج وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم.

إن الطريقة القياسية تتطلب عمليات معقدة لأنها تبدأ بالمجرد أي بذكر القاعدة كاملة فالمعلم بعد أن يكتب القاعدة يبدأ باستخراج النتائج الفعلية والمنطقية من خلال ما تحويه تلك المفاهيم، ويرى بعض الخبراء التربويين أنّ هذه الطريقة تمتاز بسهولة السير فيها على وَفق خطواتها المقررة فالتلميذ الذي يفهم القاعدة فهما جيدا يُمكن أن يستقيم لسانه أكثرَ بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة تُوضح له قبل ذكرها وهي أيضا طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتا طويلا وتساعد التلاميذ على تنمية عادات التفكير الجيد، فالتفكير يحتاج إلى المادة وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها التلميذ بدقة إذا أراد أن يُطبِّقها في حل المشكلات وتفسير الفرضيات وهي الطريقة الوحيدة التي تُساعِد على الحفظ، فحفظ القاعدة هو الذي يُعين على تذكرها (غازلي نعيمة، صفحة ١٢). لكن هذه الطريقة لم تسلم هي الأخرى من سهام النقد التي وُجِّهت اليها رغم ما اشتملتْ عليه من مزايا فقد عيب عليها أنها:

أ- تُعَوِّد التلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء.

ب- عدم الاعتماد على النفس والاستقلال في البحث.

ت- تُضعف فيهم القدرة على الابتكار والتجديد.

ث- أنها تبدأ بالصعب وتنتهي بالسهل. (الجعافرة، ٢٠١٤، صفحة ١٨٠):

٢,١,٥,٣ تدريس القواعد بأسلوب النص:

"تُسمَّى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل أو الطريقة المعدَّلة عن الاستقرائية، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة العربية، وتُعنى هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، بحيث يُدرَّس هذا النص درسا لغويا من جوانبه المختلفة، وبما يُساير طبيعة اللغة صوتا ومبنى ومعنى وذوقا وبلاغة ونحوًا. (غازلي نعيمة، صفحة ٥)

وتنطلق هذه الطريقة من أساس لُغوي يقوم على أن اللغة ظاهرة كلية متآزرة، عناصرها تتكون من صوت وصرف وتركيب ودلالة، والأجدر أن تُدرس قواعد اللغة في ظلال تكامل هذه العناصر"، ولذا يرى الدكتور عبدالسلام الجعافرة أن تعليم قواعد النحو من خلال هذه

الطريقة لها نفعها وجدواها مع الطالب ويفضـــلها عن مثيلاتها من الطرق فهو يقول: "ونحن نرى أن تعليم القواعد وَفق هذه الطريقة يُجاري تعليم اللغة نفسها، ونرى أنها الطريقة الفُضلى لتحقيق الأهداف المرســـومة للقواعد النحوية، لأنه يتم عن طريقها مزجُ القواعد بالتراكيب، وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة إضافة إلى ذلك فإن هذه الطريقة تكاد تجمع مزايا الطرق السابقة". (الجعافرة، ٢٠١٤، صفحة ١٨٠)

٢,١,٥,٤ تدريس القواعد بأسلوب تحليل الجملة:

تعتمد هذه الطريقة على تحليل الجملة وهي تعتمد على فهم المعنى أساسا أي أن يُحلِّل التلاميذ بالتعاون مع المعَلِّم النَّص ســـواءً كان ذلك النص آية قرآنيةً أو حديثًا نبويًّا أو بيتًا شِـعريًّا أو قولا أو جُملة عادية تحليلا يقوم على فهم المعنى وهذا ييسـر للتلميذ الوصـولَ إلى تحديد موقع اللَّفظة أو الجُملة من الإعراب ومن مَيِّزاتها أن التلميذَ يُمْكن أن يَتَوصَّـــل إلى الاستنتاج الصحيح للقاعدة النّحوية وأن التحليل سوف يَحْمِل التلميذ على التركيز والدِّقة في النّص وإعمال الفكر فيه وتحريك القدرة النقدية (غازلي نعيمة، صفحة ٤)

٢,١,٥,٥ طريقة الشرح النحوي:

وتقوم هذه الطريقة على أساس من تقويم رؤية عميقة للتركيب اللُّغوي تُساعد الطالب على إثراء خبرته اللغوية، أي أنها تختلف عن الطرق الســـابقة في أنها تتضـــمن محاولة منظمة لتزويد الدارس بمعلومات مقصـــودة عن القواعد مُســـتندة في ذلك إلى تقديم القاعدة النحوية بشـــكل مباشـــر مع شـــرحها شـــرحا نحويا تأصـــيليًّا. ومُبررها في ذلك أن بعض قواعد اللغة وتراكيبها يكون تَعلُّمها أكثرَ فعالية إذا ما اســـتفدنا من قدرات الدارس العقلية، وإمكاناته على إدراك العلاقات الســـببية أكثر من اعتمادنا بشـــكل كامل على التدريب والممارســـة النمطية وحفظ التراكيب واستظهارها" (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٢٣٠)

٢,١,٥,٦ تدريس القواعد بالأسلوب التكاملي:

تعتمد هذه الطريقة على الدراسة المتكاملة[١٣] لغة بحيث يرى هذا الأسلوب أن فروع اللغة مجتمعةً ومُتَّحدةً تُؤلِّفُ وَحدة اللغة نفسَـــها، ولا يُمكن أن نُهمل فرعًا من فروعها ونهتم بأحدها دون الآخر أو نُفَضِّـل فرعًا آخر فجميع الفروع انبثقت من اللغة نفسِـها وإلى اللغة مصـــدرها، وتتجلى وَحدة اللغة في التعبير، وهذا الأســـلوب في تدريس اللغة العربية يجعل التلميذ يفهم اللغة في حياته العملية والوظيفية، فلا أهمية لحفظ القواعد وســـردها وحشـــد الذهن بها، فالأمر المهم هو تدريب التلميذ وتمرينه على القراءة الصـــحيحة والكتابة، وما القواعد إلا وسيلة من وسائل للتوصل إلى النتيجة المبتغاة. (غازلي نعيمة، صفحة ٦)

٢,١,٥,٧ تدريس القواعد بأسلوب الرسوم البيانية:

تُعَدُّ الرســوم من أقدم الوســائل التعليمية البصــرية الحســية، وتتميز عن الكلمة بقوة تأثيرها وسهولة فهمها وبقائها مدة أطول في الذاكرة، فللرسوم أهيمة كبيرة في الاتصال لأنها تُســاعد على تَكرار المجردات، وتُفيد خاصــة في تعليم المفردات في التمارين النحوية. (غازلي نعيمة، صفحة ٩)

ورغم تعدد الطرق التي وردت فإن بعضـها يقترب من بعض في خصـائصـها وأسـلوبها كتقارب طريقة النص من الطريقة التكاملية لأن الطالب في الطريقتين لا يتلقى النحو مجردا عن دراســـة بعض مهاراتها كمهارة القراءة والاســـتماع والتحدث والكتابة بل لعل بعض المختصـــين باللغة العربية لم يأت على ذكر الطريقة التكاملية اكتفاء بذكر الطريقة المعدلة فضلا عن ذلك فإن بعضا من الطرق المذكورة كالطريقة القياسية، والاستقرائية وتحليل الجملة وطريقة الشرح النحوي والرسم البياني قد لا تتناسب مع تدريس النحو للناطقين بغير العربية خصوصا في مستوياتها الأولى.

٢,١,٥,٨ ضوابط هامة لتدريس قواعد النحو العربي للناطقين بغيرها:

[١٣]- لعل الكاتبة تقصد بقولها: (المتكاملة لغة) تكامل المهارات الأربع للغة مع مهارة النحو.

١. تدريس النحو للناطقين بغيرها يختلف اختلافا كبيرا عن النحو للناطقين لأن جُلَّ مشكلة الناطقين تتركز في إعراب أواخر الكلمات أمَا مشـــكلة غير الناطقين فتكمن في صـــحة تركيب الجملة وصحة استخدامه (الفوزان، ١٤٣١هـ، صفحة ١٩٤)

٢. اختيار عدد محدود من التراكيب: ويُقصـــد بذلك أن تدخل التراكيب الجديدة فيكون عددها محدودا جدا في كل درس، فإذا أُدخل الفعل الماضـــي في أحد الدروس فيجب تجنُّب إدخال المضارع والأمر، بل يجب الاكتفاء ببعض حدود صور الماضي فلا يُدخل الماضـــي المسْـــتعمل مع المتكلم والمخاطَب والغائب تذكيرا وتأنيثا وإفرادًا وجمعا في وقت واحد. (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٣٠٦)

٣. كثرة التَّكرار: ويُقْصـــدُ أن تتكرر التراكيبُ التي تُقدَّم عددًا من المرات في الدرس، والدروس التالية، ولا ينبغي تَكرار التركيبِ نفْسِـــه في مفرداته ومعناه، بل يتكرر في مفرداتٍ ومعانٍ أُخرى. (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٣٠٦)

٤. إدخال نواة التركيب قبل التركيب الموَسع: ويُقْصَد به عدم إدخال تركيب في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صورة، فلا يَصح مثلا إدخال (هذا الطالب التركي) قبل إدخال (هذا الطالب جديد) وهذا بدوره يجب ألا يدخل قبل (الطالب جديد) (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٣٠٦)

٥. اعتماد التركيب الأصلي للجملة العربية: يرى النحاة أن الكلام يكون له أصل ثم يُتسع به فالأصل تقديم المبتدأ وتأخير الخبر، والأصل أن يلي الفاعلُ الفعل من غير أن يُفصل بينه وبين الفعل فاصـــل، والأصـــل في المفعول بأن يُفصـــل من الفعل بأن يتأخر عنه. (فاضـــل الســـامرائي، ٢٠٠٩، صـــفحة ٣٦) إذًا فالأولى أن نبدأ مع الطالب في تعلُّم الجملة العربية وَفق ترتيبها الأصـــلي، كما أشـــار إلى ذلك النحاة والابتعاد عن التقديم والتأخير إلى حين أن يَرسَخَ تركيبُ الجملة العربية في ذهن الطالب.

٦. الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تُؤدي المعنى نفسَـــه (النّاقة، ١٩٨٥، صـــفحة ٣٠٧) وهذا المبدأ مهم ولا سيّما في المستوى المبتدئ حتى يستوي عود الطلاب في فهم التراكيب" فنفي الفعل الماضي " بـ(ما) أسهل من نفي الفعل بـ(لم) مع المضارع، لأنه لا

يتطلب صـــيغةً مختلفة للفعل من جهة ولا تغيرًا في جذْعِ الفعل كما في الجزم من جهة أُخرى" (النّاقة، ١٩٨٥، صفحة ٣٠٧)

٧. الالتفات إلى وظيفة القاعدة وليس إلى عملها خصـوصـا في المسـتويات المبتدئة، حتى يسـتطيع الطالب اسـتخدامها، فقد دأب كثير من الأتراك على دراسـة النحو من ناحية الإعراب، دون الالتفات إلى وظيفة القاعدة مثال ذلك: ما ورد في أحد الكتب التي تُدرس إحدى الجامعات التركية عن الأحرف المشـــبهة بالفعل (إن وأخواتها)، فقد استعرضها الكتاب من ناحية العمل دون أن يُولي وظيفة كلٍّ منها الاهتمام الذي يوازي جانب العمل، فعندما تكلّم الكتاب عن (لكنَّ) جاء بالأمثلة التالية: لكن أنقرة مزدحمة، لكنّ الحياة في المدينة صـــعبة، لكن الطرق... بآلياتها (خليل قجّار وآخرون، ٢٠١٥، الصفحات ٣٠-٣٢) دون أن يذكر جملا تسبقها حتى تفيد (لكنّ) معنى الاستدراك.

٨. تجنُّب المصطلحات في المستوى المبتدئ في وجه الخصوص، وبدء استخدامها في المستوى المتوسط. (دوكة، ٢٠١٠، صفحة ٢٦)

٩. يُفضَّـــل عند اســـتخدام القاعدة في اللغة الهدف أن يُســـتخدم ما يُقابلها[١٤] في اللغة التركية، ففي اللغة التركية عدد لا بأس به من القواعد التي تتشـــابه في معانيها ووظائفها مع اللغة العربية، كوجود المفعول به، والإضـافة والصـفة، واسـم الفاعل واسـم المفعول، والظروف.

١٤- انظر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، لكن الباحث أضاف اليه مقارنته باللغة التركية، بدلا من لغة المتعلم.

٢,١,٦ أساليب تقويم مهارات النحو:

بعد استعراضِنا لعدد من أبرز وأشهر الطرق التي يُدرّس بها النّحو العربيّ، يجيء الدور للحديث عن أساليب تقويم مهارة النّحو، ويشمل عدّة جوانب هي :

٢,١,٦,١ تعريف التقويم النحوي:

التعريف اللغوي للتقويم: ذكر صاحب اللسان في تعريف كلمة (قَوَّمَ) ما نصه: وقوَّم السلعة واستقامها: قدرها، والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة: استقمت المتاع، أي: قومته، وفي الحديث: قالوا يا رسول الله: لو قوَّمت، فقال: الله هو المقوّم، أي: سعَّرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حدّدت لها قيمتها " (ابن منظور، ١٩٨٧).

وجاء في المعجم الوسيط: وقوَّم المعوج، عدَّله، وأزال عِوجه، وقوَّم السلعة سعّرها وثمنها، (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥)

أما تعريفه من المنظور التربوي العام: فالتقويم وسيلةٌ يُحْكَمُ بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية كلها: المنهاج، ومحتواه، وأهدافه، والطريقة، والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهاج، والطّالبِ المتعلم ومدى ما حصل عليه من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية " (أبوعمشة، ٢٠١١) ويُلاحَظ في هذا التعريف أن التقويم يشمل محاور التعليم الثلاثة: المعلم، المتعلم، المنهاج، وما يَهُمُّ هذه الدراسة هو تقويم المتعلم من الجانب اللغوي.

التقويم اللغوي: عملية نتعرف من خلالها مستوى الطلبة، ومقدارَ تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن ونقاط ضعفهم في المهارة اللغوية " (أبوعمشة، ٢٠١١)

ويمكن لنا من خلال التقويم اللّغوي[١٥] أن نعكس مفرداته على تعريف التقويم النحوي فيكون على النحو الآتي: تعرُّف مستوى الطلبة من خلال عمليات وإجراءات منظمة ومخطط لها مما قاموا بتحصيله من مهارات نحوية، والتي تُعَدُّ إحدى مكونات عناصر اللغة الثلاثة، وقدرة الطلبة في تطبيق هذه المهارات النحوية على تحدثهم، وقراءتهم، وفهمهم للمسموع، والوقوف على نقاط ضعفهم في تلك المهارات.

٢,١,٦,٢ أهداف التقويم النحوي:

الهدف هو أساس لكل عمل وخاصة الأعمال التربوية منها، والعمل التربوي بلا هدف جثة هامدة لا حراك فيها، والتقويم اللغوي يحقق أهدافا منها (الربابعة، بلا تاريخ):

١. تصويب تقدُّم المتعلم نحو الإتقان: "فالمتعلم يمرُّ بمراحل عدّة في تعلمه للُّغة حدَّدها دوجلاس براون بالأربع مستفيدا من بعض الأفكار التي قدَّمها (كوردر) وجعل من المرحلة الأولى مرحلة الأخطاء العشوائية وهي التي لا يملك الدارس فيها إلا تخمين ما هو بصدد كتابته" (براون، ١٩٩٤، صفحة ١٢٢) أو التحدث به فكثيرا ما يخلِط الطالب بين الفعل الماضي والمضارع دون أن تكون لديه القدرة الصحيحة في اختيار زمن الفعل المناسب للتعبير عن مراده، أو الخلط في استخدام أدوات النفي الصحيحة مع الجمل الاسمية والفعلية، وكذلك استخدام الأداة المناسبة لنفي الفعل الماضي والمضارع، أو إلحاق (أل) مع المضاف غير الصفة، ففي هذه الأخطاء يأتي دور التقويم ليصوب تلك الأخطاء المتنوعة ويدفع بالمتعلم نحو الإتقان، من خلال أساليب التقويم.

٢. نَقدُ تَقَدُّم المتعلم، ومعالجة الضعف الضروري بحينه: نلحظ بعض الأخطاء النحوية والمعجمية في حديث هؤلاء الذين تعلموا اللغة تعلُّما جيدا، ووجود هذه الأخطاء بشكل دائم في التراكيب اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية هو ما نُسميه " تَحَجُّر الخطأ " (براون، ١٩٩٤) وحتى يُتَلافى ذلك الخطأ عند المتعلم لا بُدَّ من نَقْد تَقَدُّمِ المتعلم في

١٥- لم يقف الباحث على دراسة خاصة تُعنى بتقويم مهارات النحو وأساليبه، وجُلُّ ما عثر عليه: هي دراسات خاصة بالتقويم التربوي بصورته العامة، ودراسة خاصة بالتقويم اللغوي لإبراهيم الربابعة، وقد قام الباحث باستخدام مبادئ التقويم التربوي العام، والتقويم اللُّغوي في التقويم النحوي بما يتوافق وطبيعة مهارة النحو العربي.

عملية التعلم ومعالجة ضعفه، على أن معالجة الضعف ينبغي أن يقوم من خلال " أمرين اثنين مهمين معا: الحَلُّ والعملية المستخدمة معه" (عصر، ٢٠٠٠) فالطالب التركي على سبيل المثال يقوم في غالب الأحيان بتقديم الصِّفَة على الموصوف والمضاف إليه على المضاف، لأن المتعلم التركي يلجأ إلى لغته الأم عند استخدام الصفة أو الإضافة.

٣. تحديد زمن الإتقان (متى حدث) (الربابعة، بلا تاريخ) إنَّ تحديد زمن الإتقان يُنبِئ عن قُدرة المتعلم عن مدى إتقانه للمهارة اللغوية، فالسرعة في الإجابة أو في التفاعل مع الموقف الحواري تكشف عن مدى إتقان المتعلم للمهارة النحوية التي درسها.

٤. التنبُّوء بالسلوك المستقبلي: يُعطي التقويم اللغويُّ المعلمَ القدرة على التنبؤ بالمستوى المعرفي والأدائي الذي يمكن أن يبلغه المتعلم في مهارة النحو وَفق الجدول الزمني المخصص للعملية التعليمية، ومن خلال أساليب التقويم التي تكشف له موقف المتعلم عند كل مستوى يصل إليه، شريطة أن يرافق ذلك تحليل دقيق لنتائج كُلِّ تقويم.

٥. الحكم على طرق التدريس المتبَعة: يعطي التقويم أيضا إشارات للمُعَلِّم إلى مدى فاعلية الطرق المتبعة في تدريس مهارات النحو، فالطريقة تؤدي دورا رئيسا في مدى تجاوب الطالب مع مهارات النحو إما سلبا أو إيجابا.

٢,١,٦,٣ أسس التقويم النحوي وخطواته:

أولاً: أسس التقويم[١٦]:

١. الانطلاق من الأهداف الموضوعة: يجب أن ينطلق التقويم من الأهداف الموضوعة له وإلا أضحى عديم الجدوى.

٢. تنوع وسائل التقويم: لا بدَّ من تنوع وسائل التقويم لعجز وسيلة واحدة عن الوصول لنتائج دقيقة علاوة على ذلك، فالتنوع يؤكد للمعلم مدى صدق النتائج التي حصل عليها.

٣. الاستمرارية: يجب أن تكون عملية التقويم مستمرة لملاحظة التغيرات التي تطرأ على الطالب في تغيُّر سلوكه الأدائي والمعرفي.

١٦- النقاط الأربع المذكورة في أسس التقويم تم اقتباسها من كتاب طرق التدريس واستراتيجياته ص٢١١، أما التعليق عليها فمن الباحث.

٤. مراعاة الفروق الفردية: وذلك لكي يكون التقويم قادرا على قياس مستوى جميع المتعلمين، وإعطاء نتائج دقيقة لتساعد المعلم على الارتقاء بمستوى المتعلم الجيد نحو التقدم، ومعالجة الضعف عند المتعلم الضعيف للارتقاء به أيضا.

ثانيا: خطوات عملية التقويم[١٧]:

١. تحديد كمية المعلومات: يجب على المعلم تحديد كمية المعلومات النحوية التي يُراد تقويمها، حسب المستوى الذي وصل إليه المتعلم.
٢. بناء أداة التقويم: إعداد المعلم لأداة التقويم التي تتناسب وتتلاءم ومهارة النحو، ووسيلة القياس التي يَعتَمد عليها التقويم على أسس علمية، بحيث تُراعي الشروط العلمية اللازمة كالصدق، والثبات، والموضوعية والشمول.
٣. جمع البيانات بالأدوات: وهو قيام المعلم بجمع البيانات عن طريق تطبيق أداة التقويم التي اختارها.
٤. تحليل البيانات وتدوينها بطريقة يمكن الاستدلال بها: ينبغي أن يقوم المعلم بعملية تحليل للبيانات التي قام بجمعها مثال ذلك: إذا قام المعلم بإجراء تقويم لبعض المهارات النحوية التي يُدَرِّسها وكانت أداته في ذلك التقوييم هو الاختيار القصير، فإنه يجب عليه أن يقوم بفرز الإجابات الصواب والخطأ لكل سؤال على حدة، وتحديد المصيب والمخطئ في الإجابات من الطلبة، وتدوينها بشكل واضح لكي يستطيع أن يتعامل مع تلك البيانات.
٥. تفسير البيانات التي تمّ الوصول اليها، لغرض إصدار الأحكام: وتأتي هذه الخطوة لتقوم بعملية تفسير للنتائج التي تم فرزها والتعرف على أسبابها مثال ذلك: حين يخطئ الطلاب بالإجابة عن سؤال في نفي الفعل الماضي في الاختبار القصير، فإن المعلم يجب أن يكون قادرا على توضيح وتبيين أسباب وقوع بعض الطلبة في ذلك الخطأ، حتى يتسنى له تحديد العلاج المناسب لذلك.

---

[١٧]– النقاط الست في خطوات التقويم تم اقتباسها من الجعافرة والربابعة، أما التعليق عليها فمن الباحث.

٦. إصدار الحكم ومتابعة تنفيذه: وهذه الخطوة تأتي لتحديد مستويات الطلبة بشكل دقيق والأسباب التي تقف خلف وصولهم إلى تلك النتائج، والخطوات التي ستتخذ تبعا لهذه النتائج كتغيير لطريقة الدرس، أو التخفيف من مقدار المعلومات التي تُقدَّم للطالب، أو تغيير نمط الأسئلة ... إلخ

٢,١,٦,٤ أنواع التقويم النحوي وأدواته

ما ستعتمده هذه الدراسة هو التقويم الصفِّي وينقسم إلى ثلاثة أقسام تَبَعا للزمن:

أولا: التقويم القبلي أو المبدئي والتطبيقي:

هو تحديدا أداء المتعلم في بداية التدريس، ويكون قبل التدريس للوحدة الدراسية ويهدف إلى معرفة مستوى المتعلمين من معلومات ومهارات (عبد السلام الجعافرة، ٢٠١٥) نحوية، علما بأن هذا التقويم لا يُبدأ به في مهارة النحو إلا بعد أن يقطع المعلم شوطا في المهارات النحوية يُمكن بعدها إجراء هذا التقويم والبناءُ على نتائِجه، وأدوات هذا التقويم: الاختبارات الملاحظات المبنية على مشاركة الطالب في الفصل، وتحدثه وقراءته وكتابته لأنها مهارات عملية تترجم المهارات النحوية التي درسها الطالب، علاوة على التقارير الذاتية التي يُسجل فيها المعلم انطباعاته عن الطالب.

ثانيا: التقويم البنائي أو التكويني:

التقويم البنائي هو متابعة تقدم المتعلمين في أثناء الدرس، ويهدف إلى تقديم المعالجة والإصلاح المبكر، وإمداد المعلم بالمعلومات حول فاعلية الطرق والأنشطة والوسائل المسْتَخْدَمة في تدريسه لمهارات النحو. وأدواته: الأسئلة الصفية في أثناء عملية التدريس، الاختبارات القصيرة، والملاحظات والمناقشات الجماعية. (الجعافرة، ٢٠١٤) ولعل هذا النوع من التقويم يحقق شرطا مهمّا من شروط التقويم وهو الاستمرارية.

ثالثا: التقويم التشخيصي

التقويم التشخيصي هو تشخيص صعوبات التعلم في أثناء التدريس والتي أظهرها التقويم البنائي السابق ثم تشخيص المشكلات. (الجعافرة، ٢٠١٤) حسب مصدرها: هل

هو المعلم؟ في طريقة تعامله التي ربما تسبب نفورا من الطالب لدراسة المادة. أو هل هي: طريقة التدريس؟ أو هل المشكلة عند الطالب نفسِه تتمثل في صعوبة فهمه واستيعابه. وأدوات التقويم: الاختبارات التشخيصية، والملاحظة المباشرة في الفصل أو غير المباشرة خارج الفصل الدراسي.

رابعا: التقويم النهائي أو الختامي:

التقويم النهائي هو ما يتم في نهاية التدريس أو الفصل الدراسي أو العام الدراسي لتحديد إلى أي حدٍّ تمَّ تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، من خلال عملية القياس أو الملاحظات، وبالتالي تصنيف مستويات المتعلمين النهائية، وكذلك الحكم على فاعلية عملية التدريس، وأدواته: الاختبارات الشفوية من خلال قراءة نص وسؤالِه أسئلة مباشرة عن المهارات التي درسها، والاختبارات الكتابية، والملاحظات. (الجعافرة، ٢٠١٤)

٢,١,٦,٥ خصائص التقويم الجيد ومعايير نجاح التقويم:

أولا: خصائص التقويم الجيد:

للتقويم الجيد خصائص يتَّصِف بها:

١. "الصدق: وهو أن يقيس التقويمُ أو الأداةُ ما أُعِدَّ له فعلا.
٢. الثبات: بأن تكون النتائج مماثلة أو متشابهة في حال إعادة التطبيق.
٣. الموضوعية: وتتحقق هذه النقطةُ بعدم تدخل المقوم بنتائج التقويم بل معالجتها كما هي.
٤. المنطقية: يجب أن يكون التقويم مقبولا عقليا وقابلا للتطبيق." (الربابعة، بلا تاريخ)

ثانيا: معايير نجاح التقويم:

لا بُدَّ من توافر بعض المعايير الأساسية لكي يؤدي التقويم دوره بنجاح منها:

١. الشمول: ويعني ذلك شموله لكل المهارات النحوية التي درسها المتعلم خلال الفترة الزمنية المعدَّة لذلك.
٢. "الارتباط بأهداف المنهاج: أي أن يكون التقويم مرتبطا ارتباطا وثيقا بأهداف المنهاج.

٣. التكامل: قد يستخدم التقويم أكثر من أداة وأسلوب، والمطلوب أن تتكامل هذه الأدوات وتترابط مع بعضها من أجل الوصول إلى أغراض التقويم الشامل.

٤. الدِّقة العلمية: وذلك أن تتمتع أدوات التقويم بالصدق والثبات والموضوعية، والشمول، والقدرة على التمييز، لأنها تُعَدُّ أساسا للتقويم، وما صحَّ أساسه صحَّتْ نتائجه". (الجعافرة، ٢٠١٤، صفحة ٢٥)

٥. التشخيص والعلاج: أن تُصمَّم أدوات التقويم بطريقة تؤدي إلى تشخيص الخلل، ووضع المعالجة اللّازمة ولا تقتصر على التشخيص من دون العلاج. (الجعافرة، ٢٠١٤)

٢,٢ القسم الثاني من الإطار النّظري

بعد تسليط الضوء في القسم الأول على النحو جاء الحديث عن الكفايات والمهارات التي يجب أن يمتلكها معلم النحو للناطقين بغيرها:

٢,٢,١ الكفايات اللازمة لمعلم اللُّغة العربية في أثناء التدريس.

سبق للدراسة أن تعرضتْ في الفصل الأول لمفهوم الكفاية في تعريفها العام، ولذا سنكتفي بالتطرّق إلى مفهوم كل كفاية على حدة

٢,٢,١,١ الكفاية اللغوية

يُعرِّف الفوزان الكفاية اللغوية بأنها: الكفاية اللغوية المناسبة في المهارات المختلفة إضافة إلى المعلومات المناسبة عن اللُّغة وثقافتها وتاريخها (الفوزان، ١٤٣١هـ) وعلى ضوء ذلك التعريف يذكر الدكتور علي مدكور، إيمان هريدي جُملة من الكفايات اللغوية التي يجب على معلم اللغة العربية لغير الناطقين أن يحوز عليها:

١. أن يحدد خصائص اللغة العربية "وما تختلف به عن اللغة التركية كوجود ظاهرة التأنيث، والتَّثنية في اللُّغة العربية"[١٨].
٢. أن يتمكن من مهارات اللُّغة: استماعا وتحدُّثا وقراءة وكتابة.
٣. أن يستخدم العربية الفصحى المعيارية في عملية التدريس وخارج الفصل.
٤. أن يُحدِّد بعض خصائص لغة المتعلم، (اللغة التركية) ويوظِّف ذلك في تعليم اللغة العربية. (هريدي، ٢٠٠٧) وهذه الخاصية تُفيد المعلم حين يستخدم الطريقة التقابلية وطريقة تحليل الأخطاء لأن المتعلم يَعْمَد في تكوين جمله غالبا إلى لُغته الأم، فضلا عن أن هناك من القواعد اللغوية ما تتشابه في مصطلحاتها ومضمونها مع اللغة التركية.

[١٨]- من إضافة الباحث.

وتُعتَبر الكفاية اللغوية لمعلم مهارة النحو لغير الناطقين بها شرطا أساسيا لاضطلاعه لتدريس النحو كما يُشير إلى ذلك تمام حسان: " لا يصلح المعلم لتعليم النحو إذا كانت بضاعته في السنوات الأولى أن يُدرِّس النحو، ومع ذلك فلا بد أن يكون على علم بالنطق الصحيح للّغة. وعندما يُصبح التلميذ في المراحل اللاحقة قادرا على فهم التبويب والتجريد النحوي، تُصبح معرفة المعلم بمجمل النظرية النحوية أمرا لا غنى، ومع هذا الفهم جنبا إلى جنب قدرةٌ على الاستعمال الصحيح والملائم للغة: الصحيح من الناحية النحوية والملائم من وجهة نظر المقام. (حسان، مقالات في اللغة والأدب، ١٩٨٥) ولعل هذه الكفاية هي ما تنقص الكثيرين من معلمي اللغة العربية في مدراس ثانويات الأئمة والخطباء خصوصا إذا علمنا أن مجموع عدد مدرسي مادة اللغة العربية لألف وأربعمئة وخمسة وسبعين مدرسةً ثانوية[١٩] في جميع محافظات تركيا هو (أربعة وأربعون ألف معلم) منهم سبعة آلاف ومئة وتسعة وخمسون مدرسا فقط هم من خريجي كليات اللغة العربية والباقي من خريجي كليات الإلهيات. (ينظر إلى الملاحق).

٢,٢,١,٢ الكفاية التربوية

يُشير الفوزان إلى الكفاية التربوية لدى المعلم بأنها " تتعلق بطرق تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية، وأساليب تقويم أداء الدارسين وتحليل أخطائهم وتصويبها، والقدرة على إعداد المعينات السمعية والبصرية المناسبة لتعليم اللغة واستخدامها بطريقة فعَّالة " (الفوزان، ١٤٣١هـ) وفي ضوء هذا التعريف يذكر مؤمن العنان عددًا من المهارات التربوية التي يجب أن تكون لدى معلم اللغة العربية:

١. الاطِّلاع على تجارب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومتابعة المستجدات وتقدير الجهود المقدمة في هذا الشأن والبناء عليها.
٢. معرفة أسس التقويم وأغراضه وربط الأهداف التربوية بعملية القياس، وطرق صياغة الأهداف القابلة للقياس، والتمييز بين أدوات التقويم، وبناء الاختبارات وتقويم الأداء.

[١٩]– هذه الإحصاية حصل عليها الباحث من قسم المناهج بإدارة التعليم الديني في وزارة التربية التركية.

٣. الاطلاع على نظرية اكتساب اللغة الثانية، والإفادة منها في تطوير اكتساب اللغة العربية.

٤. دراسة الصعوبات التي يواجهها، المتعلمون في المستويات التالية:

- الدِّلاليّ، التركيبيَ، التّرادف؟
- الإلمام باستخدام مختلف أنواع الوسائل التعليمية والتوضيحية ومن أهمها التقنيات الحاسوبية في عمليات التعليم. (العنان، ٢٠١٥)

٢,٢,١,٣ الكفاية الثقافية

يُعرِّف مدْكور وهريدي الثقافة بأنها:" الأسلوب الكلي لحياة الجماعة الذي يتَّسق مع تصوُّرها العام للألوهية والكون والإنسان والحياة. وتُمثِّل الثقافة وتدريسها في مجال تعليم اللغات الثانية من أبعاد تعليمها، فالثقافة تُتَمِّمُ الأبعاد الأربعة المعروفة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) فهذه الأبعاد لا يُتَصَوّر ممارستها في فراغ، فهي لا تُدَرَّسُ إلا في سِياق يُدرك الدارس أن له معنًى، ويُحسُّ من خلاله أن له حاجة من حاجات الاتصال اللغوي عنده". (هريدي، ٢٠٠٧)

" لذا كان لا بد لمعلم اللغةكلغة ثانية أن يُعَلِّم طُرق توصيل المضامين الثقافية التي تملأُ أُطُر وجوانب اللغة العربية، أدبا وبيانا وتعبيرا، ونصوصا، وأساليب لُغويةً وتعليمية، ووجدانيات وقيما سلوكية واجتماعية ودينية وفنية، وعلى المعلم أن يُطوِّر الأساليب لتقويم كلِّ القيم الثقافية ومضامينها، وكذلك من عناصر كفاءة المعلم الثقافية اطلاعه على بعض ثقافات طلابه (الأساسية) وخاصة المتعلقة بالمبادئ والقيم والوجدانيات، ويُتقن فنون المقارَنة بين الثقافات عند الحاجة لذلك ضمن أهداف العملية التعليمية مثل:

أساليب التواصل والترحيب، واللقاء، وتقديم الخطابات والتعبير عن الامتنان والاستفسار، وأساليب الاتفاق والاختلاف، وطرق التعبير عن الموافقة والمخالفة. (العنان، ٢٠١٥)

إن بعض العادات العربية الثقافية تلتقي في كثير من جوانبها مع الثقافة التركية بسبب رابط الاسلام وجامعه، فعبارات التهنئة بالأعياد، والترحيب، وعند انتهاء الطعام، وعبارات

قبول العبادات تكاد في مضمونها أن تكون واحدة، وهذا مما يُيسر عرض مضمون الثقافة العربية التي هي انعكاس في كثير من زواياها للثقافة الإسلامية. يُضاف إلى ذلك كُلِّه أنَّ وعي المعلم العربي بالثقافة التُّركية ومعرفته باللغة التركية – التي هي جزء من الثقافة التركية – تُساعِده في جوانب عدَّة على تدريس قواعد اللغة العربية منها:

أ. أن المعلم سيُتاح له بكل يُسر وسهولة أن يستخدم الطريقة التقابلية في تدريس القواعد وخصوصا أن هناك عددا من مصطلحات قواعد اللغة التركية تتشابه ومصطلحات اللُّغة العربية.

ب. أن الأمثلة والنصوص التي يسوقها المعلم لتعليم التركيب حين تكون نابعة من محيطه ومن بيئته التي يعيش فيها، لن تكون قابلة للزوال من عقل المتعلم لأنها مرتبطة بواقعه الذي يعيش فيه، فضلا أن ذلك سَيُرسِّخ في ذهن الطالب قدرته على استخدام التراكيب في مواقف تتشابه والمثال الذي ساقه المعلم.

٢,٢,١,٤ كفايات معرفية في الجانب النفسي

تنطلق أهمية امتلاك المعلم للكفايات المعرفية في الجانب النفسي للمتعلم في أنّ " اللغة سلوك، أي أنها وجه من النشاط البشري يجب ألا يُتناول بمعزِل عن بِنية النشاط البشري غير اللغوي ونشاط الإنسان يحتوي على كل بنائي لا يمكن تقسيمه إلى أقسام فرعية من أجزاءٍ أو مستويات بوضع اللُّغة في قسم منعزل عن بقية أوجه السلوك. وأن نفهم كيف يشعر الكائن البشري، وكيف يستجيب، ويعتقد، ويُسبغُ القيم، ذلك وجه مهم في نظرية اكتساب اللغة الثانية" (براون، ١٩٩٤) وفي إطار تلك الأهمية ينبغي على المعلم أن يراعي الجوانب النفسية التالية في شخصية المتعلم وهي:

١. تقدير الذات: وهو التقييم[٢٠] الذي يُجريه الإنسان عن نفسه، ويحافظ عليه، وهو عن اتجاه الموافقة، أو عدم الموافقة ويدل على الدرجة التي يعتقد بها الفرد أنه قادر وله قيمة وناجح وجدير. أي أن الذات حكم شخصي عن الجدارة التي تعبر عنها الاتجاهات التي

[٢٠]– بل التقويم.

يلتزمها الفرد تجاه نفسه، إنه خبرة يرسلها الفرد إلى الآخرين عبر اللغة أو عبر أي سلوك تعبيري صريح آخر ويستلخص الناس إحساسهم بتقدير الذات من تراكم الخبرات مع أنفسهم ومع الآخرين ومِمَا يُضيفه العالم الخارجي حولهم (براون، ١٩٩٤، صفحة ١٣٠) ويقع دور المعلم في تقدير الذات أنه يُمكن أن يُشكل عنصرا إيجابيا لتعزيز قدرة الذات إيجابيا عند المتعلم لاكتساب اللغة العربية.

٢. كسر حاجز الخوف من الخطأ:" إن الطفل الذي يتعلم لغته الأولى، والراشد الذي يتعلم لغة أجنبية لا يتقدمان في التعلم إلا عن طريق الأخطاء. وإذا كنا لن ننطق جملة إلا بعد أن تتأكد من صحتها فإننا لن نصل إلى اتصال منتج على الإطلاق " (براون، ١٩٩٤، صفحة ١٣٣) لذا كان على المعلم أن يساعد المتعلم على كسر حاجز الخوف حتى يُقبل على التحدث والكتابة باللغة العربية مستخدما في ذلك قواعد اللغة العربية دون خوف أو وجل من الوقوع بالخطأ فيها.

٣. الدفع نحو المخاطرة وترشيدها: المقصود بالمخاطرة: أن تكون لدى المتعلمين لغةً ثانية جرأةُ المخاطرة في التحدث والكتابة دون خوف من الوقوع في الخطأ، لكن تلك الجرأة ينبغي أن تكون مدروسة ومحسوسة ومبنية على أسس علمية عند الطالب " فالمخاطرة عامل في عدد من قضايا اكتساب اللغة الثانية، فالطالب الصَامت هو الذي لا يرغب أن يبدو أحمق حين يرتكب الأخطاء. ويرتبط بعامل المخاطرة عامل احترام الذات فالطالب الذي يتمتع بدرجة عالية من احترام الذات لا يهتم بأن يضحك زملاؤه إذا ارتكب الأخطاء. وقد لاحظ (بيب) أن عدم الرغبة في المخاطرة يُؤدي الى تحجر الأخطاء أي إلى استمرار نماذج معينة من الأخطاء عند الطالب" (براون، ١٩٩٤، صفحة ١٣٤) لذا على المعلم " أن يروض الطلاب الذين يسرفون في المخاطرة وعليه كذلك أن يُشَجِع الآخرين على أن تكون لديهم إرادة التخمين، وأن يُظهر تقديره لما يُقدمون عليه من مخاطرة في ذلك. " (براون، ١٩٩٤، صفحة ١٣٤)

٤. التعامل مع القلق: يُعَرّفُ القلق بأنه: "حالة من الانزعاج والخوف الغامض، وتُفرِّق البحوث الحديثة بين نوعين من القلق: القلق الموهن والقلق الميسِّر، فالأول عامل سلبي يجب أن يتخلص المتعلم منه بأية طريقة، أما القلق الميسر فيعني شيئا من الانزعاج أو

شـــيئا من الاهتمام لإنجاح عمل ما، وهو عامل إيجابي على عكس النوع الأول الذي يُبقي الإنسـان مُتذبذبًا غير متوازن، وفي دراسـة عن التنافس والقلق في تعليم اللغة الثانية ثبت أن القلق الميســر عامل مهم من عوامل النجاح، وهو يرتبط بالتنافس فالمعلم حيث يجد طلابه (قلقين) عليه أن يُحدد نوع قلقهم، وعليه أن يَدرس[٢١] أن قليلا من التوتر ضروري للتقدم " (براون، ١٩٩٤، صفحة ١٣٥)

٥. تعزيز الدافعية: تعرف الدافعية: "أنها الدافع أو العاطفة أو الرغبة الداخلية التي تدفع شخصا لفعل ما، ومن أفضل الدراسات المعروفة عن الدافعية في تعلم اللغة الثانية تلك التي أجراها جاونر، ولاميرت، إذ درّسا على مدى اثنتي عشرة سنة طلاب اللغة الأجنبية في كندا وأجزاء من الولايات المتحدة الأمريكية والفلبين بهدف معرفة كيف تؤثر عوامل الاتجاهات والدافعية على النجاح في تعلم اللغة، وقد تم تصـــنيف مجموعات من الاتجاهات في نمطين من الدافعية: الدافعية النفعية، والدافعية التكاملية، أمّا الدافعية التكاملية فتكون حين يرغب المتعلم أن يتكامل مع ثقافة أصحاب اللغة الثانية وأن يصير جزءا من المجتمع. أما الدافعية النفعية: فتُشير إلى الدافعية لاكتساب لغة باعتبارها وسيلة إلى أهداف نفعية: مواصـــلة الدراســـة العليا، الترجمة، الحاجة إلى العمل. " (براون، ١٩٩٤، صـــفحة ١٤٦) ومن العوامل التي تســـاعد على اســـتثارة دافعية الطلاب نحو دراسة النحو العربي:

أ. وعي الطلاب بالأهداف: من الضـــروري أن يَعِيَ الطلاب الأهداف التي من أجلها يدرسـون قواعد اللغة العربية، فمعرفة الأهداف عامل رئيسـي في اسـتثارة دوافع المتعلمين نحو تعلم قواعد النحو.

ب. " تنمية الجانب الروحي لتعلم اللغة العربية": إن الشـــحن الروحيّ المتكرر من معلم اللغة العربية نحو أهمية تعلم اللغة العربية وإتقانها (الفوزان، ١٤٣١هـ): والذي يُعَدُّ النحو أحدَ عناصرها الرئيسة، سيُوجد في نفس الطالب رغبة واقعية في تعلمها، وخصوصا أن الدافع

[٢١]- بمعنى يعرف.

الأول لتعلم اللغة العربية للأتراك هو الاسلام " فهناك شائعة في تركيا على أن تعليم اللغة العربية يندرج تحت التعليم الديني " (صوتشين، بلا تاريخ)

ج. التشجيع الدائم للدارسين: "إن التشجيع المستمر قد يدفع الطالب إلى مراحل متقدمة في فهم المادة والتفوق فيها فالأمر قد لا يعدو كلمة ثناء أو عبارة تشجيع تنقل الطالب مواقع ومراتب في سُلَّم الحرص والاجتهاد. والنفس أيًا كان شأنها تميل إلى الرغبة في الشعور بالإنجاز ويدفعها الثناء خطوات أكثر، لقد كان هذا منهج النبي صلى الله عليه وسلم في التعليم والتربية، فحين سأل أبي بن كعب: أبا المنذر أيُّ آية في كتاب الله أعظم؟ " فقال أبي: آية الكرسي "قال صلى الله عليه وسلم "ليهنك العلم أبا المنذر"[٢٢] (الدويش، ١٤١٦هـ، صفحة ٣٥)

د. التنوع في أوجه النشاط الصيفي: إن اكتفاء معلم النحو بطريقة الإلقاء دون أن يصاحبها أنشطة أخرى تُثير السآمة والملال في أنفس الطلبة لهذا كان للتنوع أثر في طرد السآمة والملال كالمناقشة التي تُشرك الطالب في التعلم، إضافة إلى كثرة التدريبات وتقسيم الفصل إلى مجموعات وَطْرحِ مسابقات نحوية بينهم.

هـ. تحفيز مشاركة الطالب: إن التحفيز عنصر مهم للطالب يدفعه نحو المشاركة الفعّالة فقد يكون التحفيز بدرجات تزيد من رصيد الطالب أو جائزة متواضعة يقدمها المعلم.

و. الاهتمام بالأنشطة اللاصفيّة: ويُمكن تطبيق كثير من المهارات النحوية باعتبارها مهارات تطبيقية من خلال أنشطة لاصفيّة كالمسابقات الشعرية والمسرحية والمسابقات اللغوية.

٢٢- ورد في صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط: دار إحياء التراث العربي – بيروت١: ٥٥٦، رقم الحديث ٨١٠

٢,٢,٢ المهام والمعارف اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

٢,٢,٢,١ الإعداد والتحضير

إن " إعداد الدروس قبل إلقائها خطوة أساسية في سبيل نجاح المدرس، ويُخطئ بعض المدرسين حين يستهينون بهذه الخطوة، ويستصغرون شأنها، اعتمادا على غزارة وسعة تجاربهم، وَقِدَم عهدهم بمهنة التدريس، وقد أثبتت التجارب المتعددة أن هذا الإعداد ضـــروري لكلِّ المدرسـين، يسـتوي في ذلك مدرس المرحلة الابتدائية، وأسـتاذ الجامعة، وأن التفريط في هذا الإعداد بإهماله، أو العجلة فيه، يُعرِّض المدرس للمواقف الســيِّئة المحرجة، أمام التلاميذ أو غيرهم من النُظار والمفتشين والزائرين، وربما بالغوا في إساءة الظن، وقسوة الحكم عليه، وبهذا تنهار منزلته، ويتزعزع مركزه، وهيهات أن يســترد ثقتهم ويســتعيد مكانته بينهم" (إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ١٩٦٩، صفحة ٣٨).

أولًا: تعريف التخطيط:

وضــع خُطة واعية يلتزم المعلم بتنفيذها، وتســاعده في تحديد ما يُناسِــب تلاميذه من المادة، ورصـد الكتب والمراجع التي تُسـهِّل له إيصـال محتوى المادة التعليمية وتحديد الطرائق، والوسـائل والأنشـطة وأسـاليب التقويم للمادة، وتوزيع مفردات المنهاج وموضـوعات الكتاب على فترة زمنية تضـمن التوفيق بين هذه المفردات والموضـوعات، وبين زمن الدراسـة الحقيقي خلال الأسـبوع أو الفصـل أو السـنة الدراسـية (الجعافرة، ٢٠١٤) يتجلى لنا من التعريف السابق ما يلي: أن التخطيط ينبغي له أن يتضمن الآتي:

أ. أن يكون المعلم على دراية تامة بأهداف المنهج العامة وأهداف الوَحدة الدراســية حتى يتسنَّى له وضع خُطة دراسية بعيدة وقريبة المدى لتحقيق هذه الأهداف خلال فترة زمنية

ب. وعليه كذلك أن يُحدِّد مستوى الطلبة الدارسين حتى يُحدِّد المحتوى الملائم لمستواهم وطبعهم إضافة إلى تحديد طرائق التدريس المناسبة والملائمة لإيصال المحتوى، وأيضا وسائل التقويم التي تُظهر له التغذية الراجعة عن مستوى المتعلم.

ج. كذلك على المعلم أن يكون مُطّلعا على المصادر العلمية التي تُعينه على تسهيل المعلومات وتبسيطها لإيصالها للطلبة، وهذا يتطلب منه معرفةً تامة لمهارات النحو المقررة على المتعلمين خلال العام الدراسي.

ثانيا: أهمية التخطيط للدرس النحوي:

تنبثق أهمية التخطيط من أنها تعود بالنفع العميم على المعلم والمتعلم فمنها:

١. يُكسب المعلم الثقة بالنفس والاطمئنان والثبات في أثناء تنفيذ الدرس (الجعافرة، ٢٠١٤)

٢. يُساعد المعلم على تحديد مصادره وطرق التدريس التي يستخدمها لإيصال المعلومات النحوية للمتعلم، إضافة إلى أن التخطيط للدرس يُعطي المعلم القدرة على اختيار المهارات النحوية المناسبة لمستوى طلابه، فليست كلّ مهارة واردة في المقرر أو الكتاب يجب أن تُدرس للطلاب إن كانوا ليسوا بحاجة إليها.

٣. يُساعد المعلم على التسلسل المنطقي في عرضه للمعلومات (الجعافرة، ٢٠١٤) بدءا من ربط المعلومة الجديدة بما سبقها وانتهاءً بتقرير التعميم أو القاعدة النحوية المراد إيصالها للمتعلم.

٤. يصبح المعلم أقدر على تحقيق النتاجات التعليمية، وذلك لإعداده المسبق ((الجعافرة، ٢٠١٤)

٥. يُساعد التلاميذ على اكتشاف العلاقات المفاهمية بين عناصر الموضوع والتدريب على استخدام "العلمية" (الجعافرة، ٢٠١٤) في الوصول إلى الحقيقة العلمية، فربط المعلم بين قواعد الدرس الجديد والقديمة يُعلِّم الطالب كيف يربط بين القواعد، وكذلك تَدرج المعلم في الوصول إلى القاعدة يُدرب المتعلم كيف يصل إلى المعلومة.

٦. تزداد ثقة التلاميذ بمعلمهم وتقديرهم له، لأن التخطيط السليم يُظهره أمامهم على أنه إنسان منظم في عمله وفكره. (الجعافرة، ٢٠١٤) وكلتا النقطتين الخامسة والسادسة تُضيف إلى الطالب قيمة تربوية يتعلمها من خلال الممارسة العملية التي يقوم بها المعلم دون أن يعلمها إيّاه تعليما مقصودا.

ثالثا: مستويات التخطيط بالنسبة للمعلم:

تنقسم مستويات التخطيط إلى قسمين:

١. التخطيط بعيد المدى: وهو التخطيط الذي يتم لمدى طويل كعام دراسي أو فصل دراسي.
٢. التخطيط قصير المدى: وهو التخطيط لفترة قصيرة كالتخطيط الأسبوعي أو اليومي (الجعافرة، ٢٠١٤)

رابعا: العناصر الرئيسة لخُطة التدريس النحوي:

تتكون خطة التدريس النحوي من عدة نِقاط رئيسة أبرزها:

أولا: موضوع الدرس، ومن أهم ضوابطه أن يكون:

١. جزءا من المقرر المدرسي، وملائما للزمن المخصص للحصة (الجعافره) مع مراعاة أن هذا الجزء من المقرر وَفق الخُطة المعدة من جهات التعليم قد لا يكون من المناسب تدريسها بالكامل كما أعدت، لأن الزمن لا يتسع إذا قيست بقدرات الطلاب، وعليه فإن المدرس ليس ملزما بتدريس هذا الجزء من المقرر على صورته التي وُضِع بها.
٢. حلقة في سلسلة موضوعات، تمَّ تخطيطُها بطريقة تتابُعية. (الجعافرة، ٢٠١٤)

فلا بد لمواضيع النحو أن تكون مترابطة من الناحية الوظيفية حتى يَشعُر الطالب بترابط المواضيع وتلاحمها مثال ذلك: حين يتناول المعلم وظيفة الإخبار بالجملة الفعلية أو الاسمية، فيجب أن يتناول المعلم كل ما يتعلق من قيود ولوازم تَخُصُّ تلك الجملة.

ثانيا: أهداف الدرس، ومن أهم ضوابطها:

١. مرتبطة بالأهداف العامة لمقرر النحو، والأهداف الخاصة بالدرس.

٢. اشتمالها على المجالات الرئيسة للأهداف وهي:

أ. **المجال المعرفي** (الأهداف المعرفية التي سيكتسبها الطالب عند دراسته لهذه المهارة النحوية مثل: يوظف الفعل الماضي ليتحدث عن بعض ذكرياته، أو يَسرد قصة سمعها أو يُعدد أسماء الاستفهام من خلال مواقف مُعدّة، أو من خلال فقرات النصوص، أو يذكر زمن الحدث أو مكانة..

ب. **المجال الوجداني**: تختص هذه الأهداف في هذا المجال بالجوانب الانفعالية والعاطفية، التي تتَّصل بتقبل الشخص لأشياء معينة أو رفضه لها أو عدم ميله إليها، وبالتالي يشمل مضمون هذه الأهداف نواتج تعليمية ترتبط بالمواقف والاتجاهات والقيم والميول والعادات والأحاسيس والمشاعر والتذوق والتقدير. (البديوي، بلا تاريخ) وهذا يُحتِّم على المعلم أن تكون الأمثلة أو النصوص المختارة لدرس النحو ذات مضمون قيمي.

ج. **المجال النفسي حركيّ**: وهي تشتمل على المهارات الأربعة: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وهذه الأهداف مهمة لأنها تربط قواعد النحو بمهارات اللغة الأربعة ولا تجعلها معزولة عنه، وبالتالي يجد الطالب أن مهارات اللغة الأربعة لا يُمكن إتقانها دون إتقانه لقواعد النحو.

٣. أن تُصاغ الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (الجعافرة، ٢٠١٤) على النحو التّالي:

- "أنْ: للتأكيد على ملاحظة السلوك أو توقعه.
- الفعل السلوكي: فعل مضارع يُمكن ملاحظته في البيئة الصّفِيّة، وغير مُعمّم وغير غامض.
- الطالب: ويقصد به المتعلم.
- المحتوى التعليمي: وهو الجزء الخاص من موضوع الدرس ويُراد معالجته سلوكيا بالنسبة للمتعلم.
- شرط الأداء: هو الشرط الذي يجب من خلاله ملاحظة السلوك أو الأداء للتلميذ، بعد قراءة القطعة.
- معيار الأداء: وهو المعيار الذي في ضوئه يكون الأداء مقبولا مثل:
- بدقة، بطلاقة، بشكل جيد.

- الهدف السُّلوكي: أن + الفعل السلوكي + الطالب + المحتوى التعليمي + شرط الأداء + معيار الأداء" ((البديوي، بلا تاريخ)
- مثال لهدف السلوكي: أن يبيِّن الطالب سببَ تأنيثِ الفعل وتذكيره في الفقرات التي يقرؤُها دون خطأ.

ثالثا: المدخل للدرس ومن أهم ضوابطه:

١. أن يكون مُشوِّقا ومتنوعا تتضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جليَّة.(الجعافره) فالتشويق الجيد يساعد على مشاركة المتعلمين في الدرس وشعورهم بأن المشاركة جزء من واجباتهم، فالاهتمام يُؤدي إلى المشاركة وتوفير الجهد والوقت اللازمين لها، وهكذا يصبح المتعلم على استعداد أكثر لتعليم ما يحويه الدرس. (أبوشقير)

فقد يكون المدخل لتدريس مهارات قواعد النحو: عرض صورة مع توجيه أسئلة حول الصورة كعرض صورة للميزان والسؤال عن وظيفته ثم عقد مقارنة بينه وبين الميزان الصرفي، أو عرض صورة لأحد الجسور وهو يصل بين طرفي مدينتين يفصل بينهما ممر مائي كجسر الفاتح أو الشهداء /١٥ تموز ثم عقد مقارنة بين وظيفة الاسم الموصول، وقد تكون وسائل التشويق سؤالا يلقيه المعلم لتَلقى إجابات المتعلم، كتدريس الخبر على سبيل المثال، فعند قول المعلم أو كتابته على السَّبورة: محمد ووضع نقاط بعدها وعلامة استفهام محمد.....؟ ما به، أو من محمد؟ أو ماذا فعل؟

فإن الإجابات ستنهال على المعلم ليخلص معهم أن اجاباتهم تتِمّة معنى محمد وهذا هو معنى الخبر.

٢. أن يربط بين الدرس القائم والسابق ((الجعافرة، ٢٠١٤)

"إن الإشارة إلى ما حدث في الدرس الماضي يُمْكن أن يُساعد التلاميذ على التركيز على حقائق الأفكار التي يَهدف المعلم إلى شرحها لهم وتساعدهم على تنظيمها داخل خريطتهم المعرفية" (أبوشقير) فحين يُدرِّس المعلم طلابه دخول إنّ على الجملة الاسمية لابد أولا أن يعود إلى الجملة الاسمية ويبيِّن وظيفتها وهي الإخبار ثم يستحضر أركانها مع الطلبة ثم

يُوجِّه لهم السؤال عن كيفية تأكيد الجملة الخبرية، وبعدها يتحدث عن المعنى الذي تُحدثه إنّ في الجملة الاسمية وعن الفروق التي تحدثها في آخر كل ركن منها.

رابعا: محتوى الدرس (ما سيدرسه المعلم):

من أهم الضوابط التي ينبغي أن يشتمل عليها محتوى الدرس هو الآتي:

١. "أن يُسهم في تحقيق أهداف الدرس " فلا يُقحم من المواضيع ما ليس له علاقة بمحتوى الدرس حتى لا يُسبِّب إرباكا في الفهم لدى الطالب.
٢. "أن يشمل الموضوعَ بصورة متوازنة بما يتلائم مع زمن الحصة. " حتى تكون المعلومة قد اكتملت ووضَحت في ذهن الطالب.
٣. "أن تكون عناصره مرتبة ترتيبا منطقيا، حتى تُعين الطالب على الفهم الجيد". (الجعافرة، ٢٠١٤)
٤. أن يشتمل على جوانب تتعلق بالقيم والمبادئ الاسلامية " يَنظر البعض لدور المدرس نظرة قاصرة، فيختزله في زاوية ضيقة تتمثل في سرد معلومات محدّدة على الطلاب بعد حفظه لها واستظهارها، أما ما سوى ذلك من كل ما يخص سلوك الطالب وحياته فلا يَعنيه. " (الدويش، ١٤١٦هـ) إن هذا الجانب قد يفوت مدرس النحو الذي يضع جُلّ همه في تدريس القواعد دون أن يُولي هذا الجانب أي نصيب من الاهتمام، على الرغم من أن كبار علماء النحو كانوا يحرصون على غرس القيم من خلال تعليمه، وخير مثال على ذلك قول محمد بن مالك – رحمه الله في ألفيته:

والخبر الجزء المتمُّ الفائدة كالله بر والأيادي شاهدة "

أي محسن والأيادي أي النعم جمع أيدٍ جمع يد بمعنى النِّعمة مجازا (الخضري، ١٩٨٩) فهذا البيت تأكيد على إحسان الله لعباده وأن نِعَمه شاهدة على ذلك.

خامسا: النّشاطات

ويُقصَد بها أساليب المعلم في تدريس قواعد النحو، والنّشاطات الموجّهَة للطّالب لتُعينه على التَعلم ومن أهم الضّوابط التي يجب أنْ تَشتمل عليها تلك النشاطات:

١. أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر. فطُرق تدريس النحو متنوعة كما بيَنّا في مبحث أساليب تدريس مهارات النحو

٢. أن تُراعي الفروقَ الفردية للطلاب، وذاتُ مستويات مختلفة، حتى تُحقّق النتاجات المرجوة من تعليم النحو.

٣. أن تشتمل على نشاط عملي في الصف، لإبعاد السآمة والملالة عن قلوب الطلبة. (الجعافرة، ٢٠١٤)

سادسا: الوسائل والأدوات التعليمية:

وهي مهمّة لأنها قد تلعب دور المحفز ومن شروطها:

١. أن تكون ملائمة لموضوع الدرس، ولمستوى الطلاب.

٢. أن تُسهم في تحقيق وتوضيح المحتوى بفاعلية. (الجعافرة، ٢٠١٤)

وعلى ضوء تلك الشروط يستطيع المعلّم اختيار الوسيلة المناسبة والفعّالة لتحقيق أهداف درسه، فقد تكون الوسيلة مشهدا تمثيليا يقوم به مجموعة من الطلبة لإيضاح تلك المهارة، أو إعدادَ المدرِّس الدّرسَ بواسطة الحاسوب، واستخدام البطاقات الورقية، أو استخدام الأقلام الملونة،أو حكايةَ قصة لها صِلة بموضوع الدرس، وغيرَها ممّا قد يراه المعلم وسائل مناسبة لدرسه.

سابعا: التقويم:

وعلى ضوء التقويم يَتمُّ تحديد مدى نجاح أو فاعلية خُطّة التدريس المطبَّقة، ومن أهم شروطه:

١. أن يكون التقويم مرتبطا بأهداف الدرس، التي يُراد تحقيقها من المهارة النحوية.

٢. أن تكون وسائل التقويم متنوعة: من خلال الاختبارات القصيرة والطويلة والملاحظة: من خلال المناقشة الصفية، وتحدُّثِ الطالب وقراءته وكتابته

٣. أن يتضمّن التقويم الواجب المنزلي: وهو تكليف من المعلم للطالب بغرض تثبيت المهارة النحوية في ذهنه، ومن أهم شروطه:

- أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس

- أن يكون متنوعا في موضوعاته، واضحا ومُحدّدا في أذهان الطلاب
- أن يُساعد الطالب على التعلُّم بفاعلية.

٢,٢,٢,٢ التّسجيل والتأمل وضبط المستوى:

يُعتبر التسجيل والتأمل وضبط المستوى من المهام اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويُقصد بالتسجيل: تقييد الملاحظات الإيجابية والسلبية في سلوك تعلُّم الطالب لمهارة النحو بالتأمل ويهدف هذا السجل: (الإدارة العامة للإشراف التربوي)[٢٣]

١. توزيع المهارات النحوية المقررة على فترات أربع لفصلين دراسين، أو توزيع المهارات النحوية على فصلين حسب النظام المعمول به في المدرسة.
٢. متابعة الطالب لمعرفة مدى إتقانه للمهارة النحوية.
٣. تدوين كافة الملاحظات الإيجابية والسلبية أولا بأول وعدم الاكتفاء بالمتابعة الذهنية.
٤. تدوين نتائج الاختبارات الدورية التحريرية والشفوية، باعتبارها أداة من أدوات التقويم المهمة التي تكشف عن مدى تقدُّم الطالب في المهارة النحوية.
٥. تحديد مواطن ضعف الطالب وقوته في المهارات التي يدرسها.

وتنبع أهمية التسجيل والتأمل والضبط لعدة أسباب منها:

١. أن الحكم على مستوى الطالب لن يكون عشوائيا.
٢. أن تحديد الضعف في المهارات سيكون دقيقا
٣. أن توزيع المهارات على مدى العام وإلى مستويات يجعل المعلم قادرا على تحديد المستوى الذي يقف عند الطالب.
٤. أنه سيمكن المعلم من وضع العلاجات الملائمة للطالب الضعيف، وزيادة الجرعة التعليمية للطالب المتقدم.

وينبغي عند تعبئة السجل أن يراعى الآتي:

٢٣- (فكرة السجل والأهداف مقتبسة من الإدارة العامة للإشراف التربوي، قسم الصفوف الأولية في وزارة التربية بالمملكة العربية السعودية، مع إضافات من قبل الباحث تمثلت في إعادة صياغة الأهداف وإضافة الأهمية وتغيرات في ترتيب السجل تتناسب مع دراسة البحث)

أ. توضع علامة ✓ عند إتقان المهارة، وعلامة × عند عدم إتقانه.

ب. يُقيّم الطالب في الحقل المقابل عِدَّة مرات في الفترة نفسها حتى يتقنها.

ج. المهارة التي لم يتقنها الطالب تُنقل للفترة التالية وما يزال مطالبا بها حتى يُتقنها.

سجل متابعة الطالب في مهارات قواعد النحو العربي

نموذج عن السجل المقترح

الشعبة: الفترة: المستوى: عدد الساعات: ١٦٠ س مدرس المادة:

م	اسم الطالب	المهارة الأولى	المهارة الثانية	المهارة الثالثة	المهارة الرابعة	المهارة الخامسة	المهارة السادسة	المهارة السابعة	المهارة الثامنة
		القدرة على استخدام الجملة الفعلية والجملة الاسمية	القدرة على استخدام أدوات الاستفهام كم – كيف – ما – من هل – حتى	استخدام أسلوب ملكية ياء المتكلم	القدرة على استخدام أسلوب الإشارة هذا–هذه	القدرة على استخدام الفعل الماضي مع الضمير المنفصل والمتصل أنا–أنتَ – أنتِ –هو – هي	القدرة على استخدام الفعل المضارع للدلالة على الزمن الحاضر المستقبل للضميرا لمراد المتكلم والمخاطب الغائب	استخدام المفعول به في الجملة الفعلية	الجملة الفعلية مع حروف الجر: في إلى على

م	اسم الطالب	المهارة التاسعة	المهارة العاشرة	المهارة الحادية عشر	المهارة الثانية عشر	المهارة الثالثة عشر	المهارة الرابعة عشر	المهارة الخامسة عشر	المهارة السادسة عشر	المهارة السابعة عشر
		استخدام الظرف: ظرف المكان للدلالة على وقوع الحدث: أمام–خلف – في الجملة الفعلية	استخدام ظرف الزمان في الجملة الفعلية: صباحا–مساءً–غدا–اليوم	استخدام الصفة في الجملة الفعلية مع الفاعل والمفعول به	استخدام نفي الجملة الفعلية بـ ما للفعل الماضي والمضارع الحاضر والدائم وب لن للمضارع المستقبل	تعريف الاسم ب: ال والإضافة	الجملة الاسمية مع حروف الجر في + الى	ظرف الزمان والمكان مع المبتدأ والخبر	الصفة مع المبتدأ والخبر	استخدام نفي الجملة الاسمية ب: ليس

٢,٢,٢,٣ ضبط الوقت:

تُعد مهارة ضبط الوقت من المهارات اللازمة للمعلم حتى يكون قادرا على تنفيذ خُطة درسه كما أعد لها بكل أركانها، فالتخطيط الجيّد عنصر رئيس لإدارة الوقت بطريقة فعالة، وإدارة الوقت عنصر أساسٌ كذلك لنجاح التخطيط، فهُما عُنصران متلازمان. " ولكي يدير المعلم وقت الحصة بطريقة صحيحة لابد أن يحلل وقت الدرس بالدقيقة بداية من التهيئة التي ينبغي ألا تستغرق أكثر من خمس دقائق والتي تتمثل في الشّرح وتقديم الأنشطة المختلفة (من ٢٠% الى ٥٠% من وقت الدرس تقريبا) وتوجيه الأسئلة وتلقي إجابات الطلاب وأفكارهم (١٠% من وقت الدرس تقريبا) وتقديم التعزيز المناسب واستخدام الوسائل التعليمية... إلخ انتهاء بالملخص السَّبوري والتقويم الذي يَستغرق باقي وقت الدرس" (بنجر، ١٩٩٧)

٢,٢,٢,٤ المهارات اللازمة لمعلم اللغة العربية في أثناء عملية التدريس:

هناك مهارات مهمة تلزم مدرس اللغة العربية أن يتحلّى بها حتى ينجح في تدريسه ويبلغ منتهاه في الأهداف المراد تحقيقها، وحين نقول " مدرس اللغة العربية" فإننا نقصد ضمنيا مدرس قواعد النحو لأن القواعد جزء من اللّغة العربية. ومن أبرز المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلم اللغة العربية في أثناء تدريسه اللّغة العربية هي:

١. **الحيوية والنشاط:**

الحيويّة عامل مهم من عوامل نجاح المعلم في عمله كما أن حيويته ونشاطه داخل الفصل أمر ضروري لنجاح عملية التعليم، ولعلنا ندرك الفروق بين معلم يتحرك ويناقش التلاميذ في مختلف مراحل الدرس ومعلم آخر جامد لا يتحرك في الفصل ويتحدث بصوت فاتر منخفض طوال الحصة، فالتلاميذ في هذه الحالة إيجابيون مع الأول وسلبيون إلى حد كبير من الآخر، والفرق يبدو جليّا في النشاط والفاعلية. (بنجر، ١٩٩٧)

٢. **حركة المعلم داخل الفصل:** على المعلم أن يتحرك داخل الفصل حتى يُحرِّك التلاميذ معه. ولابُد أن يتحرك داخل الفصل وحول السبورة ويُوجه أنظاره حول تلاميذه يتابعهم

ويُراقبهم ويُوجِّههم ويشـــرح لهم ويناقشـــهم، ولابد أن يتجنَّب الجمود والرتابة والخمول (بنجر، ١٩٩٧)

٣. التغيرات في الصوت والنبرات:

تغيير الصـوت ونبراته ارتفاعا وانخفاضـا واعتدالا كل ذلك من شـأنه أن يلفت أنظار التلاميذ ويُضـفي الحيوية والراحة والطمأنينة على جو الفصـل (بنجر، ١٩٩٧) وخصـوصـا عند تدريس الأسـاليب "فالجملة الواحدة قد يختلف معناها من الإخبار إلى الاسـتفهام إلى التعجب ومن التعظيم إلى التفخيم إلى التقليل والتحقير كل ذلك بحسـب النغمة الصـوتية (فاضل السامرائي، ٢٠٠٩).

٤. فن طرح السؤال:

"فن طرح السـؤال هو روح العملية التدريسـية، بل هو عِماد عملية التدريس فالأسـئلة التي يطرحها المعلم في أثناء التدريب قد تأخذ الطلاب إلى عالم رحب من التفكير العميق فيما يُطرَح عليهم، فقد تكون حاجزا منيعا يحول بين الطالب والتفكير والإبداع، ولا أحد يتصور تدريسا فعالا لمدة من الوقت لا يتضمن أسئلة، فاستخدام الأسئلة الدقيقة يُمكن أن يُحسِّـن الجو الصـفي بتحويل المتعلم من فرد متلقٍ سـلبي إلى إنسـان حيوي نشـط، فاعل. والمقصـود بفن طرح السـؤال: مجموعة من الأداءات التدريسـيّة التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة، وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي وتتعلق بكل من:

١. إعداد السؤال
٢. الانتظار عقب السؤال.
٣. توجيه السؤال.
٤. اختيار الطالب، دون الاقتصار على الفئة المتفوقة والمجتهدة في الفصل
٥. معالجات إجابات الطلاب

٦. تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وتوجيهها". (أبوشقير) ومن أهم أنواع الأسئلة التي يطرحها المعلم[٢٤]:

أ. "الأسئلة ذات المستوى الأدنى: وهي الأسئلة المعرفية ذات المستوى الأدنى والتي تَستدعي التذكر والفهم " (السّبحي، بنجر) مثل: هل هذا فعل ماض؟ ما علامات الاسم، وما علامات الفعل؟ أُذكر الأحرف المشبهة بالفعل (الأحرف الناسخة.... الخ)

ب. الأسئلة ذات المستوى المتوسط: وتتضمن أسئلة تتعرف على مدى قدرة التلاميذ على استخدام معارفهم وخبراتهم السابقة لتطبيقها في مواقف جديدة (السّبحي، بنجر) مثل أسئلة التطبيق:

أُطلب من زميلك أن يناولك كتابك. واطلب منه كذلك أن لا يرفع صوته.

فأنت ترى في كلا المثالين أنّ السؤالين قد تَضمن معارف سبق للطلبة أن درسوها وهي فعل الأمر والفعل المضارع المصحوب بلا الناهية.

ج. الأسئلة ذات المستوى العالي" (بنجر، ١٩٩٧): وتتضمن أسئلة التحليل والتركيب والتقويم التي تبحث عن الأسباب والتعليلات ومن أمثلة ذلك:

حدِّد الخطأ في الجمل التالية وبيِّن سبب الخطأ فيها:

- الولدان جاء الى الفصل
- أنت جئتُ من المسجد
- جاء عائشة مسرعة إلى الفصل.

٥. مهارة وضوح الشرح والتفسير:

"إن مهارة الفهم من أهم المهارات التي ينبغي أن يحرص كل معلم على غرسها في نفوس المتعلمين، كالفهم في أثناء القراءة وبعدها والفهم في أثناء المناقشة وبعدها والفهم في أثناء الشرح وبعده واثناء الكتابة وبعدها ... فالتلميذ الذي لا يفهم ما يقرؤه يتعثر في تحصيله وبالتالي فإنه قد يُهمل أو يُخفق في دراسته ولا شك أن كل خطوات الدرس

٢٤- العبارات التي جاءت خارج المزدوجين هي عبارات الباحث.

والتحضير تستهدف فهم التلميذ ابتداءً من التمهيد إلى التطبيق". (بنجر، ١٩٩٧، صفحة ١٧٥) لذلك على المعلم أن يحرص على: شرح المفردات الصعبة لأن الطالب إذ لم يفهم المعنى يتعذر عليه فهم التراكيب النحوية، وخير مثال على أن هناك أسماء عربية لا يعرف المتعلم التركي أنها أسماء، فإذا جاءت في محل رفع فاعل تعذر عليه أن يفهم مِن هذا الاسم أنَّه فاعل مثل اسم: عامر ومتعب فإن هذا الاسم ليس شائعا عند الأتراك، كذلك سعاد فإنه لدى العرب يُطلق على المؤنث ولدى الأتراك يُطلق على المذكر فإذا استخدمه مع الفعل فإنه لن يؤنثه، لذلك على المدرس أن يُبسِّط العبارات ويوضِّح المعاني والجمل للطالب حتى يفهم التركيب ويقدر على استخدامه.

٦. **مهارة تشجيع التلاميذ وتعزيز تعلُّمهم**

ويتم ذلك بالوسائل التالية:

أ. وسائل إيجابية لفظية مثل: عظيم، ممتاز، أحسنت، رائع.

ب. أو رسائل إيجابية غير لفظية مثل إظهار الإعجاب بالابتسام وهزِّ الرأس والموافقة أو بغمض العين أو بكتابة الإجابة على السَّبورة أو الاستماع بطريقة وُدِّيه

ج. وسائل إيجابية شبه لفظية مثل استخدام الهمهمات مثل: أو، هم.

د. وسائل إيجابية أُخرى مثل: منحه درجة أو التصفيق له مع الطلبة. (بنجر، ١٩٩٧)

٧. **مهارة إعطاء الواجبات ومناقشتها وعرض حلول التمرينات والتكليفات:**

سبق أن تكلمنا عن أن الواجبات تندرج تحت التقويم الذي يظهر للمعلم مدى فهم واستيعاب الطالب للمهارة النحوية، وواجب المعلم في ذلك أن ينوِّع الواجبات المعطاة للطالب وأن بعرضها ومناقشتها حتى يتبين الطالب مواقع الخطأ والصواب في إجابته.

٣. (الدراسة الميدانية)

بعد عرض الإطار النظري للدراسة والذي يُهيّئ الأرضية لمشكلة الدراسة وذلك عن طريق فصوله يأتي الجانب الميداني لدراســـة "كفاية مدرس اللّغة العربية في مدراس الأئمة والخُطباء للمرحلة الثانوية بمهارة النحو العربي" وذلك من خلال إجراءات سوف يتمّ اتباعها :

٣,١ إجراءات الدرارسة

وتتمثل إجراءات الدّراسة بعدَد مِنَ الخُطْوات اللاّزمة لقيام الدراسة الميدانية، وهي:

١. **منهج الدراسة:** المنهج الوصفيُّ التحليلي.

٢. **مجتمع الدراسة:** مدراس الأئمة والخطباء.

٣. **عينة البحث:** اختار الباحث عينة البحث من طلاب الســـنة التحضـــيرية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة أرتقلو ممن تخرجوا في مدارس الأئمة والخطباء، وذلك ليضمن جانبا كبيرا من حيادية الإجابة وصـدقها عن الأسـئلة المطروحة بعيدا عن أية تأثيرات فد تؤثر سـلبا أو إيجابا على نتائج البحث وقد بلغ عدد العينة ٥١ طالبا، بياناتهم على النحو التالي:

بيانات الطلبة		التكرار
المدرسة	ANADOLU İMH	6
	İH	45
سنة التخرج	2014	9
	2015	14
	2016	19
	لم يحدد	9
الجنس	ذكر	7
	أنثى	29
	لم يُحدد	15
العمر	من ١٨-٢٠ سنة	35
	من ٢١-٢٥ سنة	16

٤. **علاقة الاستبانة بالبحث:** للاستبانة علاقة وثيقة بالبحث لأنها تكشف عن واقع مدرس اللغة العربية في مدراس الأئمة والخطباء من جهة كفايته اللغوية والتربوية والثقافية وهو جزء من عنوان الرسالة (الواقع) وأيضا تكشف جزءا عن مدى استفادة طلبة مدرسة الأئمة والخطباء من دراسة النحو ومن ثَمّ يُبنى عليها تقديم توصيات تكون أقرب للواقع وهو (التطوير) كما جاء في عنوان الدرسة.

٥. **وصف بناء أدوات البحث:** الاستبانة.

٦. **مكونات الاستبانة:** تتكون الاستبانة من أربعة جوانب وهي:

أ. **الجانب المعرفي:** ويندرج تحته ٩ أسئلة

ب. **الجانب المهاري:** ويندرج تحته ١٠أسئلة

ج. **الجانب الوجداني:** ويندرج تحته ٤ أسئلة

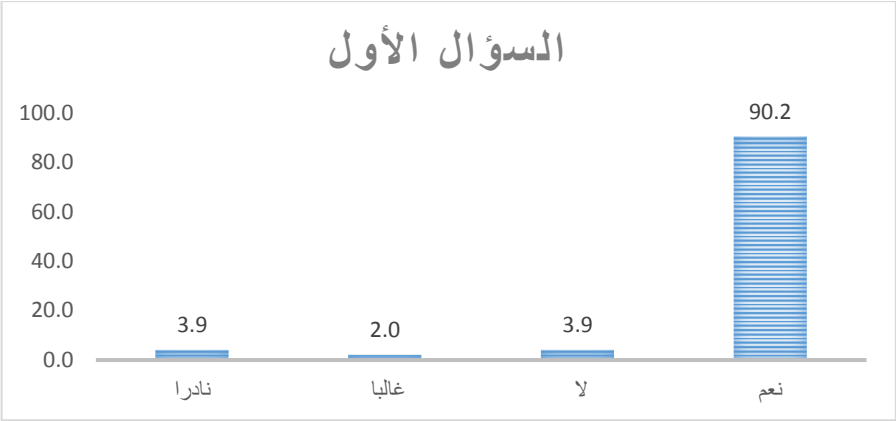
د. **جانب التقويم:** ويندرج تحتها ٥ أسئلة

٧. **تحكيم الاستبانة:** أطلع الباحث الأستاذ / محمد حميدو على محاور الاستبانة وأسئلتها – وهو من المختصين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها والحاصلين على شهادة الماجستير في ذلك من معهد الخرطوم لتعليم العربية لغير الناطقين بها – لإبداء رأيه فيها والتعليق عليها، وقد أبدى موافقته على مجمل محاور الاستبانة، وقدّم ملاحظاته على بعض صياغة أسئلة الاستبانة، قام الباحث على إثرها بتعديل صياغتها.

٣,٢ تحليل الاستبانة:

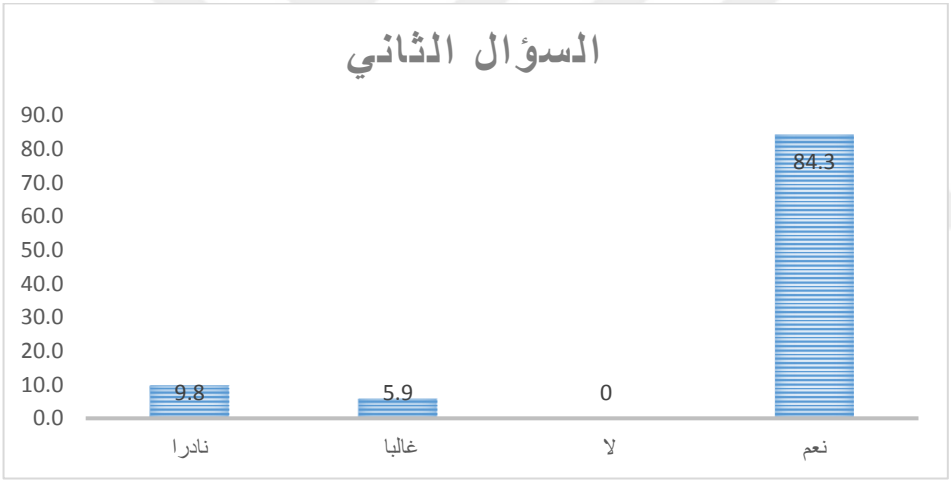
٣,٢,١ الجانب المعرفي

١. نص السؤال الأول: هل درست السنوات الأربع في مدارس الأئمة والخطباء؟



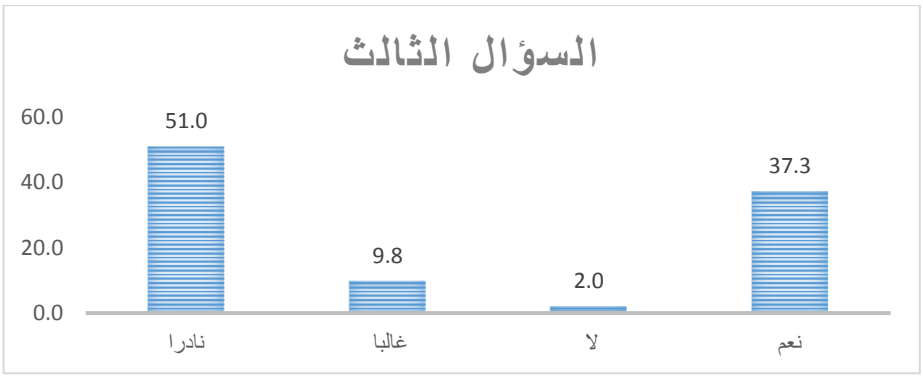
تُظهر الإجابة عن السؤال الأول حسب الرسم البياني مايلي أن: ٩٢% قد أجابوا بنعم، وأن ٣,٩ قد أجابوا بلا، و ٢,٠ قد أجابوا بغالبا و٣,٩ قد أجابوا بنادرا،

٢. نص السؤال الثاني: هل درست في السنوات الأربع للمرحلة الثانوية كتب اللغة العربية الخاصة بمدارس الأئمة والخطباء؟



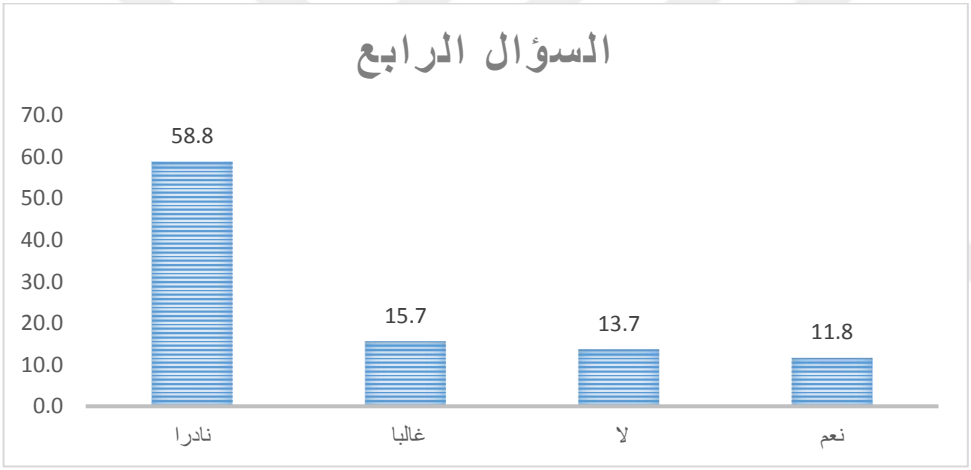
تُظهر الإجابة عن السؤال الثاني حسب الرسم البياني مايلي أن: ٨٤.٣ من أفراد العينة قد أجابوا بنعم وأن الإجابة عن (لا) صفر، وأنّ ٥,٩ قد أجابوا بـ (غالبا)، و٩,٨ قد أجابوا بـ (نادرا).

٣. نص السؤال الثالث: هل كنتَ تخطط للدارسة في كلية الإلهيات؟



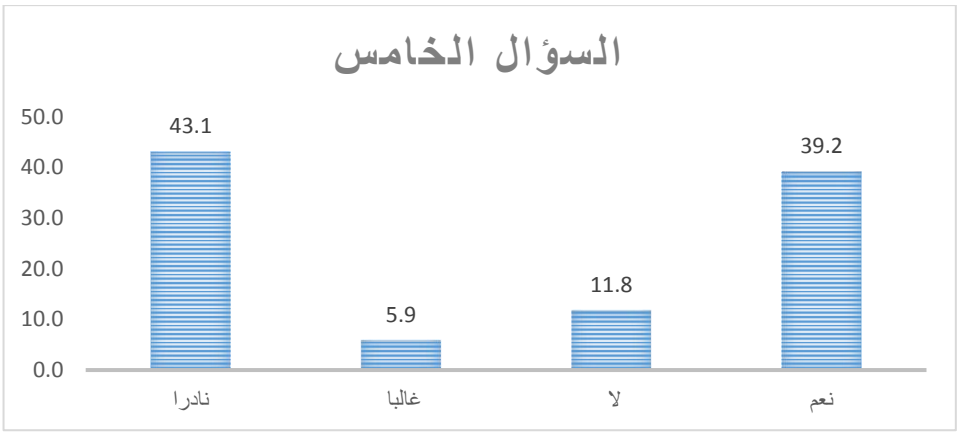
تُظهر الإجابة عن السؤال الثالث حسب الرسم البياني مايلي أن: ٥١% قد أجابوا ب(نادرا) ٣٧,٣ قد أجابوا بـ(نعم) و ٢,٠ قد أجابوا بـ(لا) و٩,٨ قد أجابوا بـ (غالبا).

٤. نص السؤال الرابع: هل كنتَ تجد في كتاب المدرسة تدريباتٍ وافيةً وكافيةً تُعينك على تثبيت قواعد النحو والصرف في ذهنك؟



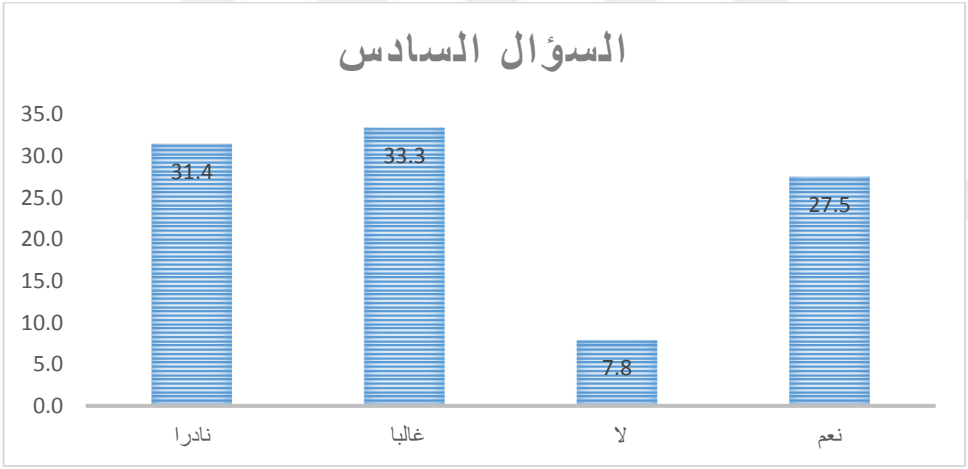
تُظهر الإجابة عن السؤال الرابع حسب الرسم البياني مايلي أن ٥٨,٨% قد أجابوا بـ(نادرا) ١١,٨ قد أجابوا بـ(نعم) و١٣,٧ قد أجابوا بـ(لا) و١٥,٧ قد أجابوا بـ(غالبا)

٥. نص السؤال الخامس: هل تجد فرقا كبيرا بين مواضيع النحو والصرف التي درستها في الثانوية والتي درستها في السنة التحضيرية؟



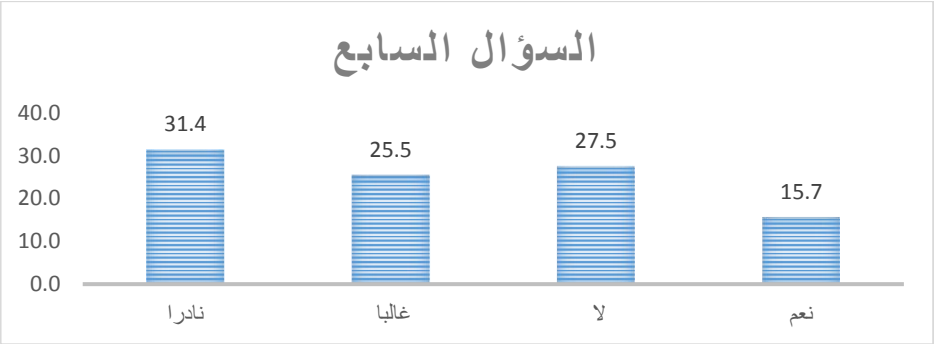
تُظهر الإجابة عن السؤال الخامس حسب الرسم البياني مايلي: أن ٤٣.١ قد أجابوا بـ(نادرا) و٣٩,٢ قد أجابوا بـ(نعم) و١١,٨ قد أجابوا بـ(لا) و٥,٩ قد أجابوا بـ (غالبا)

٦. نصّ السؤال السادس: هل كان المعلم في الثانوية يقوم بتكليفك بواجبات منزلية حول قواعد النحو والصرف التي كان يدرسها؟



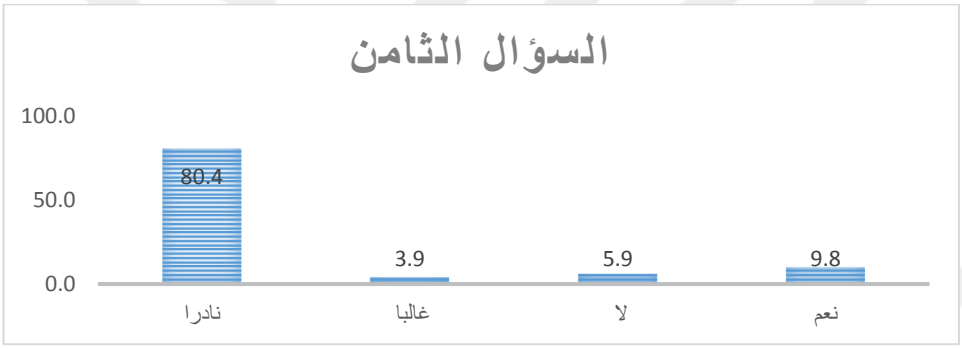
تُظهر الإجابة عن السؤال السادس حسب الرسم البياني مايلي: أن ٣٣.٣ قد أجابوا بـ (غالبا) و٣١,٤ قد أجابوا بـ(نادرا) و٢٧,٥ قد أجابوا بـ نعم و٧,٨ قد أجابوا بـ(لا).

٧. نص السؤال السابع: هل كانت دروس النحو والصرف في السنوات الأربع قليلة وغير كافية؟



تُظهر الإجابة عن السؤال السابع حسب الرسم البياني مايلي: أن ٣١.٤ قد أجابوا بـ(نادرا) و٢٧,٥ قد أجابوا بـ(لا) و٢٥,٥ قد أجابوا بـ (غالبا) و ١٥.٧قد أجابوا بـ (نعم).

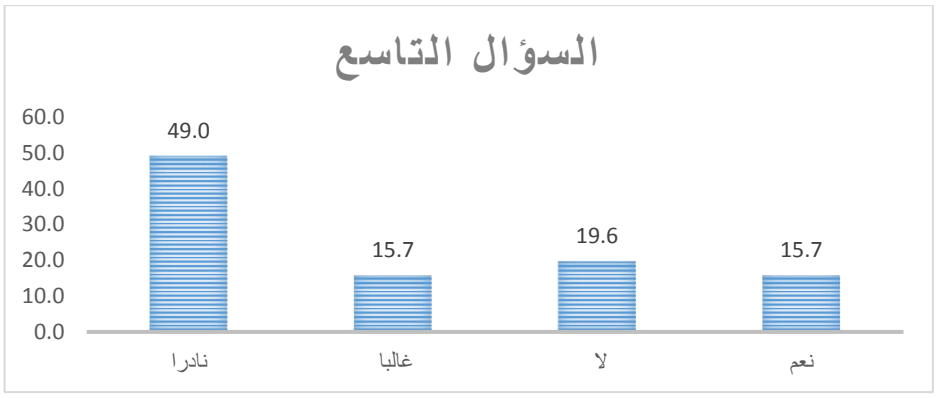
٨. نص السؤال الثامن: هل كانت دروس النحو والصرف في السنوات الأربع بالمرحلة الثانوية كثيرة؟



تُظهر الإجابة عن السؤال الثامن حسب الرسم البياني مايلي: أن ٨٠.٤ قد أجابوا بـ(نادرا) و٩,٨ قد أجابوا بـ (نعم) و٥,٩ قد أجابوا بـ (لا) و٣,٩ قد أجابوا بـ (غالبا).

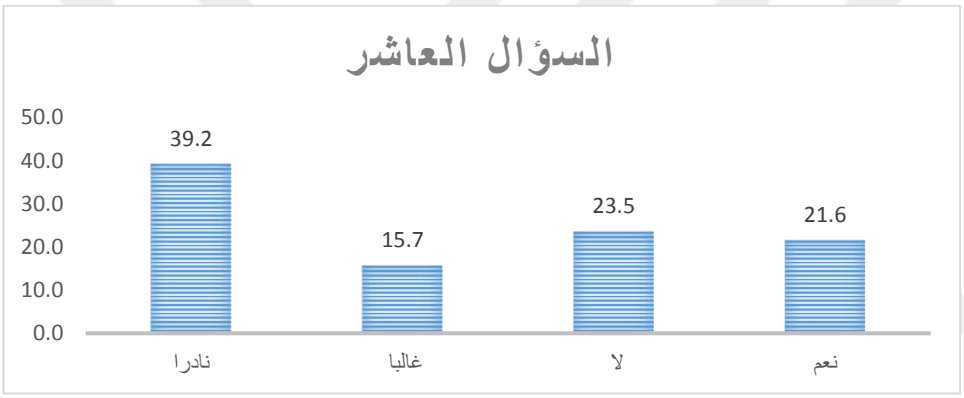
٣,٢,٢ الجانب المعرفي:

٩. هل أفادتك الدراسة النحوية والصرفية التي تلقيتها في زيادة قدرتك على التحدث والفهم بالعربية؟



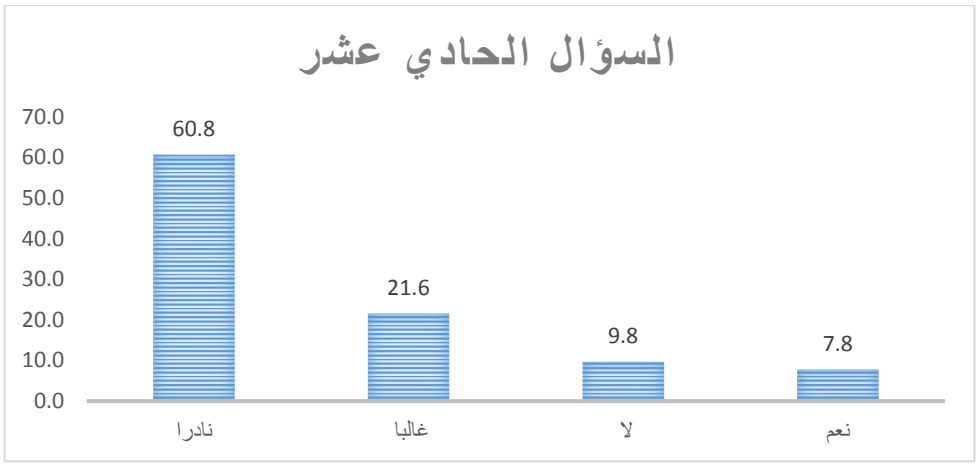
تُظهر الإجابة عن السؤال التاسع حسب الرسم البياني مايلي: أن ٤٩% قد أجابوا بـ(نادرا) و١٩,٦ قد أجابوا بـ (لا) و١٥,٧قد أجابوا بـ (نعم) و ١٥,٧قد أجابوا بـ (غالبا).

١٠.هل كنت تنطلق في تكوين الجملة العربية من القواعد الصرفية والنحوية التي درستها؟



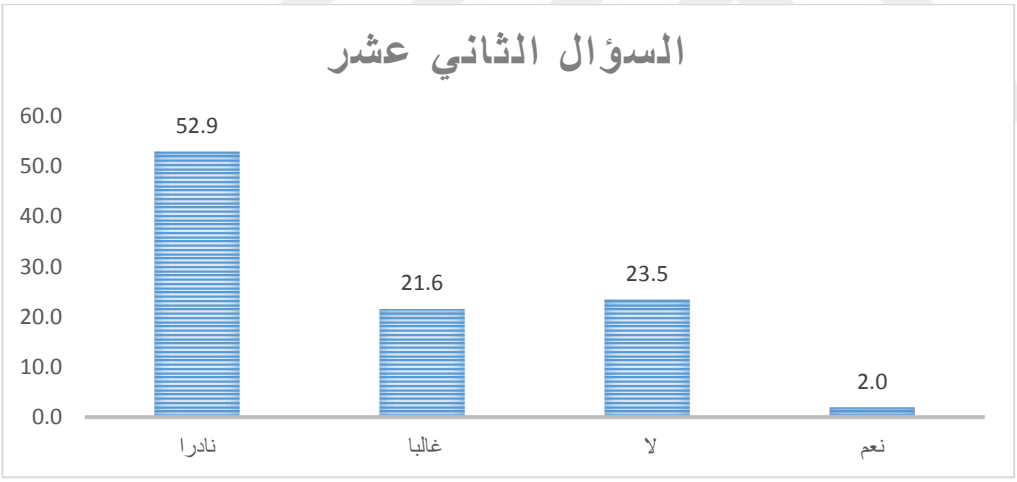
تُظهر الإجابة عن السؤال العاشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٣٩.٢ قد أجابوا بـ(نادرا) و٢٣,٥ قد أجابوا بـ (لا) و٢١,٦ قد أجابوا بـ (نعم) و ١٥,٧قد أجابوا بـ (غالبا).

١١.هل كنت تجد في كتاب المدرسة شرحا وافيا ومبسطا عن قواعد النحو والصرف التي درستها في الثانوية؟



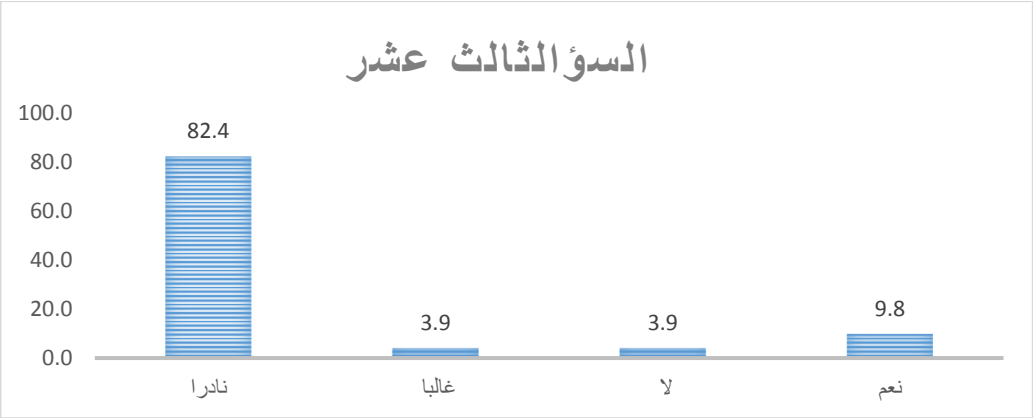
تُظهر الإجابة عن السؤال الحادي عشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٦٠,٨ قد أجابوا بـ(نادرا) و٢١,٦ قد أجابوا بـ (غالبا) و٩,٨ قد أجابوا بـ (لا) و ٧,٨قد أجابوا بـ (نعم).

١٢. نص السؤال الثّاني عشر: هل كنت تجد عرض المعلم في الثانوية لقواعد النحو والصرف شائقا الصرف؟



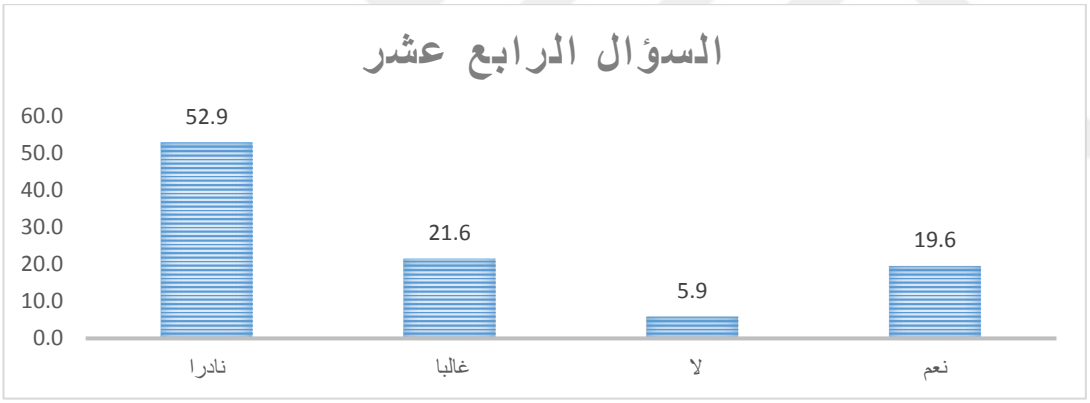
تُظهر الإجابة عن السؤال الثاني عشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٥٢,٩ قد أجابوا بـ(نادرا) و٢١,٦ قد أجابوا بـ (غالبا) و٢٣,٥ قد أجابوا بـ (لا) و٢,٠ قد أجابوا بـ (نعم)

١٣. نص السؤال الثالث عشر: هل كان معلم اللغة العربية يقوم بشرح قواعد النحو والصرف باللغة العربية؟



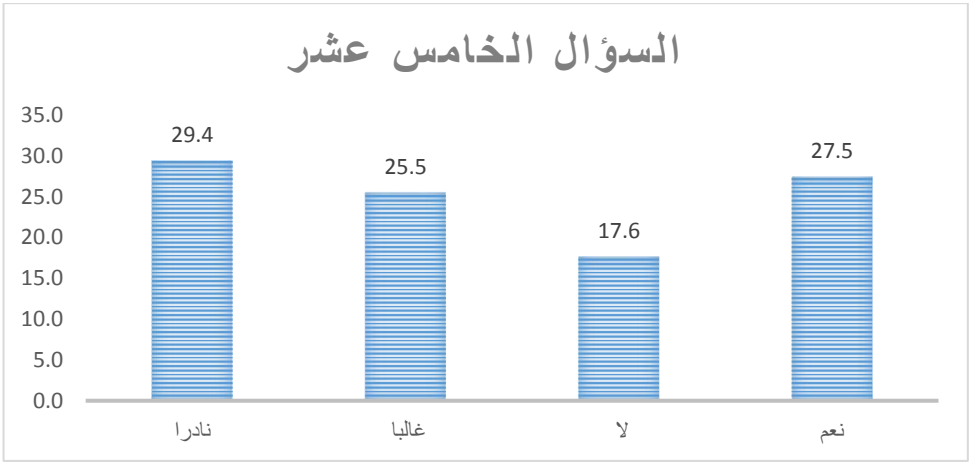
تُظهر الإجابة عن السؤال الثالث عشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٨٢,٤ قد أجابوا بـــ(نادرا) و٩,٨ قد أجابوا بـــ (نعم) و٣,٩ قد أجابوا بـــ (لا) و٣,٩ قد أجابوا بـ (غالبا).

١٤. نص السؤال الرابع عشر: هل كان المعلم في الثانوية يستخدم وسائل إيضاح غير الكتاب المدرسي لشرح قواعد النحو والصرف؟



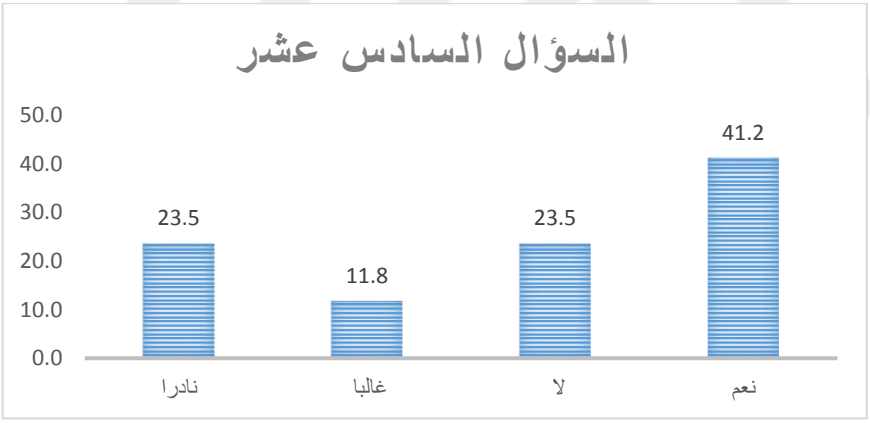
تُظهر الإجابة عن السؤال الرابع عشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٥٢,٩قد أجابوا بـ(نادرا) و٢١,٦ قد أجابوا بـ (غالبا) و١٩,٦ قد أجابوا بـ (نعم) و ٥,٩ قد أجابوا بـ (لا).

١٥. نص السؤال الخامس عشر: هل كان المعلم في الثانوية يقوم بالربط بين الدروس السابقة والجديدة عند بداية كل درس؟



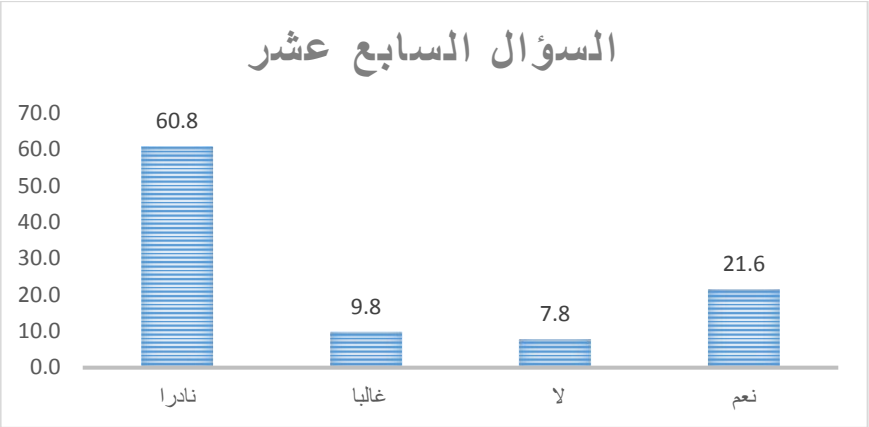
تُظهر الإجابة عن السؤال الخامس عشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٢٩,٤ قد أجابوا بـ(نادرا) و٢٧,٥ قد أجابوا بـ (نعم) و٢٥,٥ قد أجابوا بـ (غالبا) و١٧,٦ قد أجابوا بـ (لا).

١٦. نص السؤال السادس عشر: هل كنت تقوم بحل الواجبات المنزلية المتعلقة بقواعد النحو والصرف؟



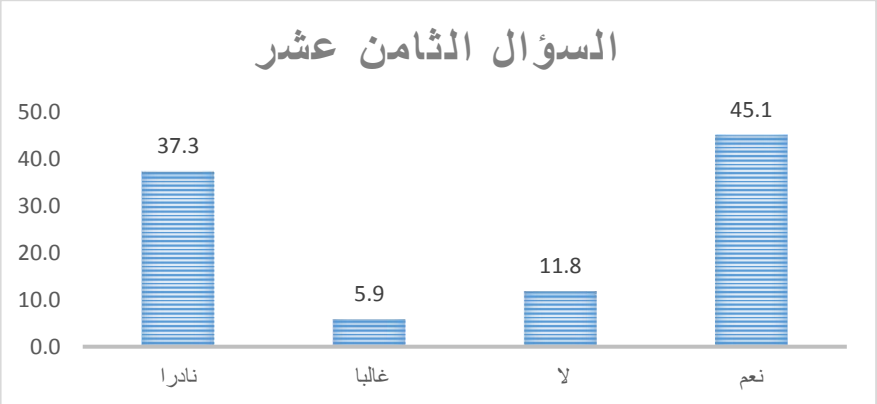
تُظهر الإجابة عن السؤال السادس عشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٤١,٢قد أجابوا بـ(نعم) و٢٣,٥ قد أجابوا بـ (لا) و٢٣,٥ قد أجابوا بـ (نادرا) و ١١,٨قد أجابوا بـ (غالبا).

١٧. نص السؤال السابع عشر: هل كنت تقوم في المرحلة الثانوية في السنوات الأربع بالإعداد المسبق لدرس النحو والصرف؟



تُظهر الإجابة عن السؤال االسابع عشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٦٠,٨ قد أجابوا بـ(نادرا) و٢١,٦ قد أجابوا بـ (نعم) و٩,٨ قد أجابوا بـ (غالبا) و٧,٨ قد أجابوا بـ (لا).

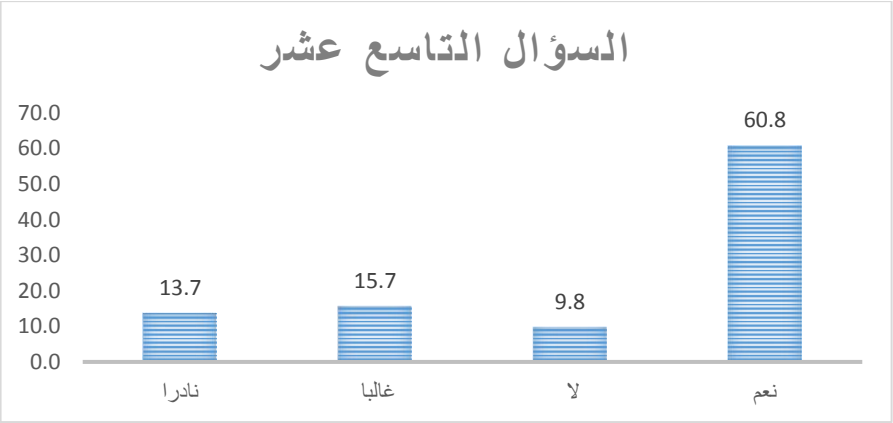
١٨. نص السؤال الثامن عشر: هل اعتمدت في دراسة النحو والصرف في السنوات الأربع بالثانوية على الحفظ دون الفهم؟



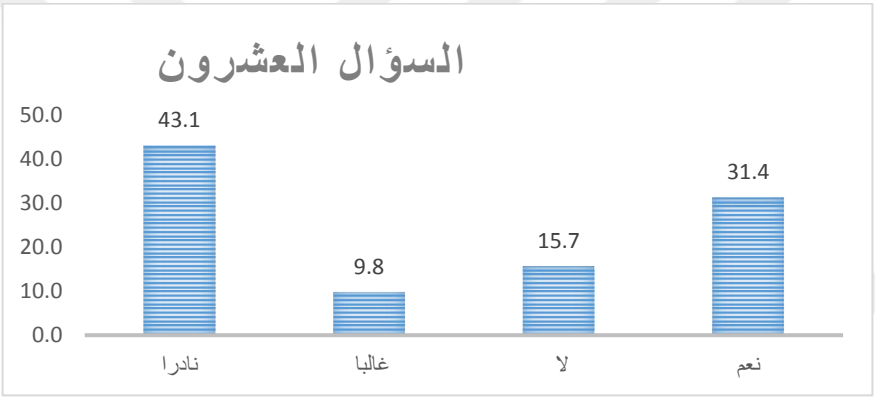
تُظهر الإجابة عن السؤال الثامن عشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٤٥,١ قد أجابوا بـ (نعم) و٣٧,٣ قد أجابوا بـ (نادرا) و١١,٨قد أجابوا بـ (لا) و٥,٩ قد أجابوا بـ (غالبا).

٣,٢,٣ الجانب الوجداني:

١٩. نص السؤال التاسع عشر: هل كنت ترى دروس النحو والصرف مملة؟



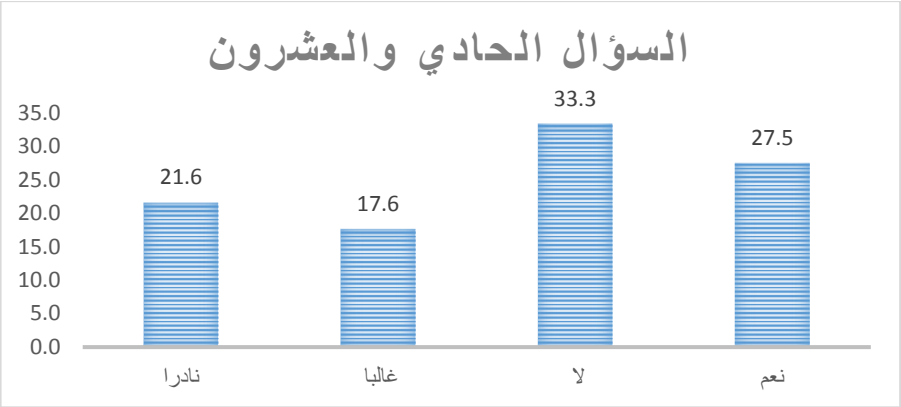
تُظهر الإجابة عن السؤال التاسع عشر حسب الرسم البياني مايلي: أن ٦٠,٨ قد أجابوا بـ(نعم) و١٥,٧ قد أجابوا بـ (غالبا) و١٣,٧ قد أجابوا بـ(نادرا) و٩,٨ قد أجابوا بـ (لا).



٢٠. نص السؤال العشرين: هل كنت تجد عدد الساعات الأسبوعية المخصصة لدراسة قواعد النحو والصرف كافيا لتلبية احتياجاتك من الفهم؟

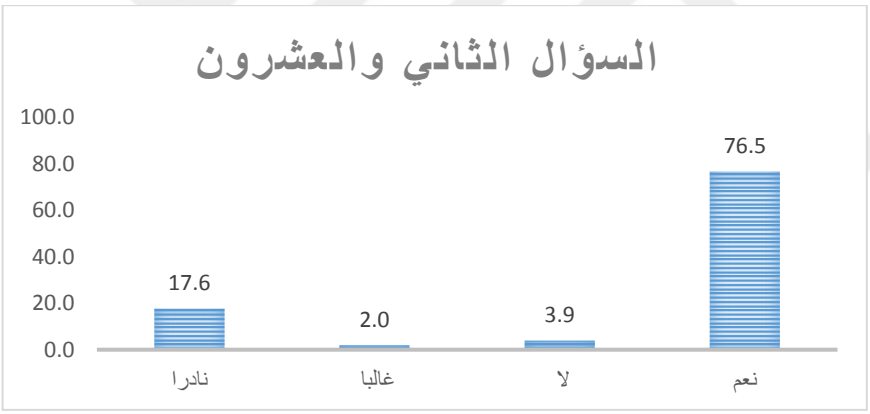
تُظهر الإجابة عن السؤال العشرين حسب الرسم البياني مايلي: أن ١.٤٣ قد أجابوا بـ(نادرا) و٣١,٤ قد أجابوا بـ (نعم) و١٥,٧ قد أجابوا بـ(لا) و٩,٨ قد أجابوا بـ (غالبا).

٢١. نص السؤال الحادي والعشرين: هل كنت تشعر أن المعلم في الثانوية كان يقوم بالإعداد الجيد لدرس النحو والصرف قبل تدريسه؟



تُظهر الإجابة عن السؤال الحادي والعشرين حسب الرسم البياني مايلي: أن ٣٣,٣ قد أجابوا بـ(لا) و٢٧,٥ قد أجابوا بـ (نعم) و٢١,٦ قد أجابوا بـ(نادرا) و١٧,٦ قد أجابوا بـ(غالبا).

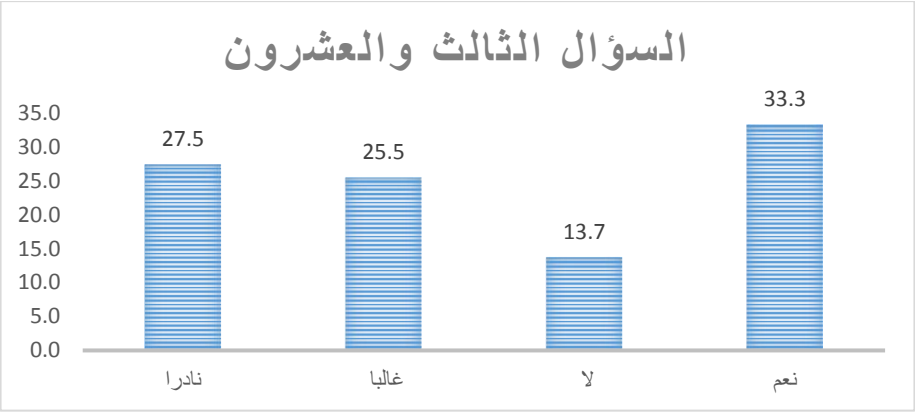
٢٢. نص السؤال الحادي والعشرين: هل تشعر أن هناك فرقا بين معلمي النحو والصرف في مدارس ثانويات الأئمة والخطباء ومعلمي السنة التحضيرية؟



تُظهر الإجابة عن السؤال الثاني والعشرين حسب الرسم البياني مايلي: أن ٧٦,٥ قد أجابوا بـــ(نعم) و١٧,٦ قد أجابوا بـــ (نادرا) و٣,٩ قد أجابوا بـــ(لا) و٢,٠ قد أجابوا بـ(غالبا).

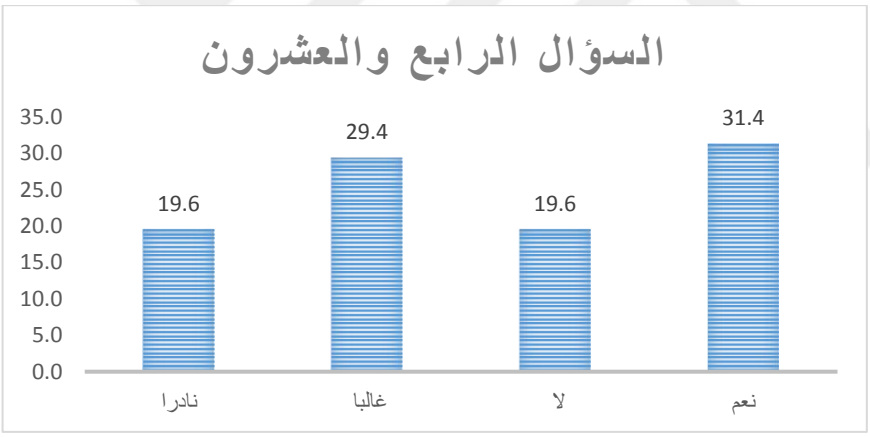
٣,٢,٤ جانب التقويم:

٢٣. هل أفادتك المعلومات النحوية والصّرفية التي درستها في الثانوية عند دراستك بالجامعة في السنة التحضيرية؟



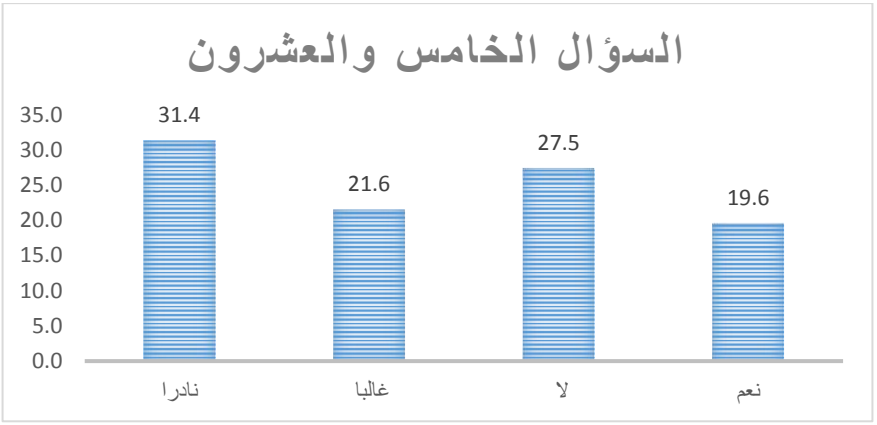
تُظهر الإجابة عن السؤال الثالث والعشرين حسب الرسم البياني مايلي: أن ٣٣,٣ قد أجابوا بــ(نعم) و٢٧,٥ قد أجابوا بــ (نادرا) و١٣,٧ قد أجابوا بــ(لا) و٢٥,٥ قد أجابوا بـ(غالبا).

٢٤. نصّ السـؤال الرابع والعشـرين: هل كان المعلم في الثانوية يقوم بعملية تدقيق للواجبات المنزلية التي تقوم بأدائها؟



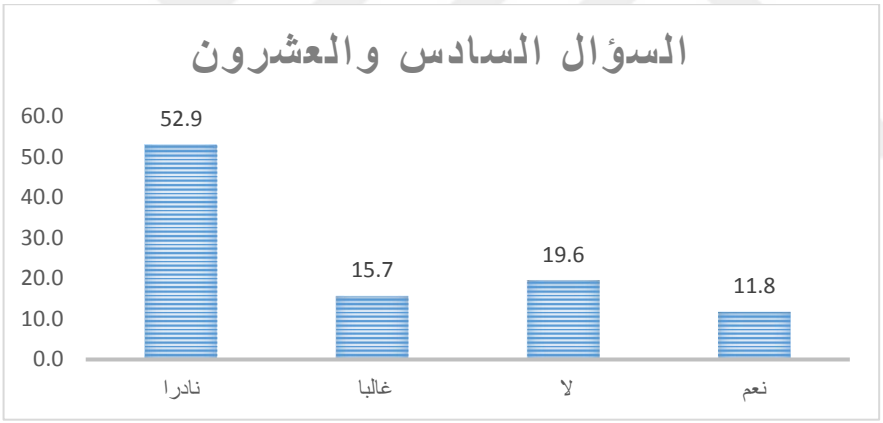
تُظهر الإجابة عن السؤال الرابع والعشرين حسب الرسم البياني مايلي: أن ٣١,٤ قد أجابوا بــ(نعم) و٢٩,٤ قد أجابوا بــ (غالبا) و١٩,٦ قد أجابوا بــ(لا) و١٩,٦ قد أجابوا بـ(نادرا).

٢٥. نص السـؤال الخامس والعشـرين: هل كانت الواجبات المنزلية المتعلقة بالنحو والصـرف تُسهم بزيادة فهمك فيها؟



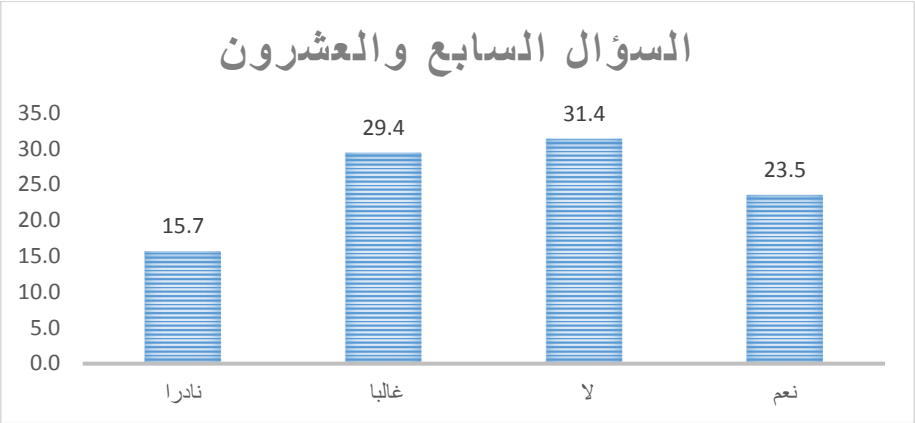
تُظهر الإجابة عن السؤال الخامس والعشرين حسب الرسم البياني مايلي: أن ٣١,٤ قد أجابوا بـ(نادرا) و٢٧,٥ قد أجابوا بـ (لا) و١٩,٦ قد أجابوا بـ(نعم) و٢١,٦ قد أجابوا بـ(غالبا).

٢٦. نص السؤال السادس والعشرين: هل كان المعلم في الثانوية يقوم بعملية تقويم شاملة لدرس قواعد النحو والصرف؟



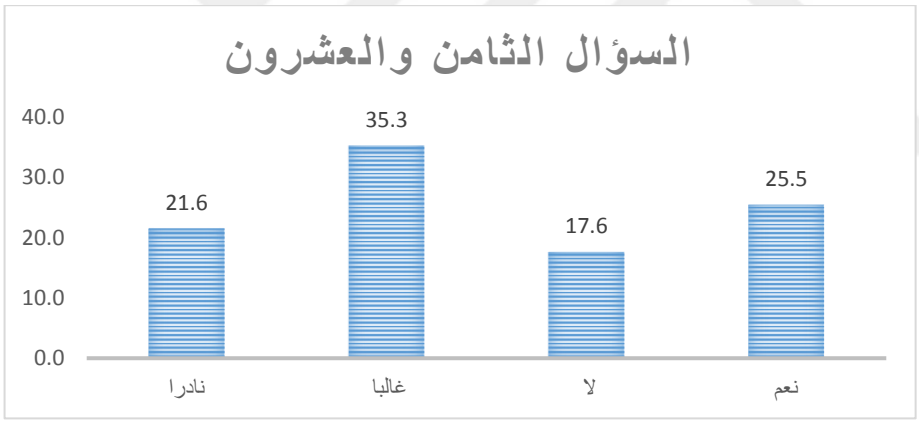
تُظهر الإجابة عن السؤال السادس والعشرين حسب الرسم البياني مايلي: أن ٥٢,٩ قد أجابوا بـ(نادرا) و١٩,٦ قد أجابوا بـ (لا) و١٥,٧ قد أجابوا بـ(غالبا) و١١,٨ قد أجابوا بـ(نعم).

٢٧. بعد دراستك أربع سنوات في المرحلة الثانوية هل وجدت في بعض مواضيع النحوية والصرفية أية فائدة من دراستها؟



تُظهر الإجابة عن السؤال السابع والعشرين حسب الرسم البياني مايلي: أن ٣١,٤ قد أجابوا بـ(لا) و٢٩,٤ قد أجابوا بـ (غالبا) و٢٣,٥ قد أجابوا بـ(نعم) و٢٣,٥ قد أجابوا بـ(نادرا).

٢٨. نص السؤال الثامن والعشرين: هل وجدت تشابها بين قواعد النحو والصرف في اللغة العربية وقواعد اللغة التركية؟



تُظهر الإجابة عن السؤال السابع والعشرين حسب الرسم البياني مايلي: أن ٣٥,٤ قد أجابوا بـ(غالبا) و٢٥,٥ قد أجابوا بـ (نعم) و١٧,٦ قد أجابوا بـ(لا) و٢١,٦.

جدول ( ) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لبنود الاستبانة											
		دائما		غالبا		أحيانا		لا			
ترتيب البنود حسب المتوسط	المتوسط	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	نص السؤال	م
1	3.80	90.2	46	3.9	2	2.0	1	3.9	2		a1
2	3.59	84.3	43	0	0	5.9	3	9.8	5		a2
19	2.25	37.3	19	2.0	1	9.8	5	51.0	26		a3
25	1.78	11.8	6	13.7	7	15.7	8	58.8	30		a4
11	2.47	39.2	20	11.8	6	5.9	3	43.1	22		a5
16	2.31	27.5	14	7.8	4	33.3	17	31.4	16		a6
17	2.27	15.7	8	27.5	14	25.5	13	31.4	16		a7
28	1.45	9.8	5	5.9	3	3.9	2	80.4	41		a8
21	2.02	15.7	8	19.6	10	15.7	8	49.0	25		a9
18	2.27	21.6	11	23.5	12	15.7	8	39.2	20		a10
27	1.65	7.8	4	9.8	5	21.6	11	60.8	31		a11
26	1.75	2.0	1	23.5	12	21.6	11	52.9	27		a12
20	2.22	31.4	16	9.8	5	7.8	4	51.0	26		a13
29	1.41	9.8	5	3.9	2	3.9	2	82.4	42		a14
22	1.92	19.6	10	5.9	3	21.6	11	52.9	27		a15
13	2.43	27.5	14	17.6	9	25.5	13	29.4	15		a16
6	2.82	41.2	21	23.5	12	11.8	6	23.5	12		a17
23	1.90	21.6	11	7.8	4	9.8	5	60.8	31		a18
7	2.65	45.1	23	11.8	6	5.9	3	37.3	19		a19
4	3.18	60.8	31	9.8	5	15.7	8	13.7	7		a20
14	2.35	31.4	16	15.7	8	9.8	5	43.1	22		a21
5	2.86	27.5	14	33.3	17	17.6	9	21.6	11		a22
3	3.39	76.5	39	3.9	2	2.0	1	17.6	9		a23
10	2.53	33.3	17	13.7	7	25.5	13	27.5	14		a24
8	2.63	31.4	16	19.6	10	29.4	15	19.6	10		a25
15	2.35	19.6	10	27.5	14	21.6	11	31.4	16		a26
24	1.90	11.8	6	19.6	10	15.7	8	52.9	27		a27
9	2.63	23.5	12	31.4	16	29.4	15	15.7	8		a28
12	2.47	25.5	13	17.6	9	35.3	18	21.6	11		a29
	2.38	المتوسط الكلي									

٣,٣ نتائج الاستبانة:

بعد تحليل الاستبانة الموجهة للعينة المذكورة أعلاه، تتبين لنا النتائج التالية:

١. أن الغالبية العُظمى من عينة البحث قد درستْ المرحلة الثانوية في مدارس الأئمة والخطباء.
٢. أن الغالبية من عينة البحث قد درست كتب اللغة العربية الخاصة بمدارس الأئمة والخطباء.
٣. أنّ الأكثرية كان حيِّز التفكير لديهم بالدراسة في كليّات الإلهيات ضئيلا.
٤. أنّ التدريبات الموجودة في كتب المدرسة نادرٌ ما تكون وافية وكافية لتثبيت معلومات قواعد النحو والصرف في أذهان الطلاب.
٥. أنّ المواضيع النحوية والصرفية التي تُدرّس في مدارس الأئمة والخطباء والتي تُدرس في السنة التحضيرية لا تختلف كثيرا في مضمونها.
٦. أنّ المدرس غالبا ما يقوم بتكليف الطلبة بالواجبات المنزلية.
٧. أنّ كمية النحو التي يدرسها الطالب في السنوات الأربع معقولة ومناسبة له.
٨. أنّ دراسة النحو الصرف لا يجد فيها الطالب كبير فائدة في تحدثه بالعربية وفهمها له.
٩. أنّ الطالب في الغالب لا ينطلق في تكوين الجمل العربية من قواعد النحو والصرف التي يدرسها.
١٠. أنّ كتاب المدرسة في المرحلة الثانوية لا يُقدّم شرحا وافيا ولا مُبسطا عن قواعد النحو والصرف لطالب الأئمة والخطباء.
١١. أنّ عرض المدرس لقواعد النحو والصرف في مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية يكاد يكون في الغالب غير شائق.
١٢. أنّ استعمال المدرس للغة العربية في أثناء شرحه لقواعد النحو والصرف في مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية يكاد يكون قليلا ونادرا.

١٣. أنّ استعمال مدرس اللغة العربية لوسائل إيضاح غير الكتاب في أثناء شرحه لقواعد النحو والصرف في مدارس الأئمة والخطباء للمرحلة الثانوية يكاد يكون قليلا جّدا ونادرا.

١٤. أنّ ربط المدرس في بداية درس قواعد النحو والصرف بين الدروس السابقة والدروس الجديدة قليل ونادر.

١٥. أنّ الأكثرية من طلاب المرحلة الثانوية يقومون بأداء واجب قواعد النحو والصرف الذي يكلفون به.

١٦. أنّ إعداد الطالب المسبق لدرس قواعد النحو والصرف يتصف بالقلة والندور.

١٧. أنّ الأكثرية من طلاب المرحلة الثانوية يعتمدون في دراسة قواعد النحو والصرف على الحفظ دون الفهم.

١٨. أنّ الغالبية من طلاب المرحلة الثانوية في مدرارس الأئمة يشعرون بالملل في درس قواعد النحو والصرف.

١٩. أنّ كثيرا من الطلبة يرى أنّ عدد الساعات المخصصة لدراسة قواعد النحو والصرف في الغالب كافية وتفي بالغرض.

٢٠. أنّ كثيرا من الأساتذة لا يقومون بالإعداد الجيد لدرس قواعد النحو والصرف قبل تدريسه.

٢١. أنّ هناك اختلافا كبيرا في المستوى العلمي بين معلمي النحو والصرف في مدارس الأئمة والخطباء ومعلمي السنة التحضيرية في الجامعة يميل لكفة معلمي السنة التحضيرية.

٢٢. أنّ هناك تطابقاكبيرا بين المواضيع التي تُدرس في مدارس الأئمة والخطباء والسنة التحضيرية.

٢٣. أنّ الأكثرية من مدرسي الأئمة والخطباء يقومون بالتدقيق على واجبات النحو والصرف المنزلية.

٢٤. أنّ الواجبات المنزلية التي كان يُكلف بها الطلبة لم تكن تسهم في زيادة فهمهم لقواعد النحو والصرف.

٢٥. أنّ قيام المعلم بعملية تقويم شاملة لقواعد النحو والصرف الذي يدرسها الطلاب قليلة ونادرة.

٢٦. أنّ الأكثرية من الطلبة لاترى طائلا من دراسة بعض المواضيع النحوية والصرفية المقررة عليهم دراستها.

٢٧. أنّ الأكثرية من الطلبة ترى تشابها بين قواعد الصرف في اللغة العربية واللغة التركية.

٤. نتائج الدراسة وتوصياتها

٤,١ نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من عرض الإطار النّظري والدراسة الميدانية، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أن تعريف النحو لا يقف عند الإعراب الذي يُعنى بأواخر الكلمات بل يشـــمل قواعد الصرف وجانبا كبيرا من علم المعاني وتركيب الجملة، وهذا ماينبغي لمعلم اللغة العربية أن يضعه نصب عينيه عند تدريس النحو لغير الناطقين بالعربية.
٢. أن دراسة النحو لغير الناطقين ركيزةٌ أساسية لدارسة مهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة في ظل غياب البيئة التعليمية التي تمُكنه من اكتساب اللغة بطريقة مباشرة.
٣. أن تدريس النحو يواجه صـــعوبات تتعلق بالمعلم الذي لا يملك كفايات لُغوية وتربوية ومهارات تدريسية كافية للتعليم، وصعوبات تتعلق بالمحتوى التدريسي المقرر كما أشارت إلى كلٍّ ذلك الدراسة الميدانية، إضافة إلى صعوبات تتعلق بالمادة نفسها كما أوضحت ذلك الدراسة النظرية.
٤. أن النحو الوظيفي هو الذي ينبغي أن تنصـــب عليه عناية القائمين على عملية التعليم في مدارس الأئمة والخطباء لأنه الأجدى والأنفع في تقدُّمهم بدارسة اللغة العربية.
٥. أن الكَمَّ النحوي الـذي يُقـدَّم للطلبـة يجـب أن يتواءم مع بقيـة المهـارات الأخرى: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، وأن يتناسب ذلك مع مستواهم التعليمي.
٦. الابتعاد عن طريقة النحو والترجمة لتدريس النحو واتباع طرق أخرى – ذُكِرَ أهمها في الإطار النظري من هذه الدراسة – تتناسب وتتلاءم مع مستوى الطلبة التعليمي.
٧. أ، هناك قدرا مشـــتركا بين قواعد اللغة بالعربية وقواعد اللغة التركية، وهذا يتيح للمعلم أن يستخدم الطريقة التقابلية لتدريس الطلبة مما ييسر عليهم فهم القاعدة النحوية.

٨. أن التقويم بأنواعه عنصرٌ أساس في تدريس النحو لغير الناطقين بالعربية لأنه يسهم في تثبيت المعلومة وتصحيح الخطأ في ذهن الطالب، ويعمل على تقدُّم مستواه.
٩. أن المعلم الذي يتصدى لتعليم النحو لا ينبغي أن تكون كفايته قاصرة على الكفاية اللغوية بل تتعداها إلى كفاية تربوية تحيط بأساليب التدريس وكفاية ثقافية تُلمُّ بثقافة المجتمع التركي وخصائصه، وكفاية معرفية بالجانب النفسي تمُكنه من التعامل التربوي والعلمي الصحيح مع الطالب.
١٠. أن الإعداد الجيد لخطة درس النحو أخذا بجميع عناصرها يساعد على إيصال المعلومة بيسر ووضوح.
١١. أن الدافعية عنصر مهم تحُفِّز الطالب نحو دراسة النحو.
١٢. أن معرفة أهداف تعلم الطالب للنحو عنصر رئيس لزيادة دافعيته نحو تعلمه.
١٣. التنويع في وسائل الإيضاح وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي كوسيلة وحيدة للإيضاح.
١٤. أن متابعة مستوى تُقدِّم الطالب في درس النحو العربي من خلال سجلات التأمل وضبط المستوى تعين المعلم على رصد مكامن الضعف النحوي لدى الطالب ودرجة التقدم في دراسته.

٤,٢ التوصيات:

١. أن تُعْقَد لجان اختبار لمقابلة المدرسين المتقدمين شخصيا لمهنة تدريس العربية، لينُظر في كفاياتهم العلمية والتربوية ويُقَوَّمون بناء على ذلك، ولا يُكتفى بالامتحان الكتابي، لأن المقابلة الشخصية هي الأقدر على تحديد كفابة المعلم اللغوية والتربوية والثقافية.
٢. أن يخضَع المدرسون العرب الذين يتصدَوْن لتدريس الطلبة الأتراك لدورات تخصصية لدراسة اللغة التركية، الغاية منها الاطلاع على القواعد المشتركة في مفهومها بين اللغة التركية والعربية لاستخدام التقابل اللغوي.
٣. إلزام المعلم نَفسَه بالتحدث والشرح بالعربية حتى يتعلم الطالب منه ذلك، وجعلها من نقاط تقويمه المهني عند زيارة الموجه الفني له.

٤. من الضـروري أن يتعهد المعلم نفسـه لزيادة الحصـيلة العلمية لديه والقدرات الفنية في اللغة العربية وذلك بقراءة كتب عربية وحضـور ندوات علمية ومؤتمرات بالحضـور شخصيا أو بمتابعتها عبر وسائل التواصل الاجتماعي وقنوات اليوتيوب، فقد أصبحت تلك الوسائل تزخر بالكثير مما يخص تدريس العربية لغير الناطقين بها.

٥. على المعلم أن يقوم بالتكامل بين مهارة النحو ومهارة الاسـتماع والقراءة والكتابة، وأن يُراقبَ مدى اسـتخدام الطالب لمهارة النحو في ذلك، إن كان المعلم قد أُوْكِلَتْ إليه وَحدَهُ وظيفة تدريس المهارات كلها للفصـل الواحد، أما إن كانت المهارات قد وُزِّعَتْ بين عدد من المدرسـين للفصـل الواحد فينبغي أن يكون هناك تنسـيق جاد بين مدرس النحو ومدرسي بقية المهارات حتى تتحقق فائدة تدريس النحو.

٦. من الضرورة الابتعاد عن طريقة النحو والترجمة التي مازلت تبَسُطُ سيطرتها على تدريس النحو في مدارس الأئمة والخطباء لأنها لا تحقق الهدف المنشـود من دراسـة النحو، واتباع طرق متنوعة أخرى أشير إليها في ثنايا البحث تتناسب ومستويات الطلبة.

٧. أن تُدرس قواعد النحو بما يتناسـب مع الأهداف العامة لمستوى المهارات التي يدرسـها الطالـب وأن لا يُبتدأَ بتـدريس القواعـد وَفق الأبواب التي دَرجتْ عليهـا كتـب النحو العربي.

٨. أنْ يُبتدأ مع الطالب بتدريس الجمل وَفق الأصـل الذي تُبنى عليه الجُملة العربية دون تأخير أو تقديم أو حذف، مع ضـرورة أن يُراعى ذلك كلُّه في النصـوص التي تُقَدّم للطالب في مادة المحادثة والقراءة حتى يجد الطالب في ذلك تطبيقا عمليا لما يدرسه.

٩. أن تدرّس القواعد في بدايتها وَفق القواعد المقيسـة والمطردة وإن خالف ذلك الأشـيع حتى يسـتطيع الطالب القياس عليها، وإن لم تكن مسـتخدمة، فالشـائع أن نقول في جمع الطبيب: أطباء، والمريض: مرضـى، ولكن لا ضـير إن قال الطالب: طبيبون، ومريضـون، في بداية تَعلُّمه وفقَ قواعد جمع المذكر السـالم تيسيرا على الطالب. انظر في مسألة استخدام الأشيع (حسن، صفحة ٣٤٥)

١٠. تدريس القواعد التي لا ضـــابط لها من خلال تَكرار النظائر وعدم التطرّق إلى القاعدة كجموع التكســـير التي يبلغ عددها ٣٤ جمعا، وعين الفعل المضـــارع للفعل الثلاثي، ومصادر الفعل الثلاثي وعرضها من خلال نصوص المحادثة والقراءة التي ترِد فيها.

١١. ضـبطُ كل ما يُقدّم للطالب من نصـوص وامتحانات وتدريبات حتى ترسـخ في ذهن الطالب حركة الحرف الأخير، وخصـوصـا حركة الحرف الثابتة للكلمة المفردة كالأسماء المجرورة بالحرف والإضافة، والفاعل، والمفعول به، والمبتدأ، والخبر، والحال.

١٢. عدم الاقتصار على الامتحانات الكتابية لتقويم مستوى الطلبة في مهارة النحو وإدخال الامتحان الشـفوي كعنصـر آخر من عناصـر تقويم الطلبة، فالامتحان الكتابي غالبا ما يقيس الكفـاية المعرفيـة أمـا الامتحـان الشـــفوي فإنه يقيس كفـاية الطـالـب المعرفيـة والتواصـــلية في مهارة النحو، وفي الوقت نفســـه يُجبر الطالب على اســـتخدام النحو وتوظيفه في تحدثه وكتابته وفهمه.

١٣. ضـرورة أن يتنوع مضـمون الوجبات المنزلية ولا يُقتصـر على مهارة واحدة تقيس الجانب المعرفي فقط، بل يجب أن يكون فيها مهارات تركز على جانب الإنتاج، مثال ذلك: تحدث عن الفوائد التي تكتســـبها من درس التربية البدية؟ فإنه في الإجابة عن هذا السـؤال سـوف يسـتخدم الفعل المضـارع الذي يدل على الزمن الحاضـر والمسـتمر، بالإضافة لاستخدامه لمكملات الجملة الفعلية.

١٤. من الضـــروري أن يلتزم المعلم بالتقويم البنائي(المســـتمر)حتى يكون دراية بمكامن الخطأ عند الطالب ويتخذ الإجراءات المناســـبة في حينها لمعالجة الخطأ الوارد لديه، دون إعطائه الإجابة بشـكل مباشـر حتى يكتشـف الخطأ بنفسـه، كاسـتوقافه عند الخطأ في تحدثه ومراجعته في أخطاء واجباته وامتحاناته.

١٥. أن يدقق المعلم في تصـويبه لأخطاء المتعلم على جانب صـحة الجملة مبنى ومعنى دون الوقوف طويلا على الخطأ الإعرابي.

١٦. من الضـــروري أن يعمل المعلم على زيادة دافعية الطالب نحو تعلم النحو وخصـــوصـــا الدافعية النفعية وذلك بإشـعارهم أن اللغة العربية مهمة له في وجود الرغبة لديه في إتمام

دراســـته الجامعية في كلية الإلهيات، وكذلك بالتشـــجيع الدائم الذي أشـــرنا إليه في مهارات التدريس.

١٧. من الضـروري أن يحرص المعلم على إقامة مسـابقات لغوية تسـهم في تثبيت المهارة في ذهن الطالب، وعلى إقامة مســـابقات تهدف إلى إنتاج المهارة التي تعلمها الطالب كإقامة مسـرحيات باللغة العربية، يُشـترط على المشـاركين فيها صـحة الأداء اللغوي. ولقد شهد الباحث في أثناء مسيرته التدريسية مسابقات في "أحسن فيلم مصور باللغة الإجليزية" أقامتها إحدى مدارس ثنائية اللغة بين صـــفوف المرحلة الثانوية في دولة الكويت، أسهمت في زيادة إتقانهم للُّغة الإنجليزية بصورة حيوية وفعالة.

الخاتمة

في خاتمة هذ البحث الذي اســـتعرض الكفايات اللُّغوية والتربوية والثقافية وكفايات الجانب النفســـي إضـــافة إلى طبيعة النحو ومهاراته التي يجب أن تُدرس للطلبة، بقي لنا أن نقف عند أمرين مهمين:

الأول: أن ما يُشاع عن النحو العربي من صعوبة فهم واستيعاب أسهمت المؤسسات التعلمية والقائمون على تعليمه من تأكيد تلك الفرية وترسيخها في أذهان دارسيه، والسبب في ذلك أن تلك المؤســســـات لم تقُم بدورها المطلوب في إصـــدار مناهج النحو االمناســـبة والملائمة لمستوى الطلبة العرب وغيرهم وتصميم الوسائل التعليمية المختلفة لتيسير فهمه إذا ما قورن دورها بمؤسـسـات تعليم اللغة الإنجليزية ويشـترك في ذلك المعلم في عدم بذله الجهد الكافي لتطوير نفســـه علميا وفنيا. فكل لغة من لغات الأرض فيها مواطنُ صـــعوبةٍ يَعِزُّ فَهمُهما على غَير أهلها، وليس أدل على ذلك من اللغة الإنجليزية التي يصـعب فيها ضـبط تصـريف الفعل الماضـي. إذًا فالمسـؤولية تقع في المقام الأول على المؤسـسـات التعليمية وعلى المعلم الذي يتصـــدى لتدريس النحوالعربي بدلا من أن تنصـــب التهم على صـــعوبة النحو وتصدح الحناجر عاليا مطالبة بتيسيره، وفي ذلك يقول عبد الرحمن شيخ صالح – رحمه الله – : تكييفُ النَّحو والصَّرف مع المقاييس التي تقتضيها التربيةُ الحديثةُ عن طريق تبسيطِ الصُّورة التي تُعرَض فيها القواعد على المتعلِّمين، فعلى هذا ينحصـرُ التيسـيرُ في كيفية تعليمِ النَّحو لا في النَّحو ذاته ".

الأمر الثاني: أن المعلم مهما قُدِّم له من دورات وَوُضِـــعَت تحت أيديه من مناهج ووســـائل تعليمية فلن تكون ذا جدوى إن لم يكن لديه ضـــمير حيٌ يحفُزه نحو الإبداع والابتكار لتعليم الأجيال وأداء الأمانة إليه في سبيل نهضة هذه الأمة التي لن تقوم لها قائمة

إلا بدينها ثم بجيل يفهم دينه ويعيه، وهذا لن يكون إلا بفهم قويم صحيح لكتاب الله وسنة نبيه يبنى على معرفة راسخة باللغة العربية.

الملاحق

أسئلة استبانة لطلبة السنة التحضيرية

خريجي مدارس الأئمة والخطباء

غرض الاستبانة معرفة مكامن الضعف في قواعد النحو العربي لمعالجتها ووضع الحلول المناسبة لها، علما بان هذه المعلومات ستحترم خصوصيتها

البيانات العامة

العمر: تحت العشرين من ٢٠ حتى ٣٠ فوق الثلاثين

الجنس: ذكر أنثى

عدد سنوات الدراسة في مدارس الأئمة والخطباء: ١ ٢ ٣ ٤

طبيعة الدراسة الثانوية: إمام خطيب اناضول آخر .....

سنة التخرج من مدارس الأئمة والخطباء: .....

	المحتوى	نعم	لا	غالبا	نادرا
الجانب المعرفي					
١	هل درست سنوات الثانوية الأربع في مدارس الأئمة والخطباء؟				

٢	هل درست في السنوات الأربع للمرحلة الثانوية كتب اللغة العربية الخاصة لمدارس الأئمة والخطباء (meslek arapça ders kitapı)؟				
٣	هل كنت تخطط للدراسة في كلية الإلهيات؟				
٤	هل كنت تجد في كتاب المدرسة تدريبات وافية وكافية تعينك على تثبيت قواعد النحو والصرف في ذهنك؟				
٥	هل تجد فرقا كبيرا بين مواضيع النحو والصرف التي درستها في الثانوية والتي درستها في السنة التحضيرية في الجامعة؟				
٦	هل كان المعلم في الثانوية يقوم بتكليفك بواجبات منزلية حول قواعد النحو والصرف التي كان يدرسها؟				
٧	هل كانت كمية دروس النحو والصرف في السنوات الأربع في المرحلة الثانوية قليلة وغير كافية؟				
٨	هل كانت كمية دروس النحو والصرف في السنوات الأربع في المرحلة الثانوية كثيرة؟				
الجانب المهاري					
٩	هل أفادتك الدراسة النحوية والصرفية التي تلقيتها في المرحلة الثانوية في زيادة قدرتك على التحدث والفهم بالعربية؟				
١٠	هل تنطلق في تكوين الجمل العربية من القواعد الصرفية والنحوية التي درستها؟				

١١	هل كنت تجد في كتاب المدرسة شرحا وافيا ومبسطا عن قواعد النحو والصرف التي درستها في الثانوية؟				
١٢	هل كنت تجد أسلوب عرض المعلم في الثانوية لقواعد النحو والصرف شائقا؟				
١٣	هل كان معلم اللغة العربية في الثانوية يشرح قواعد النحو والصرف باللغة العربية؟				
١٤	هل كان المعلم في الثانوية يستخدم وسائل إيضاح غير الكتاب المدرسي لشرح النحو والصرف؟				
١٥	هل كان المعلم في الثانوية يقوم بالربط بين الدروس السابقة والجديدة عند بداية كل درس؟				
١٦	هل كنت تقوم بحل الواجبات المنزلية المتعلقة بقواعد النحو والصرف التي تكلف بها؟				
١٧	هل كنت تقوم في المرحلة الثانوية في السنوات الأربع بالإعداد المسبق لدرس النحو والصرف؟				
١٨	هل اعتمدت في دراسة النحو والصرف في السنوات الأربع في الثانوية على الحفظ دون الفهم؟				
الجانب الوجداني					
١٩	هل كنت ترى دروس النحو والصرف مملة؟				
٢٠	هل كنت تجد عدد الساعات الإسبوعية المخصصة لدراسة قواعد النحو والصرف كافيا لتلبية احتياجاتك من الفهم؟				

٢١	هل كنت تشـــعر أن المعلم في الثانوية كان يقوم بالإعداد الجيد لدرس النحو والصرف قبل تدريسه؟				
٢٢	هل تشـــعر أن هناك فرقا بين معلمي النحو والصـــرف في ثانوية الأئمة والخطباء والسنة التحضيرية؟				
التقويم					
٢٣	هل أفادتك المعلومات النحوية والصـــرفية التي درســـتها في الثانوية عند دراستك في الجامعة في السة التحضيرية؟				
٢٤	هل كان المعلم في الثانوية يقوم بعملية تدقيق للواجبات المنزلية التي تقوم بأدائها؟				
٢٥	هل كانت الواجبات المنزلية المتعلقة بالنحو والصرف تسهم بزيادة فهمك فيها؟				
٢٦	هل كان المعلم في الثانوية يقوم بعملية تقويم شـــاملة لدرس قواعد النحو والصرف؟				
٢٧	بعد دراستك أربع سنوات في المرحلة الثانوية هل وجدت في بعض مواضيع النحو والصرف أية فائدة من دراستها؟				
٢٨	هل وجدت تشـــابها بين قواعد النحو والصـــرف في اللغة العربية وقواعد اللغة التركية؟				

شاكرين حسن تعاونكم

الباحث: إحسان عطية

عدد مدرسي مدارس الأئمة والخطباء من خريجي كليات الإلهيات التركية وخريجي كلية اللغة العربية حسب إحصائية وزارة التعليم التركية ٢٠١٦.

ARAPÇA, DKAB VE İHL MESLEK DERSLERİ ÖĞ		
İL / BRANŞ	Arapça	Din Kült. ve Ahl.Bil.
ADANA	33	672
ADIYAMAN	31	379
AFYONKARAHİSAR	12	301
AĞRI	24	343
AKSARAY	6	161
AMASYA	5	139
ANKARA	157	1382
ANTALYA	32	537
ARDAHAN	4	69
ARTVİN	1	77
AYDIN	19	253
BAKANLIK	25	111
BALIKESİR	16	351
BARTIN	2	61
BATMAN	20	380
BAYBURT	5	58
BİLECİK	1	77
BİNGÖL	7	177
BİTLİS	19	231
BOLU	5	119
BURDUR	6	114
BURSA	55	827
ÇANAKKALE	3	150
ÇANKIRI	5	67
ÇORUM	13	230
DENİZLİ	13	265
DİYARBAKIR	73	789
DÜZCE	5	171
EDİRNE	3	71
ELAZIĞ	21	340
ERZİNCAN	13	118
ERZURUM	31	557
ESKİŞEHİR	11	243

GAZİANTEP	56	986
GİRESUN	10	184
GÜMÜŞHANE	4	76
HAKKARİ	10	135
HATAY	21	427
IĞDIR	4	126
ISPARTA	9	177
İSTANBUL	220	2793
İZMİR	35	682
KAHRAMANMARAŞ	24	515
KARABÜK	6	98
KARAMAN	3	117
KARS	17	200
KASTAMONU	4	147
KAYSERİ	16	604
KIRIKKALE	4	96
KIRKLARELİ	2	70
KIRŞEHİR	4	87
KİLİS	4	76
KOCAELİ	33	578
KONYA	124	1286
KÜTAHYA	4	212
MALATYA	37	442
MANİSA	12	387
MARDİN	37	478
MERSİN	29	478
MUĞLA	9	204
MUŞ	18	272
NEVŞEHİR	8	130
NİĞDE	10	152
ORDU	18	304
OSMANİYE	14	254
RİZE	11	186
SAKARYA	24	389
SAMSUN	35	585
SİİRT	11	196

SİNOP	4	68
SİVAS	13	353
ŞANLIURFA	112	1152
ŞIRNAK	9	304
TEKİRDAĞ	13	233
TOKAT	15	287
TRABZON	22	380
TUNCELİ	2	31
UŞAK	5	106
VAN	41	627
YALOVA	2	97
YOZGAT	10	217
ZONGULDAK	5	177
(boş)	3	7
Genel Toplam	**1819**	**27988**

RETMEN SAYILARI (İL BAZLI)	
İ.H.L. Meslek Dersleri	Genel Toplam
107	812
135	545
67	380
53	420
38	205
41	185
313	1852
106	675
11	84
21	99
39	311
33	169
87	454
18	81
61	461
15	78
16	94
53	237
53	303
38	162
22	142
247	1129
33	186
14	86
83	326
64	342
182	1044
34	210
10	84
97	458
28	159
107	695
33	287

116	1158
72	266
22	102
25	170
102	550
16	146
54	240
1191	4204
125	842
140	679
25	129
40	160
36	253
41	192
163	783
11	111
10	82
18	109
14	94
134	745
466	1876
66	282
104	583
73	472
122	637
99	606
27	240
54	344
33	171
37	199
120	442
61	329
54	251
97	510
174	794
59	266

20	92
83	449
268	1532
39	352
39	285
65	367
101	503
3	36
20	131
151	819
16	115
55	282
34	216
5	15
7159	**36966**

المصادر والمراجع

١. إبراهيم السامرائي. (١٩٨٣). الفعل زمانه وأبيته (الطبعة الثالثة). سورية: مؤسسة الرسالة.

٢. رائد خضير وآخرون. (٢٠١٢). خصائص معلم اللغة الفعال. المجلة الأردنية في العلوم التربوية(كلية التربية جامعة اليرموك).

٣. إبراهيم الربابعة. (بلا تاريخ). www.alukah.net. تم الاسترداد من شبكة الألوكة.

٤. إبراهيم الشمسان. (١٩٨٦). الفعل في القرآن الكريم تعديته ولزومه. الكويت: دار السلاسل.

٥. ابن حويلي ميدني. (٢٠٠٩). واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد الزمني. مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية.

٦. ابن منظور. (١٩٨٧). لسان العرب. القاهرة: دار القاهرة.

٧. أبو البركات الأنباري. (٢٠١٥). أسرار العربية (الطبعةالأولى). الكويت: مجلة الوعي الإسلامي.

٨. أبو الفتح عثمان ابن جني. (٢٠٠٦). الخصاص (الطبعة الاولى). بيروت: عالم الكتب.

٩. أحمد الدياب. (٢٠١٢). المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات. أنقرة: جامعة سلطان غازي.

١٠. إسحاق الأمين. (٢٠٠٨). منهج الإيسسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (المجلد الثانية). الرّباط، المملكة المغربية: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

١١. الإدارة العامة للإشراف التربوي. (بلا تاريخ). سجل متابعة الطالب. الرياض: الإدارة العامة للإشراف التربوي، قسم الصفوف الأولية في وزارة التربية بالمملكة العربية السعودية.
١٢. تمام حسان. (١٩٨٥). مقالات في اللغة والأدب. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
١٣. تمام حسان. (٢٠٠٠). الأصول. القاهر: عالم الكتب.
١٤. توفيق بن إبراهيم البديوي. (بلا تاريخ). kenanonline. تاريخ الاسترداد ٦ ١١، ٢٠١٧
١٥. جمال الدين ابن هشام. (١٩٩٧). قطر الندى وبل الصدى. لبنان: المكتبة العصرية.
١٦. جمال الدين بن هشام. (بلا تاريخ). مغي اللبيب. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
١٧. جنان التميمي. (٢٠١٣). النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة (الطبعة الأولى). بيروت: دار الفارابي.
١٨. حسن عبدالباري عصر. (٢٠٠٠). مهارت تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق) (الطبعة لأولى). الإسكدرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
١٩. حمّار نسيبة. (٢٠١١). إشكالية تعليم النحو العربي في الجامعة – جامعة إبجادية نموذجا –. الجزائر: منشورات مختبر الممارسات اللغوية.
٢٠. خالد حسين أبوعمشة. (٩ ١، ٢٠١١). الجمعية الدولية للمترجمين العرب. تاريخ الاسترداد ٢ ١٠، ٢٠١٧
٢١. خالد عبد الكريم بسندي. (٢٠٠٨). محاولات التجديد التيسير في النحو العربي. مجلة الخطاب الثقافي.
٢٢. خليل قجّار وآخرون. (٢٠١٥). القواعد المشجعة (الطبعة الرابعة). إسطنبول: منشورات كلية الإلهيات جامعة مرمرة.
٢٣. داود حلس ومحمد أبوشقير. (بلا تاريخ). محاضرات في مهارات التدريس. www.softwarlabs.com.
٢٤. داود عبده. (١٩٧٩). نحو تعليم اللغة وظيفيا (الطبعة الأولى). الكويت: دار العلوم.

٢٥. دوحلاس براون. (١٩٩٤). أسس تعلم اللغة وتعليمها. بيروت: دار النهضة العربية.
٢٦. رشـــدي طعيمة. (٢٠٠٦). المعلم كفاياته إعداده تدريبه (الطبعة الثانية). مصـــر: دار الفكر العربي.
٢٧. رشـــدي طعيمة. (بلا تاريخ). المرجع في تعليم اللغة العربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
٢٨. ســـعد محمد جبر، علي محمد العبيدي. (٢٠١٠). تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغة أجنبية. مجلة كلية التربية الأساسية.
٢٩. سعود سويلم الشامان. (١٩٩٤). قواعد اللغة التركية (المجلد الأولى). الرياض: جامعة الملك سعود.
٣٠. سيبويه. (١٩٨٨). الكتاب (المجلد ٣). القاهرة: مكتبة الخانجي.
٣١. صالح غصون، هيثم الناهي. (بلا تاريخ). مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا.
٣٢. صالحة بنت محمد القرني. (٢٠١٠). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في العاصمة المقدسة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى كلية التربية.
٣٣. عباس حسن. (بلا تاريخ). النحو الوافي. القاهرة: دار المعارف.
٣٤. عبد السلام الجعافرة. (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة (المجلد الأولى). العين، الإمارات العربية المتحدة: دا الكتاب الجامعي.
٣٥. عبدالحليم محمد، قصي سمير. (١٠ ٩، ٢٠٠٩). www.alukah.net. تم الاسترداد من شبكة الألوكة.
٣٦. عبدالحي الســـبحي، فوزي بنجر. (١٩٩٧). طرق التدريس واســـتراتيجياته (الطبعة الأولى). جدة: دار زهران.
٣٧. عبدالرحمن الفوزان. (١٤٣١هـ). إضاءات. السعودية: مؤسسة العربية للجميع.
٣٨. عبدالستار أحمد الجواري. (١٩٨٤). نحو التيسير. بغداد: المجمع العلمي العراقي.

٣٩. عبدالعزيز العصيلي. (٢٠٠٦). علم اللغة النفسي الطبعة الأولى). السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود.
٤٠. عبدالعليم إبراهيم. (١٩٦٨). النحو الوظيفي (الطبعة التاسعة). القاهرة: دار المعارف.
٤١. عبدالعليم إبراهيم. (١٩٦٩). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (الطبعة التاسعة). القاهرة: دار المعارف.
٤٢. عبود عبدالله العسكري. (٢٠٠٢). منهجية البحث العلمي في العلوم الإسلامية. دمشق: دار النمير.
٤٣. علي مدكور، إيمان هريدي. (٢٠٠٧). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٤. عليّة بيبية. (٢٠٠٩). الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي. حوليات التراث.
٤٥. عمر الصديق وعزالدين بشير، وآخرون. (١٤٣٦هـ). وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين (الطبعة الأولى). مكة المكرمة: معهداللغة العربية، جامعة أم القرى.
٤٦. غازلي نعيمة. (بلا تاريخ). أساليب تدريس قواعد اللغة العربية.
٤٧. فاضل السامرائي. (٢٠٠٢). معاني النحو (الطبعة الثانية). عمّان: دار الفكر.
٤٨. فاضل السامرائي. (٢٠٠٩). الجملة العربية تأليفها وأقسامها (الطبعة الثالثة). عمّان: دار الفكر.
٤٩. فخر الدين قباوة. (١٩٨٨). تصريف الأسماء والأفعال (الطبعة الثانية). بيروت: مكتبة المعارف.
٥٠. كريم الخولي. (٢٠١١). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين وطرق حلها. مجلة كلية الإلهيات، جامعة سلجوق.
٥١. مجمع اللغة العربية. (١٩٨٥). المعجم الوسيط (الطبعة الثالثة). القاهرة: مجمع اللغة العربية.
٥٢. محمد الخضري. (١٩٨٩). حاشية الخضري على ابن عقيل. بيروت: دار الفكر.

٥٣. محمد حقي صوتشين. (بلا تاريخ). اللغة العربية صاحبة الجلالة. تاريخ الاسترداد ٢٤ ٥، ٢٠١٧
٥٤. محمد صاري. (٢٠١٠). تيسير النحو موضة أم ضرورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
٥٥. محمد عبس وآخرون. (بلا تاريخ). سلسة اللسان. أبوظبي: مركز اللسان الأم.
٥٦. محمد محي الدين. (١٩٩٥). دروس في التصريف. بيروت: المكتبة العصرية.
٥٧. محمدبن عبدالله الدويش. (١٤١٦هـ). المدرس ومهارات التوجيه (الطبعة الثانية). الرياض: دار الوطن.
٥٨. محمود النّاقة. (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه – مداخله – طرق تدريسه (الطبعة الأولى). مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج.
٥٩. محمود نحلة. (١٩٨٨). مدخل إلى دراسة الجملة العربية. الإسكندرية: دار النهضة العربية.
٦٠. مصطفى الغلاييني. (١٩٩٤). جامع الدروس العربية (الطبعة السادسة). بيروت: دار الكتب العلمية.
٦١. مؤمن العنان. (٢٠١٥). كفاءة المعلم. مؤتمر اللغة العربية الدولي. إسطنبول: جامعة إسطبول.
٦٢. نورة آل ثاني. (٢٠١٢-٢٠١٤). النحو التعليمي وواقع اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا). قطر: جامعة قطر.
٦٣. يحي بعطيش. (٢٠٠٦-٢٠٠٥). نحو نظرية وظيفية للنحو العربي. الجزائر: جامعة منتوري، كلية الآداب.
٦٤. يس محمد يس، حسن محمد دوكة. (٢٠١٠). رؤى ومفاهيم تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة العربية للدراسات اللغوية(معهد الخرطوم).
٦٥. يوسف الصيداوي. (١٩٩٩). الكفاف (الطبعة الأولى). سورية: دار الفكر.